



L'élaboration d'un programme d'Enseignement à distance par radio (EADR) pour l'amélioration des résultats d'examens officiels du baccalauréat 1^{ère} partie en Haïti.

**Présenté par :
Grégory Casimir**

Département d'Administration et fondements 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 M.A. en
fondement de l'éducation

Juillet 2010

©, Grégory Casimir, 2010

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :

**L'élaboration d'un programme d'Enseignement à distance par radio (EADR) pour
l'amélioration des résultats d'examens officiels du baccalauréat 1^{ère} partie en Haïti.**

Présenté par :
Grégory Casimir

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Professeur Manuel Crespo
Président du jury

Professeur Martial Dembélé
Membre du jury

Professeur Roseline Garon
Directrice de recherche

REMERCIEMENTS

En reconnaissance du support et de l'aide incommensurable de la professeure Roseline Garon, ma directrice de recherche. Merci infiniment professeure Garon.

DÉDICACES

À la mémoire de mon père, Pierre Casimir, décédé le 15 octobre 2009; de mon petit-frère Pascal Casimir et ses trois filles ainsi qu'à la mémoire de Marie Carmel Getsie Bois, la mère de mon enfant Didier, Guylène Jn-Baptiste (une participante à ma recherche), tous disparus lors du séisme du 12 janvier 2010. Je dédie également ce mémoire à tous les victimes du tremblement de terre et particulièrement à tous les élèves et professeurs haïtiens fauchés en pleine salle de classe.

Je dédie ce mémoire à mes enfants, Marvin, Didier, Marcly, que j'aime beaucoup.

À ma mère, Anne Colas, ainsi qu'à tous ceux qui m'ont aidé dans l'accomplissement de ce mémoire, en particuliers, Rose Cherlyne Edouarzin, Georges Jean-Bart, Rigaud Louis, Marlyne Octobre, Joël Laban, Rose Magdala Coriolan, Jocelin Paul et Jean Denis Bien-Aimé.

RÉSUMÉ

Ce mémoire de maîtrise porte sur la contribution que pourrait apporter l'Enseignement à distance par radio (EADR) dans la réduction du taux d'échec aux examens du baccalauréat 1^{ère} partie en Haïti. De manière spécifique, nous souhaitons élaborer un programme d'« Enseignement à distance par radio » (EADR) afin d'aider l'ensemble des candidats bacheliers des classes de Rhéto à préparer les examens du bac 1^{ère} partie.

En Haïti, l'Enseignement à distance (EAD) est pratiquement absent. De nombreux pays ayant eu des situations similaires à Haïti ont mis en place des programmes de « Formations ouvertes et à distance » (FOAD) en complémentarité avec le mode d'enseignement classique ou en mode présentiel. La complexité de la situation exige d'envisager diverses pistes pour sortir le système éducatif haïtien de cette léthargie. Si l'on ne peut considérer l'EAD comme l'unique perspective, il est par contre pertinent et souhaitable de l'envisager comme une alternative non négligeable (Lubérisse, 2003).

En nous appuyant sur les principales conditions d'efficacité des FOAD définies par Karsenti (2003), les principes théoriques de type R & D (Van der Maren, 2003?), le cadre théorique de la méthodologie de l'évaluation des besoins de Chagnon et Paquette (Institut universitaire des Centres Jeunesses de Montréal, 2005) et de Roegiers, Wouters & Gerard (1992), nous avons élaboré les grandes lignes générales de ce programme d'EADR et les avons soumises à douze (12) acteurs clés du système éducatif haïtien (4 élèves, 3 parents, 2 enseignants et 3 spécialistes de la radio ou de l'EADR). Cette ébauche de programme comportait principalement les objectifs du programme d'EADR, la méthode pédagogique, le contenu et les conditions de mise en œuvre.

Des données recueillies par le biais d'entrevues individuelles il ressort que l'implantation d'un programme d'EADR peut être bénéfique au système éducatif haïtien, particulièrement sur les résultats d'examens officiels du baccalauréat 1^{ère} partie. Les douze participants à notre recherche, croient que l'objectif poursuivi par le programme d'EADR est tout à fait réalisable et important pour le public cible. Tout en notant l'aspect positif du programme d'EADR proposé, les participants réclament certaines modifications quant à la méthode pédagogique, au contenu et aux conditions de mise en œuvre. Ainsi, les recommandations faites par les douze acteurs clés du système éducatif, jointes à notre recension nous ont permis d'élaborer un nouveau programme d'EADR revu et corrigé qui pourra servir de base à une évaluation plus large.

Mots clés : Enseignement à distance (EAD), Enseignement à distance par radio (EADR), Formations ouvertes et à distance (FOAD), Haïti, échec scolaire, réussite académique.

Abstract

This Master's *thesis* examines the contribution of *Distance Learning through Broadcasting* to the reduction of the failure rate at the first part of the High school diploma (Baccalauréat) examination in Haiti. Specifically, we wished to design this type of program with the objective to help all the candidates of the first part of the Baccalauréat (retho's classes) to prepare for this exam. Several countries which have experienced similar situations as the one in Haiti have set up programs of Open Distance Learning (ODL) in order to complete the classic face-to-face mode of teaching and learning.

In Haiti, *Distance Learning* is practically absent. The complexity of the situation requires the planning of diverse solutions to help the Haitian educational system out of its lethargy. If we cannot consider *Distance learning* as the only prospect, it is, on the other hand, relevant and desirable to envision it as an interesting alternative (Lubérisse, 2003).

This study, centered on the qualitative approach allows us to collect data with twelve (12) key actors of the Haitian educational system (4 pupils, 3 parents, 2 professors and 3 specialists of the radio or *Distance Learning by Broadcasting*). Drawing on the main conditions of efficiency of *Open Distance Learning (ODL)* defined by Karsenti (2003), the theoretical principles of R and D (Van der Maren, 2003), the theoretical frame of Chagnon and Paquette's needs assessment methodology (Centre Jeunesse de Montréal - Institut universitaire, 2005) and of Roegiers, Wouters and Gerard (1992), we outlined the proposed *Distance Learning through Broadcasting* program and submitted it to twelve (12) key actors of Haiti's educational system (4 students, 3 parents, 2 teachers, and 3 radio or DLBR experts). This sketch contained mainly, the objectives of the program, the pedagogical approach, the contents and the conditions of implementation.

The analysis of data generated through individual interviews shows that implementing such a program can be advantageous for the Haitian educational system, particularly as regards the results of the official examinations of the first part of the High school diploma (first part of the Baccalauréat). The twelve (12) participants in our research believe that the objective pursued by the program of *Distance learning* is achievable and important for the targeted public. While noting the positive aspect of this project, the participants suggested some modifications of the pedagogical approach, the contents and the conditions of implementation. The recommendations made by these twelve key actors of the educational system and our literature review allowed us to produce a new draft of the program outline, revised and corrected. This draft can be used as the basis for a wider evaluation.

Keywords: *Distance Learning through Broadcasting, Open Distance Learning (ODL), Haiti, academic failure and success.*

TABLE DES MATIERES

RÉSUMÉ	4
TABLE DES MATIERES.....	8
LISTE DES ABRÉVIATIONS	11
CHAPITRE 1 :	13
PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE	13
1.1 PRÉSENTATION GÉOPOLITIQUE D’HAÏTI	14
1.2 LE SYSTÈME ÉDUCATIF HAÏTIEN.....	16
1.2.1 LA « RÉFORME BERNARD ».....	17
1.2.2 LE PNEF	17
1.2.3 ÉTAT DE LA SITUATION DE L’ÉDUCATION EN HAÏTI	18
1.2.4 LE PROBLÈME SPÉCIFIQUE DE LA RHÉTO	22
1.3 CAUSES ET CONSÉQUENCES DE L’ÉCHEC SCOLAIRE	24
1.3.1 LA CRISE SOCIOPOLITIQUE.....	24
1.3.2 LES CONDITIONS DE VIE DE LA POPULATION	25
1.3.3 LA QUALITÉ DE L’ENSEIGNEMENT	26
1.4 UNE PISTE INTÉRESSANTE : L’EADR.....	27
1.4.1 L’ÉTAT DE L’EADR EN HAÏTI	27
1.5 BUT ET PERTINENCE DE LA RECHERCHE	28
1.6 LE PROBLÈME ET LES QUESTIONS DE RECHERCHE	31
CHAPITRE 2 :	33
RECENSION DES ECRITS ET CADRE CONCEPTUEL.....	33
2. 1 L’EAD OU LES FOAD	34
2.1.1 QUELQUES DÉFINITIONS DE L’EAD ET DE FOAD	34
2.1.2 L’ÉVOLUTION DE L’EAD	36
2.2 LE CHOIX DU MÉDIUM.....	37
2.3 LES PRINCIPALES CONDITIONS D’EFFICACITÉ DE L’EAD	38
2.3.1 L’ACCÈS ET L’ATTRAIT	38
2.3.2 L’INTERACTION	39
2.3.3 LE CONTENU	39

	9
2.3.4 L'APPROCHE PÉDAGOGIQUE	39
2.3.5 LES RESSOURCES	40
2.3.6 LE SOUTIEN	40
2.3.7 LA PÉRENNITÉ ET LES ASPECTS ÉTHIQUES.....	41
2.4 QUELQUES EXPÉRIENCES D'EAD PAR RADIO.....	41
2.4.1 LE CAS DE L'AFRIQUE DU SUD	42
2.4.2 LE CAS DU NIGERIA	43
2.4.3 LE CAS D'HAÏTI.....	45
2.4.4 D'AUTRES EXPÉRIENCES D'EADR RELEVÉES PAR L'UNESCO ET LA BANQUE MONDIALE	47
2.5 LES LIMITES DES EAD	50
2.6 SYNTHÈSE ET OBJECTIF DE RECHERCHE.....	51
 CHAPITRE 3 :	 53
 METHODOLOGIE	 53
 3.1 LES GRANDES LIGNES DU PROGRAMME D'EADR.....	 54
3.1.1 LES OBJECTIFS DU PROGRAMME D'EADR.....	54
3.1.2 LA MÉTHODE PÉDAGOGIQUE	55
3.1.3 LE CONTENU	55
3.1.4 LES CONDITIONS DE MISE EN ŒUVRE.....	56
3.1.4.1 <i>L'accessibilité</i>	56
3.1.4.2 <i>Le calendrier et la durée du programme d'EADR</i>	56
3.1.4.3 <i>Les ressources</i>	57
3.1.4.4 <i>Le soutien logistique et matériel</i>	57
3.1.4.5 <i>L'éthique et la pérennité</i>	58
3.2 PRÉSENTATION SOMMAIRE ET JUSTIFICATION DE LA MÉTHODOLOGIE DE L'ÉVALUATION DES BESOINS	 59
3.2.1 DESCRIPTION DES PARTICIPANTS ET MÉTHODE D'ÉCHANTILLONNAGE	60
3.2.2 DESCRIPTION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES	62
3.2.3 PROCÉDURE DE COLLECTE DES DONNÉES.....	62
3.2.4 STRATÉGIES D'ANALYSE	63
3.2.5 LES LIMITES DE LA RECHERCHE.....	63
 CHAPITRE 4 :	 65
 PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES	 65
 4.1 LES FACTEURS EXPLICATIFS DE LA FAIBLESSE DES RÉSULTATS DU BAC 1^{ÈRE} PARTIE.....	 66
4.1.1 OPINION DES RÉPONDANTS QUANT AUX RÉSULTATS OFFICIELS	66

	10
4.1.2 L'EADR COMME L'UNE DES SOLUTIONS ALTERNATIVES	68
4.2. LES GRANDES LIGNES DU PROGRAMME D'EADR.....	70
4.2.1 PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS QUANT AUX OBJECTIFS DU PROGRAMME D'EADR....	70
4.2.2 MÉTHODES PÉDAGOGIQUES DU PROGRAMME D'EADR: PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS	72
4.2.3 CONTENU DU PROGRAMME D'EADR : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	77
4.2.4 CONDITIONS DE MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME D'EADR	78
4.2.4.1 <i>L'accessibilité</i>	79
4.2.4.2 <i>Le calendrier et la durée du programme d'EADR</i>	80
4.2.4.3 <i>Les ressources et le soutien logistique ou matériel</i>	82
4.2.4.4 <i>La réalisation d'un cours d'éthique ou de responsabilisation des élèves et de la gestion du temps au cours des études</i>	86
 CONCLUSION	 89
 REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	 92
 ANNEXE A.....	 102
 ANNEXE B.....	 114
 ANNEXE C.....	 119
 ANNEXE D.....	 128

LISTE DES ABRÉVIATIONS

ACDI :	Agence Canadienne de Développement International
BID :	Banque Interaméricaine de Développement
BIT :	Bureau International du Travail
BM :	Banque Mondiale
BUNEXE :	Bureau National des Examens d'État
CEEC :	Commission Épiscopale pour l'Éducation Catholique
CNEH :	Confédération Nationale des Enseignants Haïtiens
CONATEL :	Conseil National des Télécommunications
DAEPP :	Direction d'Appui à l'Enseignement Privé et du Partenariat
EAD :	Enseignement à Distance
EADR :	Enseignement à Distance par Radio
EBCM :	Enquêtes Budget Consommation des Ménages
EDC :	Education Development Center
EFACAP :	École Fondamentale d'Application Centre d'Appui Pédagogique
EIR :	Enseignement Interactif par Radio
EPT :	Éducation pour Tous
FAD :	Formations à distance
FOAD :	Formations Ouvertes et à Distance
FONHEP :	Fondation Haïtienne de l'Enseignement Privé
IDA :	Association Internationale de Développement
IHFSE :	Institut Haïtien de Formation en Sciences de l'Éducation
IHSI :	Institut Haïtien de Statistique et d'Informatique
IPN :	Institut Pédagogique National
IRAF :	Institut de Recherche sur l'Avenir du Français
MENFP :	Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle
MENJS :	Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports
MINUSTAH:	Mission des Nations Unies pour la Stabilisation en Haïti
NTIC :	Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication
OCDE :	Organisation de Coopération et de Développement économiques
OMD :	Objectifs du Millénaire pour le Développement

OMS :	Organisation Mondiale de la Santé
OPTICH :	Observatoire sur la Pénétration des Technologies de l'Information et de la Communication en Haïti
PNEF :	Plan National d'Éducation et de Formation
PNUD :	Programme des Nations-Unies pour le Développement
REFAD :	Réseau d'enseignement à distance du Canada
RDDH :	Réseau de Développement Durable haïtien
REI :	Radio Éducative Idéale
TIC :	Technologies de l'Information et de la Communication
UNESCO :	Organisation des Nations-Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
UNICEF :	Fond des Nations-Unies pour l'Enfance
UNNOH :	Union des Normaliens Haïtiens
USAID :	Agence Américaine pour le Développement International

CHAPITRE 1 :
PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE

Le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle d'Haïti (MENFP) organise chaque année des examens officiels pour les élèves des classes terminales du secondaire. Ces tests sont d'une importance considérable puisque pour entrer à l'université, il faut les réussir. Vu que la formation professionnelle n'est pas valorisée, un nombre considérable de jeunes recalés abandonnent les études suite à leur échec au baccalauréat. Comme nous le démontrerons un peu plus loin, selon le MENFP Info (2006) le taux d'échec a dépassé les 50% durant les dix dernières années.

1.1 Présentation géopolitique d'Haïti

Autrefois considérée comme la Perle des Antilles, la République d'Haïti, dont la superficie est de 27 500 km² et la population de 8 millions 500 milles habitants, est qualifiée de pays le plus pauvre de l'Amérique. Durant ces 20 dernières années, Haïti a fait la manchette des plus grands médias du monde. En effet, les crises socio-économiques et politiques apparues depuis la chute du président à vie Jean-Claude Duvalier en 1986, ont fait en sorte que 13 gouvernements ont successivement pris les rennes du pouvoir. Établissant les liens entre la situation sociopolitique du pays et les problèmes au niveau de l'éducation, le représentant de l'UNESCO en Haïti, Bernard Hadjadj (1999), croit que globalement, ces autorités considèrent l'instabilité politique, dont ils sont par ailleurs responsables, et l'autoritarisme comme des critères de prédilection pour gérer le pays. Ces pratiques de gouvernance, selon ce même auteur, ont érigé une discontinuité dans les politiques publiques. Celles-ci n'ont fait qu'appauvrir davantage le pays. Le Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD), dans son rapport mondial sur le développement humain 2006, dresse un tableau très sombre de la situation socio-économique de la population haïtienne :

...Selon les résultats de l'enquête sur le budget de consommation de ménages (EBCM II) en 2000, plus de 31% de la population n'arrive pas à se procurer la ration calorique quotidienne nécessaire, c'est-à-dire 2055 calories (soit 9 points de pourcentage en dessous de la norme recommandée par l'OMS). La situation semble s'être détériorée entre 2001 et 2003. De plus, selon EMMUS III, 42% des enfants de moins de cinq ans souffrent de malnutrition. Même s'ils vont à l'école, la plupart de ces enfants ont des difficultés à apprendre parce qu'ils tombent malades plus souvent ou sont incapables de se concentrer... (PNUD, 2006, p.2).

D'après l'étude du PNUD, deux grandes causes semblent expliquer la nette détérioration de la vie des Haïtiens : un changement radical de la situation socio-économique, résultant d'une

longue récession, et un certain anéantissement du marché de l'emploi à cause de sérieuses difficultés que connaissent les secteurs productifs; l'autre cause profonde est, selon le PNUD, une forte et rapide migration du monde rural vers la ville, de 13% en 1986-1987, la population citadine est passée à près de 21% en 2000.

La décision des principaux bailleurs de fonds internationaux de couper leur aide à l'État haïtien en 2000, à cause des raisons politiques et des violations des droits humains, semble avoir compliqué davantage la vie de la grande majorité des Haïtiens. L'entrée d'Haïti dans la mondialisation, sans une véritable planification, a accentué le déséquilibre entre les demandes d'importation et d'exportation. En effet, pendant que nous assistons à la libéralisation accrue des importations, les systèmes de production se sont détériorés. Haïti, qui était autosuffisante dans plusieurs secteurs comme l'agro-alimentaire, est devenue dépendante à plus de 50%. Le bulletin de conjoncture de la Coordination Nationale de la Sécurité Alimentaire (2004) indique que les importations alimentaires nettes d'Haïti en 2003-2004 étaient de 51.73%, les aides alimentaires de 5.46%, alors que l'offre locale nette n'était qu'à 42,81%. Ces informations sont corroborées par le chercheur Lundy (Mediaterre, 2006, p. 1): « ...Depuis 2001, le pays ne s'autosuffit qu'à moins de 50% de ses besoins.... Cette autosuffisance a même atteint les 42% en 2002 ».

Le MENFP (1992) concluait que ces graves problèmes affectaient considérablement le système éducatif haïtien, qui faisait déjà face à des obstacles majeurs. Pour sortir Haïti de ce marasme, l'éducation mérite d'avoir plus de considération de la part de l'État, précise le PNEF (1998). Le développement effectif du pays passe par une véritable prise en charge du système éducatif, souligne ce programme cadre. En effet, c'est dans cette perspective qu'a été élaboré le PNEF en 1997. Dans l'introduction de ce document de référence, nous pouvons lire que :

L'éducation contribue à faire reculer la pauvreté en augmentant la production du travail du pauvre, en réduisant les taux de fécondité, en améliorant l'état de santé des gens et en équipant ceux-ci de manière à ce qu'ils puissent participer pleinement à la vie économique et sociale de leur pays. (PNEF, 1997, p. 5).

Les relations entre l'éducation et la diminution de la pauvreté sont défendues aussi par l'OCDE. Se basant sur les progrès réalisés au niveau de l'éducation en Afrique du Sud, le professeur Kader Asmal (2002) soutient dans «L'Observateur de l'OCDE» que l'éducation joue un rôle clé dans le développement d'un pays. Pour appuyer sa thèse, il note que : «*l'éducation est un outil essentiel pour sortir les populations de la pauvreté et éliminer les menaces pesant sur la paix*» (Asmal, 2002, p. 1).

1.2 Le système éducatif haïtien

Le système éducatif haïtien comprend plusieurs cycles. D'abord, l'enseignement préscolaire (non obligatoire) s'adresse aux enfants de 3 à 5 ans. Ensuite, l'enseignement fondamental comprend 3 cycles de 3 années pour les enfants de 6 à 14 ans; si les deux premiers englobent l'enseignement de base, le troisième, par contre, veut être un cycle d'orientation vers la poursuite de l'enseignement classique ou professionnel. L'enseignement secondaire est réservé aux jeunes de 15 à 18 ans. L'enseignement supérieur est réservé à ceux qui ont réussi aux épreuves officielles de bac I (la Rhéto) et bac II (la Philo). En effet, les examens officiels de fin d'études secondaires en Haïti se divisent en deux parties : la rhéto et la philo. Le baccalauréat 1^{ère} partie communément appelé la rhéto donne accès à la philo. Donc, pour accéder au bac 2^{ème} partie (la philo), il faut réussir aux examens officiels de rhéto. Et, pour être admissible à l'université en Haïti, il faut obligatoirement passer avec succès ces deux examens officiels de fins d'études secondaires. La formation professionnelle concerne tous ceux désirant apprendre un métier ou une profession. La réforme de l'enseignement technique et professionnel prévu par le PNEF (1997) tarde encore à se concrétiser. L'UNICEF (2007) recensait un effectif de 2 691 759 élèves répartis dans 15 682 écoles (tous cycles confondus), ce qui représente un taux de scolarisation de 65%.

Sur la non accessibilité des enfants haïtiens à l'école, le PNEF (1997) souligne que près de 500 000 enfants de 6 à 12 ans, soit plus de 10%, qui devraient se retrouver à l'école, n'étaient pas en mesure de le faire. Les raisons évoquées sont multiples et complexes. L'insécurité et les frais de scolarité dans les établissements privés représentent les principaux obstacles, d'après le Fonds des Nations-Unies pour l'Enfance (UNICEF, 2007). Pourtant la Constitution haïtienne garantit depuis 1987 l'obligation de l'éducation à tous jusqu'à la fin du deuxième cycle de l'enseignement fondamental. En son article 32-3, on peut lire que:

L'enseignement primaire est obligatoire sous peine de sanctions à déterminer par la loi. Les fournitures classiques et le matériel didactique seront mis gratuitement par l'état à la disposition des élèves au niveau de l'enseignement primaire. (p. 7).

Dotée actuellement de 10 directions départementales d'éducation couvrant chacune un département géographique, le système scolaire haïtien a connu depuis près de 30 ans de sérieuses tentatives visant à corriger les nombreuses lacunes du système. La « Réforme Bernard » et le « Plan National d'Éducation et de Formation » constituent les deux plus grandes.

1.2.1 La « Réforme Bernard »

Dénommée officiellement « Réforme Bernard », le Projet Principal d'éducation fut propulsé en avril 1979 par le ministre de l'éducation Joseph C. Bernard. Comme objectif fondamental, il visait à permettre à l'aube de l'an 2000, la scolarisation universelle et mettre un terme à l'analphabétisme. Dans son mémoire de maîtrise intitulé « Évaluation partielle de certaines dimensions de la réforme du système éducatif haïtien », Sophie Makonnen (2002) précise que la « Réforme Bernard » fut répartie en sept objectifs secondaires pour permettre son implantation. Celle-ci voulait (1) changer l'enseignement fondamental, (2) élaborer de nouveaux curricula, (3) distribuer gratuitement les manuels scolaires produits par l'État, (4) en finir avec la mémorisation aveugle ou sauvage, (5) assurer la supervision et l'inspection, (6) faire de la langue maternelle, c'est-à-dire le créole, la langue d'enseignement et (7) former ou renforcer le savoir des professeurs.

La mise en œuvre de la « Réforme Bernard » fut jalonnée d'embûches majeures. Le régime du président à vie, Jean-Claude Duvalier, jouait sur deux tableaux avec cette réforme, selon Hadjadj (1999). Le pouvoir s'est montré très préoccupé par le caractère subversif qu'elle voyait en elle. Le professeur Guy Alexandre se montre encore plus tranchant dans son analyse de la mise en œuvre de cette réforme.

Ce qu'il faut voir en termes concrets, c'est que voulue passionnément par le ministre Bernard, portée avec enthousiasme par les techniciens de l'Institut Pédagogique National (IPN) et du Ministère de l'époque, appuyée par les institutions de coopération ou d'assistance internationale, cette réforme n'a pas été désirée par l'État et le gouvernement, qui, au contraire, de diverses manières, passeront leur temps, de 1979 à 1986, à la saboter proprement de façon plus ou moins ouverte ou plus ou moins larvée, selon les moments. (Alexandre, dans Hadjadj 1999, p.11).

La chute du régime de Duvalier le 7 février 1986, et l'instabilité politique qui s'en est suivie, n'ont pas permis des avancées significatives dans le domaine de l'éducation (Makonnen, 2002). Analysant la « Réforme Bernard », le MENFP (2004) conclut qu'elle n'a pas connu de véritable succès, cependant il s'en est inspiré pour mettre sur pied le PNEF.

1.2.2 Le PNEF

Le PNEF marque une continuité avec la « Réforme Bernard ». Les consultations, quant à son élaboration, furent inaugurées en 1993. Il a fallu près de quatre ans pour qu'il puisse voir le

jour, soit en 1997. Cependant, jusqu'à présent, le PNEF n'a pas encore été ratifié par le parlement haïtien, bien qu'il serve de référence à toute intervention ou décision de l'État dans le domaine de l'éducation. En dépit de la crise continue qui dévaste Haïti, il semble qu'un consensus minimal ait été obtenu entre tous les secteurs du pays pour continuer la mise en œuvre de ce plan. Selon Hadjadj (1999, p.11), « *Ce qui est nouveau par rapport à la « Réforme Bernard », c'est la continuité dans l'implantation du PNEF par les cinq ministres de l'éducation qui se sont succédé depuis son lancement.* » Aujourd'hui en 2009, force est de constater que les décideurs poursuivent dans la même voie.

Le PNEF caresse l'idée de moderniser le système éducatif en le démocratisant. Makonnen (2002) soutient que le PNEF voudrait appliquer des changements structurels que prônait autrefois la « Réforme Bernard » par des révisions, des améliorations et des innovations.

La démocratisation et la modernisation du système scolaire que revendique le PNEF reposent sur quatre grands axes qui sont : améliorer la qualité de l'éducation; accroître l'accès à l'éducation fondamentale; améliorer l'efficacité externe du système, c'est-à-dire relever la qualité des diplômes délivrés tant au niveau de la formation professionnelle et technique qu'à celui de l'enseignement supérieur et universitaire; renforcer la capacité de planification et de gestion du Ministère de l'éducation.

1.2.3 État de la situation de l'éducation en Haïti

Dans l'évaluation qui est faite du système scolaire, il est écrit que ce modèle d'éducation est un échec total. Ce constat touche notamment les résultats aux examens d'État organisés par le ministère de l'éducation. Le document officiel que constitue le PNEF (1998), cite comme exemple le fait que sur une cohorte de 69 555 élèves issus des classes de 6ème année, seulement 7% d'entre eux se sont retrouvés en classe de rhétorique ou de philosophie, les classes terminales du secondaire haïtien. Combien d'entre eux ont réussi à passer cette étape de fin d'études secondaires? Une étude réalisée par Michel St Germain pour le Conseil de la langue française, de concert avec l'Institut de recherche sur l'avenir du français (IRAF), bien que datée de 1986, estime que globalement 3 élèves seulement sur 200 ont réussi aux examens d'État sanctionnant la fin du cycle secondaire entre 1969 et 1982. Et là encore le chercheur se pose à nouveau des questions sur la signification réelle de ces chiffres. L'Agence Américaine pour le Développement International (USAID, 2006), remarque que le taux d'admission à l'école primaire se chiffre seulement à 67%, et moins de 30% de ces élèves iront jusqu'à la première année du secondaire,

c'est-à-dire la sixième année. Cherchant une explication aux problèmes du système éducatif haïtien, le sociologue Claude Souffrant (1995), qui s'appuie sur la *Théorie de la pauvreté de masse* de John Kenneth Galbraith, croit qu'en Haïti, la rareté et la dysfonctionnalité de l'instruction sont des éléments d'une pénurie générale. Le système d'éducation de masse ne s'est pas concrétisé à l'image des autres secteurs d'activités en Haïti, selon Souffrant (1995). Posant la problématique du système éducatif haïtien, Zita Ruben-Charles (2001) souligne que ce système qui remontait au colonialisme français du 19^{ème} siècle, était élitiste en privilégiant la scolarisation d'une minorité. Plus loin, elle fait remarquer que :

... Sous la dictature de Jean-Claude Duvalier, l'éducation semblait plus un prétexte à s'enrichir qu'un enjeu social important. L'afflux d'argent a permis l'émergence d'un système d'éducation qui, même privé, réussit mal à former les apprenants. (p. 16).

Analysant le système éducatif haïtien, des spécialistes d'institutions haïtiennes et internationales (USAID, MENJS, AMESED, dans Ruben-Charles, 2004) le qualifient d'élitiste :

...Du 19^e siècle jusqu'à la fin du 20^e siècle, ce système s'est fait élitiste en privilégiant une minorité, bien nantie et surtout urbaine, de la population. La croissance des effectifs s'est révélée faible et lente ... (p. 4).

Le chercheur Pierre Enocque François (2004) abonde dans le même sens; ce dernier estime en effet, que le système scolaire haïtien est un système d'exclusion. Pour lui, la politique éducative en Haïti semble, jusqu'à présent, privilégier les plus favorisés en marginalisant les défavorisés.

L'État tente de réagir à ce constat. Depuis 1998, le MENFP a entrepris, généralement avec le support de la communauté internationale, certaines initiatives en vue de résoudre les graves problèmes relevés au niveau du système scolaire. Ces initiatives visent à appliquer les recommandations comprises dans le PNEF et le plan d'action pour l'Éducation pour tous (EPT) élaboré par le Forum Mondial de l'éducation (2000) qui s'est tenu à Dakar, au Sénégal. Celles-ci sont fixées sur une période de 10 ans (1997-2007) et sont réparties en quatre grands points: la gouvernance du système éducatif, l'accès à l'éducation, la qualité de l'éducation et l'efficacité externe du système éducatif. Si on a enregistré certaines avancées sur le volet de la gouvernance, il paraît évident que bien des actions restent encore à poser. On peut signaler que certains textes de loi qui doivent servir de cadre juridique à l'implantation du PNEF ne sont pas encore votés au parlement haïtien. Le travail qui reste à accomplir demeure considérable, soutient le ministre Jean Gabriel Bien-Aimé (Haïti Press Network, 2007) : «...L'école haïtienne tout comme la société est gravement atteinte par la crise morale et gangrenée par la corruption » (p. 1), a reconnu le

ministre, citant pour illustrer ses propos «l'absentéisme des professeurs, des inspecteurs, des conseillers pédagogiques et la fraude aux examens ». Ce constat est aussi partagé par Fausner (2007), qui se montre par contre plus critique que le Ministre Bien-Aimé. Dressant un portrait du système de l'éducation, Fausner (2007) écrit :

Haïti est loin d'avoir un système d'éducation adapté et conforme aux exigences d'une société en rapide et constante évolution. Personne n'ose travailler sérieusement sur la réforme structurelle de l'État qui, de tous les temps, n'investit pas assez dans le domaine de l'éducation... (p. 1).

Pour poursuivre avec les réformes, l'État haïtien a reçu et continue de recevoir l'aide financière de la Banque mondiale pour améliorer la gouvernance du MENFP (Banque Mondiale, 2007). Il faudra attendre quelques années encore pour percevoir une efficacité au niveau de la gouvernance vu que certains projets éducatifs financés par la coopération internationale s'achèveront seulement en 2011 (ACDI, Fonds santé et éducation : phase 2, 2005-2010).

Dans l'«Accès à l'éducation», on priorise les enfants de 6-11. L'État haïtien voulait que le taux de scolarisation qui était de 65% en 1997 passe à 95% en 2007. Il envisageait également de diminuer le nombre d'enfants suragés dans la fourchette de 6 à 11 qui représentent 62% du système. Selon l'Institut Haïtien de Statistique et d'Informatique (IHSI), pour l'année 2002, le taux de scolarisation des 6 à 24 ans était de 45.9% pour tout le système (Mission des Nations Unies pour la Stabilisation en Haïti : MINUSTAH, 2007). L'autre volet de ce point touche les redoublements que le Ministère de l'Éducation voulait faire passer de 25% en 1997 à 10% en 2007. Tout porte à croire que la concrétisation de l'axe «Accès à l'éducation» prendra encore des années, comme le sous-entend une note de presse publiée par la Banque mondiale le 16 avril 2007, dont nous tirons cet extrait :

Le Projet Éducation pour tous appuiera la stratégie nationale du gouvernement en matière d'éducation en élargissant l'accès à l'enseignement primaire, en rehaussant la qualité de l'enseignement, et en renforçant les capacités, la transparence et la responsabilisation du Ministère de l'Éducation. Ce don de 25 millions, financé par l'Association internationale de développement (IDA), est le premier de trois dons destinés à des programmes de développement de l'enseignement primaire au cours des 8 prochaines années. (p. 1).

Les mesures prises quant à la «la qualité de l'éducation» consistent d'une part à relever la qualification des enseignants, des directeurs d'école et des inspecteurs du ministère. D'autre part, l'État s'est engagé à fournir gratuitement aux élèves et aux professeurs les outils matériels,

didactiques et pédagogiques nécessaires.

Pour l'«efficacité externe» du système éducatif, le MENFP se donne pour mission particulièrement de contrôler le fonctionnement normal des établissements scolaires, l'établissement de programmes d'enseignement, dans le but de rehausser la qualité des diplômes octroyés par les universités et les centres de formations techniques et professionnelles. Dans cette dernière rubrique, on peut signaler notamment la pénalisation de plusieurs dizaines d'écoles. L'agence d'information Alter Presse (2006) souligne que le Ministère de l'Éducation explique cette décision par le fait que ces écoles voulaient présenter frauduleusement aux examens du baccalauréat 1ère partie des noms d'élèves qui n'avaient pas réussi en classe antérieure. Pendant deux années, le MENFP interdit à ces écoles de constituer des classes terminales et de participer aux examens du baccalauréat, poursuit Alter Presse.

Dressant un bilan des démarches entreprises, les responsables du Ministère de l'Éducation nationale se déclarent être sur la bonne voie en ce qui concerne les réformes du système éducatif. Parlant au nom du gouvernement, le ministre de l'éducation Jean Gabriel Bien-Aimé indique que : « *Nous travaillons pour amener les 400 000 enfants scolarisés à recevoir le pain de l'instruction... Nous allons tout faire pour que vers 2015, tous les enfants en âge scolaire soient à l'école* » (Le Nouvelliste, 2007, p.13). Cependant la Confédération Nationale des Enseignants Haïtiens (CNEH) se montre très critique par rapport à la réforme en cours. La CNEH (Le Nouvelliste », 2007) ne mâche pas ses mots en déclarant que :

Campagne après campagne, les déclarations se multiplient pour renouveler les engagements, pour ensuite, constater les échecs : une société au rabais, et de misère... 500 000 enfants haïtiens n'ont pas accès à l'enseignement primaire, 40% d'adultes analphabètes, fatalité des inégalités géographiques, écoles à maître unique, écoles sans banc et sans local... (p. 2).

Toujours selon ce syndicat, les professeurs font face à de sérieuses difficultés, telles que : salaire dérisoire, salles surchargées, carence de matériel didactique. Comparant le système éducatif haïtien avec celui de pays africains, Zita Ruben-Charles (2001) fait remarquer qu' :

À l'instar de celui d'Haïti, les systèmes éducatifs des trois pays d'Afrique (Burkina Faso, Cameroun, Congo), ne sont qu'un aménagement des systèmes éducatifs coloniaux. De façon générale, l'école comme système organisé de transmission des savoirs et de la culture, est entrée dans les mœurs sans pour autant s'africaniser ou s'haïtianiser. (p. 19).

Plusieurs raisons sont avancées pour expliquer l'échec de ces tentatives. La crise sociopolitique, les conditions de vie de la population et la qualité de l'enseignement demeurent des obstacles majeurs au bon fonctionnement du système éducatif. En effet, l'instabilité politique

associée aux problèmes économiques de la population empêche l'aboutissement de certaines initiatives prises par les responsables du Ministère de l'éducation. Toutefois, des auteurs et des syndicats (Ruben-Charles, 2004; Fausner, 2007; CNEH, 2007) interprètent l'échec de ces initiatives par l'absence de volonté réelle de la part de l'État haïtien de réformer profondément le système éducatif qui est conçu avant tout pour une minorité, selon eux.

1.2.4 Le problème spécifique de la rhéto

Durant ces dix dernières années, les résultats officiels des classes terminales du secondaire ne font que refléter l'état du système scolaire. Le taux de réussite moyen de 1996 à 2006 est inférieur à 50%, en passant par un taux aussi bas que 23,4% en 1997-1998; le plus haut étant de 60,16% en 2001-2002 (voir tableau 1). Il faut noter toutefois que le taux de réussite augmente continuellement de 1997 à 2002, pour ensuite plafonner entre 40% et 50% de 2003 à 2006. Sans toutefois se glorifier de ces résultats qui demeurent insuffisants, le MENFP estime tout de même que ces chiffres démontrent que le PNEF a permis des progrès considérables.

Tableau 1

Taux de réussite des candidats aux examens du bac de 1997 à 2006
(MENFP Info, 2006, p. 6).

Année	Rhétó (Bac I)	Philo (Bac II)	Globale		
	Taux de réussite	Taux de réussite	Participants	Admis	Taux de réussite
1996-1997	8.59 %	51.49 %	80332	16299	20.29 %
1997-1998	21.08 %	35.80 %	73905	17294	23.40 %
1998-1999	27.59 %	55.09 %	80706	27093	33.57 %
1999-2000	34.52 %	54.65 %	95631	37776	39.50 %
2000-2001	33.75 %	66.80 %	110955	48207	43.45 %
2001-2002	58.36 %	64.68 %	123755	74448	60.16 %
2002-2003	38.42 %	59.77 %	148185	69764	47.08 %
2003-2004	37.29 %	82.80 %	140045	75103	53.63 %
2004-2005	39.92 %	69.39 %	140150	67989	48.51 %
2005-2006	28.18 %	70.30 %	148593	61640	41.48 %

En ce qui concerne les résultats pour la classe de rhétó, ils demeurent très faibles à l'exception de l'année 2002 où le pourcentage de réussite était de 58.36%. En 1997 avec un taux de réussite de 8.59, on a enregistré le taux d'échec le plus catastrophique. Comparativement à la classe de philo dont le taux de succès moyen de 1997 à 2006 est de 61.06%, la classe de rhétó pour la même période présente un taux moyen de succès aux examens officiels du bac de 32.77%. Il est compréhensible que les taux soient plus élevés en philo puisque ce ne sont que ceux qui ont réussi aux classes de Rhétó qui s'y présentent. Compte tenu de ce fort taux d'échec et du nombre de candidats au bac, en moyenne 100 mille candidats selon le MENFP, il apparaît pertinent de prendre des mesures visant à améliorer les résultats des examens officiels du baccalauréat 1^{ère} partie.

En ce qui concerne particulièrement notre cible de recherche, soit les classes terminales du secondaire en Haïti et spécifiquement la rhétó, nous relevons que les mesures les plus

significatives pour pallier le problème de réussite selon les responsables du Bureau National des Examens d'État, sont encore récentes, datant de 2007, mais surtout, elles tiennent à presque rien. Ainsi, selon le journal « Le Nouvelliste » (2007), le MENFP a décidé que les candidats réguliers de la Rhéto et de la Philo ne subiront pas les examens officiels en même temps que les recalés. Cette décision doit permettre une meilleure gestion du système d'évaluation officielle selon le MENFP (Le Nouvelliste, 2008). L'autre décision importante se résume au fait que ces derniers pourront reprendre les examens échoués tout au long de l'année au moment où ils voudront. Compte tenu du fort taux d'échec aux examens officiels des classes terminales, nous croyons important d'explorer les causes et conséquences de ces échecs en Haïti.

1.3 Causes et conséquences de l'échec scolaire

Les causes pouvant expliquer l'échec scolaire en Haïti sont multiples et connexes. Le sociologue Claude Souffrant (1995) soutient qu'il existe : « *des liens de dépendance mutuelle entre le système social et le système scolaire en Haïti (p. 35).* » Certains chercheurs, et documents du Ministère de l'éducation traitant de la question, ont essayé de traiter des raisons possibles pouvant expliquer ce taux d'échec dépassant les 60%, durant les dix dernières années.

1.3.1 La crise sociopolitique

L'instabilité politique a pesé et continue de peser lourdement sur le système éducatif. Ses répercussions sont néfastes sur les élèves. Ils peuvent à peine arriver à avoir quatre heures de cours par jour. Une étude du Ministère de l'éducation d'Haïti (1992) démontre que : « *...le taux d'absentéisme des élèves du second cycle du secondaire (la classe de seconde à la philosophie), est de 43,8%, donc supérieur à celui des élèves du premier cycle qui est de 31,9%* ». La violence et la peur découlant des crises politiques à répétition expliquent en grande partie cet absentéisme chez les élèves, selon le MENFP (1992). En fait, l'absentéisme des élèves et des enseignants est si prononcé qu'on a dû regrouper les élèves de filières différentes; ainsi on leur a enseigné les mêmes matières, bien qu'ils n'aient pas les mêmes curricula. Une autre conséquence de la crise politique vis-à-vis de l'éducation, selon une étude citée plus haut (Ministère de l'éducation nationale d'Haïti, 1992), est que 50% des classes du niveau secondaire n'ont pas couvert le programme scolaire à la fin de l'année.

1.3.2 Les conditions de vie de la population

Le secteur public ne dessert qu'environ 10% des écoliers. L'USAID précise que sur les 15 200 écoles primaires recensées, environ 90% sont privées (USAID, 2006; Hadjadj, 1999). L'État haïtien ne possède que 9% des écoles secondaires réparties à travers le pays (Institut Haïtien de Formation en Science de l'Éducation, 2007). Selon cet organisme, sur les 2148 écoles secondaires qui existent, 191 sont des écoles publiques ou des lycées et 1957 sont des collèges privés. Les parents haïtiens sont donc obligés de consacrer une grande partie de leurs biens à payer des frais de scolarité. En exemple, l'UNESCO (2003) signale qu'en 1994-1995, les ménages ont dépensé 3 400 000 milliards de gourdes, c'est-à-dire près de 92 millions de dollars américains, alors que l'État avait un budget pour l'éducation de 405 151 millions de gourdes ou 11 millions de dollars américains; soit plus de huit fois la somme dépensée par l'État. L'USAID (2006) estime que les parents consacrent environ 15% du revenu familial à la scolarisation de chaque enfant; or, le taux de fécondité a atteint près de 4,24 enfants par femme, selon la journaliste Nicole Siméon (2001). Ce qui implique qu'en moyenne plus de 60% des revenus de la famille sont alloués au paiement des frais de scolarité.

Les efforts consentis par les familles haïtiennes sont vraisemblablement plus énormes que les chiffres présentés plus haut. L'UNESCO (2003) a jugé bon d'écrire ce qui suit :

Notons tout de suite que la part du financement de l'éducation provenant des ménages, bien que très importante, n'a pas été systématiquement évaluée. Selon une estimation faite dans le cadre du diagnostic technique du système éducatif en 1994-1995, le montant total des dépenses des ménages en éducation aurait représenté approximativement 14 % du PIB. (p. 18).

Fort malheureusement, ces dépenses représentent en grande partie un gaspillage de ressources, quand on regarde les résultats aux examens officiels et le fort taux d'abandon ou de redoublement enregistrés dans le système. D'autant plus que la situation économique de la population est plus que précaire. Ces données illustrent pertinemment la réalité concrète de la population, qui malgré tout consacre une grande part de son budget à l'éducation de leurs enfants. Les effets socio-économiques sont si dévastateurs sur le secteur éducatif qu'ils finissent par affecter psychologiquement les élèves, les professeurs, les parents, d'après le Ministère de l'Éducation nationale d'Haïti (2003).

1.3.3 La qualité de l'enseignement

La qualité de l'enseignement repose en grande partie sur les professeurs. En regardant le niveau secondaire, les études tendent à prouver que la formation des professeurs laisse beaucoup à désirer. Plusieurs études menées sur les enseignants du secondaire concluent qu'il existe une carence notable d'enseignants compétents. En 1979, l'équipe de recherche du professeur De Ronceray relevait que : « *la formation de la plupart des maîtres se résume à la connaissance de quelques principes routiniers. Il arrive souvent que les professeurs aient tout juste la même formation que leurs élèves.* » (De Ronceray, 1979, p. 69). Il semble que 20 ans plus tard, la situation ait peu changé; en 1998, le chercheur Petit-Frère précise que plus de 72% des professeurs n'avaient aucun diplôme universitaire. Seulement 21% des enseignants disaient détenir le titre de professeur qu'on pouvait obtenir uniquement de l'École Normale Supérieure, une faculté d'État. Leur embauche et leur rémunération ne reposent sur aucun critère clair et précis. Si la piètre qualification des professeurs est criante généralement, dans les régions le manque de compétences académiques et pédagogiques se fait encore beaucoup plus sentir par rapport aux villes. Par ailleurs, environ 70% des professeurs se disent insatisfaits de leurs conditions de travail et de leurs salaires. C'est ce qui explique qu'à la première occasion, ils abandonnent l'enseignement. En ce qui concerne la formation des enseignants, les données du Ministère de l'Éducation nationale (2004) sont encore plus précises:

En 1990, sur les 22 676 enseignants recensés au niveau fondamental, 3216 soit 14,2% étaient des certifiés et seulement 6 752 soit environ 30%, avaient le niveau académique requis. En 1998, le corps enseignant a presque doublé, atteignant le chiffre de 44 472 maîtres. De ces derniers, 65,6% avaient le titre académique requis et seulement 20,4% étaient détenteur d'un certificat pédagogique. (p. 13).

Le secteur public détient plus d'enseignants certifiés que les écoles privées, selon le Ministère de l'Éducation Nationale (2004) qui ne précise pas la proportion. Ruben-Charles (2001) confirme qu'effectivement la qualification des enseignants du secteur privé laisse beaucoup à désirer. Pour pallier le problème de formation des enseignants, le Ministère de l'Éducation a établi des centres de formation de professeurs avec le support financier de pays étrangers (le Canada, l'Union Européenne) et d'institutions internationales (la Banque Interaméricaine de Développement, la Banque mondiale, etc), selon le journaliste Jean- Robert Fleury (2006). Ces centres sont connus sous le nom d'EFACAP. En effet, « l'École Fondamentale

d'Application Centre d'Appui Pédagogique »(EFACAP) - prévue par le PNEF - est une structure devant assurer à la fois une excellente éducation aux élèves et une formation initiale et continue des enseignants. Cette structure est en réseau avec une vingtaine d'autres écoles appelées écoles associées, selon le chroniqueur Jean-Robert Fleury (2006). Ce dernier, qui rapporte les propos du ministre de l'Éducation Nationale Gabriel Bien-Aimé, précise que ces centres rentrent dans une perspective de rénovation pédagogique, d'une meilleure gestion de l'école haïtienne et de relèvement du niveau de qualification des enseignants. Compte tenu de sérieux problèmes auxquels est confronté le système éducatif haïtien, il nous paraît judicieux d'examiner l'EADR comme une des alternatives. En ce sens, nous allons regarder de près l'EADR.

1.4 Une piste intéressante : l'EADR

L'EADR serait susceptible d'aider à la formation des élèves tant au niveau scolaire que dans leur vie quotidienne. L'existence d'un programme à distance pourrait pallier les carences dont souffrent les écoliers dans la mesure où il leur permettrait de mieux préparer les examens officiels de baccalauréat 1^{ère} partie. Célicourt (2003) qui cite Esta de Fossard, Andréa Bosch et al et que Kurubacak, Volkan & Yuser (2004a et 2004b) corroborent, définit l'EADR ou l'EIR comme « *une méthodologie active et participative qui engage les apprenants dans un processus d'apprentissage dynamique enclenché à travers des programmes audios soigneusement préparés* » (p. 7).

L'EAD n'a pas à remplacer le mode d'enseignement classique ou traditionnel d'un système d'éducation; il peut très bien en être un complément. Comme l'indique Peters (1991, dans Peraya 1995), l'apprentissage ouvert et à distance aiderait à corriger les difficultés liées aux structures académiques, aux contraintes du plan d'études, au curriculum et aux conditions d'accès. Pour être plus précis, le programme d'EADR compléterait le type classique d'enseignement au niveau du baccalauréat en intégrant les notions d'ouverture, de liberté d'accès, de liberté de programmes, d'organisation des études, du temps et du lieu (Peraya, Hässig, 1993, dans Peraya et al., 1995). Alors passons en revue d'abord la situation de l'EADR en Haïti.

1.4.1 L'état de l'EADR en Haïti

L'expérience de l'EADR n'est pas inédite en Haïti. On recense deux grandes démarches d'enseignement à distance : la Radio Éducative d'État et l'Enseignement Interactif par Radio

(EIR) de la Fondation haïtienne d'enseignement privé (FONHEP). L'initiative de l'État remonte au 6 décembre 1972 avec la création de la Radio Éducative d'État pour améliorer l'enseignement rural. Ces émissions radiophoniques restaient au niveau de l'éducation non formelle (Célicourt, 2003). En 1975, cette Radio Éducative desservait aussi bien les zones rurales qu'urbaines mais c'était essentiellement des programmes extrascolaires. En 1979, la Radio Éducative reçoit l'appui de l'UNESCO dans le cadre du projet « Éducation pour le développement ». La Radio Éducative fut créée en tant qu'outil autonome disposant de moyens propres lui permettant d'intervenir dans la formation scolaire et extrascolaire à travers des programmes sur cassettes diffusés en différé (Projet Haïti/PNUD/UNESCO, 1977). Depuis quelques années, la Radio Éducative de l'État haïtien ne produit généralement que des spots éducatifs pour le Ministère de l'éducation nationale.

Le projet d'EIR en Haïti fut lancé en janvier 1995 avec l'appui de « Education Development Center », une ONG américaine basée à Washington, DC. Au départ, c'était un programme d'éducation civique ou propre au rôle du citoyen dans la société. À partir de 1996-1997, une expérience pilote d'enseignement à distance démarre avec 40 programmes de maths. Par la suite, la FHONEP a adapté et mis en place plus de 80 émissions de mathématiques. Ces émissions radiophoniques sont utilisées en appui au professeur dans les salles de classe au niveau primaire (Célicourt, 2003).

Si au niveau primaire l'EADR ou l'EIR en Haïti progresse, malheureusement au niveau secondaire, il n'existe ou on ne retrace jusqu'à présent aucun programme d'EAD ou d'EADR.

1.5 But et pertinence de la recherche

Le but de cette recherche est de construire et faire valider un programme d'Enseignement à distance par radio (EADR) en vue d'aider les candidats bacheliers de rhéto à passer avec succès les épreuves officielles du MENFP. Plus spécifiquement, le programme d'EADR touche la préparation des examens. Nous ciblons tous les élèves de bac I (la rhéto) par le fait que le taux d'échec des candidats est plus élevé dans ces classes.

Notre choix de l'EAD par la radio (EADR) répond à un problème précis qui est le fort taux d'échec enregistré aux examens des classes terminales du secondaire en Haïti. L'EAD se définit globalement comme un mode d'enseignement où celui qui désire apprendre n'est pas obligé de suivre des cours dans une salle de classe et, parfois, n'est pas tenu non plus de le faire en un temps précis (Garrison et Anderson, 2003; Cook, 2002; Arnault, 2001; Karsenti, 2001;

Keegan, 1998). Un avantage important de l'EADR est qu'il peut aider à la démocratisation du système éducatif en termes d'espace et de temps par une large couverture en touchant le public visé à des heures flexibles (Osuji, 2004). L'EAD a été vu pendant longtemps dans les pays développés comme une seconde chance donnée à ceux ayant abandonné pour maintes raisons les études traditionnelles classiques ou l'école dite face à face. De nos jours dans les pays riches, cette vision semble dépassée. Cependant, ce n'est pas le cas dans les pays pauvres. Spécifiquement pour l'EAD par radio, l'apprenant devrait être à l'écoute en un temps déterminé, mais la possibilité de multiples rediffusions des cours à la radio constitue un accommodement facile.

La décision d'adopter l'Enseignement à distance par Radio (EADR) s'explique aussi par rapport au contexte socio-économique du pays. L'EAD par radio comme suggestion plutôt que par voie technologique, beaucoup plus prisée ces dernières années, n'est pas un hasard. De fait, de plus en plus, on associe l'EAD aux nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) (Isman, 1995; Karsenti, 2000). Si l'utilisation des NTIC s'est largement et rapidement répandue sur la planète, de 16 millions en 1995 à 606 millions en 2002 (Karsenti, 2003, p. 224), en Haïti, elle n'est qu'au stade de balbutiements. Après 10 ans de présence des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC), les spécialistes parlent d'insatisfactions (Alter Presse, 2005). L'Internet demeure toujours un véritable luxe pour la population (Radio Kiskeya, 2007). La présence web du gouvernement est quasi nulle (Alter Presse, 2005). Le domaine ht pour désigner Haïti n'est pas vraiment en service. Le PNUD avance en 2007 le chiffre de 500 000 utilisateurs. Des spécialistes haïtiens précisent qu'on compte moins de 10 utilisateurs sur 1000 habitants, soit 1% de la population (Alter Presse, 2006), beaucoup moins que dans plusieurs pays. En ce qui concerne spécifiquement le secteur des télécommunications, Haïti a un grand écart à combler. Les NTIC demeurent un véritable luxe pour la grande majorité de la population haïtienne. Comme le souligne l'agence de presse en ligne Alter presse (2007) qui reprend des informations transmises par le Conseil National des Télécommunications (CONATEL) :

Aujourd'hui en Haïti, il n'y a encore que 600 000 personnes en ligne, soit seulement 7,1% de la population totale (plus de 8 millions) contre 68,70 % aux États-unis d'Amérique et 43 % en France. C'est le taux de pénétration le plus bas de la région Caraïbes après Cuba (p. 1).

Par exemple, en République dominicaine, plus de 1.5 millions de personnes ont accès à l'Internet soit 16% de la population (Radio Kiskeya, 2007); aux Honduras 44 personnes sur 1000 soit 4,4%

et au Costa Rica, 288 personnes sur 1000 c'est-à-dire 28,8%; seul Cuba est comparable avec 9 cubains sur 1000, ce qui signifie 0,9% selon le rapport sur le Développement Humain des Nations Unies publié par le PNUD (moun.com, 2007). Au niveau économique, l'installation et les frais d'utilisation des NTIC demeurent trop onéreux pour la grande majorité de notre public cible. Or, les faibles revenus par habitant (Banque Mondiale, 2006) dont disposent les haïtiens, leur laissent peu de moyens pour acheter ou se procurer les produits et les services des TIC. En plus, il faudrait que les participants disposent des moyens financiers pour se payer d'autres sources d'énergie, étant donné que l'électricité n'est pas toujours disponible. Ainsi, les problèmes permanents d'énergie électrique rendent moins utilisables les NTIC. Enfin, la situation géographique d'Haïti permet une large réception de la radio, même dans les coins les plus montagneux ou isolés.

La radio demeure encore en 2007 le moyen de communication le plus utilisé par la population haïtienne, comme l'a révélé l'enquête menée par le regroupement Réseau de Développement Durable d'Haïti RDDH (2007) pour l'Observatoire sur la Pénétration des Technologies de l'Information et de la Communication en Haïti (OPTICH). Le RDDH précise que 90% de la population dispose d'un récepteur radio et que le taux moyen d'appareils par foyer avoisine 1,3 dans les 13 régions où l'enquête a eu lieu. Cet organisme affirme enfin que le niveau global de satisfaction mesuré pour la radio est de 75% comparativement à 70,2% pour la télé. De par leur tradition orale, c'est-à-dire la préséance de la parole sur l'écriture, les gens se sentent plus à l'aise avec cet outil de communication de masse, un facteur qui ne doit donc pas être négligé (De Ronceray, 1979 ; Rumble, 1993).

L'EADR au niveau des classes secondaires n'a pas encore été expérimenté en Haïti. Deux projets d'EADR ont véritablement été appliqués en Haïti. Il s'agit du programme de la Radio Éducative du MENFP de l'État haïtien et celui de la FONHEP une institution privée (Célicourt, 2003). Si le projet de la FONHEP vise les élèves des classes primaires, celui de la Radio Éducative privilégie la formation non formelle.

Cette recherche associe ensemble divers points importants. Premièrement, le programme proposé utilise la radio. Comme nous l'avons écrit plus haut, c'est le médium le plus puissant en Haïti. Deuxièmement, le programme d'EADR prend en considération les problèmes d'infrastructures du pays caractérisés par l'absence des moyens de communication (le téléphone, l'électricité, l'internet, etc.) sur toute l'étendue du territoire (Doura, 2001). Troisièmement, le programme d'EADR rend accessibles à tous les élèves des classes de rhéto, en ville comme dans

les régions, des enseignants formés (Hadjaj, 1999; Makonnen, 2002; Petit-Frère, 1998). Dernier point et pas le moindre, le programme d'EADR permet une diminution des coûts de l'éducation qui sont intenable aussi bien pour les familles haïtiennes que pour l'État haïtien (USAID, 2006; Siméon, 2001). Le rapport coût-efficacité peut justifier le choix d'EADR pour Haïti. Murphy, Anzalone, Bosch & Moulton (2002) signalent que l'EAD peut revenir moins cher. Selon eux « *...les programmes qui utilisent la radio et la télévision pour améliorer la qualité de l'enseignement présentent aussi l'avantage d'économies d'échelle...* » (p. 11). Plus loin, ils se font encore plus précis: « *Pour certains programmes, le coût par élève du secondaire n'est que d'un cinquième à un vingtième du coût des programmes conventionnels...* » (Murphy, Anzalone, Bosch & Moulton, 2002, p. 11)

1.6 Le problème et les questions de recherche

Le PNEF, en dépit de sa mise en œuvre depuis 1998, n'arrive pas à solutionner les multiples problèmes relevés par le diagnostic du système éducatif haïtien. L'échec considérable des élèves aux examens officiels du baccalauréat (plus de 50%) traduit les carences du PNEF. Le baccalauréat occupe une place énorme dans le système. L'état haïtien consacre d'immenses ressources à son organisation. Les examens officiels de fins d'études déterminent l'avenir des élèves. En effet, l'école haïtienne privilégie les études classiques au détriment de la formation professionnelle. En cas de non-réussite à ces examens officiels, l'élève se retrouve tout simplement bloqué. Ainsi, annuellement des dizaines de milliers d'élèves sont fauchés par cette débâcle. Les conséquences des échecs aux examens officiels de baccalauréat se traduisent entre autres par des redoublements et des abandons. Le système éducatif s'engorge tous les ans, vu que l'effectif des candidats bacheliers ne cesse d'augmenter. D'où le bien fondé de chercher des pistes de solution à la problématique du fort taux d'échec qu'on enregistre à ces examens officiels et spécifiquement au niveau des classes de rhéto. Pourtant, nous n'avons pas répertorié de recherche qui traite de façon spécifique du fort taux d'échec aux examens de fins d'études secondaires. Notre recherche est motivée par le souci d'améliorer ces résultats. Ainsi, l'EADR viendrait aider à corriger les faiblesses de l'enseignement classique. La principale question que nous nous sommes posée est la suivante : « Quelles pourraient être les grandes lignes générales d'un programme d'EADR qui viserait l'amélioration des résultats aux examens officiels de la Rhéto? »

Ce premier chapitre qui porte sur la problématique de la recherche nous a permis de

constater que le système éducatif haïtien se heurte à de sérieuses difficultés. La mise en œuvre du PNEF a débuté depuis 1998. Pourtant, les résultats aux examens officiels du baccalauréat se situent encore autour de plus de 50% d'échec. Bien qu'ayant connu une nette amélioration, les taux toujours trop élevés d'échec scolaire au niveau des classes secondaires terminales en Haïti et surtout des classes de rhéto, la paucité des actions entreprises pour y remédier et les avantages de l'EAD par radio comme partie de la solution possible, nous poussent à entreprendre l'élaboration d'un programme d'EADR pour améliorer les résultats aux examens officiels de fin d'études secondaires en Haïti. Au chapitre suivant, nous aborderons dans son ensemble l'EADR.

CHAPITRE 2 :
RECENSION DES ECRITS ET CADRE CONCEPTUEL

Dans ce chapitre qui traite de notre cadre conceptuel, nous ferons une recension des écrits sur l'Enseignement à distance par radio (EADR). Nous verrons d'abord les principales définitions accolées soit à l'Enseignement à distance (EAD) ou aux Formations ouvertes et à distance (FOAD). Nous retracerons l'évolution parcourue par ces concepts dans le temps. Nous passerons en revue les conditions d'efficacité d'un projet d'EADR. Nous présenterons quelques expériences d'EADR. Tout ceci nous permettra de préciser notre question de recherche.

2. 1 L'EAD ou les FOAD

L'EAD s'impose de plus en plus de nos jours dans le domaine de l'éducation (Creed & Joynes, 2005). Certains spécialistes n'hésitent pas à opposer les formations à distance (FAD) avec les modes traditionnels de transmission de connaissances en présentiel. L'avènement des NTIC est venu rehausser davantage l'enseignement à distance. Paquette-Frenette (2004), qui cite des chercheurs avance que : *«Les apprenantes et les apprenants à distance réussissent aussi bien, et parfois mieux, que ceux dans les environnements traditionnels en établissement » (p. 63).*

L'EAD contribue énormément à diffuser et améliorer l'éducation à travers la planète (Creed & Joynes, 2005). Sans tomber dans une polémique entre le mode d'enseignement à distance et celui en présentiel, Karsenti (2004) note que les deux modèles de formation seraient plutôt complémentaires l'un par rapport à l'autre. Brugvin (2005) abonde également dans ce sens. Le moins qu'on puisse écrire c'est que l'enseignement en présentiel et les FOAD partagent, en ce début de 21ème siècle, des objectifs communs avec pour finalité la transmission du savoir ou des connaissances.

2.1.1 Quelques définitions de l'EAD et de FOAD

Si les débuts de l'enseignement à distance sont liés à la révolution industrielle, selon Charlier & al. (2002), l'utilisation du sigle EAD remonte aux années 1970. Ces auteurs précisent que l'EAD peut s'adresser à différentes clientèles (les professionnels, les étudiants, les travailleurs, les chômeurs). Il s'intéresse aux individus comme aux entreprises. Il propose toute une variété de mesures ou de mécanismes qui permettent ainsi de caractériser l'EAD : auto-apprentissage, activités en classe, travail limité en groupe. Charlier & al., qui citent Peters (1973), Moore (1986), Keegan (1990) ou Henry et Kaye (1985), précisent qu'il n'est pas facile d'arrêter une définition de l'EAD, vu que ce dernier se définit en fonction des programmes ainsi que des personnes ciblées. Mais on retient que pour Charlier & al. (2002), la définition la plus appropriée

du concept EAD est celle qui englobe généralement ces six éléments : 1) un ensemble de matériels et de ressources, 2) un système de communication à distance, 3) un scénario d'apprentissage cohérent, 4) une équipe d'encadrement, 5) des apprenants 6) et une institution qui coordonne les inscriptions. Legendre (2005) rejoint bien des points de repère fixés par Charlier & al. tels que : le scénario d'apprentissage, les médias et les apprenants. Il définit l'EAD comme un type d'enseignement et d'apprentissage qui conjugue différents média (correspondance, radio, télévision, ou autres) et qui n'exige que peu ou pas de présence physique de l'étudiant à l'institution qui offre le programme d'études.

Selon l'UNESCO, l'EAD est synonyme d'éducation/formation à distance (Legendre, 2005). En résumé, Bates (Bates, 1989 dans Murphy, Anzalone, Bosch & Moulton, 2002:3) conçoit l'EAD comme : *« une formule d'apprentissage souple, adaptée aux contraintes géographiques, sociales et temporelles des apprenants plutôt que de l'institution éducative. »*

Quant aux FOAD, on met plus d'accent sur les dispositions ou les orientations prises par l'étudiant pour parfaire sa formation. Fawcett et Sauvé (1989, dans Legendre 2005), indiquent qu'en autodidacte, l'apprenant dispose d'un ensemble de moyens didactiques et d'encadrement concret. La FOAD est vue par ces auteurs comme une formule pédagogique au potentiel accru. De son côté Page-Lamarque (2004), qui cite Kaye (1988) et Keegan (1996), indique que : *« La formation à distance repose avant tout sur la mise en relation de l'apprenant avec les connaissances au travers de situations préparées à l'avance. (p. 5) »*

Pour le Bureau International du Travail (BIT), les FOAD correspondent davantage aux programmes professionnels, qui permettent aux étudiants ou stagiaires de poursuivre leurs formations tout seul, soit par la radio, la télévision, les cours par correspondance, l'ordinateur, d'où la formule de « l'université ouverte » selon Legendre (2005).

Tout comme l'EAD, les FOAD ne peuvent être définies sans difficulté. Brugvin (2005) parle d'hétérogénéité des FOAD; elles seraient devenues des combinaisons formelles d'apprentissage. Reprenant une analyse schématique réalisée par Bernard Blandin (2001), Brugvin identifie trois types de combinaisons de FOAD. Ce sont : 1) le « présentiel amélioré » qui associe la salle de classe avec un campus virtuel ; 2) la « formation à distance améliorée » qui est un mixage de cours par correspondance avec un centre de ressources 3) le modèle « start-up » qui est une combinaison d'un campus virtuel avec une communauté d'apprentissage et de formation en ligne.

Au cours de notre travail, nous ne ferons pas de différence dans l'usage de l'un ou l'autre

concept (EAD et FOAD); toutefois nous retenons la définition de Charlier & al. (2002) et ses six grands repères pour localiser le concept EAD. En fait, nous avons choisi celle-ci parce qu'elle regroupe les principaux éléments utilisés par les différents spécialistes ou chercheurs pour définir soit l'EAD ou les FOAD.

2.1.2 L'évolution de l'EAD

Les recherches menées sur l'EAD retracent trois générations de l'EAD (Brugvin, 2005; Charlier & al. 2002). La première génération de l'EAD est connue sous le nom d'enseignement par correspondance. Elle a débuté en 1840 en Angleterre, quand Isaac Pitman s'est servi du service des postes anglaises pour donner un cours de sténographie par correspondance, selon Charlier & al. (2002). Ensuite survient en 1873 à Boston et dans l'Illinois aux États-Unis, la création de diverses écoles d'Enseignement par correspondance. La marche accélérée du libéralisme viendra propager l'EAD (Weinstock & al. 1976).

La deuxième génération de l'EAD est née avec l'apparition de la radio et de la télévision. On a enregistré régulièrement des émissions à caractère éducatif aux États-Unis avec la généralisation des télédiffuseurs et les câbles de télévision, nous disent Charlier & al. La création officielle de l'Université ouverte (Open University) par le gouvernement anglais en 1969 pour offrir des cours à distance à la radio et à la télévision a contribué à octroyer à l'EAD ses lettres de noblesse (Charlier & al. 2002).

La troisième génération de l'EAD remonte à 1980 (Keegan, 1996, & Hawkrigde, 1999). Aujourd'hui les grandes tendances des formations à distance sont imprégnées par le multimédia et les télécommunications (Peraya & Cluskey, 1995). Les Technologies de l'information et de la communication (TIC) représentent l'une des principales distinctions ou caractéristiques de la 3ème génération de l'EAD par rapport aux autres générations, selon Karsenti. Les TIC sont venues chambarder les manières avec lesquelles l'apprentissage se faisait autrefois (Karsenti, 2001). L'entrée de l'Internet en 1997 dans les foyers des pays développés facilitera beaucoup plus encore la transmission des connaissances à travers les EAD. Page-Lamarque (2004) nous fait voir ainsi que l'évolution de l'EAD est étroitement liée avec le développement des technologies ou plus précisément de la science, quand elle note que :

...La formation à distance se caractérise donc notamment par une rupture entre les actes d'enseignement et d'apprentissage, l'isolement de l'apprenant, une conception modulaire des unités et une production

quasi-industrielle du matériel pédagogique et ceci reste valable que le média servant de support pédagogique soit le papier ou encore les technologies numériques (p. 6).

À côté de l'utilisation des technologies éducatives interactives, Page-Lamarche (2004) souligne que la troisième génération de l'EAD se caractérise aussi par : « *une convergence des modes d'enseignement présentiel et à distance (enseignement bimodal) et par une concurrence des institutions d'enseignement à distance à l'échelle mondiale (p. 7)* ».

2.2 Le choix du médium

Les ressources représentent une condition cruciale pour le succès de l'EAD ou de l'EADR. La transmission du savoir doit se faire à travers un médium performant. La moindre difficulté technique vécue par un apprenant lors de l'utilisation d'un canal peut le pousser à abandonner le programme. Le choix du médium est d'autant plus difficile que les décideurs et les formateurs disposent d'un éventail considérable de médias. Parmi ces derniers, on peut citer : la correspondance, le télétexte, l'imprimé, la radio, la télévision, le vidéotex, les cassettes audio et vidéo, le téléphone, le vidéodisque, les téléconférences, les vidéoconférences, l'audioconférence et l'Internet. Les Nouvelles technologies de l'information et de la communication sont venues agrandir davantage cet éventail.

Le choix du médium doit être fait en fonction de critères objectifs et rigoureux. Dans une étude réalisée pour l'UNESCO, l'universitaire de l'Open University au Royaume-Uni, Rumble (1993) suggère au moins quatre facteurs desquels dépend cette décision.

Premièrement, Rumble pense que la disponibilité du médium à la portée des utilisateurs des FOAD est fondamentale. En ce sens, les responsables ont l'obligation d'assurer le fonctionnement technique du canal choisi. En plus, ils doivent être sûrs que les gens peuvent s'en servir. Car, au niveau financier, le coût d'un médium peut-être plus élevé que celui d'un autre. Karsenti (2001) partage aussi l'importance de l'accessibilité défendue par Rumble quant au choix du médium.

Deuxièmement, le chercheur anglais croit qu'il faut vérifier aussi si l'organisme dispensant les FOAD peut se payer le prix de brevet du système à utiliser ainsi que l'argent requis pour la production et la distribution ou la diffusion de tels programmes.

Le troisième point que Rumble défend dans le choix du médium de l'EAD peut être défini comme la compatibilité du médium avec la pédagogie.

...La méthode de présentation doit s'adapter au type de connaissances. On peut donc avoir recours à la vidéo, aux diapositives en couleurs, etc. pour l'histoire naturelle, à l'imprimé pour des données numériques, aux techniques audio pour la musique, etc. (Rumble, 1993, p. 29).

Finalement, Rumble (1993) pose comme critère la convenance du médium à l'apprenant. On doit se mettre en tête que les traditions culturelles de certains pays auront aussi certaines influences sur cette décision. Comme exemple, certaines populations sont habituées beaucoup plus avec l'oralité comme mode de transmission du savoir. Il est probable également que des intéressés à ce projet d'éducation à distance possèdent des limites pour lire ou écrire convenablement.

2.3 Les principales conditions d'efficacité de l'EAD

L'une des principales caractéristiques de l'EAD, selon Arnaud (2002), est l'opportunité qui est donnée à quelqu'un d'apprendre où il le désire et quand il veut, pourvu qu'il ait accès à un réseau. Cette particularité donne à l'EAD un label spécial ou différent de celui de l'enseignement traditionnel en mode présentiel qui se déroule dans un espace et dans une durée précis. En dépit de cette valeur ajoutée, la réussite d'un programme d'EAD n'est pas garantie sans certaines conditions d'efficacité, i.e des conditions qui améliorent les chances qu'un programme produise les effets escomptés.

Les conditions d'efficacité mises en oeuvre varient selon les institutions académiques et souvent des variations sont observées en fonction du type de programme enseigné. Ainsi, chaque école ou université gère les conditions d'efficacité qu'elle peut contrôler en fonction de son contexte propre. Karsenti a synthétisé les principales conditions d'efficacité de tout un ensemble d'EAD. Ce sont : l'accès/l'attrait, l'interaction, le contenu, l'approche pédagogique, les ressources, le soutien, la pérennité et les aspects éthiques. Il s'agit d'une liste de conditions qui se sont avérées efficaces dans certaines conditions, mais leur efficacité n'est certainement pas universelle (Karsenti, 2003).

2.3.1 L'accès et l'attrait

L'accès et l'attrait sont des conditions importantes pour la bonne marche des FOAD. Un enseignement à distance compliqué est peu accessible au public ciblé. Toute difficulté confrontée par les apprenants ne fait que les pousser au désintéressement ou à l'abandon. Comme l'indique Karsenti (2003), diverses recherches qui sont effectuées sur les EAD concluent à la grande

importance de l'attrait et de l'accessibilité dans leur succès. En effet, on devrait faire attention à un dispositif trop rigide. La mise en place d'un espace de jeu et l'utilisation des ordinateurs comme support sont deux des principales recommandations proposées par Metzger pour rendre attrayant les FOAD (Collectif du Moulin, 2002).

2.3.2 L'interaction

L'interaction est aussi un aspect important de l'EAD. Fossard (1994) croit que l'EAD est avant tout une question d'interaction. C'est grâce à l'interaction, selon Esta de Fossard, que l'apprenant participe directement dans tout le processus d'apprentissage. Ainsi il joue sa partition activement à tous les niveaux, que ce soit de manière verbale, physique et même mentale (Pennycuick, 1998). L'EADR peut stimuler l'interaction entre autres par des chansons et des exercices, selon Fossard (1994). L'interaction s'opère d'une part avec les apprenants entre eux et d'autre part, entre les apprenants et leurs formateurs (Kurubacak, Yuzer & Volkan 2004b). L'interaction est recommandée dans les programmes de FOAD réalisés en temps réel ou différé.

2.3.3 Le contenu

L'efficacité des EAD repose beaucoup sur leur contenu. Le contenu fait appel aux connaissances que les participants doivent acquérir. On s'attend à ce que la matière se présente de façon structurée pour faciliter l'apprentissage. Des chercheurs ont démontré l'importance du fait que le mode d'enseignement à distance présente le même contenu que le mode d'enseignement traditionnel en salle de classe; les modèles d'évaluation des FOAD et ceux dits face à face ne doivent favoriser personne. Et pour cela, le contenu des EAD ainsi que l'enseignement en présentiel devraient être tout simplement similaires (Institute for Higher Education Policy, 2000). Il est primordial que le contenu reçoive l'aval de personnes qualifiées dans le champ concerné ou du moins qu'il soit validé par une personne qualifiée.

2.3.4 L'approche pédagogique

L'approche pédagogique constitue un des piliers de l'efficacité des FOAD. Les recherches entamées sur les EAD établissent une différence quant à l'approche pédagogique entre les modèles d'Enseignement à distance et les modèles d'enseignement traditionnel ou classique. Blandin (2001) précise que la pédagogie ne peut être en tout point semblable entre le

monde de la formation à distance et celui en présentiel. C'est dans cet ordre d'idée que Karsenti (2003) aborde l'efficacité de la pédagogie. Faisant référence à Graham & al. (2000), Karsenti retient sept principes de base d'une pédagogie efficace appliqués aux FOAD (Karsenti, 2003). Une pédagogie est potentiellement efficace, selon Karsenti, si elle encourage: « 1) les contacts entre les étudiants et le formateur, 2) la coopération entre les étudiants, 3) un apprentissage actif, 4) les feedbacks rapides, 5) si elle souligne l'effort consacré à la tâche, 6) si elle met l'accent sur des attentes élevées et 7) si elle respecte la diversité des talents et des façons d'apprendre » (p. 229).

2.3.5 Les ressources

De plus en plus, les programmes d'EAD offrent aux bénéficiaires toutes sortes de ressources pour leur faciliter la tâche. Elles vont de la poste, du CD-ROM, de l'E-mail, du Web, du Computer Assisted Architectural Design, du logiciel spécialement conçu, de base de données, de l'audio, de la vidéo, de l'imprimé, etc. Cet ensemble vise à encourager l'autonomisation des apprenants. Vu que les nouvelles technologies exigent de l'expertise, Baron (2002) défend l'idée que les jeunes institutions qui se lancent dans les FOAD, s'associent ou collaborent avec des organismes prestigieux évoluant déjà dans le milieu. Aussi, l'EAD doit permettre l'accessibilité des participants à un large éventail de sources d'informations crédibles. La Télé-Éducation du Nouveau-Brunswick, l'University of Nebraska Medical Center et la Tufts University School of Medicine de Boston insistent sur la nécessité pour les institutions de disposer des ressources d'information de qualité et variées pour le progrès de leurs étudiants (Karsenti, 2003). Les apprenants peuvent accéder en ligne à leur curriculum, des notes de cours et toutes sortes de documents comprenant des textes, de l'audio ou des images.

2.3.6 Le soutien

Les programmes d'EAD peuvent être confrontés à des problèmes autant dans leur conception que dans leur exploitation (Collectif du Moulin, 2002). Les obstacles techniques ou logistiques empêchent les étudiants d'apprendre. Du même coup, ces inconvénients bloquent l'exécution des projets d'EAD. La persistance de telles difficultés conduit souvent à l'abandon. Ainsi, il devient primordial que les programmes d'EAD intègrent tous les secteurs. La mise à l'écart d'un acteur met en échec le processus. Les apprenants, les formateurs, les techniciens, les administrateurs, les spécialistes en ressources humaines, etc. sont appelés à travailler main dans

la main. La bonne qualité des services l'exige plus encore pour l'EAD. Voilà pourquoi le soutien vise à aider les apprenants à ne pas abandonner. Il y va de la crédibilité d'un programme que les participants ne rencontrent pas trop de difficultés techniques quant à la manipulation des ressources techniques.

2.3.7 La pérennité et les aspects éthiques

Karsenti (2001) conçoit la pérennité et les aspects éthiques comme des conditions vitales de l'efficacité des formations à distance. Le développement de l'EAD n'a de sens que s'il s'inscrit dans le long terme (Chaptal, dans Collectif du Moulin, 2002). La durabilité permet d'apporter des changements ou des modifications nécessaires aux FOAD. Les différentes évolutions de l'EAD que nous avons relatées plus haut démontrent les multiples modifications subies par ce mode d'enseignement. Georges-Louis Baron insiste pour dire que la valeur de la certification des formations dépend beaucoup de la pérennité, un point fondamental des FOAD (Baron, dans Collectif du Moulin, 2002).

La question d'éthique au niveau de l'éducation est devenue un point si important de nos jours que celle-ci a fait l'objet de plusieurs conférences mondiales. Le rôle des centres de formation a été âprement discuté à la Conférence internationale sur les dimensions éthiques et morales de l'enseignement supérieur et de la science en Europe qui s'est tenue à Bucarest du 2 au 5 septembre 2004 (Cepes-Unesco, 2004). Les résolutions adoptées sous l'auspice de l'UNESCO demandent aux responsables d'éducation de ne pas ignorer la fraude, le népotisme et la corruption. Ces maux doivent être enrayés tant au niveau de la gouvernance qu'au niveau académique. Il y va de l'avenir de la démocratie dans nos sociétés (Cepes-Unesco, 2004). Il devient impératif pour les institutions impliquées dans les formations à distance de veiller scrupuleusement au respect de la propriété intellectuelle. Cette dernière peut être vue sous forme de défi, dans la mesure où depuis la décennie de 1980-1990, le respect des droits d'auteurs est devenu un élément incontournable. Les experts du domaine de l'éthique plaident pour que les apprenants reçoivent des formations de qualité (Cepes-Unesco, 2004).

2.4 Quelques expériences d'EAD par radio

Quelques pays réalisent depuis des années des programmes d'EADR dont certains auraient prétendument été évalués. Cependant, on ne retrace pas la méthode utilisée pour les évaluer. Bien que globalement, on ne mentionne pas d'évaluation systématique de ces projets,

des chercheurs jugent très prometteurs les apprentissages dans un contexte d'EADR. Nous retenons ici les programmes d'EADR d'Afrique du Sud, du Nigeria et d'Haïti ainsi que d'autres expériences d'EADR relevées par l'UNESCO et la Banque mondiale et nous les analysons par rapport aux conditions d'efficacité recensées par Karsenti (2003). Nous avons retenu ces cas d'EADR par rapport aux similarités de ces systèmes éducatifs avec celui d'Haïti, au choix de la radio comme médium et des similarités qu'ils ont entre eux.

2.4.1 Le cas de l'Afrique du Sud

La recherche réalisée par Potter & Naidoo (2006) porte particulièrement sur l'usage de la radio interactive en Afrique du Sud. La radio éducative interactive (REI) demeure un outil efficace pour augmenter la qualité de l'éducation; c'est l'une des grandes conclusions tirées par Potter et Naidoo (2006) selon l'évaluation de ce projet REI. Ce programme d'EAD, analysé sur la période de 1993 à 2004, vise à aider ce pays à atteindre les objectifs de développement du millénaire en éducation d'ici 2015 fixés par l'ONU de même que l'apprentissage de l'anglais. Ainsi, l'Afrique du Sud travaille à rendre l'éducation universelle pour tous, surtout au niveau primaire.

Le programme d'EADR de l'Afrique du Sud montre plusieurs conditions d'efficacité. En pédagogie, Potter & Naidoo (2006) notent la coopération entre des apprenants. Les relations entre ces derniers et les formateurs sont valorisées. Dans leur analyse, Potter & Naidoo croit que le travail est pris au sérieux, que ce soit dans les phases d'élaboration ou d'application. Les chercheurs mentionnent aussi un apprentissage actif où les apprenants participent et interagissent de façon régulière avec les formateurs. Dans cette lancée, certains mécanismes (des ressources humaines et logistiques) sont mis en place également pour répondre aux interrogations des apprenants. Finalement, Potter & Naidoo signalent le respect et la manière d'apprendre des participants. Comme élément d'interactivité entre autres, les professeurs sud-africains ont développé des jeux pouvant stimuler l'intégration des participants (Potter & Naidoo, 2006).

L'évaluation de Potter & Naidoo laisse voir que l'accessibilité demeure une des conditions clés. En ce sens, les participants ont eu l'opportunité d'acquérir les connaissances au moment où ils le pouvaient. Le faible coût du programme, comparativement aux coûts de l'enseignement en mode présentiel, est mis en avant aussi par cette recherche. L'utilisation de récepteurs peu coûteux a permis d'atteindre un grand nombre de personnes ciblées et fournir un cadre pour faire progresser l'enseignement dans la perspective de rendre l'éducation universelle

pour tous, surtout au niveau primaire, confirment Potter & Naidoo.

Sur le volet soutien, le programme associe étroitement les administrateurs, les coordonnateurs, les professeurs et les bénéficiaires, d'après Potter & Naidoo. Par exemple, des coordonnateurs rendent visite régulièrement aux enseignants. À côté du manuel qui leur est fourni, ces enseignants bénéficient de séminaires de formation, précise l'évaluation des deux chercheurs sud-africains.

Par rapport au contenu ainsi qu'au niveau de l'accessibilité, la recherche de Potter & Naidoo relève que les émissions sont réalisées en fonction des langues appropriées des régions. Bien que cette expérience d'EAD de l'Afrique du Sud ait bénéficié des outils des nouvelles technologies, la radio est l'un des médias qui a été privilégié. En même temps, Potter & Naidoo concluent qu'on voulait également stimuler les apprenants.

Les constats et les conclusions que Potter & Naidoo (2006) déduisent de l'expérience d'EADR Sud-Africain sont de plusieurs ordres et dénotent de sérieux gains. Ce modèle d'éducation à distance a permis d'augmenter la participation des élèves et d'améliorer la formation des professeurs, notent-ils. Ils signalent que de 2002 à 2003, le nombre de professeurs est passé de 21 745 à 30 167 et le nombre de bénéficiaires de 892 989 à 1 302 728 (Potter & Naidoo, 2006). Et en 11 ans, 48.000 professeurs et 1.6 million d'étudiants à un coût approximatif de 3 dollars US/étudiant par an ont participé à ce programme d'EADR (Potter & Naidoo, 2006).

Les chercheurs soulignent que la bonne marche de cet EAD Sud-africain a accentué davantage les limitations et les insatisfactions du système d'éducation traditionnel (Potter & Naidoo, 2006). Citant Perraton (2000), ils écrivent que pour les pays en développement, la radio interactive demeure l'outil primordial pouvant garantir le renforcement de la qualité de l'éducation. Les résultats de cette FOAD Sud-africaine sont liés, sans qu'on puisse en établir leur lien causal, à l'application de conditions d'efficacité tenant compte de la réalité de ce pays, dont notamment : l'accessibilité et le soutien.

Il est pertinent de noter que des autorités locales ainsi que des fonctionnaires du système éducatif non concernés directement par ce programme ont été sollicités dans l'objectif de le pérenniser ou le rendre durable (Potter & Naidoo).

2.4.2 Le cas du Nigeria

Bien que le modèle d'éducation à distance soit expérimenté au Nigéria depuis 1930, ce n'est qu'à la fin des années 1960 que des programmes de formations à distance ont été offerts

véritablement à une large couche de la population. Osuji (2004) rapporte la participation de mille apprenants au début du programme d'EAD, de l'University of Ibadan en 1989. Parallèlement, l'University of Lagos accueillait des étudiants dans plusieurs domaines qui mariaient les modèles face à face et à distance. Comme nous l'avons dit précédemment, on n'a pas retracé la méthode utilisée pour évaluer les programmes d'EAD du Nigeria. Toutefois, on note que les conditions d'efficacité privilégiées par l'expérience d'EADR du Nigeria concernent particulièrement la méthode pédagogique, l'interaction, les ressources, le soutien, l'accessibilité, le contenu, la pérennité et les aspects d'éthique.

Comme éléments d'approche pédagogique relevés par Osuji, on peut signaler l'apprentissage actif et les feedbacks. Un accent est mis sur les relations entre les apprenants, les formateurs, le personnel administratif ainsi qu'entre les formateurs et les participants. En ce sens, des structures de communication ont été créées en vue de collecter et de traiter les informations entre les membres de l'équipe. La conception et l'exécution du programme ont été sérieusement réfléchies et planifiées. Étant donné la diversité et l'éparpillement de la population nigérienne, le programme d'EAD a été obligé de respecter les diversités culturelles ou régionales des apprenants.

Au niveau de l'interaction, les expériences de FOAD décrites par Osuji (2004) permettent de constater qu'il y a des échanges entre les formateurs et les apprenants. Ces interactions sont soutenues tant au plan synchrone qu'asynchrone. Les professeurs encouragent les apprenants à interagir avec eux tout au long des programmes, soit par des questions ou par des exercices qu'ils doivent résoudre.

Pour ce qui est des ressources, notons que plusieurs outils de communication sont utilisés, tels que : la radio, la télévision, l'imprimé, etc. Les barrières du temps et de l'espace ont été éliminées, selon Osuji (2004). L'EADR du Nigeria est soutenu par tout un ensemble d'acteurs, donc il casse le rapport étroit qu'entretenait autrefois le professeur avec les étudiants ou les élèves dans le mode d'enseignement présentiel, écrit Osuji. Désormais, les personnels centraux d'universités ou les enseignants font de préférence partie d'une équipe de cours. Les personnels de différentes branches se sont constitués en une véritable équipe, rapporte Osuji.

En ce qui concerne le soutien, les médias électroniques, particulièrement la radio et la télévision, s'avèrent de véritables bases de données pour beaucoup d'apprenants qui ne disposaient pas de bibliothèque dans certaines régions, selon ce qu'a constaté Osuji. Ainsi, ils ont accès en tout temps à certains programmes d'EAD. Cette expérience d'EAD au Nigeria touchait

non seulement les jeunes étudiants, elle avait également une section qui délivrait un programme d'éducation continue pour les adultes, selon ce que décrit Osuji.

Le contenu bénéficie d'une attention soutenue de la part des responsables et il n'est pas plus faible que celui des programmes d'enseignement traditionnel (Osuji, 2004).

Le programme d'EAR Nigeria reçoit le support de centres de formation étrangers, ce qui contribue à le rendre pérenne.

L'expérience de FOAD au Nigeria a enregistré d'excellents résultats (Osuji, 2004), dans la mesure où elle a permis la démocratisation du système éducatif en termes d'espace et de temps par une large couverture en touchant plusieurs milliers de participants. Grâce à l'EAD, l'éducation post-secondaire, qui autrefois était réservée à une petite frange de la population de 90 millions d'habitants, est mise à la portée de tous ceux qui entendaient continuer leurs études. Dans cette recherche, Osuji (2004) précise que l'EADR assure une large couverture à des milliers de bénéficiaires à des heures flexibles.

Cette FOAD du Nigeria a augmenté la participation des apprenants et par conséquent augmente leurs chances de qualification, note l'auteur Osuji (2004). Plusieurs milliers d'étudiants ont pu élargir leurs connaissances grâce à la création de telles FOAD dans les universités d'Ibadan et de Lagos. L'efficacité de ce projet reposait entre autres, selon la recherche, sur le volet attraction, l'utilisation des mass-médias, le contenu des programmes et les outils pédagogiques.

Il est à noter que l'auteur soutient la nécessité de réserver une place primordiale au programme d'EAD par radio comparativement à la télévision, compte tenu de multiples problèmes que cette dernière engendre. L'utilisation de la radio se trouve facilitée par son faible coût, son organisation et sa couverture du territoire.

2.4.3 Le cas d'Haïti

Le programme d'EADR d'Haïti est connu sous le nom d'«Enseignement interactif par radio en Haïti». Il est l'œuvre de la Fondation Haïtienne d'Enseignement Privé (FONHEP). Débuté en 1995, ce programme d'EADR cible les élèves du premier cycle fondamental qui s'appelaient avant le PNEF le cycle du primaire. La recherche réalisée par Cécicourt (2003) rend compte de conditions d'efficacité liées à la pédagogie, l'interaction et le contenu.

Inspirée de la méthodologie EIR (Education interactive par radio) développée entre autres par Fostard (1994), cette FOAD implique grandement l'élève au point de vue pédagogique dans

le processus de l'apprentissage. Les professeurs ainsi que les directeurs jouent aussi un rôle important dans le déroulement de ce projet éducatif. C'est ainsi qu'en collaboration avec le MENFP, la FONHEP a créé et adapté 84 séries de mathématiques dont près de 160 émissions radiophoniques diffusées au cours d'une année scolaire. Toujours en ce qui concerne la pédagogie, on doit mentionner comme élément positif relevé par l'évaluation maison, la dynamisation de l'enseignement des mathématiques puisque les élèves participants ont souligné avoir mieux apprivoisé cette matière qui autrefois leur causait bien des problèmes.

Ainsi, Célicourt (2003) fait mention de la qualité des rapports des formateurs avec des élèves. Entre ces derniers, de bons rapports sont encouragés, écrit-il. Selon une évaluation maison, qui a bénéficié du support de l'Université du Massachusetts, de l'organisation américaine basée à Washington D.C Education Development Center (EDC) et de techniciens haïtiens, cette expérience d'EIR connaît un grand succès (Célicourt, 2003). Elle a accordé une bonne note aux administrateurs et aux concepteurs des programmes d'EADR de la FONHEP.

L'évaluation a montré que les élèves qui ont participé à cette formation ont obtenu de meilleures notes comparativement à un groupe contrôle. Ainsi, le degré d'acquisition des élèves participants s'est avéré plus encourageant. Cette étude relève du progrès de la part des apprenants au programme d'EADR par rapport au groupe contrôle, dans la mesure où les participants ont acquis plus de connaissance que ceux n'ayant pas participé au programme (Célicourt, 2003). De plus, toujours selon cette évaluation maison, il y a eu une grande satisfaction des participants au programme. Malheureusement, cette étude ne fournit aucun chiffre ou pourcentage pour étayer ces conclusions.

Selon l'évaluation maison citée plus haut, l'une des grandes conditions ayant contribué à l'intérêt de ce programme demeure l'interaction. Quatre axes furent priorisés, à savoir : la radio, les élèves, le professeur et le matériel imprimé. La radio est conçue comme un matériel pédagogique primordial au même titre qu'un livre, un crayon ou un cahier. Des jeux éducatifs inspirés de la culture des apprenants sont élaborés pour stimuler un apprentissage actif. Les rétroactions, la participation et le dynamisme qui représentent des éléments clés de la méthodologie EIR, contribuent à alimenter le projet de la FONHEP depuis plus de 10 ans, souligne Célicourt.

Au niveau du contenu, l'expérience d'EADR haïtienne a eu le mérite entre autres d'uniformiser le curriculum, selon Célicourt (2003). Le système éducatif haïtien offrait malheureusement l'opportunité à des écoles de mettre en application leurs propres contenus, alors

qu'aux examens officiels les élèves sont évalués à partir d'un programme officiel. Donc par son caractère universel, l'EADR a mis fin à ce que les responsables de la FONHEP ont qualifié de désordre.

Rappelons que ce projet d'Enseignement à distance par Radio en Haïti de la FONHEP se révéla un élément complémentaire au mode d'enseignement traditionnel. La recherche de Cécicourt (2003) retient surtout comme résultats positifs de l'application de ce programme : l'augmentation de la participation des élèves, la rentabilité (un système peu coûteux au bénéfice des élèves du niveau primaire), l'uniformisation du curriculum, la création de jeux ou d'une pédagogie éducative.

2.4.4 D'autres expériences d'EADR relevées par l'UNESCO et la Banque mondiale

L'UNESCO (2003) reconnaît les bienfaits des applications de la radio dans l'enseignement à distance. L'Institut de Statistique de l'UNESCO (2003) soutient que l'efficacité de ce médium accroît son utilisation dans de nombreux pays, tels que le Népal, la Bolivie, le Salvador, la République Dominicaine, la Mongolie, etc. Les programmes de Radio Éducative Interactive ou d'émissions traditionnelles et classiques participent grandement à la formation des élèves et des professeurs. L'UNESCO (2003) donne l'exemple du Népal où annuellement 5000 enseignants du primaire sont formés à travers la radio. Au Népal et en Afrique du Sud, on se sert de la radio pour prodiguer de l'enseignement pratique aux auxiliaires de soins et aux enseignants de maternelle. L'Institut de Statistique de l'UNESCO (2003) relate le rôle prépondérant de la *All India Radio* comme radio éducative dans la formation des instituteurs et des auxiliaires d'éducation à la langue anglaise. En République Dominicaine, l'UNESCO témoigne de l'utilisation qui est faite de la radio dans le cadre d'un programme éducatif en 72 crédits/heures en vue de permettre à ceux qui étudient à leur propre rythme d'avoir leur diplôme d'enseignant. En Bolivie et au Salvador, la radio aide à l'enseignement, à l'amélioration des connaissances et des méthodes d'apprentissage des mathématiques. L'UNESCO (2003) précise que la radio peut jouer un rôle majeur dans le monde en développement ne disposant d'ailleurs que de très peu d'infrastructures de base. L'UNESCO lie étroitement le développement des régions avec les radios communautaires.

...La radio communautaire, moyen très efficace de diffuser l'information au point de vue économique, est très accessible aux citoyens vivant dans

les communautés rurales. Son principal avantage est d'être une technologie très peu coûteuse et que la réglementation traditionnelle du monopole des ondes qui gênait les radios communautaires est en voie de disparition et laisse le champ libre à la création des réseaux radiophoniques. (UNESCO, 2003, p.86).

Depuis 1999, l'Irlande fait également l'expérience d'un programme d'EADR enrichissant et instructif selon Andrée Racine (2002). Le projet de FAD conduit par la National Adult Literacy Agency (NALA) avec le financement du gouvernement irlandais a permis à des milliers de citoyens du pays de rehausser leurs compétences de base en lecture et en écriture (Racine & al, 2002). Le programme EADR initial d'Irlande fut organisé en des leçons hebdomadaires d'une heure sur la période de janvier à juin 1999, diffusées entre 19h à 20h et reprises entre 20h et 21h chaque jour. Les résultats de l'évaluation faite en 1999 ont incité le gouvernement d'Irlande à poursuivre cette expérience. Dans un rapport de recherche sur la formation à distance en alphabétisation produit pour le Ministère de l'Éducation du Québec, Racine & al. (2002) écrivent que : *«...Devant le succès de la première phase d'expérimentation, le gouvernement investit dans la poursuite de ce projet... Le gouvernement finance actuellement la production de 12 programmes d'alphabétisation par la radio» (p.33).*

L'UNESCO fournit aussi l'exemple du programme d'EADR de la Mongolie comme une réalisation réussie. Le programme d'EADR de ce pays, connu sous l'appellation «apprendre un métier à la radio», conçoit et organise donc des émissions hebdomadaires d'aide à l'emploi. Des cours à la radio et des exercices pratiques à la maison permettent aux participants d'apprendre des notions de base de marketing, de couture, d'utilisation d'un ordinateur, de fabrication de tapis. Ce programme d'EADR a reçu, sur 5 ans (1996-2001), 1,7 million de dollars de l'organisme danois DANIDA. Il a permis de renforcer la formation scolaire des apprenants, ainsi que des notions de démocratie. Une enquête publiée par le Courrier de l'UNESCO (2000) nous apprend que sur 500 bénéficiaires sur cinq ans qui ont suivi des cours d'EADR à la capitale de la Mongolie, 10% ont monté leur entreprise alors que près de la moitié sont devenus des salariés.

Plusieurs autres pays du continent africain continuent d'expérimenter l'EADR. On peut citer les programmes d'EADR du Botswana, du Burkina Faso, d'Éthiopie, du Ghana, de la Guinée, du Malawi, de la Namibie, de la Zambie, du Zimbabwe, etc. Donc, l'utilisation de la radio est très prisée en Afrique dans les programmes d'EAD (Banque mondiale, 1999; De Mourra Castro, 1999).

Si plusieurs des programmes cités jusqu'à présent s'adressaient davantage à des adultes, Murphy, Anzalone, Bosch & Moulton (2002) constatent que la radio demeure la technologie la plus utilisée pour compléter l'enseignement primaire. En exemple, ils indiquent que l'Afrique du Sud, la Guinée et le Lesotho développent des programmes d'EAD par radio qui couvrent l'ensemble de leurs territoires. Si dans certains pays les programmes d'EADR couvrent quelques matières, dans d'autres pays toutes les matières sont enseignées à travers l'EADR. On peut aussi signaler que ces exemples d'EADR ont permis entre autres la formation d'enseignants et l'augmentation de la participation des élèves.

À la suite de l'étude qu'ils ont menée pour la Région Afrique de la Banque mondiale, Murphy et al (2002) jugent ces programmes d'EIR efficaces, dans la mesure, entre autres, où ils ont permis d'élargir l'accès et d'améliorer la qualité de l'enseignement ou de l'apprentissage.

Les évaluations des activités d'EIR mises en place en Afrique et dans d'autres régions du monde montrent qu'ils en résultent une amélioration régulière et significative des acquis des élèves. En moyenne, les élèves des classes d'EIR obtiennent de meilleurs résultats que les groupes témoins, l'écart type étant de 0,5. (Murphy, Anzalone, Bosch & Moulton, 2002, p. 7).

L'expérience d'EIR en Guinée s'est révélée positive. En effet, on signale une étude menée pour la Banque mondiale (2002) par des chercheurs qui relatent une amélioration d'au moins 6% du taux d'apprentissage par rapport au groupe témoin pour l'enseignement en français des matières telles que : les lettres, les mathématiques et les sciences. En 1998, l'Institut de la recherche et de l'action pédagogique (INRAP) a adopté effectivement l'EIR pour former de nombreux enseignants qui vont rejoindre par la suite les enfants à travers ce mode d'enseignement et de méthodes pédagogiques. Pour l'année 2000/2001, cette même recherche confirme que la Guinée a généralisé l'EIR à toutes les écoles du pays pour les six premières années. Ainsi, ce programme d'EIR de la Guinée s'adresse à tous les enfants sans aucune distinction. En effet, les cours radiophoniques destinés aux élèves des quatre premières années sont soutenus ou appuyés par des documents écrits ou imprimés et des affiches, tandis que du matériel de sciences est mis à la disposition des élèves de cinquième et sixième année. Les responsables du programme d'EIR de la Guinée mènent depuis 2001 différentes évaluations du programme. Cependant, Murphy, Anzalone, Bosch & Moulton (2002) posent le problème de la continuité de ces programmes, lorsque l'aide financière extérieure est interrompue.

Au niveau secondaire, des pays de l'Afrique (l'Éthiopie, le Malawi, la Zambie et le Zimbabwe) mettent en place des programmes d'EAD depuis près de 20 ans pour accroître l'accès

à l'enseignement, selon Murphy, Anzalone, Bosch & Moulton (2002) qui notent cependant des taux élevés d'abandon sans donner de chiffres. Le volet de formation des enseignants a connu également de bons résultats, indiquent ces derniers. Ils estiment que des programmes de formation initiale et continue à distance constituent de 50% à 75% de leurs activités. Pour l'enseignement supérieur, Murphy, Anzalone, Bosch & Moulton (2002) rapportent que généralement on retrouve au minimum un programme d'EAD au niveau de chaque université.

La demande exponentielle de formation à différents niveaux contraste avec la quantité de services que peuvent fournir les structures traditionnelles d'éducation gouvernementales et d'institutions privées. Les FOAD ou les EAD peuvent aider sérieusement à répondre aux besoins d'éducation que revendiquent les populations (Bates, 1995). Creed et Joynes (2005) trouvent que l'EAD a joué un rôle crucial dans le développement de nombreux pays du tiers monde. Caillods (dans Rumble 1993) indique que l'EAD représente une alternative viable et sérieuse à cause de sa diversité et de sa flexibilité.

2.5 Les limites des EAD

On doit noter que les FOAD ne constituent tout de même pas une panacée. L'EAD ne doit pas être vue comme une solution miracle pour résoudre tous les maux qui minent les systèmes éducatifs. Les FOAD comme tout système comportent des avantages et des inconvénients, des forces et des faiblesses.

Beaucoup d'auteurs qui se sont penchés sur les FOAD, avancent que les étudiants en EAD connaissent la réussite autant que ceux des modes d'enseignement classique (Karsenti et Larose, 2001b; Sauvé, 1995; Schlosser et Anderson, 1994; Willis, 1993; Duning et al., 1993; Verduin et Clark, 1991; Moore et Thompson, 1990, dans Paquette-Frenette 2004). Le succès de programmes EAD ne doit pas faire oublier cependant le taux élevé d'abandon qui est qualifié de mal endémique par des chercheurs (Gauthier, 2001; Sir John Daniel, 2002 ; Belawati, 1998; Braxton, Milem, Sullivan, 2000; MEQ, 1998; REFAD (Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada), 2002, dans Page-Lamarche 2004). Karsenti (2001) signale que le taux élevé d'abandon des apprenants d'EAD est alarmant. Les centres d'EAD ont encore de sérieux défis à relever.

Bien qu'à ce jour de nombreuses recherches ont été réalisées sur les FOAD, nous n'avons malheureusement pas trouvé beaucoup d'évaluation des effets des programmes sur l'amélioration de la qualité de l'apprentissage. Les chercheurs ont surtout relevé comme résultats :

l'augmentation de la participation, l'accessibilité et la satisfaction des apprenants. En plus, nous devons souligner que dans beaucoup de pays, les expériences d'EAD se poursuivent; tout porte à croire qu'on devra encore attendre pour confirmer certaines tendances.

2.6 Synthèse et objectif de recherche

La recension des écrits met en lumière le rôle important qu'ont joué et jouent encore l'EAD et l'EADR dans quelques pays ayant connu des problèmes similaires à ceux du système éducatif d'Haïti. Elle montre par ailleurs que le système éducatif haïtien peut tirer avantage de nombreuses expériences d'EAD ou d'EADR formulées et mises en place à travers le monde.

Essentiellement, notre cadre conceptuel réfère aux sept principales conditions d'efficacité définies ou mis en exergue par le chercheur Karsenti (2003). Ce sont : l'accès et l'attrait, l'interaction, le contenu, l'approche pédagogique, les ressources, le soutien, la pérennité et les aspects éthiques. L'accès et l'attrait ont pour but de rendre le programme d'EADR intéressant, attractif ou captif. L'attraction et l'accessibilité doivent diminuer le nombre d'abandon des participants. L'interaction doit stimuler les apprenants par différents types de procédés. Les connaissances qu'acquiert les étudiants sont conditionnées dans le contenu. Et pour cela, le contenu d'un programme d'EADR doit être de qualité. L'approche pédagogique sert donc de moyen pour transmettre les connaissances. Avec le développement des technologies, les apprenants doivent avoir à leur disposition tous les outils nécessaires, c'est en ce sens que les ressources deviennent une condition importante. Quant au soutien, les responsables s'assurent que les étudiants trouvent l'aide nécessaire en cas de toutes difficultés. Enfin quant à la pérennité et aux aspects éthiques, les dispositions sont prises et mises en place pour rendre durable le programme d'EADR.

L'objectif principal, du cadre conceptuel et de la recherche en général, est l'élaboration d'un programme d'EADR en vue d'améliorer les résultats aux examens officiels du baccalauréat 1^{ère} partie en Haïti. Notre recherche constitue une première étape ou un programme de base d'EADR avant la consultation d'un plus grand nombre d'acteurs du système éducatif haïtien et également la réalisation ou la diffusion des cours radiophoniques interactifs d'essai, dans la perspective d'élaborer un programme d'EADR plus étoffé. Dans le chapitre suivant, qui traite du cadre méthodologique, nous verrons les lignes générales, élaborées à partir de la recension des écrits, que pourrait avoir un programme d'EADR portant sur la préparation aux examens officiels

de bac 1^{ère} partie ainsi que la méthodologie de l'évaluation des besoins qui nous servira à valider ces grandes lignes. Ces deux grands points s'articulent autour d'une question de recherche, à savoir : quelles pourraient être les grandes lignes générales d'un programme d'EADR visant l'amélioration des résultats aux examens officiels de la rhéto?

CHAPITRE 3 :
METHODOLOGIE

En vue de remédier à la situation d'échec chronique aux examens officiels de rhéto, nous avons d'abord comme objectif d'élaborer les grandes lignes d'un programme d'EADR. Ces grandes lignes du programme d'EADR devaient ensuite être soumises aux principaux acteurs du système éducatif pour être validées et complétées.

Notre recherche s'inspire de la recherche/développement (R&D), plus spécifiquement de la recherche de type évaluation de programme ou plus précisément l'étape cinq (5) que Van der Maren (2003, dans Harvey & Loiseau, 2009) désigne comme l'étape de la « mise au point ». En effet pour Van der Maren, la R & D comprend six étapes : 1) l'analyse de la démarche, 2) le cahier des charges, 3) la conception de l'objet, 4) la préparation, 5) la mise au point, et 6) l'implantation ». Ce programme d'EADR se situe dans l'intervalle comprise entre la conception et la réalisation. Il a reposé sur deux phases essentielles. Premièrement, nous avons élaboré les grandes lignes dudit programme d'EADR. Deuxièmement, nous avons utilisé la méthodologie de l'évaluation des besoins pour recueillir les avis ou les commentaires d'acteurs clés du système éducatif haïtien sur ces grandes lignes et ainsi, valider d'abord la stratégie d'EADR proposée, puis les grandes lignes du programme tel qu'élaboré. Le modèle d'évaluation des besoins que nous avons adopté nous offre le cadre théorique pour évaluer notre programme avant de l'implanter.

3.1 Les grandes lignes du programme d'EADR

Est présenté ici un résumé des grandes lignes du programme d'EADR élaborées pour la recherche. L'annexe A les reprend en détails, telles qu'elles ont été présentées aux acteurs. Elles sont regroupées sous quatre grands volets : les objectifs, la méthode pédagogique, le contenu et les conditions de mise en œuvre. Si les volets objectifs, méthode pédagogique et contenu réfèrent plus à la formulation, les conditions de mise en œuvre s'articulent beaucoup plus à l'aspect technique et à la structure administrative du projet.

3.1.1 Les objectifs du programme d'EADR

La présente étude est conçue en vue de répondre au grave problème que constitue

l'échec considérable de 60% des élèves des classes de rhéto aux examens officiels du baccalauréat 1^{ère} partie. Le programme, tel qu'élaboré, s'adresse sans distinction à tous les élèves des classes de rhéto du pays. Essentiellement, il a pour objectif principal d'aider les élèves des classes de rhéto (réguliers ou recalés) à préparer leurs examens officiels de bac 1^{ère} partie. Il s'inspire de nombreux programmes d'EAD ou d'EADR en cours d'implantation dans le monde (Fostard, 1994; Cécicourt, 2003; Karsenti, 2003; Osuji, 2004; Potter & Naidoo, 2006; Murthy, 2006). Notre programme d'EADR viendrait en complémentarité au mode traditionnel d'enseignement en présentiel. Ce projet éducatif devrait impliquer les principales parties prenantes des écoles haïtiennes grâce à son caractère flexible, son accessibilité et ses faibles coûts pour atteindre ses objectifs.

3.1.2 La méthode pédagogique

La méthode pédagogique qui serait privilégié dans le programme d'EADR viserait à : 1) stimuler de bonnes relations entre les candidats bacheliers avec les formateurs et entre les apprenants eux-mêmes 2) faciliter un apprentissage actif 3) encourager des feedbacks rapides.

Bosch (1997) précise en effet que l'interaction représente un pilier dans le programme d'EADR. Pour favoriser ou encourager une démarche pédagogique efficace, les productions radiophoniques (les cours) devraient donc être interactives. Tout cela devrait être fait en complémentarité au mode d'enseignement en présentiel. Ainsi, certaines émissions ou certains cours devraient être réalisés en salle de classe avec la participation active de candidats bacheliers.

3.1.3 Le contenu

Les cours ou les émissions radiophoniques devraient porter sur le programme officiel du MENFP, soit dans le cadre de l'objectif principal de notre programme d'EADR qui est l'amélioration des résultats d'examens officiels du baccalauréat 1^{ère} partie en Haïti. Les cours radiodiffusés s'intéresseraient donc à la préparation des examens d'État des classes de rhéto. Un nombre d'émissions devraient être réalisés sur des matières sur lesquelles ces examens officiels porteront. Ces émissions pourraient privilégier, par exemple, des thèmes ou des questions qu'on retrouve inévitablement aux

examens officiels du baccalauréat.

3.1.4 Les conditions de mise en œuvre

La mise en œuvre du programme d'EADR réunit un ensemble de points servant de balise à sa réalisation. On retrouve entre autres : l'accessibilité, le calendrier et la durée du programme d'EADR, les ressources, le soutien logistique et matériel, l'éthique et la pérennité. Cette section aborde en fait le côté structurel ou administratif du programme.

3.1.4.1 L'accessibilité

Les connaissances ou les formations que doit fournir le programme d'EADR, devraient être bâties de manière simple et souple (adaptée à la réalité du milieu et accessible aux candidats bacheliers des classes de rhéto). Ce travail devrait être réalisé dans un style qui accroche les élèves : les émissions devraient être vivantes. Dans le cas de réalisations d'émissions synchrones et asynchrones, on devrait encourager la participation des élèves. Ces émissions devraient respecter les technicités, c'est-à-dire les principes de productions radiophoniques. Quant à l'accessibilité et l'attrait, ils pourraient être stimulés à travers des jeux ou des exercices pouvant garantir une implication des apprenants. L'accessibilité est l'une des sept conditions que Karsenti (2003) estime indispensable à la réussite d'un programme d'EAD. La situation géographique, socioéconomique et politique d'Haïti rend la condition d'accessibilité au cœur de tout projet. Elle devient un préalable ou une exigence dont on doit tenir compte au départ (Souffrant, 1995; PNEF, 1998; Hadjadj, 1999; Doura, 2001; UNESCO, 2003; PNUD, 2006; Mediaterrre, 2006; Le Nouvelliste, 2007). En terme d'accès, la participation des candidats bacheliers (ville et région) devrait être rendue plus facile par le développement du réseau téléphonique. Haïti est passée de 70 mille lignes de téléphone en 1994 à plus d'un million en 2007, avec l'ouverture légale du secteur des télécommunications à cinq compagnies de téléphone depuis 1995 (Pierre, 1999; Chery & Vincent, 2004).

3.1.4.2 Le calendrier et la durée du programme d'EADR

Au chapitre du calendrier, le programme s'échelonnerait sur une période d'un

mois avant le début de la session régulière et deux semaines avant le début de la session extraordinaire, étant donné que le laps de temps entre les deux examens est relativement court (voir annexe A). La diffusion des émissions d'EADR pour les bacheliers recalés s'étalerait sur le même nombre de jours que celles des élèves réguliers, par contre la période proposée serait différente, vu que ces examens officiels se tiennent à des dates séparées. Les émissions seraient diffusées au moins trois fois par jour. Le contenu des programmes d'EADR serait généralement identique pour les candidats bacheliers recalés ou réguliers, étant donné que les examens officiels de bac 1^{ère} partie se déroulent sur le même programme scolaire.

3.1.4.3 Les ressources

Du côté des ressources humaines, le programme d'EADR devrait réunir des professeurs bien formés, c'est-à-dire des enseignants diplômés, qualifiés ou expérimentés. L'apport de professeurs étrangers ou d'enseignants d'origine haïtienne évoluant à l'extérieur pourrait être encouragé. En ce qui concerne l'aspect technique ou matériel, le principal medium serait la radio. Un système téléphonique pourrait aussi être mis en place pour favoriser des échanges entre les apprenants avec les formateurs et entre eux. On devrait mettre à la disposition des apprenants les copies des émissions sur cassette audio ou sur tout autre support approprié. Cette mesure rendrait le programme plus flexible et plus ouvert. Enfin, à des moments bien précis, une équipe de professeurs devraient être disponibles pour répondre directement sur les ondes ou en différé aux interrogations des apprenants.

3.1.4.4 Le soutien logistique et matériel

Le soutien logistique et matériel détermine la réussite ou l'échec du programme d'EADR. Le programme bénéficierait aussi de l'apport de l'expérience ou du savoir-faire des institutions nationales et internationales travaillant dans le domaine d'EAD ou d'EADR. En ce sens, on devrait encourager le développement de partenariats entre le programme d'EADR et des institutions de formations à distance. Le recrutement d'administrateurs et techniciens spécialistes en EAD et EADR constitue aussi une

nécessité.

L'autre aspect de la condition logistique et matériel inclut le volet technique, à savoir : les moyens informatiques, le téléphone, le médium, les studios de productions et de réalisations des cours ou des émissions radiophoniques appropriées. Ce programme d'EADR devrait permettre le regroupement en une plateforme des éléments ou des sections de la Radio Nationale d'Haïti, de la Radio Éducative du MENFP, des réseaux de radios communautaires. L'un des objectifs premiers de cette structure serait d'offrir et de garantir l'universalité du programme d'EADR ainsi que son accessibilité sur tout le territoire. Cette structure devrait intégrer à l'intérieur de sa mission les principales tâches de la Radio Éducative du MENFP (1979) que sont : la production et la réalisation des programmes, l'organisation de l'écoute, la diffusion des cours ou des émissions et l'évaluation périodique des programmes.

3.1.4.5 L'éthique et la pérennité

Le programme d'EADR devrait s'atteler à combattre systématiquement le plagiat et la fraude qui sont légions aux examens officiels. Il devrait d'abord servir d'exemple, en faisant preuve de respect absolu du droit de la propriété intellectuelle. À travers les émissions, on pourrait conscientiser les apprenants sur les conséquences fâcheuses de tels agissements. La méthodologie EADR encouragerait l'autonomie et la créativité des apprenants. Le programme d'EADR favoriserait la collaboration ou la coopération des apprenants entre eux ainsi qu'avec les professeurs au cours du processus d'apprentissage.

Par ailleurs, on devrait prendre une série de dispositions pour rendre viable une telle initiative. On devrait s'atteler dès le départ à mettre sur pied une structure multipartite pouvant garantir la longévité d'un tel projet. Cet organisme comprendrait notamment des représentants du Ministère de l'éducation nationale, de l'association des écoles privées, des syndicats de professeurs, des délégués de parents, des membres d'association d'élèves, etc. Cette structure multipartite s'assurerait aussi d'évaluer de manière continue le programme. En vue de rendre crédible ce programme d'EADR, il serait tout à fait souhaitable de réaliser une quantité d'émissions d'essais avant de lancer concrètement le programme.

3.2 Présentation sommaire et justification de la méthodologie de l'évaluation des besoins

L'évaluation des besoins est la méthode qui nous a offert les moyens de concrétiser la deuxième phase d'élaboration du programme d'EADR, à savoir la collecte des critiques ou commentaires des principaux acteurs du système éducatif haïtien autour des grandes lignes du programme. L'évaluation des besoins consiste à recueillir ou rassembler de manière structurée ou systématique, en fonction de critères préalablement établis, l'ensemble des besoins ou problèmes dans la perspective d'arrêter ou de dégager une décision claire sur un programme ou un dossier quelconque (Institut universitaire des Centres Jeunesse de Montréal, 2005; Roegiers, Wouters & Gerard, 1992). Pour Chagnon et Paquette de l'Institut universitaire des Centres Jeunesse de Montréal (2000) :

L'évaluation des besoins est un processus qui, sur la base de critères explicites, permet aux différentes personnes concernées par la dispensation des programmes en Centres jeunesse de connaître les besoins et les problèmes qui affectent les clientèles, d'établir leur priorité et de décider des solutions les plus appropriées (p. 110).

Notre étude a déjà identifié des besoins, mais nous souhaitons en valider la stratégie pour y répondre. Mayer et Ouellet (1991) rejoignent les définitions de l'analyse des besoins faites précédemment par certains auteurs. Ils la présentent comme une recherche d'informations en vue d'ordonner ou d'arranger des activités ou des projets en cours ou à venir. Cette définition correspond plus à ce que l'on visait dans notre étude. L'analyse ou l'évaluation des besoins s'avère cruciale pour tout projet de formation (Roegiers, Wouters & Gerard, 1992). La méthodologie de l'évaluation des besoins que nous avons adoptée constitue donc une évaluation diagnostique ou une évaluation avant l'action; en d'autres mots une évaluation initiale ou de prévision d'après Figari (1994).

En Haïti, les FOAD demeurent un mode d'enseignement peu répandu. En 2007, on a retracé les expériences de FOAD de la Radio éducative de l'État haïtien et de la Fondation haïtienne de l'enseignement privé (FONHEP) qui étaient destinées à un public du primaire. Pour notre public cible constitué de candidats bacheliers de la rhéto, l'EADR est un programme nouveau. Il est tout à fait censé de procéder à une évaluation des besoins (Mclaughlin & Phillips, 1991). En d'autres mots, nous devons examiner le bien-

fondé de ce modèle de formation à ce niveau académique (Greene, 1990). Bien que l'EADR connaisse du succès dans des pays qui ressemblent à Haïti, comme nous l'avons démontré au chapitre 2, il s'avère indispensable d'évaluer et de valider sur le terrain avec les principaux acteurs concernés cette stratégie de programme d'EADR et les grandes lignes générales (Knezevic, 2005).

3.2.1 Description des participants et méthode d'échantillonnage

Nous avons contacté une trentaine de sujets en Haïti, acteurs de différents secteurs touchés par les faibles résultats du bac 1^{ère} partie, et spécialistes du médium comme tel. À partir de Montréal en premier lieu, nous avons établi des contacts par téléphone ou par internet avec cette trentaine de répondants potentiels. Ensuite, nous avons transmis par courriel le document intitulé « Renseignements aux participants » (voir Annexe A) qui contient les grandes lignes de notre programme d'EADR et le formulaire de consentement. Arrivé sur le terrain en Haïti, nous avons pris contact et remis à une quinzaine d'autres sujets le même document. Ceci a été fait par téléphone, par courriel ou, plus directement, en personne. Parmi les quarante-cinq personnes contactées, une vingtaine de participants ont répondu positivement, dont six élèves, cinq parents, cinq enseignants et quatre spécialistes d'EADR ou de la radio. Finalement, douze acteurs clés du système éducatif ont répondu à nos questions (voir tableau 2). Les raisons évoqués par les huit personnes qui ont refusé sont multiples. Elles ont évoqué notamment la faible connaissance du sujet de recherche, le manque de temps, la croyance qu'une volonté réelle de la part des responsables de l'État ou du MENFP d'apporter des changements au système éducatif n'existe pas, et de sérieux doutes sur l'utilité d'une telle démarche ou d'une telle initiative. Notre échantillon final comprenait des sujets d'institutions publiques et privées du milieu d'éducation à différents niveaux hiérarchiques, de régions diverses, de même que des spécialistes de la radio.

Pour les élèves et les enseignants, nous avons eu un représentant par secteur (public et privé). Parmi les quatre élèves, nous avons recruté au moins un bachelier recalé et un candidat régulier. En ce qui concerne les enseignants, nous avons interviewé des professeurs membres de syndicats les plus représentatifs du pays dont l'Union des normaliens haïtiens (UNNOH) et la Confédération nationale des éducateurs haïtiens

(CNEH). En effet, les syndicats d'enseignants constituent des acteurs incontournables du système éducatif haïtien. À ce titre, il aurait été mal vu de ne pas obtenir leurs opinions à propos de notre programme. De plus, ils pourraient mettre les ressources humaines de leurs associations au bénéfice du programme EADR.

Il était crucial de solliciter des spécialistes de l'EADR, d'autant qu'il existe, en Haïti et à l'extérieur, des cadres qui ont travaillé et qui travaillent encore sur des programmes d'EAD ou d'EADR. Nous avons également recueilli l'avis d'un spécialiste de la radio au regard de l'aspect technique du programme proposé.

Enfin nous avons invité des représentants de parents d'élèves pour avoir leur position sur notre projet d'EADR puisqu'ils contribuent énormément à la formation de leurs enfants. Le tableau 2 présente une fiche sociodémographique (âge, sexe, niveau d'étude, localisation et secteur d'activité) des douze acteurs ayant participé à notre recherche.

Tableau 2
Description des participants

Identification	Âge	Sexe	Niveau d'étude	Localisation	Activité
Élève_1	24 ans	M	Rhétô (Recalé)	Ville (Grand' Anse)	École
Élève_2	23 ans	M	Rhétô (Recalé)	Région (Nord' Est)	École et travail (Caissier)
Élève_3	20 ans	F	Rhétô (Régulier)	Région (Centre)	École
Élève_4	17 ans	M	Rhétô (Régulier)	Ville (Ouest)	École
Parent_1	53 ans	M	Université	Ville (Ouest)	Entrepreneur
Parent_2	48 ans	F	Formation professionnelle	Ville (Ouest)	Technicien (Santé)
Parent_3	35 ans	F	Formation professionnelle	Ville (Sud' Est)	Fonctionnaire de l'état
Enseignant_1	36 ans	M	Université	Ville (Artibonite)	Enseignant
Enseignant_2	32 ans	M	Université	Ville (Grand' Anse)	Enseignant
Spéc. EADR_1	52 ans	M	Université	Ville (Nord)	Media/Fonctionnaire
Spéc. EADR_2	41 ans	M	Université	Ville (Sud' Est)	MENF
Spéc. EADR_3	32 ans	M	Université	Ville (Ouest)	Media

3.2.2 Description de l'instrument de collecte des données

Au préalable comme nous l'avons signalé dans la description des participants, nous avons soumis aux répondants les grandes lignes générales du programme d'EADR (voir Annexe A, Renseignements aux participants), vu que certains participants ne connaissaient pas l'EAD ou l'EADR. Les données ont ensuite été recueillies à travers des entrevues individuelles. Elles nous ont permis de ramasser le maximum d'informations ou de faciliter une meilleure exploration des faits ou des individus, comme le souligne Angers (1996, dans Lafortune, 2006). Les interviews ont été faites de manière semi-directive (voir Annexe B, canevas d'entrevue), étant donné qu'elles sont reconnues pour être plus souples et plus susceptibles de nous permettre d'obtenir des informations sur les positions, les attentes ou les opinions des principaux partenaires de l'éducation en Haïti (Lamoureux, 2000; Chagnon & Mishara, 2004)). Nous avons privilégié l'entrevue plutôt que le questionnaire à cause de la prépondérance de l'oralité sur l'écriture en Haïti (RDDH, 2007; Rumble, 1993; De Ronceray, 1979). Par ailleurs, la diversité des répondants et de leur domaine d'expertise aurait nécessité de bâtir plusieurs questionnaires différents, une tâche très onéreuse. Le canevas d'entrevue constitue à cet égard un outil plus facilement adaptable à une diversité de répondants. C'est pourquoi nous avons élaboré un canevas d'entrevue en fonction des acteurs clés à interroger (Fink, 1995 ; Gaudreau, 2001 et 2005; Figari, 1994).

Le canevas (voir Annexe B) comprenait notamment une quinzaine de questions principales et ouvertes avec certaines sous-questions. Des questions et sous-questions concernaient les conditions sociodémographiques des répondants. D'autres visaient à recueillir leurs commentaires concernant les résultats du bac 1^{ère} partie des dix dernières années ainsi que leur avis sur les facteurs explicatifs possibles. Ensuite des questions et sous-questions ont touché les grandes lignes du programme d'EADR dans tous ses aspects, dont l'EADR en tant que l'une des solutions alternatives, les objectifs que devrait poursuivre ce programme et finalement elles ont abordé dans les moindres détails l'approche pédagogique, le contenu, le calendrier et la durée et les conditions de mise en œuvre dudit programme d'EADR.

3.2.3 Procédure de collecte des données

Nous avons réalisé les douze entrevues en Haïti. Elles ont eu lieu entre fin janvier et fin février 2009. Les grandes lignes de notre programme d'EADR les ont mis au courant de la nature ainsi que des objectifs de notre recherche. Toutes les entrevues se sont déroulées dans les lieux

appropriés (salle de classe, salle de conférence,...) après que nous nous soyons entendus sur l'endroit et le moment de la rencontre avec les interviewés. Les interviews ont toutes été réalisées par le chercheur après que les répondants ont eu signé le formulaire de consentement que nous leur avons remis. Les entrevues ont duré approximativement soixante minutes. Nous en avons réalisé quatre en français et huit en créole, vu que c'est la langue maternelle ou la plus couramment utilisée par nos répondants. Les entrevues ont été enregistrées à l'aide d'un magnétophone. La transcription des données et la traduction ont été faites au fur et à mesure par le chercheur lui-même. La vérification de la saisie des données a été faite en fonction des critères d'exhaustivité, d'exclusivité et de validité (Van der Maren, 1996). La véritable difficulté rencontrée au cours de notre recherche a trait notamment aux rendez-vous reportés ou annulés sans aucun avertissement ou à la dernière seconde.

3.2.4 Stratégies d'analyse

La stratégie d'analyse des entretiens privilégiée s'est limitée à l'analyse thématique du contenu. Plus spécifiquement, nous nous sommes restreint à l'analyse du contenu manifeste (Van der Maren, 1996). Paillé (1993) estime que la recherche qualitative nous donne l'opportunité de concevoir, d'investiguer, de catégoriser, d'explicitier... Nous avons dû nettoyer le corpus constitué à la suite de chaque entretien. Afin de rendre compréhensible ces données, nous avons corrigé les fautes de grammaire ou de syntaxe et nous avons éliminé les répétitions inutiles. Les données ont été traitées à la main. Ensuite, nous avons établi les points de convergence et les points d'opposition ou les divers liens entre eux. Le traitement qualificatif des données qualitatives convenait mieux à notre type de recherche; cependant nous avons aussi recouru au traitement quantitatif de nos données. Le codage, qui comprenait 147 codes au départ, est passé à 160 à la fin de la codification des transcriptions des entrevues (Cf. Annexe D, Grille de codage). Notons que le cadre conceptuel nous a grandement facilité le codage et l'interprétation des données. En effet, nous avons schématisé notre codage en fonction des principales conditions d'efficacité nécessaire au programme d'EADR. Le codage a été réalisé en fonction des unités de sens, c'est-à-dire un mot, une phrase ou un paragraphe, dans la mesure où il respectait le sens et les idées exprimés par les répondants dans leur contexte.

3.2.5 Les limites de la recherche

Cette recherche de type exploratoire comporte des points forts, tout aussi bien que des

faiblesses. Paillé et Mucchielli (2003) précisent que les données recueillies lors d'entrevues individuelles sont par essence des données complexes et ouvertes, dans la mesure où les données du corpus nécessitent d'effectuer un travail intellectuel minutieux basé sur beaucoup de jugement.

Étant donné que c'est une recherche avec un petit nombre de sujets, nous ne pouvons pas généraliser nos conclusions (Van der Maren, 1996). Notre petit échantillon présente aussi une limite liée à la représentativité effective de certains acteurs. En effet, le nombre de participants (douze) retenus en fonction de leurs liens directs ou indirects avec le système éducatif haïtien nous a obligé à laisser de côté un certain nombre de personnes ou de groupes au profit d'autres. De plus, nous sommes dépendant des refus de participer des acteurs sollicités. Ainsi, la méconnaissance du sujet de l'EADR a limité la participation de certains répondants; mais plus critique est, le désistement en raison de doutes sur l'utilité d'un tel programme qui a probablement fait en sorte que nos résultats ont été biaisés positivement. Par ailleurs, certains sujets se sont retrouvés dans un dilemme où ils devaient choisir entre leurs opinions personnelles et les positions de leurs associations. Ce dernier point constitue un handicap sérieux, étant donné le fonctionnement non démocratique de certains regroupements. En conséquence, bien que les avis d'acteurs choisis ne reflètent pas totalement la position de différents secteurs, notre approche a favorisé l'intégration de points de vue de plusieurs secteurs, ce qui était conforme à la nécessité de puiser l'information à plusieurs sources (Rossi & Freeman, 1982; Chagnon & Paquette, 2005). Enfin, la concentration de la quasi-totalité des associations dans les villes représente un biais de la recherche qui ne voulait absolument pas prioriser les villes par rapport aux campagnes. En fait, nous nous sommes efforcés d'inclure certains acteurs clés du système éducatif des régions rurales d'Haïti.

Finalement, nous avons travaillé à éviter ou limiter au maximum ce que Van der Maren (1996) qualifie de «piège du narcissisme». Ce qui signifie qu'à travers cette recherche, nous avons cherché à limiter la transmission ou la contagion de nos perceptions. Donc, nous avons travaillé à l'élévation de notre subjectivité. Une grande attention a été accordée à ce biais.

CHAPITRE 4 :
PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES

Le chapitre quatre présente et analyse les résultats obtenus; d'abord ceux qui concernent notamment les facteurs explicatifs des résultats du bac 1^{ère} partie et les discours sur l'EADR en tant que solution alternative pouvant permettre une réduction du taux d'échec constaté; ensuite, les avis sur les objectifs du programme d'EADR, la méthode pédagogique du programme, le contenu et les conditions de mise en œuvre du programme. Pour chaque partie, les résultats sont d'abord présentés, puis ils sont analysés à la lumière des écrits; enfin, les modifications que les résultats suggèrent d'apporter au programme servent de synthèse.

4.1 Les facteurs explicatifs de la faiblesse des résultats du bac 1^{ère} partie

Dans cette partie, les différents acteurs interviewés se prononcent sur les résultats du bac 1^{ère} partie. Dans les caractéristiques des résultats, les répondants n'hésitent pas à qualifier les épreuves du bac et comment ils voient généralement le système éducatif. Dans la rubrique «les solutions alternatives», ils proposent des pistes de solutions pour pouvoir faire avancer l'école en Haïti.

4.1.1 Opinion des répondants quant aux résultats officiels

« Hécatombe, catastrophes, insatisfactions, déceptions, taux anormalement élevé, tendance généralement à la baisse, lacunes cumulées, taux d'échec élevé »: ce sont avec ces mots que les répondants réagissent à la question de savoir comment ils voient les résultats du bac. Globalement, les acteurs rencontrés nous indiquent que les résultats aux examens officiels du bac 1^{er} parti^{er} représentent un échec. En effet, dix répondants sur douze ne trouvent que des mots négatifs pour qualifier les résultats aux examens officiels du bac 1^{ère} partie. Sur les dix dernières années, le taux de réussite est trop faible, puisqu'il se situe au-dessous de 50% (Ruben-Charles, 2004; MENFP Info, 2006; Fausner, 2007; CNEH, 2007). C'est un vrai désastre. Ces dires des participants tirés du verbatim de nos entrevues viennent illustrer notre propos.

« On peut dire que les résultats du bac n'ont pas été satisfaisants. » (Élève_3)

« J'ai plus de dix ans depuis que j'enseigne dans des lycées et j'ai comme l'impression que je travaille pour rien tellement les résultats sont désastreux en littérature, matière que j'enseigne. Près de 2% de bacheliers seulement parviennent à obtenir leur moyenne. » (Enseignant 2)

« Depuis des années, les résultats des examens du bac n'accusent que des taux élevés d'échec. » (Parent_2)

«Je pense que les résultats du bac en général sont catastrophiques. Assez souvent 60 à 80% des candidats échouent.» (Spécialiste EADR_1)

Ces extraits de verbatim témoignent des idées que se font des acteurs du système éducatif. Ils jugent de leur propre gré les résultats aux examens officiels du bac en fonction des statistiques des dix dernières années (MENFP Info, 2006) et ce, même si les résultats de 2008 (62%) se démarquent positivement de ceux enregistrés au cours des années antérieures. Deux répondants sur les douze croient que c'est un succès intéressant et que cela est de bon augure. Ces résultats signifient que les élèves peuvent avoir de l'espoir dans leurs capacités et dans leur avenir.

«Les résultats de l'année dernière étaient vraiment intéressants et c'est pour la première fois qu'on a eu de si bons de résultats, au delà de 50%.C'est pas mal du tout et ca me rassure un peu car je suis très confiant quant à ma réussite.» (Élève_2)

«Suivant les statistiques du MENJS pour 2008, 62,19 % de réussite pour la session ordinaire pour 1^{ère} et 2^{ème} parties, une nette amélioration comparativement aux années antérieures.» (Parent_3)

Les résultats des derniers examens inaugurent-ils une nouvelle tendance? Cette question fut posée par deux répondants qui font référence aux statistiques publiés par le MENFP (2009). Les causes pouvant expliquer les faibles résultats des années précédentes ont-elles été identifiées et les maux du système éducatif sont-ils réglés définitivement? Où bien ces résultats sont-ils politiques comme d'autres l'ont été par le passé ?

Les douze répondants sont unanimes à reconnaître que les causes explicatives des résultats du bac 1^{ère} partie des dix dernières années sont profondes et complexes. Ces positions confirment le diagnostic dressé du système éducatif haïtien par des chercheurs (De Ronceray, 1979; Petit-Frère, 1998; Souffrant, 1995; PNEF, 1998; Hadjad, 1999 ;Ruben-Charles, 2001 ; PNUD, 2001; IHSI, 2002; UNESCO, 2003; MENFP, 2004 ; UNICEF, 2007; Fausner, 2007, Le Nouvelliste, 2007) dans la problématique de la présente recherche.

Les facteurs évoqués par les répondants sont de fait multiples. Comme il a été démontré par le Ministère de l'éducation d'Haïti (1992), les participants pointent principalement l'instabilité politique, occasionnant la faiblesse des institutions. La qualité de l'enseignement serait aussi l'une des grandes causes, précisent l'ensemble des acteurs. Selon des chercheurs (De Ronceray, 1979; Petit-Frère, 1998; MENF, 2004), la qualité de l'enseignement est l'une des causes explicatives de la faiblesse des résultats du bac 1^{ère} partie. Cet argument est également

avancé par des participants. En effet, la formation des enseignants est évoquée comme l'un des grands facteurs explicatifs par divers répondants (élève_1 & 2, enseignant_1& 2, parent_1, spécialiste d'EADR_1 & 2). Les méthodes d'apprentissage et d'évaluation pèsent lourdement dans l'échec du système, soulignent particulièrement deux élèves (élève_3 et 4) et un enseignant (enseignant_1). La multiplication des écoles qui ne réunissent pas les normes adéquates établies par le MENFP pour fonctionner ou pour fournir une éducation de qualité, reste un point non négligeable dans la débâcle du baccalauréat haïtien précise le spécialiste d'EADR_2. Le spécialiste de l'EAD_3 et l'enseignant_1 notent le manque de responsabilité de la part des élèves. La mauvaise gouvernance du système éducatif est signalée aussi comme l'une des causes de l'échec des résultats du bac 1^{ère} partie, d'après le spécialiste d'EADR_1.

Que faire pour enrayer les maux endémiques qui rongent le système éducatif haïtien? Existe-t-il des solutions alternatives? Nous verrons à la section suivante les positions des participants à notre recherche sur les solutions alternatives.

4.1.2 L'EADR comme l'une des solutions alternatives

Trois participants sur douze (un élève, un parent et un enseignant) ont des positions mitigées sur l'utilisation de l'EADR dans la préparation des examens officiels du bac. Si l'élève déclare qu'il ne peut pas répondre catégoriquement oui, à la question de savoir s'il considère l'EADR comme l'une des solutions alternatives aux résultats du bac, il affirme tout de même devoir l'essayer (élève_1). L'enseignant pense qu'il aimerait expérimenter l'EADR pour pouvoir se prononcer là-dessus. Cependant, il précise que : « *Compte tenu de sérieux problèmes que confrontent nos bacheliers... il n'y a aucune difficulté à ne pas adopter un tel programme.* » (Enseignant_2). Le 3^{ème} répondant (parent_3) pense qu'il attendrait la position des spécialistes de l'éducation pour se positionner sur l'utilisation de l'EADR dans la préparation des examens du bac.

La position des neuf autres acteurs, sur l'EADR comme une solution alternative, est claire et positive. En ce sens, trois élèves, trois spécialistes d'EADR ou de radio, deux parents et un enseignant, croient qu'il est impératif d'adopter l'EADR dans le système. Il peut aider les candidats dans la préparation de leurs examens, a indiqué un élève. Un autre élève qui a déjà fait l'expérience de l'EADR déclare que :

« ... L'EADR est l'une des propositions qu'il faut absolument envisager et encourager. L'EADR

est pratique, ciblé et tient compte de la réalité socio-économique haïtienne. » (Élève_4)

Pour l'enseignant_1, l'EADR demeure une solution ponctuelle qui pourrait donner dans l'immédiat de bons résultats. Le parent_1 croit que l'EADR deviendra à la longue un outil indispensable permettant non seulement aux candidats bacheliers de réussir leurs épreuves de bac mais l'EADR aidera également les élèves à corriger beaucoup de leurs lacunes. Le parent_2 avance que l'EADR pourrait aider à diminuer le taux d'échec au bac.

Le spécialiste d'EADR_1 soutient que l'introduction de l'EADR dans la préparation des examens du bac est indispensable, puisque cet outil a apporté des résultats considérables dans de nombreux pays. Dans cet ordre d'idées, il signale qu'Haïti a su profiter grandement dans le passé de l'EADR. Le moment est donc venu aujourd'hui d'ajouter de manière durable l'EADR dans la préparation des examens du bac. Les propos qui suivent illustrent le penchant de ce spécialiste pour cet instrument.

« Je pense que c'est une possibilité qui pourrait être assez intéressante dans la mesure où la radio est à la portée de tout le monde en Haïti. Aujourd'hui, on compte plus de 300 stations de radio parmi lesquelles les radios communautaires qui se trouvent à proximité des plus petites communautés du pays et en même temps on assiste à une prolifération des écoles secondaires dans le pays. De ce fait, la radio est un outil que le système scolaire doit profiter. Un programme d'éducation à distance par radio bien conçu et bien appliqué réduira certainement le taux d'échec au bac. » (Spécialiste EADR_1)

Le spécialiste d'EADR_2 précise que la solution de l'EADR s'avère importante dans la mesure, dit-il, où cette solution pourrait être moins coûteuse que l'éducation traditionnelle ou classique. En fait, trois répondants se sont abstenus de se prononcer pour ou contre l'adoption ou l'implantation d'un tel programme, vu qu'ils ne le connaissent pas ou ne disposent pas suffisamment de données là-dessus. Bien qu'ils expriment une position minoritaire, nous en tiendrons compte dans nos résultats. Le choix des répondants à propos du choix de l'EADR, dont neuf sans aucun équivoque, nous autorise à regarder et analyser leurs réactions sur les grandes lignes du programme d'EADR. Ils affirment de manière claire leur adhésion à la proposition de l'EADR comme une solution alternative aux graves difficultés auxquelles sont confrontés les candidats bacheliers des classes de Rhéto.

4.2. Les grandes lignes du programme d'EADR

Cette partie présente d'abord les résultats concernant les avis des principaux acteurs du système éducatif haïtien sur les grandes lignes du programme d'EADR. Elle fait référence aux conditions d'efficacité d'un programme d'EADR de Karsenti (2003) et comprend les objectifs du programme d'EADR, la méthode pédagogique, le contenu et les conditions de mise en œuvre. Ensuite, cette section discute les résultats obtenus à la suite de la présentation des données. Les principales conditions d'efficacité d'un programme d'EADR définies par Karsenti (2003) et présentées dans notre méthodologie constituent aussi notre cadre de référence. Elles nous servent à analyser ou interpréter ces résultats. Donc, nous examinons si les résultats obtenus sur le terrain correspondent ou pas aux principaux critères d'un programme d'EADR élaborés par Karsenti. Notre analyse prend aussi en considération notre canevas d'entrevue soumis aux douze participants de notre recherche. Au cours des entrevues effectuées en Haïti, les acteurs du système éducatif ont manifesté diverses convergences et divergences de point de vue par rapport au programme d'EADR proposé. Si certaines idées méritent d'être retenues ou intégrées dans le programme d'EADR définitif, nous avons décidé de rejeter certaines propositions des répondants pour des raisons diverses. Nous avons jugé bon de ne pas tenir compte de ces propositions, soit parce qu'elles vont à l'encontre des conditions d'efficacité recommandées dans les écrits, soit parce qu'elles ne rentrent pas dans nos objectifs, soit parce qu'elles ne cadrent pas avec la réalité du pays ou du système éducatif haïtien ou parce qu'elles ne collent pas à notre cadre conceptuel. La confrontation des résultats avec la recension des écrits nous donne un nouveau programme d'EADR revu et corrigé qui est placé à l'annexe C.

4.2.1 Présentation et analyse des résultats quant aux objectifs du programme d'EADR

L'élève_1 (sceptique quant à l'implantation de l'EADR), le parent_2 et le spécialiste_3 de la radio ont exprimé certains doutes sur les objectifs du programme d'EADR proposé. Leurs inquiétudes se rapportent à son application, sa faisabilité, ses particularités ou son côté jugé trop audacieux. L'élève_1 et le spécialiste_3 de la radio craignent que les conditions socioéconomiques du pays servent de barrières infranchissables à l'exécution et l'aboutissement du programme. Bien qu'ils disent que les besoins pour une telle initiative se font sentir et qu'ils se retrouvent à travers les objectifs visés par le plan proposé, ils pensent que les conditions matérielles du pays pèseront de tout leur poids pour empêcher son application.

« C'est un programme bien conçu qui répond à un besoin réel...Mais l'application on peut douter dans ce pays dépourvu de tout, l'électricité par exemple peut être un empêchement pour l'application de ce programme de L'EADR. » (Élève_1)

« L'idée est bonne en soi. Cependant, sa cohérence ne garantie pas pour autant sa réussite, comme en témoigne « La réforme Bernard ». Sa réussite dépendra plutôt d'une planification minutieuse de son application et de son exécution. » (Spécialiste d'EAD_3)

Le parent_2 conçoit mal que le programme d'EADR proposé ait ciblé uniquement les candidats bacheliers des classes de Rhéto. Selon ce répondant, on devrait prendre en considération que « les résultats décevants sont enregistrés autant dans les niveaux inférieurs que supérieurs à la Rhéto, donc le problème de l'échec scolaire devrait être traité globalement. »

La majorité des participants approuvent par contre les objectifs poursuivis par le programme d'EADR proposé. Un élève les qualifie de « *louables* » (Élève_3). Un enseignant penche pour le côté réaliste de ces objectifs (Enseignant_1). Un parent applaudit l'introduction de l'EADR qu'on devra adapter au fil de l'exécution du programme (Parent_1). Un spécialiste de l'EADR précise que les objectifs du programme proposé sont cohérents. Ainsi, il avance que :

« Les objectifs sont assez clairs et assez mesurables, ils n'ont rien de chimériques. Ce sont des objectifs qu'on pourrait atteindre franchement en mobilisant un minimum de ressources. » (Spécialiste EADR_1)

Toujours à propos des objectifs, deux participants croient nécessaire que le programme d'EADR soit mis à profit pour les élèves de tous les cycles. Le parent_3 et l'enseignant_1 nous proposent d'élargir le programme d'EADR à tous les élèves qui auront à subir des examens officiels. Le programme d'EADR doit faire partie du programme officiel des candidats bacheliers des classes de Rhéto ; tel est le vœu fait par l'élève_1.

Globalement, mis à part un élève, un parent et un spécialiste de la radio, les participants à notre recherche considèrent que les objectifs poursuivis par le programme d'EADR soient réalistes et pertinents.

Peters (1991, dans Peraya 1995), Fossard(1994), Peraya et McCluskey (1995), Bosch (1997), Cécicourt (2003), Kurubacak, Volkan & Yuser (2004a et 2004b) soutiennent que l'EADR peut aider les écoliers à pallier aux carences dont ils souffrent au cours de leur processus d'apprentissage. Les répondants à notre recherche ont retenu notre proposition de l'EADR comme l'une des solutions pouvant améliorer le taux de réussite aux examens officiels

de Rhéto en Haïti. Dans leur majorité, les répondants se retrouvent dans les objectifs que le programme d'EADR aura à poursuivre. Creed & Joynes (2005) démontrent que les programmes d'EAD ou d'EADR sont en nette augmentation dans le monde. Dix acteurs interrogés appuient les objectifs arrêtés dans le cadre de ce programme d'EADR ; ils répondent à une situation réelle et ils sont atteignables précisent-ils.

Alors, nous ne croyons pas nécessaire d'élargir le programme d'EADR à tous les élèves qui auront à subir des examens officiels. En généralisant le programme aux élèves de différents niveaux scolaires, nous passerons à côté des objectifs qui sont volontairement restrictifs afin qu'ils soient atteignables. Nous relevons également que ces suggestions ont été faites uniquement par deux de nos douze participants. Pour toutes ces raisons, nous n'avons pas jugé bon de retenir cette suggestion.

Karsenti (2004) note, comme déjà souligné plus haut, que les modèles de formation à distance et celui en présentiel sont complémentaires. Ainsi, nous avons rejeté la proposition de rendre le programme d'EADR obligatoire aux candidats bacheliers du bac 1^{ère} partie. D'abord, ce souhait provient d'un seul de nos acteurs. Ensuite, nous l'avons mentionné à maintes reprises (dans la problématique, le cadre conceptuel et la méthodologie), ce programme se veut comme un complément au programme en présentiel. Il serait inefficace et cela va à l'encontre des conditions d'efficacité d'EAD (Charlier & al., 2002; Karsenti, 2003; Légendre, 2005) d'imposer ou de forcer un apprenant à suivre un programme d'EADR dont le succès repose avant tout sur l'adhésion et la participation volontaire.

Compte tenu de la présentation et de l'analyse des résultats, l'objectif du programme d'EADR reste inchangé.

4.2.2 Méthodes pédagogiques du programme d'EADR: présentation et discussion des résultats

Pour l'un des quatre élèves, la méthode pédagogique devrait être adaptée en fonction de chaque matière et en fonction du profil des candidats bacheliers (Élève_1). Le deuxième élève réclame la participation active des élèves au cours. En ce sens, l'élève devrait avoir l'opportunité de poser des questions, de demander des éclaircissements et d'échanger continuellement avec les enseignants. Pour cet élève, l'échange doit être régulier et constant pendant le cours radiodiffusé (Élève_2). Le troisième élève propose un scénario en trois étapes. À la première partie, l'enseignant exposerait magistralement le contenu de sa matière. Dans un second temps, l'élève

devrait réaliser des exercices proposés par l'enseignant qui seraient corrigés par la suite. Et finalement, la troisième partie du temps devrait être réservée aux questions. Le troisième élève propose aussi que des émissions se fassent sous forme de jeu (élève_3). La proposition du quatrième élève sur la méthode pédagogique ressemble à celle du troisième élève. Elle consiste d'abord en un exposé de la part des enseignants et ensuite des exercices pratiques incluant une période de questions. Le quatrième élève amène également la notion d'auto-évaluation volontaire de la part des élèves qui le désirent.

« A la fin de chaque cours, l'enseignant donnerait un ensemble d'exercices aux élèves qui voudront s'auto-évaluer et les questions devront être posées par téléphone ou par courriel. Au prochain cours, l'enseignant passerait bien entendu en revue les exercices qu'il a donnés et répondrait aux questions les plus pertinentes. Je pense aussi qu'il serait très efficace que pour chaque cours l'enseignant ait accès à une "liste de questions couramment posées". Cela permettrait de gagner du temps et répondrait d'emblée à la majorité des interrogations que pourraient avoir certains élèves.» (Élève_4)

Si le premier des deux enseignants qui ont participé à notre recherche laisse le choix de la méthode pédagogique aux spécialistes de ce domaine, le deuxième enseignant plaide en faveur de l'alternance de différentes approches. Ces dernières devraient considérer le contenu de la matière, le moment de l'apprentissage et le rythme de l'apprentissage des bacheliers (Enseignant_2).

Les parents ont des opinions diverses sur les méthodes pédagogiques que devraient rassembler le programme d'EADR. Le premier parent n'apprécierait pas que le choix de cette méthode réponde à un phénomène de mode. La méthode choisie, selon ce parent, devrait prendre en considération les préoccupations des bacheliers et de leurs parents, d'où la nécessité d'ajuster continuellement la méthode pédagogique.

«La réussite au bac est importante mais la nécessité d'un suivi qui constitue une composante essentielle de tout processus participatif est souvent négligée, or une méthode ou approche active est dynamique et exige d'être réajustée en permanence.» (Parent_1)

La position du deuxième parent rejoint celle du premier sur la nécessité que la méthode pédagogique du programme d'EADR soit participative (Parent_2). Selon ce parent, la participation rendra le système éducatif interactif; ce qui apportera des changements significatifs aux résultats du bac.

Le troisième parent pense que la méthode pédagogique devrait trouver un moyen pour tenir en haleine les participants au programme. En ce sens, la méthode devrait responsabiliser au maximum les élèves. Ce parent est d'avis que la méthode pédagogique devrait être axée sur l'organisation de groupes de discussion, les concours interscolaires, les concours primés, etc. (Parent_3).

Le premier expert de l'EADR prend position pour une méthode pédagogique active qui faciliterait l'acquisition du savoir par l'apprenant. Cette méthode devrait focaliser sur l'élève. L'enseignant ne se positionnerait pas comme quelqu'un qui aurait le monopole de la connaissance. Une méthode active aurait comme bénéfice de réduire la passivité des candidats bacheliers. Pour optimiser les méthodes pédagogiques choisies, le spécialiste de l'EADR souligne qu' :

«Il faut motiver les élèves, éviter de diaboliser l'erreur, ensuite cultiver la tolérance entre les apprenants.» (Spécialiste d'EADR_1)

Le deuxième spécialiste d'EADR plaide pour que les cours radiodiffusés se fassent sous forme de débats. Cette approche serait très adaptée ou très appropriée; les débats rendraient les émissions vivantes, selon ce spécialiste d'EADR.

« ...Le cours serait plus vivant, l'élève posera des questions sur ce qui fait problème pour lui, ce qui donnera la possibilité à l'animateur d'identifier ses problèmes, d'apporter des solutions appropriées, d'adapter ses cours.» (Spécialiste d'EADR_2)

Toujours en rapport avec la méthode pédagogique, plusieurs participants (élève_3 & 4, enseignant_2 & spécialiste d'EADR_1 & 2) recommandent d'encourager le candidat bachelier à faire le plus d'exercices possibles. Quelques participants (élève_4, parent_3 et enseignant_2) proposent l'introduction des jeux de questions-réponses dans certaines émissions.

Les parents_2 & 3 et le spécialiste d'EADR_1 suggèrent que des cours se donnent en créole, en vue de faciliter la transmission du savoir.

Le spécialiste de la radio_3 réclame la participation directe dans les studios des élèves dans certaines émissions.

On retiendra également les souhaits formulés par les parents_2 & 3 et le spécialiste d'EADR_1 pour qu'on fasse une grande place à l'introduction du créole dans les cours. Ces derniers doivent être effectués simplement en créole.

De leur côté, divers participants (élève_3 & 4, enseignant_2 & spécialiste d'EADR_1 & 2) jugent important et nécessaire que le programme d'EADR développe un processus d'évaluation ou d'auto-évaluation des participants et du programme d'EADR.

Finalement, contrairement à plusieurs répondants, le troisième spécialiste d'EADR insiste sur la nécessité de limiter les interactions au cours des émissions radiophoniques. Sinon, on s'écarterait des objectifs des émissions et du programme d'EADR proprement dit. Dans le but de garantir la cohérence de ces derniers, ce spécialiste de la radio soutient qu'il est préférable que les questions soient traitées ou répondues une semaine après.

Karsenti (2003) suggère parmi les méthodes pédagogiques, l'interaction, les contacts entre les étudiants, l'apprentissage actif, la coopération entre les étudiants et les formateurs, les feedbacks actifs, le respect de la diversité des talents et des façons d'apprendre, etc. Si globalement plusieurs de nos participants ont opté pour une méthode pédagogique interactive qui faciliterait l'apprentissage des élèves (Karsenti, 2003), ils suggèrent des points susceptibles de renforcer ou d'aider à la préparation des candidats bacheliers aux examens officiels du bac. Blandin (1999) évoque également diverses combinaisons qui peuvent exister au sein de FOAD. Une des remarques des participants, est d'adopter une méthode combinée par moment. Ces acteurs conseillent d'adopter une méthode pédagogique souple qui puisse être adaptée en fonction des matières enseignées, des apprenants, de l'environnement d'apprentissage, en général du milieu ou de la réalité. En d'autres mots, ils croient que la méthode pédagogique sera différente si le cours radiodiffusé se déroule dans une salle de classe ou dans un studio de production ou avec la participation directe des candidats bacheliers.

Dans un autre ordre d'idées, Potter & Nadoo (2006), Osuji (2004) et Célécourt (2003) soulignent la nécessité pour que la méthode pédagogique soit dynamique, i.e selon eux, le mode d'enseignement doit tenir compte, tant au niveau de la conception et de l'exécution, des avis des formateurs et apprenants. Célécourt (2003) croit que l'introduction des jeux dans les émissions radiophoniques rend l'enseignement beaucoup plus dynamique. Nous souscrivons à l'insertion ou l'introduction des jeux de questions-réponses dans certaines émissions avec des primes en espèces en vue de stimuler l'apprentissage des candidats bacheliers. Ces gratifications seraient distribuées en fonction de la participation des candidats bacheliers aux cours radiodiffusés ou compte tenu du nombre de réponses correctes fournies par les apprenants aux jeux questions-réponses. À ce sujet, Célécourt (2003) signale que la plupart des 160 cours radiophoniques du programme d'EADR de la FONHEP comportent des jeux de questions-réponses.

Des mesures doivent être prises également pour répondre aux interrogations des participants, selon Potter & Nadoo (2006), Osuji (2004) et Cécicourt (2003). Bien que le programme d'EADR ait proposé plusieurs approches pédagogiques, nous croyons important de retenir cette suggestion des répondants.

L'UNESCO (2000) souligne que les exercices pratiques permettent de renforcer la formation scolaire des apprenants. L'augmentation d'exercices par les participants serait salubre; elle aiderait les candidats bacheliers à accroître leur performance ou à mieux maîtriser les matières.

Cette proposition va dans le même sens d'une augmentation de l'activité que celle qui demande d'encourager les candidats bacheliers de la Rhéto à lire les notes de cours ou les matières avant les émissions. Plus de lectures et plus d'exercices ne feront qu'augmenter la compréhension des matières de la part des candidats bacheliers et du même coup les aideront à réussir leurs examens. Toujours à propos des lectures et des exercices pratiques, la Banque mondiale (2002) constate une amélioration d'au moins 6% du taux d'apprentissage par rapport au groupe témoin pour l'enseignement des matières telles que : les lettres, les mathématiques et les sciences.

Le PNEF (1998), Hadjaj (1999) et Makonnen, (2002) plaident en faveur d'une plus grande place du créole dans le système éducatif. Osuji (2004) croit qu'il est important de respecter les diversités culturelles ou régionales des apprenants. Le vœu pour que des cours soient réalisés en créole, la langue vernaculaire des haïtiens, semble couler de source. Des études ou des recherches sur les problèmes du système éducatif haïtien ont démontré que l'absence ou l'insuffisance du créole dans l'enseignement, comme nous l'avons indiqué dans la problématique, a des impacts négatifs sur la formation des élèves (PNEF, 1998; Hadjaj, 1999; Makonnen, 2002). Donc, on doit renforcer la présence du créole dans les cours radiophoniques.

De Ronceray (1979), Petit-Frère (1999) et Osuji, (2004) démontrent une meilleure réceptivité du savoir quand les cours se donnent dans la langue des apprenants. On ne peut pas résoudre le problème de l'incompréhension du français en incluant des cours de mise à niveau du français. L'initiative d'un projet de cours de mise à niveau du français pourra être l'objet d'un autre programme de FOAD. En ce sens, nous croyons pouvoir régler une partie de ce problème en faisant en sorte que l'enseignement dans les cours radiodiffusés soit dispensé en créole, une langue parlée et comprise par tous les candidats bacheliers, ainsi que l'ensemble des enseignants participant au programme d'EADR.

De même, nous souscrivons aussi à la participation directe dans les studios des élèves des classes de Rhéto dans certains cours radiophoniques. En effet, comme l'a indiqué particulièrement de Fossard (1994) et Cécicourt (2003), des cours radiodiffusés réalisés avec un échantillon de répondants stimulent l'apprentissage des participants au programme d'EADR. Potter et Naidoo (2006) insistent pour dire que la radio éducative interactive représente un outil efficace pour augmenter la qualité de l'éducation. Dans la mesure du possible ou en fonction des matières enseignées, il serait profitable d'encourager toute forme de participation qui rendra l'approche plus interactive.

À plusieurs reprises, des participants critiquent l'absence de mécanisme d'évaluation des apprenants du programme d'EADR. Ils jugent utile qu'on mette en place un processus d'évaluation des candidats ainsi qu'un processus d'évaluation du programme d'EADR. Un des élèves insiste même pour que les candidats bacheliers soient encouragés à s'auto-évaluer. Conformément à cette suggestion, le programme d'EADR définitif devrait comprendre un processus d'auto-évaluation.

Au sujet des méthodes pédagogiques, les modifications suggérées par les résultats concernent notamment : la souplesse ou l'adaptation des méthodes pédagogiques avec la réalité des candidats bacheliers de rhéto, l'introduction des jeux de questions-réponses avec des primes dans certaines émissions radiophoniques, l'augmentation des exercices pratiques et de lectures avant les cours par les candidats bacheliers, la plus grande présence du créole dans les cours radiophoniques, la participation directe dans les studios des élèves dans certains cours radiophoniques et l'évaluation des apprenants du programme.

4.2.3 Contenu du programme d'EADR : présentation et analyse des résultats

Quatre positions se dégagent en ce qui concerne le contenu que devrait aborder le programme d'EADR. Premièrement, une petite partie des répondants (3) croient que les cours radiophoniques devraient concerner toutes les matières sur lesquelles les candidats bacheliers ont à subir des examens officiels et toutes les matières faisant partie du programme officiel du MENFP (élève_1, enseignant_1 & 2).

D'autres sont d'avis que le programme d'EADR devrait concentrer les émissions sur les matières qui donnent plus de difficultés aux élèves, c'est-à-dire les matières que les élèves échouent beaucoup plus et les matières qui reçoivent la pondération la plus élevée, i.e. qui sont évalués sur

trois cents (300) points aux examens officiels (élève_2 & 4, enseignant_2, parent_1 & 2, spécialiste EADR_1, 2 & 3). C'est la position qui rejoint le plus d'adhérents (8).

Deux répondants signalent que les émissions radiophoniques devraient couvrir exclusivement les matières linguistiques ou littéraires. Le médium adopté, la radio, expliquerait la préférence pour ces matières (Élève_3, parent_3).

Enfin, les deux derniers proposent l'ajout de cours additionnels à ceux obligatoires aux examens officiels de bac. Ce seraient des cours de mise à niveau de français, des cours de savoir comment composer, de savoir prendre des notes, de gestion de stress ou de psychologie, des cours d'éthique ou de responsabilisation des élèves (Enseignant_2, parent_3). Toujours au sujet du contenu du programme d'EADR, l'enseignant_2 insiste pour qu' « on ajoute des cours de mise à niveau et de langue française pour que les bacheliers puissent mieux comprendre, prendre plus facilement des notes et participer aux échanges; ceci sous forme d'activités ludiques (chansons, jeux d'interprétation ... »

Plusieurs chercheurs ont relevé le manque de confiance en soi des candidats bacheliers, comme l'une des causes justifiant le fort taux d'échec aux examens officiels de bac 1^{ère} partie en Haïti (Ruben-Charles, 2001; Hadjadj, 1999; PNEF, 1998; MENFP, 1992). La proposition d'introduire dans le programme des cours de gestion positive du stress, de gestion du temps ou de psychologie générale est bienvenue; elle vise à mettre les élèves plus en confiance.

À propos du contenu, les modifications suggérées touchent principalement les volets ayant rapport avec la psychologie générale ou plus spécifiquement l'introduction des notions ou des cours de gestion du stress, de gestion du temps ou de mises en confiance en soi des candidats bacheliers.

4.2.4 Conditions de mise en œuvre du programme d'EADR

Les conditions de mise en œuvre du programme d'EADR comprennent : l'accessibilité, le calendrier et la durée du programme d'EADR, les ressources, le soutien logistique et matériel et la réalisation d'un cours d'éthique ou de responsabilisation des élèves et de la gestion du temps au cours des études. Murphy, Anzalone, Bosch & Moulton, (2002), Karsenti (2003), Sanche, Prieur & Devallois, (2004) précisent que ces conditions servent d'environnement ou de cadre au fonctionnement du programme d'EADR.

4.2.4.1 L'accessibilité

L'élève_1 souhaite que le programme d'EADR soit disponible autant dans les villes que dans les régions ou à la campagne, soit à tous les postulants. En des termes différents, l'élève_3 rejoint le premier en indiquant qu'on doit permettre à tous les candidats bacheliers du pays d'écouter et de participer au programme d'EADR. En ce sens, ils plaident pour une couverture nationale du programme à travers des stations de radio commerciales, communautaires et étatiques. Le parent_1 et le spécialiste d'EADR_1 ont surtout mis l'accent sur la place privilégiée que devrait occuper les stations de radio communautaires dans la diffusion des émissions vu leur proximité avec la population.

«Ainsi, on doit diffuser les émissions sur tout le pays, résoudre le problème de l'électricité ou permettre aux participants d'avoir des récepteurs et des batteries.» (L'élève_3)

Cette suggestion est formulée également par les deux autres élèves, deux enseignants, deux parents et les trois spécialistes d'EADR.

Pour remédier à la carence d'électricité, des répondants (élève_3 et 4, enseignant_1, parent_2) exigent que les initiateurs du programme mettent à la disposition des apprenants des récepteurs ainsi que des piles à faible coût. Ces répondants pointent du doigt aussi le problème du coût élevé de l'utilisation des téléphones que le programme doit résoudre pour qu'il soit accessible et viable.

«On doit réduire le coût de l'utilisation des téléphones portables aux apprenants; on doit vendre aux participants des récepteurs et des batteries à des prix modiques. » (Élève_4)

«On doit penser aux problèmes de l'énergie, mettre à la disposition des apprenants des récepteurs, trouver des stations de radio à travers toutes les villes et les campagnes pour diffuser les cours.» (Enseignant_1).

Metzger (2002) souligne la pertinence de l'accessibilité dans la réalisation des FOAD. Les douze participants à notre recherche ont posé dans toutes ses dimensions et dans toute son

ampleur la question de l'accessibilité du programme d'EADR. L'accessibilité du programme pourra être renforcée également en adhérant à la proposition de mettre à la disposition des candidats bacheliers du matériel de support à des prix modiques (récepteurs, batteries, magnétophones, cassettes, CD, DVD, textes écrits, etc.). Dourra (2001) soulève l'obligation de prendre en considération l'absence d'énergie ou le rationnement de l'électricité si l'on veut rendre l'éducation accessible au plus grand nombre de gens en Haïti. Bien qu'ils soulèvent divers éléments ayant des ramifications avec la condition d'accessibilité, on retient que les préoccupations majeures des répondants se situent à deux niveaux : la diffusion ou la couverture des cours radiophoniques et la question de l'énergie pour pouvoir écouter les émissions. La nouvelle version du programme d'EADR présentée, modifiée après la confrontation des résultats de la recherche sur le terrain avec le cadre conceptuel, tient compte des problèmes d'énergie et de la diffusion des émissions radiophoniques.

Au niveau de l'accessibilité, les changements se rapportent particulièrement aux carences d'énergie ou d'électricité et à la nécessité que le programme d'EADR subventionne certains matériels de support aux élèves de rhéto.

4.2.4.2 Le calendrier et la durée du programme d'EADR

La grande majorité des acteurs du système éducatif interviewés (élève_1, 2, & 3, parent_1, 2 & 3, enseignant_1 & 2, spécialiste d'EADR_1, 2 & 3) s'accordent pour modifier le calendrier et la durée des heures de cours. Le calendrier d'un mois proposé par le programme d'EADR est différemment interprété par les douze participants à notre recherche.

«Les cours doivent débiter trois mois avant la date des examens.» (Spécialiste d'EADR_1). Onze des douze acteurs consultés (élève_1, 2, 3 & 4, enseignant_1&2, parent_1&2, spécialiste EADR_1, 2 & 3) suggèrent que les cours radiodiffusés devraient s'étaler sur une période comprise entre trois mois à six mois en moyenne. Ils invitent les responsables du programme à prendre aussi en considération les spécificités de certaines régions, i.e. ils proposent aussi que les émissions durent entre une et deux heures.

«Il faudrait à mon avis consacrer un trimestre pour la réalisation d'un tel programme, le temps pour les élèves de s'améliorer et combler vraiment leurs lacunes.» (L'enseignant_2)

Des répondants pensent que les émissions devraient être diffusées quotidiennement trois fois par jour, c'est-à-dire les matins, l'après-midi et le soir (Élève_1, 3 & 4, enseignant_1 & 2, parent1, spécialiste EAD_1). L'enseignant_1 & 2 et le spécialiste d'EADR_2 croient que c'est trop tôt de commencer la diffusion des émissions à quatre heures du matin, donc les cours radiodiffusés débiteront de préférence à cinq heures alors que le spécialiste d'EADR_3 croit que la fréquence de diffusion peut dépendre du contenu de la matière à couvrir, du nombre de matières et de la disponibilité du temps d'antenne.

L'élève_3 et le parent_3 défendent l'idée que les cours ne soient diffusés que la semaine (élève_3, parent_3). Par contre, l'élève_2 insiste pour que les cours soient repartis surtout les fins de semaine pour permettre à plus de candidats bacheliers de participer aux émissions radiodiffusées. Ces dernières devraient être disponibles également sur demande, toujours selon l'élève_2.

«Je pense que le plus tôt serait le mieux. Tous les élèves doivent avoir la chance d'écouter les séances à plusieurs reprises comme proposées mais surtout en fin de semaine où ils sont plus ou moins libres.» (L'élève_2)

En ce qui concerne l'horaire des cours, l'élève_3 demande à ce qu'il soit bâti « en fonction de l'emploi du temps et de la disponibilité de l'élève. »

Quasiment la totalité des participants souligne que le délai d'un mois ou de deux semaines pour la répartition des cours est insuffisant (trois élèves, deux enseignants, deux parents, trois spécialistes d'EADR). Ce laps de temps ne permettrait pas aux candidats bacheliers des classes de rhéto de se préparer convenablement pour les examens officiels. Les difficultés ou les lacunes que devraient combler les apprenants méritent beaucoup plus de temps précisent-ils. En plus, ils affirment que ce serait trop intense sur un mois ou deux semaines.

Presque tous les participants se rallient à l'idée que le programme d'EADR s'échelonne sur une période d'au moins trois mois. La durée d'un mois, proposée initialement, est, selon toute vraisemblance, trop courte pour amener les résultats escomptés.

Majoritairement, ils se prononcent pour la diffusion des émissions trois fois par jour et durant les sept jours de la semaine. Il serait intéressant également d'optimiser la diffusion des

émissions radiophoniques durant les fins de semaine vu que certains candidats bacheliers travaillent durant la semaine.

Page-Lamarche (2004) et Legendre (2005) insistent sur la disponibilité comme l'une des dispositions prises par l'apprenant pour parfaire sa formation. Karsenti (2003) croit que la coopération entre les étudiants ou les formateurs ainsi que l'interaction aident à rendre l'apprenant moins isolé et à diminuer le nombre de cas d'abandon. Nous ne pouvons personnaliser le programme d'EADR, i.e le bâtir en fonction de l'emploi ou de la disponibilité des participants. Vu que ce n'est pas un programme d'EADR personnalisé à chaque candidat bachelier, il est impossible d'adopter un calendrier d'émissions individualisé pour chaque participant. De même, il serait illusoire « *d'élaborer un programme en fonction de la spécificité de chaque département ou région du pays* » comme le mentionne le parent_1. De toute façon, le MENFP évalue les candidats bacheliers des classes de Rhéto en fonction d'un seul programme.

Quant au calendrier et à la durée du programme d'EADR, les changements retenus sont : la diffusion des émissions tous les jours avec une programmation spéciale les fins de semaine et le déroulement du programme d'EADR sur au moins trois mois.

4.2.4.3 Les ressources et le soutien logistique ou matériel

Tous les participants (Élève_1, 2, 3 & 4 élève_3, parent_1, 2 & 3, enseignant_1 & 2, spécialiste_1, 2, 3 & 4) exigent des professeurs compétents. En ce sens, les administrateurs du programme peuvent faire appel aux enseignants étrangers, conseillent-ils.

«Je pense qu'il faut mobiliser les professeurs des classes terminales qui font suffisamment preuve d'habileté en communication professionnelle (dans le domaine de la radio), des professionnels qui maîtrisent telle ou telle discipline du programme et aussi des professionnels de l'éducation qui se trouvent à l'extérieur du pays mais qui sont intéressés à la réalisation du programme.» (Spécialiste EADR_1)

Plusieurs participants à notre recherche (élève_1, 2 & 3, parent_2 & 3, enseignant_1, spécialiste de la radio_3) demandent l'intégration de l'état à travers le MENFP dans le programme. En effet, ils soulignent que le programme d'EADR ne sera jamais réalisable sans l'implication du MENFP. La crédibilité et la réalisation d'une telle initiative nécessite que les autorités en matières d'éducation soient au moins consultées; le MENFP doit être considéré comme l'un des principaux partenaires du programme d'EADR, signalent ces acteurs.

Les propositions faites par les douze participants à notre recherche, au sujet du soutien logistique ou matériel, concernent la structure organisationnelle du programme, le matériel électronique et les organes de diffusion. L'élève_3, l'enseignant_1 et le parent_2 réclament la création d'une organisation autonome avec tous les moyens utiles pour administrer ou gérer le programme d'EADR. Le statut de cette structure est différemment défini, selon les propositions de ces participants. L'élève_3 envisage le fonctionnement de cette entité avec le support du gouvernement et des organisations non gouvernementales. Bien qu'autonome, cette structure spéciale et décentralisée devrait être placée sous la tutelle du MENFP, pour l'enseignant_1. Cette entité se chargerait de former des centres locaux de soutien aux candidats bacheliers à travers le pays. Le parent_2 accorde un statut administratif et éducatif à cette structure organisationnelle du programme d'EADR.

«Une organisation spéciale crée par la loi dans la structure du ministère de l'éducation avec un budget spécifique. En plus, on devrait créer des centres locaux de soutien aux participants... Ce sont des bureaux d'annexe de l'organisme exécutant le programme d'EADR. Au moins, on devrait avoir un bureau dans chaque commune du pays. Ils devraient disposer d'enseignantes et du personnel administratif compétents. Ces centres seront ouverts aux apprenants.» (L'enseignant_1)

L'élève_4 semble ne pas partager la création d'une structure organisationnelle pour gérer le programme d'EADR. Il recommande que celui-ci soit adopté tout simplement par le gouvernement et qu'il puisse recevoir l'appui du secteur privé.

«À mon avis le gouvernement devrait être en charge d'un programme comme l'EADR. Le gouvernement devrait aussi pouvoir compter sur la coopération et le support du secteur privé.» (L'élève_4)

En ce qui concerne le volet matériel proprement dit, les élèves_1 & 2, les enseignants_1 & 2, le parent_1, les spécialistes d'EADR et de la radio_1, 2 & 3 dressent une liste qu'ils estiment indispensables au fonctionnement du programme. Dans ce relevé, on retrouve entre autres : récepteurs, téléphones, magnétophones, cassettes, CD, DVD, génératrice.

Au sujet de la ou des technologies que doit utiliser le programme d'EADR, nous relevons une nuance de taille entre le spécialiste de la radio_3 et le parent_3. Le spécialiste de la radio plaide en faveur de l'utilisation «des meilleurs outils et techniques à la portée du pays», alors que le

parent_3 souligne que le programme doit «éviter l'utilisation des technologies de pointe le plus possible à cause de la réalité ou des moyens du pays.»

L'élève_2 et le spécialiste d'EADR_2 estiment que l'organe de diffusion des cours radiophoniques demeure un poids important dans le volet logistique et matériel du programme d'EADR. D'une part, l'élève_2 recommande le choix des stations de radio pour relayer les émissions à travers le pays. Par contre, le spécialiste d'EADR_2 persiste avec le choix «d'une station de radio qui couvre tout le territoire.»

L'enseignant_1 indique qu'on devrait «créer des centres locaux d'aide à la compréhension avec la présence de démonstrateurs qui éventuellement travailleront en groupe avec les candidats ».

À propos des coûts du programme d'EADR, les parents 2 & 3 et le spécialiste d'EADR ou de la radio_3 demandent à ce que nous chiffrions le coût du programme d'EADR, i.e qu'une étude coût-efficacité soit menée. Si pour le parent_2, il faut «notamment insérer les coûts du programme», le parent_3 suggère que « nous abordons le mode et les sources de financement du programme.» Le spécialiste de la radio_3 insiste également beaucoup sur le volet financier. Selon lui, il faut : « ... *dire comment peut-on accéder aux radios, à quels prix ? Quel est le coût financier du projet ? Quels sont ces avantages ? Les avantages dépassent-ils les coûts ?* »

Comme l'ont démontré Potter et Naidoo (2006) pour le programme d'EADR de l'Afrique du Sud et Osuji (2004) pour celui du Nigéria, il est utile de développer un véritable partenariat avec des institutions de coopération internationale, des syndicats de professeurs, des associations d'élèves et de parents, des associations de directeurs d'école privé et le secteur privé. Dans le même sens, Baron (2002) souligne que les jeunes institutions qui se lancent dans les FOAD doivent coopérer avec des institutions prestigieuses évoluant dans le milieu. L'implication du MENFP ainsi que des institutions internationales dans l'administration du programme d'EADR est salutaire. Ce partenariat accroît ainsi les ressources au bénéfice des apprenants.

De Ronceray (1979), Petit-Frère (1998), Ruben-Charles (2001), le MENFP (2004) et Fleury (2006) ont indiqué le manque de formation ou l'incompétence des enseignants comme l'un des facteurs explicatifs du taux d'échec élevé aux examens officiels en Haïti. L'une des principales exhortations des participants consiste en la demande de professeurs compétents. À

l'unanimité, les douze acteurs du système éducatif insistent beaucoup pour que le programme recrute les meilleurs professeurs du pays. Ces derniers ont un rôle déterminant à jouer dans la réussite d'un tel projet, prédit l'ensemble des répondants. Ils souhaitent que les responsables du programme d'EADR embauchent des professeurs qui ont déjà fait leur preuve dans la transmission du savoir aux candidats bacheliers des classes de Rhéto. En plus, ces professionnels devraient avoir une certaine spécialisation dans leurs domaines respectifs. L'autre recommandation faite par les répondants est que ces enseignants soient aussi de talentueux ou d'excellents communicateurs. Sur ce point, ils conseillent aussi le recrutement d'enseignants étrangers dans l'intérêt des candidats bacheliers.

Fausner (2007) et CNEH (2007) expliquent aussi la faiblesse des résultats du bac par les modèles d'examens officiels proposés aux candidats qui font appel beaucoup plus au « pacoerisme » i.e. à la récitation par cœur plutôt qu'à l'intelligence des étudiants. Les répondants jugent aussi indispensables qu'on fasse appel à des professionnels dans plusieurs autres champs connexes au programme d'EADR, tels des examinateurs qui préparent les examens du bac, des pédagogues, des gestionnaires ou des administrateurs, des journalistes, des artistes, des directeurs d'école, des étudiants en communication et en sciences de l'éducation, des spécialistes d'EADR ou de la radio, des responsables des examens d'état, des techniciens, etc.

À propos de la création des centres locaux d'aide au programme d'EADR dans toutes les régions, Bates (1989, dans Murphy, Anzalone, Bosch & Moulton, 2002 :3) note que dans l'EAD l'espace physique ne constitue pas un élément primordial. Il est irréaliste de penser à installer des centres de support au programme d'EADR dans les 10 départements géographiques, 42 arrondissements, 165 communes et 565 sections communales d'Haïti. Les moyens financiers ainsi que les ressources humaines et logistiques ne nous permettent pas de concrétiser un si grand rêve, qui dépasse largement le cadre du programme d'EADR ciblé.

Quant à l'aspect financier ou du moins le coût du programme d'EADR, Charlier & al. (2002), Murphy, Anzalone, Bosch & Moulton, (2002), Karsenti (2003) Sanche, Prieur & Devallois (2004), Légendre (2005) précisent que le coût d'un programme d'EADR est nettement inférieur au coût d'un programme d'enseignement classique. Des études menées par l'UNESCO (2003) qui cite Bates précisent que : « ... *La radio tend aussi à être moins coûteuse quant aux programmes dispensés à des populations de 1 000 étudiants ou plus. Entre autres, différents médias, les cassettes audio et la radio ont des coûts fixes et variables faibles ; les programmes de qualité diffusés par la télévision ont des coûts fixes élevés mais des coûts variables réduits à*

zéro ; le multimédia et l'enseignement informatique pré-programmés ont des coûts fixes et variables élevés (Bates, 1995). » Ces multiples positions justifient le choix du programme d'EADR.

Dans cette partie, nous mentionnons comme points retenus entre autres le développement de véritable partenariat avec des institutions de coopération internationale, des syndicats de professeurs, des associations d'élèves et de parents, des associations de directeurs d'école privé et le secteur privé et le recrutement de professeurs et d'autres professionnels qualifiés en Haïti comme à l'étranger.

4.2.4.4 La réalisation d'un cours d'éthique ou de responsabilisation des élèves et de la gestion du temps au cours des études

Deux positions claires se détachent de l'ensemble des points de vue des douze acteurs du système éducatif haïtien. D'une part, on trouve des participants qui pensent que le programme devrait inclure un ensemble de mesures ou de cours pouvant combattre le plagiat ou développer un sens de l'éthique chez les candidats bacheliers et du même coup rendre le programme pérenne. Selon ces répondants, toute politique de lutte contre la fraude et le plagiat qu'adoptera le programme d'EADR le rendra pérenne. Les élèves_3 & 4 et l'enseignant_1 applaudissent cette initiative. « ... Elle aiderait les candidats bacheliers à se défaire de mauvaises perceptions et pratiques de plagiat ou de corruption constatées » dans ces épreuves officielles. Des cours de gestion du temps donneraient l'opportunité aux bacheliers des classes de Rhéto de préparer et subir mieux leurs examens, alors que des cours d'éthique les rendraient davantage honnête, disent ces participants. Ils continuent en indiquant que la pérennité du programme d'EADR serait garantie par l'établissement d'un véritable programme d'EADR qui viendra renforcer le système éducatif en mode présentiel.

D'autre part, certains participants (élève_1, 2 & 4; enseignant_2; spécialiste EADR_2 & 3) indiquent que la lutte contre le plagiat et la réalisation de cours d'éthique devraient être entamées de préférence au préscolaire. Ainsi, il serait trop tard de vouloir inculquer des notions de responsabilisation et d'éthique aux candidats bacheliers de bac 1^{ère} partie. « Je pense que cette initiative devrait être lancée bien avant dans les classes antérieures parce que l'élève aura déjà une bonne conduite, il ne faut pas attendre au dernier moment pour responsabiliser et

discipliner l'élève» (Enseignant_2). Ces répondants estiment que la concrétisation des objectifs poursuivis valorisera énormément le programme d'EADR auprès des candidats bacheliers.

Le programme d'EADR devrait encourager le développement d'un environnement d'intégrité globale sur l'ensemble des candidats bacheliers, d'après les enseignants_1 & 2, les parents_1, 2 & 3. Ces répondants se prononcent pour l'application de mesures disciplinaires sévères à l'encontre des fraudeurs. Ces mesures pourraient être imposées déjà à partir de l'établissement scolaire que l'élève fréquente au début du secondaire. Au niveau de l'aspect de lutte contre la fraude ou le plagiat, ainsi des répondants (parent_2 & 3) soulignent que les mesures et les sanctions disciplinaires devraient s'adresser également aux enseignants, aux superviseurs et à toute autre personne qui participent d'une manière ou d'une autre à ces mauvaises pratiques au cours des examens du bac. L'élimination du plagiat ou de la fraude dans les examens officiels du bac passent par une refonte de la manière de dispenser les cours aux élèves, d'après l'enseignant_2 et le spécialiste d'EADR_1. On devrait s'adresser à la compréhension des élèves plutôt qu'à leur mémoire, soulignent-ils. En fin de compte, ces participants seraient d'avis aussi qu'on change les tests d'évaluation qui accordent toute la place au « parcoeurisme », c'est-à-dire à la récitation par coeur.

Le spécialiste d'EADR_2 signale que la pérennité du programme d'EADR est conditionnée par la bonne marche ou la réussite du programme d'EADR.

Cepes-Unesco (2004) considère la notion d'éthique sous l'angle du respect des œuvres ou des productions littéraires ou intellectuelles. Elle est vue également sous l'angle de la moralité ou de la probité. Les réactions des répondants sur la condition d'éthique et de pérennité préconisée par Karsenti (2003) pour la bonne marche d'un programme d'EADR sont généralement positives. En effet, Karsenti (2003) estime que l'éthique constitue l'une des principales conditions d'efficacité des FOAD. Donc, nous jugeons non pertinent l'argument pour ne pas enseigner l'éthique au programme d'EADR. Ce n'est pas parce qu'on devrait enseigner l'éthique antérieurement aux élèves que nous ne devrions pas nous en occuper dans le présent programme. Cepes-Unesco (2004) croit que l'avenir de la démocratie dans nos sociétés exige une lutte acharnée contre la fraude ou le plagiat et toutes les institutions impliquées dans des programmes de FOAD doivent adopter toutes les mesures nécessaires pour enrayer ces maux dans le système éducatif haïtien.

Le Collectif du Moulin (2002) défend la pérennité comme une condition sine qua non de tout programme de FOAD. L'obtention de bons résultats garantit la pérennité du programme d'EADR. La durabilité ou la pérennité accorde plus de crédibilité aux programmes d'EADR. Karsenti (2003) insiste pour dire que la pérennité et l'éthique représentent deux défis majeurs de tout programme d'EAD.

À partir de la présentation des résultats et de l'analyse des données, nous avons élaboré une nouvelle version du programme d'EADR qui se retrouve en Annexe C.

CONCLUSION

Notre recherche répond aux besoins urgents du système éducatif haïtien caractérisé par l'échec, surtout en Rhéto, depuis plus d'une décennie. Et, pour améliorer le taux de réussite, nous cherchions à recueillir les critiques des acteurs clés de ce système sur une proposition de grandes lignes générales d'un programme d'EADR que nous avons élaboré.

Dans ce domaine, il ne fait aucun doute que les progrès énormes enregistrés par l'AED ou l'EADR constituent une référence ou une solution pour la transmission du savoir à beaucoup de ces élèves et pour une éducation de qualité. Cependant, seule une étude de faisabilité pourrait favoriser la réussite d'un tel programme en Haïti où l'EADR est méconnu et où les structures manquent cruellement. Compte tenu de ces paramètres, le programme d'EADR a été soumis à douze acteurs clés du système éducatif qui étaient invités à critiquer les grandes lignes du programme d'EADR. Ces dernières ont été constituées à partir des conditions d'efficacité des FOAD élaborées par Karsenti (2003), des principes théoriques de type R & D, du cadre théorique de la méthodologie de l'évaluation des besoins de Chagnon et Paquette (Institut universitaire des Centres Jeunesses de Montréal, 2005) et de Roegiers, Wouters & Gerard (1992). Ce programme d'EADR initial a pris en compte aussi la réalité socioéconomique d'Haïti (PNUD, 2007; Doura, 2001; Hadjaj, 1999; Souffrant, 1995; MENFP, 1992; De Ronceray, 1979).

Une nouvelle version du programme d'EADR qui est placée en annexe, est élaborée suite à la présentation et à l'analyse des données. Elle prend en compte les recommandations faites par les douze participants de notre recherche et notre recension des écrits.

Selon les répondants à notre recherche, pour que les objectifs du programme d'EADR soient atteints, il faut tenir compte de trois facteurs : la paupérisation des masses, les faiblesses des infrastructures de télécommunications, l'engagement soutenu de tous les acteurs et les ressources nécessaires, en dépit des conditions matérielles du pays.

Quant à la méthode pédagogique, ils sont favorables à une combinaison des approches et ils insistent sur une « approche pédagogique efficace » apte à stimuler les candidats bacheliers aux études et susceptible d'accélérer des feedbacks.

Au niveau du contenu, les répondants sont plus nombreux à tenir à l'enseignement de toutes les matières avec une attention particulière aux thèmes récurrents aux examens du bac 1^{ère} partie. Le programme d'EADR, ajoutent-ils, doit toucher tous les bacheliers.

L'interaction demeure un volet primordial dans la méthode pédagogique. Fossard (1994) assimile l'EAD avant tout à l'interaction. Les acteurs du système éducatif haïtien croient que

l'interaction doit se situer au centre des cours radiodiffusés. Ils font plusieurs propositions en vue de la stimuler. On peut énumérer entre autres l'introduction des jeux de questions-réponses dans les cours et l'enregistrement de certains cours radiophoniques dans des salles de classe avec la participation directe de candidats bacheliers de Rhéto.

En ce qui a trait aux conditions de mise en œuvre, les acteurs du système éducatif haïtien les répartissent en cinq points fondamentaux. Ces conditions constituent une épine dorsale du programme. Des efforts doivent être déployés pour que les cours radiodiffusés soient aussi disponibles sur d'autres supports, tels que : cassette, DVD, etc. Les acteurs du système éducatif haïtien se prononcent également pour que les formateurs soient qualifiés.

Il faut souligner aussi que les critiques recueillies auprès des participants de notre recherche ne constituent que des opinions émises par des acteurs du système éducatif et non des positions de l'ensemble. Bien que notre échantillon comprenne une brochette variée d'acteurs (élèves, parents, enseignants et spécialiste du médium), et que leurs réponses, pas toujours complaisantes, nous permettent de croire à une certaine liberté de parole, il reste que notre échantillon était restreint. Donc, nous ne pouvons pas généraliser les conclusions à tout le secteur éducatif. Ce mémoire de maîtrise n'est pas sans réserves compte tenu de la traduction littérale créole/français ouvrant une marge à l'erreur, de même que du codage fait unilatéralement et sans le contrecodage de ces données par un critique averti.

Finalement, nous pensons que des travaux de recherche plus vaste devraient être entrepris sur la nouvelle version du programme d'EADR. Nous croyons également que cette recherche pourrait constituer une phase préparatoire d'une autre étude qui sera soumise à plus d'acteurs du système éducatif haïtien. En ce sens, il serait pertinent de regarder la probabilité pour qu'un programme d'EADR soit développé aux bénéfices des candidats bacheliers des classes de philo et d'autres niveaux ou cycles du système éducatif haïtien, tel que prôné aussi par des participants à notre recherche. Cette nouvelle recherche dont l'objectif sera l'implantation du programme d'EADR comprendra notamment une phase pratique avec des cours radiophoniques d'essai, une analyse critique de ces émissions et éventuellement l'élaboration d'un programme d'EADR définitif.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alberta Learning. (2002). *High School Social Studies Needs Assessment Report*. Alberta Learning, Alberta Canada. Retrieved May 25, 2007, from http://www.education.gov.ab.ca/french/etudes_sociales/question/rapportES.pdf.
- Alterpresse. (2005). *Impact de l'internet en Haïti. Groupe media alternatif*. Retrieved March 22, 2007, from <http://www.alterpresse.org/spip.php?article2350>.
- Asmal, K. (2002). Le rôle clé de l'éducation. *L'Observateur de l'OCDE*, no. 232-32, pp.34-35.
- Banque mondiale. (2005). *Improving educational quality through interactive radio instruction*. Africa Region Human Development Working A Discussion Paper. Development Research Group: The World Bank. Retrieved February 3, 2007, from http://siteresources.worldbank.org/EXTAFRREGTOPDISEDU/Resources/WBIRItoolkit_05.pdf
- Banque mondiale (2006). *Une fenêtre d'opportunité pour Haïti: Stratégie intérimaire pour la réduction de la pauvreté (DSRP-1)*. Retrieved February 12, 2007, from <http://www.banquemondiale.org/>.
- Bates, A.W. (1995). *Technology, open learning, and distance education*. Londres: Routledge, pp. 541-545. Retrieved March 10, 2007, from <http://www.informaworld.com/smpp/content~db=all~content=a904581787>
- Blandin, B. (1999). *La formation ouverte et à distance : état des lieux en début 1999*. Actualité de la formation permanente, no 160, Centre Info, mai/juin 1999, p. 18-28.
- Boily, C. & Savoie, P. (2004). L'usage de la radio dans l'enseignement secondaire Montréal. *Secondary education: Institutional, cultural and social history*, 40(1-2) 211-222. Retrieved January 18, 2007, from: <http://www.informaworld.com/smpp/content~db=all~content=a713629814>
- Bosch, A. (1997). Interactive Radio Instruction: 23 years of improving educational quality. *Education and technology Notes*, 1(1), 1-9. Retrieved February 4, 2007, from http://www.ictliteracy.info/rf.pdf/KnowledgeMaps_ICTs_and_the_Education_MDGs.
- Bourdon, J. et Perrot, J. (1990). *Analyse économique et financière du secteur de l'éducation en République d'Haïti*. UNESCO : Forum Mondial sur l'éducation. Retrieved January 12, 2007, from http://www.unesco.org/education/wef/countryreports/haiti/rapport_1.htm

- Brugvin, M. (2002). *Intégrer les Formations ouvertes*. Collectif du Moulin. L'Harmattan, Paris.
- Célicourt, J. J. (2003). *L'enseignement interactif par radio en Haïti*. Fondation haïtienne de l'enseignement privé. Retrieved January 14, 2007, from http://cqfd.teluq.quebec.ca/distances/D3_1_c.pdf
- Chagnon, F. et Paquette, F. (2000). *Cadre de référence pour le développement et l'évaluation des programmes aux centres jeunesse de Montréal*. Montréal, Les Centres Jeunesse de Montréal, coll. « Développement et évaluation de programme ». Retrieved March 3, 2007, from <http://www.centrejeunessedemontreal.qc.ca>
- Chagnon, F & Mishara, B. L. (2004). *Évaluation de programmes en prévention du suicide*. Ste-Foy, Qc : Presses de l'Université du Québec. Éditions EDK. 192 p.
- Chapman, W. D et Mähle, Lars O. (2004). *Adapting technology for school improvement: A Global Perspective*. International Institute for Educational Planning (UNESCO). Retrieved January 20, 2008, from http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/28/00/71.pdf.
- Chaptal, A. (2002). *Intégrer les Formations ouvertes*. Collectif du Moulin. L'Harmattan, Paris.
- Chery, J.C. & Vincent, M. (2004). *Présentation synoptique sur la situation des TIC en Haïti*. Atelier mondial sur les indicateurs d'accès communautaire aux TIC, 16-19 novembre, Mexico. Union Internationale des Télécommunications (UIT). Retrieved April 2, 2007, from http://www.itu.int/ITU-D/ict/mexico04/doc/doc/56_hti_f.pdf
- Conseil National Sécurité Alimentaire. (2004). *Disponibilité alimentaire. Bulletin de la conjoncture (CNSA)*. Retrieved February 13, 2007, from <http://www.cnsahaiti.org>
- Cook, J. (2002). The role of dialogue in computer-based learning and observing learning: an evolutionary approach to theory. *Journal of Interactive Media in Education*, 5 (1), 1-29.
- Creed, C. & Joynes, C. (2005). Improving the quality of primary school through distance education. *International Research Foundation for Open Learning (IRFOL)*. UNESCO, Paris. Retrieved January 25, 2007, from <http://www.irfol.ac.uk/consultancy/pdfs/GMR-FINALPaperA.pdf>

- Deci EL, R. (2000). Self-Determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and Well-Being. *American Psychologist* , 55, 68- 78.
- Demilly, L. (2001). *Évaluer les politiques éducatives : Sens, enjeux, pratiques*. Belgique, De Boeck Université.
- De Mourra Castro, C. (1999). *Brazil's Telecurso 2000: The flexible solution for secondary school equivalency*. *TechKnowLogia*, 1-4. Retrieved October 14, 2007, from <http://www.iadb.org/sds/doc/Edu&Tech13.pdf>
- De Ronceray, H. (1979). *Sociologie du fait haïtien*. Montréal, Qc : Les Presses de l'Université du Québec et Port-au-Prince, Haïti : Les Éditions de l'Action sociale.
- Doura, F. (2001). *Économie d'Haïti : dépendances, crises et développement*. Montréal, Qc : Les Éditions DAMI.
- Fausner, P. Y. (2007). *Les grands problèmes de l'enseignement supérieur en Haïti. Le Nouvelliste*. Retrieved June 13, 2007, from <http://www.lenouvelliste.com/article.php?PubID=1&ArticleID=44234&Pub>
- Figari, G. (1994). *Évaluer: quel référentiel?* Belgique, De Boeck Université.
- Fink, A. (1995). *Evaluation for Education & psychology*. SAGE: International Educational and professional Publisher, United States of America. US: National Library for Education.
- Fostard, E. (1994). *Writing for interactive Radio Instruction*. Washington D.C: Learn Tech project.
- François, P. E. (2004). *Avoir 16 ans à l'école primaire. Les surâgés dans le système éducatif haïtien*. Paris, France : L'Harmattan.
- Garrison, D. R et Anderson, T. (2003). *E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice*. London, New York: Taylor & Francis Group.
- Garon, R. (2006). *Notes de cours : Analyse des données qualitatives ETA6512 et Séminaire de recherche ETA 6000*. Montréal, Qc : Département d'Administration et fondements de l'éducation, Université de Montréal.
- Gaudreau, L. (2005). *Pour continuer à évoluer : des instruments d'évaluation*. Montréal, Qc : Editions Logiques et Conseil scolaire de l'Île de Montréal.
- Gaudreau, L. (2001). *Évaluer pour évoluer : les indicateurs et les critères*. Montréal, Qc : Editions Logiques et Conseil scolaire de l'Île de Montréal.
- Gredler, M. (1996). *Programm Evaluation*. Tampa, FL:University of South Carolina.
- Greene, M. L. (1990). *The evaluation of the medicine Hat : Model for the teacher supervision and Evaluation*. Edmonton, Alberta: Minister of Education.

- Hamel, J. (2006). *Épistémologie: méthodologie qualitative*. SOL6447.
Montreal, Qc : Département de Sociologie, Université de Montréal.
- Hadjadj, B. (1999). *L'éducation pour tous en Haïti durant les 20 dernières années: Bilan et perspectives*. Port-au-Prince, Haïti : UNESCO.
- Harvey, S & Loiselle, J. (2009). *Proposition d'un modèle de recherche développement*. *Recherches Qualitatives* \ vol. 28 (2), 2009, pp. 95-117.
- Hawkrige, D. (1999). Terms and rationales in open and distance education, in *Foundations of open and distance education - Study Guide*, Open University, Milton Keynes (UK), p.9-23.
- Institut de statistique de l'UNESCO. (2003). *Mesurer l'état de l'évolution de la société de l'information et du savoir un défi pour les statistiques*. UNESCO, Publications de l'UNESCO pour le Sommet Mondial sur la Société de l'Information. Montréal: PDF, p. 113. Retrieved February 5, 2007, from <http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/cscl/SMSI%20Rapport%20Statistique.pdf>
- Institut Haïtien de Formation en Science de l'Éducation. (2007). *Brève présentation de l'école secondaire en Haïti*. IHFOSED. Retrieved February 8, 2007, from <http://nouveausecondairehaiti.midiblogs.com/>
- Isman, A. (2005). Diffusion of Distance Education in North Cyprus. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE* October 2005 ISSN 1302-6488, 6(4),1-5.
- Karsenti, T. (2001). *Pédagogie et nouvelles technologies: former des enseignants pour le nouveau millénaire*. Montréal, Qc : Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal. Retrieved February 8, 2007, from <http://www.karsenti.com/pdf/publications/2001/pedagNouvTechno.pdf>
- Karsenti, T. (2003). Conditions d'efficacité des formations ouvertes ou à distance (FOAD) en pédagogie universitaire. *Pédagogie médicale*, 4 (1), 223-235.
- Keegan, D. (1998). The two modes of distances education. *Open Learning*, 13, 43-47.
- Keegan, D. (1996). *Foundations of Distance Education*. London and New-York: Routledge, 1(1), 13-35.?? Est-ce un livre ou un article?
- Knezevic, B. (2005). *Programme Evaluation in Higher Education: Theoretical Reflections and Practical Experiences*. Frankfurt, Germany: Peter Lang.
- Kurubacak, Volkan & Yuser. (2004a). *Producing Interactive Educational Radio*

- Programs for Distance Education. Turquie: Distance Education Department, College of Open Education Eskisehir Anadolu: University TURKEY.* Retrieved February 15, 2007, from
<http://academy.anadolu.edu.tr/display.asp?kod=1&acc=vyuzer>
- Kurubacak, Volkan & Yuzer. (2004b). *The Building of Knowledge Networks with Interactive Radio Programs in Distance Education Systems.* Turquie: Distance Education Department, College of Open Education Eskisehir Anadolu, University Turkey. Retrieved February 15, from
<http://academy.anadolu.edu.tr/display.asp?kod=1&acc=vyuzer>
- Lafortune, G. (2006). *Vécu scolaire et stratégies identitaires d'adolescents d'origine haïtienne de première et de deuxième générations.* Unpublished master's thesis, Université de Montréal, Montréal, Québec.
- La lettre de la DAEPP. (2005). Secteur public et secteur non public, éléments comparés. Port-au-Prince, Haïti : Ministère de l'Éducation Nationale, *Publication de la Direction d'Appui à l'Enseignement Privé et du Partenariat*, 7(1), 1-8.
- Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines.* Laval, Qc :Éditions, Études vivantes.
- La Radio Éducative. (1979). *Projet Haïti/ PNUD/UNESCO/77/06.* Port-au-Prince, Haïti : Bureau de l'UNESCO.
- Lefrançois, P. (1997). *Développement d'un environnement pédagogique d'aide à l'écriture coopérative dans un contexte d'interdisciplinaire et hypermédia.* Unpublished master's thesis, Faculté de l'éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'Éducation.* Montréal, Qc : Guérin Montréal, 3ème édition.
- Le Nouvelliste.* (2007). *Semaine mondiale d'action pour une éducation de qualité.* Port-au-Prince, Haïti : le Nouvelliste. Retrieved May 27, 2007, from
<http://www.lenouvelliste.com/article.php?PubID=&ArticleID=42876>
- Le Nouvelliste.* (2008). *Le bac permanent? Cela va sans dire.* Port-au-Prince, Haïti : le Nouvelliste. Retrieved June 23, 2008, from
<http://www.lenouvelliste.com/article.php?PubID=1&ArticleID=56283>
- Lubérisse, Y. (2003). *L'évolution de la formation à distance et l'éducation du futur.* Unpublished master's thesis, Télé-université, Québec.
- Lundy, P.P. (2006). *Quelle politique de sécurité agro-alimentaire pour Haïti? Médiaterre :*

- L'information mondiale pour le développement durable*. Retrieved February 13, 2007, from <http://www.mediaterre.org/caraibes/actu,20060121013007.html>.
- Makonnen, S. (2002). *Évaluation partielle de certaines dimensions de la réforme du système éducatif haïtien*. Unpublished master's thesis, Université de Montréal, Montréal, Québec.
- Mayer, R & Ouellet, F. (2000). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Montréal, Qc : Éditions Gaétan Morin.
- MENFP Info. (2006). Les résultats des examens du bac de 1990 à 2006. *Bulletin du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle*, 67, 1-8.
- Michel, A. (2003). *Normes et standards de l'enseignement à distance: enjeux et perspectives*. Strasbourg, France : Université Louis Pasteur. Retrieved February 6, 2007, from : <http://www.internetactu.net/?cat=38>
- Mclaughlin, M & Phillips, D.C. (1991). *Evaluation and Education : at Quarter Century*. The National Society for the Study of the Education. Chicago-IL: University and Chicago of Chicago, Press. Slavina. N.
- Ministère de l'Éducation nationale et de la formation professionnelle. (1997). *Plan National d'éducation et de Formation*. Port-au-Prince, Haïti :MENFP.
- Ministère de l'Éducation nationale de la jeunesse et des sports. (1992). *L'éducation haïtienne dans la crise politique actuelle : les résultats d'un sondage*. Port-au-Prince, Haïti : MENFP.
- Murphy, P; Anzalone, S; Bosch, A. et Moulton, J. (2002). *Améliorer les possibilités d'apprentissage en Afrique: l'enseignement à distance et les technologies de l'information et de la communication au service de l'apprentissage*. Publications de la Banque mondiale. Retrieved October 25, 2007, from <http://www.banquemondiale.org/>
- Murthy, C. (2006). Designing the course and curricula for teacher development, Open school and vocational Education through Media Education in Eritrea. *Educational Media international*, 43(2), 181-196.
- Nonnon, P. (1993). *Proposition d'un modèle de recherche de développement (R&D) technologique en éducation*. Regards sur la robotique pédagogique. Technologies nouvelles et éducation. Paris, France : Publication du service de technologie de l'éducation de l'Université de Liège et de l'institut national de recherche pédagogique,

- Paris, p. 147-154.
- Osuji, S. N. (2004). The Mass Media in Distance Education in Nigeria in the 21st century. *Turkish online Journal of Distance Education (TOJDE)*, vol (6), no 2. Retrieved November 18, 2006, from www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage.../47.pdf
- Page-Lamarche, Violaine. (2004). *Styles d'apprentissage et rendement académique dans les formations en ligne*. Unpublished doctoral dissertation, Université de Montréal, Montréal, Qc.
- Paillé, P. (1993). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-184.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines*. Paris, France: Armand Colin/VUEFs.
- Pennycook, D. (1998). School Effectiveness in developing countries: A summary of the Research evidence. Education Research paper. Knowledge & Research. US Department of Education 18 (6), 435-452.
- Peraya, D. & A. McCluskey. (1995). *Tendances actuelles de la formation à distance en Suisse*. Berne, Genève : Université de Genève, TECFA. Retrieved May 7, 2007, from <http://tecfa.unige.ch/tecfa/research/fad2/dan.pdf>
- Perrenoud, P. (1998). Se servir des technologies nouvelles. Voyage autour des compétences 8. *Éducateur no 3*, 6 mars, pp. 20-27.
- Petit-Frère, S. (1998). *Les enseignants du secondaire et l'École Haïtienne*. Port-au-Prince, Haïti : Centre d'Études, de recherches et de consultation en sciences de l'éducation.
- Pierre, G. (2003). *Haïti dans la société de l'information: mécanismes et conditions de l'appropriation technologique*. Port-au-Prince, Haïti : Medialternatif. Retrieved June 7, 2007, from http://redistic.org/brecha/fr/15_-_Gotson_Pierre_franc%E9s.html
- Pierre, G. (1999). *Internet, Radio, Communication et populations marginalisées en Haïti*. Port-au-Prince, Haïti : Service d'Information du Centre de Recherche et d'action pour le Développement (SICRAD).
- PNUD-HAÏTI. (2001). *Les OMD en Haïti Objectif 1*. Port-au-Prince, Haïti : PNUD. Retrieved January 26, 2007, from <http://www.ht.undp.org/francais/presse-publications.shtml>.
- PNUD. (2007). *Rapport mondial sur le développement humain 2006*. Port-au-Prince,

- Haiti : PNUD. Retrieved January 20, 2007, from
www.ht.undp.org/francais/omd-haiti-objectif-1.shtml.
- Potter, C. & G. Naidoo. (2006). Using Interactive Radio to Enhance Classroom Learning and Reach Schools, Classrooms, Teachers, and Learners. *Distance Education*, 27(1), 63-86. Retrieved January 7, 2007, from
<http://www.informaworld.com/smpp/content~content=a747655812&db=all>
- Racine, A. (2002). *La formation à distance en alphabétisation : État de la situation*. Rapport de recherche. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec, Direction de la formation des adultes. Retrieved July 5, 2007, from
<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications>
- Radio kiskeya. (2007). *Le CONATEL et l'INDOTEL s'engagent à développer les télécommunications des deux côtés de la frontière*. Port-au-Prince, Haiti : Radyo Kiskeya. Retrieved March 23, 2007, from
<http://www.radiokiskeya.com/spip.php?article3389>
- Réseau Développement Durable D'Haïti. (2006). *Radio et télévision d'Haïti en 2006 : Pénétration et pratiques*. Port-au-Prince, Haïti : RDDH. Retrieved April 25, 2007, from
http://www.rddh.org.ht/index.php?option=com_frontpage&Itemid=46
- Roegiers, X.; P. Wouters & Gerard, F. M. (1992). Du concept d'analyse des besoins en formation à sa mise en œuvre. *Formations et technologies : Revue européenne des professionnels de la formation*, 1(2-3), 32-42.
- Rossi, Freeman & Lipsey. (1999). *Evaluation: A Systematic Approach*. Beverly Hills, California : SAGE Publications, Inc (6^e éd.).
- Ruben-Charles, Z. (2001). *Élaboration, mise à l'essai et analyse d'une démarche d'intervention en lecture littéraire, pour des élèves de 3^e secondaire en Haïti*. Unpublished doctoral dissertation, Université de Montréal, Montréal, Québec
- Rumble, G. (1993). *La gestion des systèmes d'enseignement à distance*. Paris, France : UNESCO.
- Saba, F. & J. M Mahon. (1999). *An introduction for distance educators and five essential factors every administrator needs to know about integrated telecommunications infrastructures*. *Distance Education report*, 1-8. Retrieved May 12, 2007, from
http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ588228&ERICExtSearch_SearchType_0=no&

accno=EJ588228

- Saint-Fleur, M. 2007. *Le contexte prémigratoire et l'implication des parents d'origine haïtienne dans le suivi scolaire de leurs enfants au Québec*. Unpublished master's thesis, Université de Montréal, Montréal, Québec.
- Saint-Germain, M. (1986). *La situation linguistique en Haïti : Bilan et prospective*. Ottawa, Canada : Faculté d'éducation-Université d'Ottawa. Retrieved January 28, 2007, from
<http://www.cslf.gouv.qc.ca/Publications/PubD128/D128ch1.html>.
- Sanchez, E; M. Prieur & D. Devallois. (2004). *Fonder la formation sur l'analyse des pratiques, besoins exprimés versus besoins réel : le cas de l'enseignement des sciences de la terre au lycée*. Bordeaux, France : Institut national de recherche pédagogique (INRP). Retrieved September 6, 2007, from
<http://www.irtsaquitaine.fr/animation/aifriss/At6%20Sanchez.pdf>
- Shiqi, H. (1986). The impact of technology on education in China in educational technology and mass media. *International review of education*, 32 (3), 330-334.
- Siméon, N. (2001). *Se soucier du sort de chaque enfant : la réalité en Haïti*. Port-au-Prince, Haïti : The Panos Institute of the Caribbean. Retrieved September 12, 2007, from
www.panosinst.org/productions/island/ib61f.php
- Souffrant, C. (1995). *Sociologie prospective d'Haïti*. Montréal, Québec : Les Éditions CIDIHCA.
- UNESCO. (2000). Mongolie: apprendre un métier à la radio. *Le Courrier de l'UNESCO*, vol 53(2). Retrieved February 8, 2008, from
http://www.unesco.org/courier/2000_03/fr/dossier/intro14.htm
- UNESCO. (2003). *L'enseignement ouvert et à distance : Tendances, considérations politiques et stratégiques*. Paris, France : UNESCO. Retrieved June 18, 2008, from
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001284/128463f.pdf>
- UNESCO et Ministère de l'éducation nationale d'Haïti. (2003). *Conditions de vie des populations en Haïti et éducation*. Port-au-Prince, Haïti : Presses, imprimerie : Henry Deschamps.
- UNICEF. (2007). *Enjeux pour les enfants. Rapport sur l'action humanitaire*. Port-au-Prince, Haiti : UNICEF. Retrieved October 14, 2008, from
http://www.unicef.org/french/har07/index_37587.htm
- USAID. (2006). *Haïti \ Éducation : Caractéristiques du système scolaire en Haïti*. Port-au-Prince, Haiti : USAID. Retrieved September 23, 2008, from

www.usaid.gov/ht/education_fr.htm

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal, Québec : Les Presses de l'Université de Montréal\ De Boeck Université.

Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.

ANNEXE A
RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

ANNEXE A : Renseignements aux participants



Renseignements aux Participants

Les grandes lignes d'un programme d'enseignement à distance par radio (EADR)

Titre de l'étude:

L'élaboration d'un programme d'Enseignement à distance par radio (EADR) pour l'amélioration des résultats d'examens officiels du baccalauréat 1^{ère} partie en Haïti.

Chercheur : *Grégory Casimir*

*Candidat au diplôme de maîtrise d'administration de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation*

Département d'administration et fondements de l'éducation de l'Université de Montréal

Introduction

Le présent document s'inscrit dans une démarche de recherche visant à rédiger un mémoire menant au diplôme de maîtrise. Le mémoire tentera d'argumenter sur la contribution que pourrait apporter l'Enseignement à distance par radio (EADR) dans la réduction du taux d'échec aux examens du baccalauréat 1^{ère} partie en Haïti. Pour ce faire, nous avons élaboré les grandes lignes d'un programme d'EADR afin d'aider l'ensemble des candidats bacheliers des classes de rhéto à préparer les examens du bac 1^{ère} partie. Ce sont ces grandes lignes qui composent le présent document qui sera soumis à divers informateurs clés, soit des élèves, des parents, des enseignants, des experts d'EADR et de la radio. Ces informateurs clés seront amenés, à travers un entretien, à commenter les grandes lignes du programme dans le but de l'améliorer. Cette ébauche de programme comporte principalement les objectifs, la méthode pédagogique, le soutien logistique et matériel, la durée et la mise en œuvre.

Cette recherche tente de répondre à un diagnostic que nous avons dressé du système éducatif haïtien. En effet, l'école haïtienne subit depuis de nombreuses années des soubresauts de toutes sortes qui font peser de grandes inquiétudes sur son avenir. L'État a adopté et essaie d'appliquer depuis 1997 le « Plan National d'Éducation et de Formation (PNEF) ». Cependant, les résultats se font encore attendre 10 ans après son élaboration; en témoignent, les faibles taux de réussite aux examens officiels de fins d'études secondaires des dernières années. En effet, les résultats du baccalauréat constituent un baromètre pouvant permettre l'appréciation ou l'évolution des réformes en cours d'exécution.

En Haïti, l'Enseignement à distance (EAD) est pratiquement absent. De nombreux pays ayant eu des situations similaires à Haïti ont mis en place des programmes de « Formations ouvertes et à distance » (FOAD) en complémentarité avec le mode d'enseignement classique. La complexité de la situation exige d'envisager diverses pistes pour sortir le système éducatif haïtien de cette léthargie. Si l'on ne peut considérer l'EAD comme l'unique perspective, il peut être par contre intéressant de l'envisager comme une solution complémentaire (Lubérisse, 2003).

1. Les grandes lignes du programme d'EADR

Les grandes lignes de notre programme d'EADR réunissent principalement les objectifs, la méthode pédagogique, le contenu, les conditions de mise en œuvre pour terminer avec un prototype d'émission.

1.1 Les objectifs du programme d'EADR

Ce programme d'EADR est conçu en vue de répondre au grave problème que constitue l'échec considérable de 60% des élèves des classes de rhéto aux examens officiels du baccalauréat 1^{ère} partie. Ce programme s'adresse sans distinction à tous les élèves des classes de rhéto (B, C et D) du pays. Essentiellement, il a pour objectif principal d'aider les élèves des classes de rhéto (réguliers ou recalés) à préparer leurs examens officiels de bac 1^{ère} partie. Il s'inspire de nombreux programmes d'EAD ou d'EADR en cours d'exécution dans le monde (Fostard, 1994; Célicourt, 2003; Karsenti, 2003; Osuji, 2004; Potter & Naidoo, 2006; Murthy, 2006). Notre programme d'EADR vient en complémentarité avec le mode traditionnel d'enseignement en présentiel. Ainsi, le programme d'EADR qui suit vise à offrir une formation intensive aux candidats bacheliers des classes de rhéto (B, C et D), afin qu'ils augmentent leurs chances de réussir les examens officiels du Ministère de l'Éducation nationale.

1.2 La méthode pédagogique

L'approche pédagogique du programme d'EADR se démarquera de celle adoptée habituellement dans l'enseignement en présentiel. Elle s'appuiera sur les sept principes pédagogiques efficaces des FOAD de Karsenti (2001). Donc, l'approche pédagogique du programme d'EADR devrait se résumer en trois points: 1) stimuler de bonnes relations entre les candidats bacheliers avec les formateurs et entre les apprenants eux-mêmes, 2) faciliter un apprentissage actif en poussant les participants aux études, et 3) encourager des feedbacks rapides. À chaque cours radiophonique, le professeur développera, en tenant compte de la réalité haïtienne, les principales connaissances ayant rapport au sujet étudié. En ce sens, des exercices ou des travaux pratiques à la maison seront soumis entre les différents cours. Une période de temps d'antenne sera allouée à la résolution ou à des discussions sur les exercices ou les travaux pratiques qu'auront à effectuer les apprenants. Dans cette optique, l'élève devrait faire les lectures des thèmes liés à chaque cours ainsi qu'à réaliser les exercices ou les travaux pratiques qui y correspondent. Ce comportement facilitera la compréhension des matières.

La méthode pédagogique sera interactive ; en effet, l'interactivité devrait représenter un pilier dans le programme d'EADR (Bosch, 1997) afin d'optimiser l'apprentissage des participants. En fait, pour favoriser une démarche pédagogique efficace, certains cours devraient se tenir en salle de classe avec la participation active de candidats bacheliers, tout cela afin de se

conformer à la mission de complémentarité au mode d'enseignement en présentiel que s'est donné le projet d'EADR. De plus, tant dans le cas de réalisations d'émissions synchrones (en direct) et asynchrones (en différé), on devrait encourager la participation des élèves par les moyens de la téléphonie et du réseau internet, tout en respectant les technicités c'est-à-dire les principes de productions radiophoniques. Cette participation des candidats bacheliers (tant en région urbaine que rurale) devrait être rendue plus facile par le développement du réseau téléphonique. Haïti est passée de 70 mille lignes de téléphone en 1994 à plus d'un million en 2007, avec l'ouverture légale du secteur des télécommunications à cinq compagnies de téléphone depuis 1995 (Pierre, 1999 ; Chery & Vincent, 2004). De plus, bien que les ordinateurs personnels ne soient pas encore très répandus, cette possibilité s'ajoute tout de même au téléphone en augmentant les possibilités d'interactions. Comme suit, on peut résumer l'approche pédagogique :

- Lecture obligatoire avant chaque cours
- Exposés ou cours magistraux souples
- Participation ou intervention des élèves (questions ou commentaires en direct ou en différé).
- Débats organisés et dirigés sur certains thèmes avec la présence des candidats
- Exercices ou travaux pratiques à la maison qui seront corrigés au début du prochain cours.

1.3 Contenu

Les cours ou les émissions radiophoniques porteront sur le programme officiel du MENFP. Ils s'inscrivent dans le cadre de l'objectif principal de notre programme d'EADR qui est d'offrir une alternative en vue de l'amélioration des résultats aux examens officiels du baccalauréat 1^{ère} partie en Haïti. Les cours radiodiffusés s'intéresseront à la préparation des examens d'État des classes de rhéto. Un certain nombre d'émissions doit être réalisé sur chacune des matières que les examens officiels évaluent. De façon spécifique, les cours radiodiffusés portent sur 9 matières, à savoir : l'anglais, l'espagnol, la littérature haïtienne, la littérature française, les sciences sociales, la chimie minérale, la physiologie, les physiques, les mathématiques. Des émissions radiophoniques qui représentent un maillon important de ce programme d'EADR. Ces cours radiophoniques permettront l'apprentissage des matières obligatoires; ils privilégieront des thèmes ou des questions qu'on retrouve inévitablement aux

examens officiels du baccalauréat et ils s'attarderont aussi sur certaines erreurs répétitives commises par des élèves lors de ces épreuves. L'horaire présenté au tableau 1 propose un agencement hebdomadaire des différentes matières.

1.3 Les conditions de mise en œuvre

La mise en œuvre du programme d'EADR se ferait selon certaines conditions: l'accès, le calendrier, la durée, les ressources et le soutien logistique, de même que la pérennité et les aspects éthiques.

1.4.1 Accessibilité

Les connaissances ou les formations que devrait fournir le programme d'EADR, doivent être bâties de manière simple et souple (adaptée à la réalité du milieu et accessible aux candidats bacheliers des classes de rhéto). Ça devrait être réalisé dans un style qui accrochera les élèves. Les émissions devraient être vivantes. Ainsi, des jeux ou des exercices pouvant permettre une implication active des apprenants devraient être utilisés. Dès le lancement du programme d'EADR, toutes les dispositions devraient être prises pour que tous les candidats bacheliers de la rhéto puissent avoir accès aux cours radiodiffusés sur tout le territoire national.

1.4.2 Calendrier des cours radiodiffusés

Les cours radiodiffusés sont prévus pour une durée d'un mois avant la date du début des examens officiels de rhéto. Le calendrier élaboré propose 56 heures de cours par semaine. Cependant, les candidats bacheliers ne sont pas obligés de suivre toutes les 56 heures de cours proposées. En effet, les cours radiodiffusés sont offerts aux élèves de rhéto de toutes les sections (B, C et D) qui partagent des programmes scolaires différents. Donc, les apprenants ne devraient pas suivre toutes les 56 heures de cours. Notons également, que les candidats bacheliers ne devront pas subir des examens sur les 9 matières. Un mois avant la date des épreuves, le Bureau national des examens d'état (BUNEXE) procédera par tirage au sort au choix ou à l'élimination de certaines disciplines. En exemple, les élèves de rhéto C devra composer soit en espagnol ou soit en anglais. Nous accordons plus d'heures de cours aux mathématiques, à la physique et la littérature (littérature haïtienne ou française), compte tenu du poids de ces matières dans la réussite des candidats bacheliers. En effet, les mathématiques et la physique sont évaluées sur

300 points pour les candidats en science pure, c'est-à-dire rhéto C et D, comparativement aux autres matières qui sont notées sur 200 points. Pour les élèves de rhéto B, la littérature est pointée sur 300 points contrairement aux autres matières cotées sur 200 points. Nous accorderons aussi plus de temps à ces 3 matières compte tenu du nombre élevé d'échec enregistré par les élèves dans ces disciplines. Sur une semaine, les 56 heures de cours sont ainsi réparties :

- Math. (mathématiques) : 8 heures de cours
- Phys. (physique) : 8 heures de cours
- Lit. (littérature) haïtienne : 8 heures de cours
- Lit. (littérature) française : 8 heures de cours
- Angl. (anglais) : 5 heures de cours
- Espagnol : 5 heures de cours
- Sc. (sciences) Sociales : 5 heures de cours
- Chimie : 5 heures de cours
- Physio (physiologie) : 4 heures de cours.

Nous proposons de débiter les cours radiodiffusés à 4 heures du matin. Par ce choix, nous voulons rendre les cours accessibles à plus de candidats bacheliers. Ces derniers, par tradition, se lèvent tôt ou se couchent tard pour préparer les examens officiels de bac. Nous ne voulons pas également perturber l'horaire des écoles traditionnelles qui fonctionnent généralement en double vacation, un groupe du matin et un autre groupe dans l'après-midi ou dans la soirée. Le calendrier retenu, présenté en tableau 1, pour la mise en onde ou la réalisation des cours radiodiffusés se base également sur le fait que la majorité des écoles classiques auront déjà bouclé le programme de l'année scolaire du MENFP.

Tableau 1**Horaire hebdomadaire proposé pour chacune des matières à l'examen**

Matières	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Dimanche
4h-5h	Math.	Phys.	Math.	Phys.	Phys.	Lit. Franç.	Math.
5h-6h	Math.	Phys.	Math.	Phys.	Phys.	Lit. Franç.	Math.
6h-7h	Espagnol	Angl.	Sc. Sociales	Angl.	Sc. Sociales	Math.	Lit. Haitienne
7h-8h	Espagnol	Angl.	Chimie	Angl.	Sc. Sociales	Math.	Lit. Haitienne
8h-9h	Lit. Haitienne	Lit. Franç.	Chimie	Physio.	Physio.	Lit. Haitienne	Chimie
9h-10h	Lit. Haitienne	Lit. Franç.	Espagnol	Physio.	Physio.	Lit. Haitienne	Lit. Franc.
10h-11h	Sc. Sociales	Chimie	Lit. Haitienne	Lit. Franç.	Espagnol	Phys.	Lit. Franç.
11h-12h	Sc. Sociales	Chimie	Lit. Haitienne	Lit. Franç.	Espagnol	Phys.	Angl.

Soulignons que les cours radiodiffusés dans la matinée seront repris en différé dans l'après-midi et dans la soirée pour assurer la plus large diffusion possible. Il serait intéressant également d'envisager la reproduction de ces cours sur différents supports audio (cassettes, DVD, Ipod, etc).

1.4.3 La durée du programme d'EADR

Le projet s'échelonne sur une période d'un mois avant le début de la session régulière au mois de juin et deux semaines avant le début de la session extraordinaire au mois d'août pour les non admis, étant donné que le laps de temps entre les deux examens est relativement court. La diffusion des programmes d'EADR pour les bacheliers recalés s'étaleraient sur le même nombre de jours que les élèves réguliers, par contre la période devrait être différente, vu que des examens officiels pour les recalés se tiennent à des dates séparées. Les émissions devraient être diffusées au moins 3 fois par jour. Le contenu des programmes d'EADR devrait être généralement identique pour les candidats bacheliers recalés ou réguliers, étant donné que les examens officiels de bac 1^{ère} partie se déroulent sur le même programme scolaire

1.4.4 Ressources et soutien logistique et matériel

Les ressources et le soutien logistique et matériel font référence aux ressources humaines et matérielles. Le programme d'EADR réunirait des professeurs bien formés, c'est-à-dire des enseignants diplômés, qualifiés ou expérimentés. L'apport de professeurs étrangers ou d'enseignants d'origine haïtienne évoluant à l'extérieur doit être encouragé afin de profiter de leurs savoir-faire et des richesses des systèmes éducatifs dans lesquels ils évoluent. En ce qui concerne l'aspect technique ou matériel, le principal medium devrait être la radio. Un système téléphonique devrait aussi être mis en place pour favoriser des échanges entre les apprenants avec les formateurs et entre eux. On devrait enfin mettre à la disposition des apprenants les copies des émissions sur cassette audio ou sur tout autre support approprié. Cette mesure pourrait rendre le programme plus flexible et plus ouvert.

À des moments bien précis, une équipe de professeurs devraient être disponibles pour répondre directement sur les ondes ou en différé aux interrogations des apprenants.

Le soutien logistique et matériel détermine la réussite ou l'échec du programme d'EADR. Le programme nécessite aussi l'apport de l'expérience ou du savoir-faire des institutions nationales et internationales travaillant dans le domaine d'EAD ou d'EADR. En ce sens, on doit encourager le développement de partenariats entre le programme d'EADR et des institutions de formations à distance. Le recrutement d'administrateurs et techniciens spécialistes en EAD et EADR constituerait aussi une nécessité.

L'autre volet de la section logistique et matériel inclut le côté technique, à savoir : les moyens informatiques, le téléphone, le médium, les studios de productions et de réalisations des cours ou des émissions radiophoniques appropriées. Ce programme d'EADR devrait permettre le regroupement en une plateforme des éléments ou des sections de la Radio Nationale d'Haïti, de la Radio Éducative du MENFP et des réseaux de radios communautaires. L'un des objectifs premiers de cette structure serait d'offrir et de garantir l'universalité du programme d'EADR ainsi que son accessibilité sur tout le territoire. Cette structure devrait intégrer à l'intérieur de sa mission les principales tâches de la Radio Éducative du MENFP (1979) qui sont : la production et la réalisation des programmes, l'organisation de l'écoute, la diffusion des cours ou des émissions et l'évaluation périodique des programmes.

1.4.5 Éthique et pérennité

Le projet de la Radio Éducative devrait s'atteler à combattre systématiquement le plagiat et la fraude qui sont légion aux examens officiels. Le projet devrait servir d'exemple, en faisant preuve de respect absolu du droit de la propriété intellectuelle. À travers les émissions, on devrait conscientiser les apprenants sur les conséquences fâcheuses de tels agissements. Afin de réduire considérablement le plagiat, la méthodologie EADR devrait encourager l'autonomie et la créativité des apprenants. Dans cette perspective, le programme d'EADR favoriserait la collaboration ou la coopération des apprenants entre eux ainsi qu'avec les professeurs au cours du processus d'apprentissage.

On devrait prendre une série de dispositions pour rendre viable à long terme une telle initiative. On devrait s'atteler dès le départ à mettre sur pied une structure multipartite pouvant garantir la longévité d'un tel projet. Cet organisme comprendrait notamment des représentants du Ministère de l'éducation nationale, de l'association des écoles privées, des syndicats de professeurs, des délégués de parents, des membres d'association d'élèves, etc. Cette structure multipartite s'assurerait aussi d'évaluer de manière continue le programme. En vue de rendre crédible ce programme d'EADR, il serait tout à fait souhaitable de réaliser une quantité d'émissions d'essais avant de lancer concrètement le programme.

1.4 Plan d'émission radio ou prototype d'un cours radiodiffusé (en direct)

Nous vous soumettons ici un plan d'émission radio.

Matière : Sciences sociales

Durée : 2 heures

Thème : La révolution de Saint-Domingue est-elle fille de la révolution française?

C'est-à-dire retracer les liens entre la révolution des esclaves de Saint-Domingue de 1791 (Haïti du temps de la colonie française) et la révolution française de 1789.

Le tableau 2 qui suit présente les différentes séquences du plan d'un cours radiophonique de sciences sociales. Ce plan très détaillé rassemble les interventions des professeurs, les questions ou les commentaires des apprenants ainsi que les séparateurs et les pauses musicales. Cet exemple de plan d'émission se veut interactif en favorisant des échanges par le biais du téléphone et d'autres moyens de communication entre les enseignants et les candidats bacheliers directement au cours de l'émission.

Le tableau présente les différentes séquences en 6 colonnes. Ce tableau doit être lu de la gauche vers la droite. La colonne « matériel » nous renseigne sur le travail que doit exécuter

l'opérateur ou le metteur en onde de la radio. La colonne «quoi» nous informe sur le contenu du cours radiodiffusé. La colonne «qui» place en un certain ordre les interventions de tous les participants à l'émission. Les noms qui figurent dans la colonne «qui» et dans la grille de ce prototype d'émission sont fictifs. La colonne «fin/dernière phrase» permet au metteur en onde d'assurer la coordination entre les différents participants notamment les professeurs. Les deux dernières colonnes «durée» nous renseignent sur le temps qui devrait être imparti à tout le monde. Au cours de cette émission prototype, il y est prévu des exposés magistraux par trois professeurs, d'environ 55 minutes, suivis de questions ou de commentaires des apprenants, d'environ 50 minutes.

Tableau 2
Prototype d'une émission en sciences sociales

Matériel	Quoi	Qui	Fin/dernière phrase	Durée	Durée cumulative
Ordinateur : dossier jingle ou spot d'annonce	Jingle 1(séparateur) Programme EADR	J.B	...succès assuré.	0 :45	0 :45
Micro 1	Présentation+1 ^{ère} Intervention Mouvement des colons blancs	Pr. J. Samuel	...révolte des planteurs blancs.	15:00	15 :45
CD1- titre 1 Hasta siempre	Pause musicale	C. Puebla		1 :45	17 :30
Ordinateur	Jingle 3 Programme EADR	J.B	...bonne écoute.	0 :45	18 :15
Micro 2 interaudio4/ Émission 21 104	2 ^{ème} présentation Mouvement des affranchis	Pr. R. Bernard	...échec du mouvement des affranchis.	15:00	33 :15
CD2-titre5 La valse à mille temps	J. Brel	J.B		3 :24	36 :39
Ordinateur	Jingle 2 Programme EADR	J.B	...participation active.	0 :45	37 :24
Micro 3	3 ^{ème} présentation révolte des esclaves	Pr. A. Joseph	...liens entre les deux révolutions.	20:00	57 :24
CD3-Titre7 La vie	Pause musicale	F. Leclerc		3 :35	60 :59
Ordinateur	Jingle 8 Programme EADR	J.B	...vos questions et commentaires.	0 :45	61 :40
Ordinateurs Interaudio ligne 1, 2,3	5Interventions des apprenants ou des auditeurs	J .B		10 :00	71 :40
Micro3	Réponse Questions1 et3	Pr. A. Joseph		6 :00	76 :40
Micro 1	Réponse	Pr.		5 :00	81 :40

Matériel	Quoi	Qui	Fin/dernière phrase	Durée	Durée cumulative
	Question 2	J. Samuel			
Micro 2	Réponse Questions 4 et 5	Pr. R. Bernard		7 :00	88 :40
Ordinateur Ligne 1, 2, 5	5 questions des auditeurs	J.B		10 :00	98 :40
Micro 2	Réponse Questions 1 et 5	Pr. A. Joseph		3:00	101 :40
Micro 1	Réponse Question 3 et 4	Pr R. Bernard		4 :00	105 :40
Micro 3	Réponse Question 2	Pr. J. Samuel		2 :00	107 :40
Ordinateur Ligne 3, 5, 1	5 questions des auditeurs	J. B		5 :00	112 :40
Micro 1	Réponse Question 5, 1	Pr. R. Bernard		2 :00	114 :40
Micro 3	Réponse Question 3, 2, 4	Pr J. Samuel		2 :00	116 :40

Matériel	Quoi	Qui	Fin/dernière phrase	Durée	Durée cumulative
Ordinateur	Jingle Travaux pratiques Prochain cours			0 :45	117 :25
Micro 1	Libellé TP	Pr. R. Bernard		1 :00	118 :25
Ordinateur	Jingle clôture Programme EADR	J. B		0 :45	119 :10

ANNEXE B

CANEVAS D'ENTREVUE

ANNEXE B : Canevas d'entrevue

Grégory Casimir

Candidat au diplôme de maîtrise d'administration de l'éducation

Faculté des sciences de l'éducation

Département d'administration et fondements de l'éducation

Entrevue

Janvier 2009

Grandes lignes d'un programme d'Enseignement à distance par radio (EADR)

Code du répondant :

Date :

Expertise :

Intentions de recherche de ce canevas d'entrevue

- Recueillir les commentaires du répondant au sujet des grandes lignes d'un programme d'EADR

Bonjour !

Tout d'abord, merci beaucoup d'avoir accepté de participer à cette entrevue ! J'apprécie grandement le temps que vous m'accordez.

L'entrevue portera sur les grandes lignes d'un programme d'EADR qui vise à aider les candidats bacheliers des classes de rhéto à réussir leurs examens officiels du bac 1ère partie en Haïti. Il est élaboré en vue de recueillir les idées ou les critiques sur les grandes lignes du programme de la part des acteurs des principaux secteurs engagés dans le système de l'éducation en Haïti (élèves, parents, enseignants, spécialistes d'EADR ou de la radio).

L'entrevue se veut rigoureuse. Vous pouvez exprimer librement vos opinions à l'égard du programme d'EADR proposé.

Avez-vous des questions avant qu'on commence ? Alors on y va.

- 1. Pourriez-vous me donner votre opinion sur les résultats des examens du bac?**
- 2. Selon vous, quels sont les facteurs explicatifs de ces résultats?**
- 3. Voyez-vous des solutions alternatives pour l'amélioration de ces résultats ?**
- 4. Que connaissez-vous de l'EADR ?**
 - On considère l'EADR comme l'une des solutions alternatives pour l'amélioration des résultats du bac, qu'est-ce que vous en pensez ?
- 5. Vous avez reçu le canevas du programme d'EADR que l'on aimerait que vous commentiez? De manière générale, qu'en avez-vous pensé?**
 - Qu'est-ce que vous pensez des objectifs du programme proposé ?
- 6. Nous allons maintenant le regarder ensemble en pièces détachées pour connaître en détails ce que vous pensez du contenu proposé?**

- Méthode pédagogique (on devrait adopter quels scénarios ou quels types d'approche pédagogique?) (Pertinence pédagogique et technique des approches suivantes : lectures, exercices, période de questions. Comment faire en sorte de les maximaliser?)
- Contenu (à quelles matières le programme d'EADR devrait-il s'intéresser)
- Accessibilité (qu'est-ce qu'on devrait faire pour rendre le programme d'EADR accessible?)
- Calendrier des cours radiodiffusés (qu'est-ce que vous en pensez?)
- Durée(le programme devrait se dérouler à quelle **période de l'année**? Les émissions devraient être radiodiffusées à **quelle fréquence, par jour, par semaine**? À **quelle période** de la journée, le matin, l'après-midi ou le soir? Quelle devrait être sa durée?)
- Ressources (quelles ressources humaines et autres devrait-on avoir?)
- Soutien logistique et matériel (quels types devrait-on avoir?)
- Que pensez-vous de la réalisation d'un cours d'éthique ou de responsabilisation des élèves et de la gestion du temps au cours des études?
- Spécifiquement, qu'est-ce qu'on devrait faire pour éliminer le plagiat lors des examens?

7. Selon vous, quels sont les points forts du programme d'EADR proposé?

8. Quels sont les points faibles de ce programme d'EADR, d'après vous?

- D'après vous, quels points devrait-on enlever au programme d'EADR?

9. Qu'est-ce qu'on devrait ajouter au présent programme d'EADR?

- Qu'est-ce que vous proposez pour enrichir ou améliorer le programme d'EADR?

10. Accepteriez-vous de participer à ce programme d'EADR?

- En écoutant les émissions en tant qu'élève
- En participant au programme d'EADR en tant qu'enseignant
- En prodiguant des conseils en tant que parents

- Dans la conception ou dans la réalisation des émissions en tant que spécialistes d'EADR ou de la radio

11. En admettant qu'un programme d'EADR soit adopté, qu'est-ce qu'on devrait faire pour faire en sorte qu'il dure longtemps?

12. Y a-t-il des éléments qu'on n'a pas abordés et que vous aimeriez ajouter?

13. Informations sociodémographiques

- Quel est votre âge?
- Quel est votre niveau de scolarisation?
- Exercez-vous actuellement une fonction? Si oui, laquelle?
- Vous résidez ou habitez dans quelle région du pays?

L'entretien est maintenant terminé. Je vous remercie, d'avoir pris le temps de me rencontrer.

Bonne journée et à bientôt!

ANNEXE C
LES GRANDES LIGNES DU PROGRAMME D'EADR MODIFIÉ

Annexe C : Les grandes lignes du programme d'EADR modifié

Les grandes lignes du programme d'EADR modifié

L'analyse et l'interprétation des données recueillies auprès des douze répondants nous incitent à remanier les grandes lignes générales du programme d'EADR que nous avons présentées. La méthodologie de l'évaluation nous a permis de recueillir de manière systématique des besoins et des problèmes exprimés par les principaux acteurs du système éducatif haïtien. La méthodologie de l'évaluation des besoins nous permet également de procéder à des modifications du programme d'EADR initial en vue de mettre au point un programme d'EADR amélioré. En vertu de notre recherche sur le terrain, donc nous avons procédé à quelques changements à la méthode pédagogique du programme d'EADR, au contenu et aux conditions de mise en œuvre. Nous devons préciser que ces modifications n'affectent pas la profondeur et la structure des grandes lignes générales du programme d'EADR, à l'exception de la réunion des sous-sections du calendrier et de la durée du programme d'EADR. Elles sont comprises dans la section des conditions de mise en œuvre.

Les grandes lignes de notre programme modifié d'EADR se présentent comme suit : les objectifs, la méthode pédagogique, le contenu, les conditions de mise en œuvre.

1.1 Les objectifs du programme d'EADR

Ce programme d'EADR est conçu en vue de répondre au grave problème que constitue l'échec considérable de 60% des élèves des classes de rhéto aux examens officiels du baccalauréat 1^{ère} partie. Ce programme s'adresse sans distinction à tous les élèves des classes de rhéto (B, C et D) du pays. Essentiellement, il a pour objectif principal d'aider les élèves des classes de rhéto (réguliers ou recalés) à préparer leurs examens officiels de bac 1^{ère} partie. Il s'inspire de nombreux programmes d'EAD ou d'EADR en cours d'exécution dans le monde (Fostard, 1994; Célicourt, 2003; Karsenti, 2003; Osuji, 2004; Potter & Naidoo, 2006; Murthy, 2006). Notre programme d'EADR vient en complémentarité avec le mode traditionnel d'enseignement en présentiel. Ainsi, le programme d'EADR qui suit vise à offrir une formation intensive à distance aux candidats bacheliers des classes de rhéto (B, C et D), afin qu'ils augmentent leurs chances de réussir les examens officiels du Ministère de l'Éducation nationale.

1.2 La méthode pédagogique

L'approche pédagogique du programme d'EADR se démarque de celle adoptée habituellement dans l'enseignement en présentiel. Elle s'appuie sur les sept principes pédagogiques efficaces des FOAD de Karsenti (2001). Donc, l'approche pédagogique du programme d'EADR devrait se résumer en trois points: 1) stimuler de bonnes relations entre les candidats bacheliers avec les formateurs et entre les apprenants eux-mêmes 2) faciliter un apprentissage actif en poussant les participants aux études et 3) encourager des feedbacks rapides. À chaque cours radiophonique, le professeur développera, en tenant compte de la réalité haïtienne, les principales connaissances ayant rapport au sujet étudié. En ce sens, des exercices ou des travaux pratiques à la maison seront soumis entre les différents cours. Une période de temps d'antenne sera allouée à la résolution ou à des discussions sur les exercices ou les travaux pratiques qu'auront à effectuer les apprenants. Dans cette optique, l'élève doit faire les lectures des thèmes liés à chaque cours ainsi que réaliser les exercices ou les travaux pratiques qui y correspondent. Ces activités devraient faciliter la compréhension des matières.

Les connaissances ou les formations que fournissent le programme d'EADR, sont bâties de manière simple et souple (adaptée à la réalité du milieu et accessible aux candidats bacheliers des classes de rhéto). Ça doit être réalisé dans un style qui accrochera les élèves. Les émissions doivent être vivantes. Ainsi, des jeux ou des exercices pouvant permettre une implication active des apprenants seront utilisés. La méthode pédagogique est interactive ; en effet, l'interactivité représente un pilier dans le programme d'EADR (Bosch, 1997) afin d'optimiser l'apprentissage des participants. En fait, pour favoriser une démarche pédagogique efficace, certains cours doivent se tenir en salle de classe avec la participation active de candidats bacheliers, tout cela afin de se conformer à la mission de complémentarité au mode d'enseignement en présentiel que s'est donné le projet d'EADR. De plus, tant dans le cas de réalisations d'émissions synchrones (en direct) et asynchrones (en différé), on doit encourager la participation des élèves par les moyens de la téléphonie et du réseau internet, tout en respectant les technicités, c'est-à-dire les principes de productions radiophoniques. Cette participation des candidats bacheliers (tant en région urbaine que rurale) doit être rendue plus facile par le développement du réseau téléphonique. Haïti est passée de 70 mille lignes de téléphone en 1994 à plus d'un million en 2007, avec l'ouverture légale du secteur des télécommunications à cinq compagnies de téléphone depuis 1995 (Pierre, 1999 ; Chery & Vincent, 2004). De plus, bien que les ordinateurs

personnels ne soient pas encore très répandus, cette possibilité s'ajoute tout de même au téléphone en augmentant les possibilités d'interactions.

En fonction de la réalité, les enseignants adopteront une approche pédagogique combinée susceptible de favoriser la transmission du savoir ou de la connaissance. Cette combinaison s'effectuera entre les différentes approches pédagogiques suivantes :

- Lecture obligatoire avant chaque cours
- Exposés ou cours magistraux souples
- Participation ou intervention des élèves (questions ou commentaires en direct ou en différé).
- Débats organisés et dirigés sur certains thèmes avec la présence des candidats
- Participation directe de bacheliers dans les studios (radio) de réalisation des émissions
- Plusieurs exercices ou travaux pratiques à la maison qui seront corrigés au début du prochain cours
- Des jeux questions\réponses primés à l'intérieur des émissions pour stimuler les candidats bacheliers ou encourager l'interactivité

1.3 Contenu

Les cours ou les émissions radiophoniques portent sur le programme officiel du MENFP. Ils s'inscrivent dans le cadre de l'objectif principal de notre programme d'EADR qui est d'offrir une alternative en vue de l'amélioration des résultats aux examens officiels du baccalauréat 1^{ère} partie en Haïti. Les cours radiodiffusés s'intéressent à la préparation des examens d'État des classes de rhéto. Un certain nombre d'émissions doit être réalisé sur chacune des matières que les examens officiels évaluent. De façon spécifique, les cours radiodiffusés portent sur neuf matières, à savoir : l'anglais, l'espagnol, la littérature haïtienne, la littérature française, les sciences sociales, la chimie minérale, la physiologie, les physiques, les mathématiques. Ces émissions radiophoniques représentent un maillon important de ce programme d'EADR. Ces cours radiodiffusés permettront l'apprentissage des matières obligatoires; ils privilégieront des thèmes ou des questions qu'on retrouve inévitablement aux examens officiels du baccalauréat et ils s'attarderont aussi sur certaines erreurs répétitives commises par des élèves lors de ces épreuves. L'horaire présenté au tableau 1 propose un agencement hebdomadaire des différentes matières.

Nous introduisons également au programme des cours de gestion positive du stress, de gestion du temps ou de psychologie en générale. Ces cours s'insèrent dans la matière des sciences sociales.

À la fin du programme, nous procéderons à une évaluation des candidats bacheliers pour avoir une idée de l'acquisition du savoir de la part des élèves.

Bien que la Constitution haïtienne reconnaisse officiellement deux langues, le créole et le français, il s'avère important qu'une grande partie des cours radiodiffusés soient enseignés en créole, la langue maternelle ou la langue utilisée véritablement par les haïtiens (De Ronceray, 1979 ; Rumble, 1993).

1.4 Les conditions de mise en œuvre

La mise en œuvre du programme d'EADR repose sur les conditions suivantes: l'accessibilité, le calendrier des cours radiodiffusés et la durée du programme d'EADR, les ressources et le soutien logistique, de même que la pérennité et les aspects éthiques.

1.4.1 Accessibilité

Dès le lancement du programme d'EADR, toutes les dispositions seront prises pour que tous les candidats bacheliers de la rhéto puissent avoir accès aux cours radiodiffusés sur tout le territoire national. Le programme devra être diffusé à travers des stations de radio commerciales, communautaires et étatique. Les stations de radio communautaires dans la diffusion des émissions devront occuper une place de choix dans la diffusion vu leur proximité avec la population (Racine & al., 2002; UNESCO, 2003). En vue de rendre beaucoup plus accessible le programme d'EADR, on doit mettre à la disposition des candidats bacheliers du matériel de support à des prix modiques (récepteurs, batteries, magnétophones, cassettes, CD, DVD, textes écrits, etc. (Karsenti, 2003).

1.4.2 Calendrier des cours radiodiffusés et durée du programme d'EADR

Les cours radiodiffusés sont prévus pour une durée de trois mois avant la date du début des examens officiels de rhéto. Le calendrier élaboré propose 49 heures de cours par semaine avec une programmation spéciale ou une reprise intensive de certains cours (math, physique, littérature) les fins de semaine pour des bacheliers qui travaillent la semaine. Cependant, les candidats bacheliers ne sont pas obligés de suivre toutes les 49 heures de cours proposées. En effet, les cours radiodiffusés sont offerts aux élèves de rhéto de toutes les sections (B, C et D) qui partagent des programmes scolaires différents. Notons également, que les candidats bacheliers ne devront pas subir des examens sur les neuf matières. Un mois avant la date des épreuves, le

Bureau national des examens d'état (BUNEXE) procédera par tirage au sort au choix ou à l'élimination de certaines disciplines. Par exemple, les élèves de rhéto C composeront soit en espagnol, soit en anglais. Nous accordons plus d'heures de cours aux mathématiques, à la physique et la littérature (littérature haïtienne ou française), compte tenu du poids de ces matières dans la réussite des candidats bacheliers. En effet, les mathématiques et la physique sont évaluées sur 300 points pour les candidats en science pure, c'est-à-dire rhéto C et D, comparativement aux autres matières qui sont notées sur 200 points. Pour les élèves de rhéto B, la littérature est pointée sur 300 points contrairement aux autres matières cotées sur 200 points. Nous accorderons aussi plus de temps à ces 3 matières compte tenu du nombre élevé d'échecs enregistrés par les élèves dans ces disciplines. Sur une semaine, les 49 heures de cours sont ainsi réparties :

- Math. (mathématiques) : 8 heures de cours
- Phys. (physique) : 8 heures de cours
- Lit. (littérature) haïtienne : 8 heures de cours
- Lit. (littérature) française : 8 heures de cours
- Angl. (anglais) : 3 heures de cours
- Espagnol : 3 heures de cours
- Sc. (sciences) Sociales : 4 heures de cours
- Chimie : 4 heures de cours
- Physio (physiologie) : 3 heures de cours.

Les cours radiodiffusés débiteront à 5 heures du matin. Par ce choix, nous voulons rendre les cours accessibles à plus de candidats bacheliers. Ces derniers, par tradition, se lèvent tôt ou se couchent tard pour préparer les examens officiels de bac. Nous ne voulons pas également perturber l'horaire des écoles traditionnelles qui fonctionnent généralement en double vacation, un groupe du matin et un autre groupe dans l'après-midi ou dans la soirée. Le calendrier retenu, présenté en tableau 1, pour la mise en onde ou la réalisation des cours radiodiffusés se base également sur le fait que la majorité des écoles classiques auront déjà bouclé le programme de l'année scolaire du MENFP.

Tableau 1
Horaire hebdomadaire proposé pour chacune des matières à l'examen

Matières	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Dimanche
5h-6h	Math.	Phys.	Math.	Phys.	Phys.	Lit. Franç.	Math.
6h-7h	Math.	Phys.	Math.	Phys.	Phys.	Lit. Franç.	Math.
7h-8h	Lit. Haitienne	Angl.	Sc. Sociales	Angl.	Sc. Sociales	Math.	Lit. Haitienne
8h-9h	Lit. Haitienne	Lit. Franç.	Chimie	Physio.	Math.	Lit. Haitienne	Chimie
9h-10h	Lit. Haitienne	Lit. Franç.	Espagnol	Physio.	Physio.	Lit. Haitienne	Lit. Franç.
10h-11h	Sc. Sociales	Chimie	Lit. Haitienne	Lit. Franç.	Espagnol	Phys.	Lit. Franç.
11h-12h	Sc. Sociales	Chimie	Lit. Haitienne	Lit. Franç.	Espagnol	Phys.	Angl.

Soulignons que les cours radiodiffusés dans la matinée seront repris en différé dans l'après-midi et dans la soirée pour assurer la plus large diffusion possible. Il serait intéressant également d'envisager la reproduction de ces cours sur différents supports audio (cassettes, DVD, Ipod, etc).

Rappelons que le projet s'échelonne sur une période de trois mois avant le début de la session régulière des examens officiels du mois de juillet. Les cours radiodiffusés au bénéfice des bacheliers qui ont échoué aux examens de bac ordinaire du mois de juillet, s'étalent seulement sur deux semaines étant donné que le laps de temps entre les deux examens est relativement court. La diffusion des programmes d'EADR pour les bacheliers recalés s'étaleraient sur le même nombre de jours que pour les élèves réguliers, par contre la période devrait être différente, vu que les examens officiels pour les recalés se tiennent à des dates séparées. Les émissions devraient être diffusées au moins trois (3) fois par jour. Le contenu des programmes d'EADR devrait être généralement identique pour les candidats bacheliers recalés ou réguliers, étant donné que les examens officiels de bac 1^{ère} partie se déroulent sur le même programme scolaire.

1.4.3 Ressources et soutien logistique et matériel

Les ressources et le soutien logistique et matériel font référence aux ressources humaines et matérielles. Le programme d'EADR réunirait des professeurs bien formés, c'est-à-dire des enseignants diplômés, qualifiés ou expérimentés. L'apport de professeurs étrangers ou d'enseignants d'origine haïtienne évoluant à l'extérieur doit être encouragé afin de profiter de leurs savoir-faire et des richesses des systèmes éducatifs dans lesquels ils évoluent. En ce qui concerne l'aspect technique ou matériel, le principal médium devrait être la radio. Un système téléphonique devrait aussi être mis en place pour favoriser des échanges entre les apprenants avec les formateurs et entre eux. On devrait enfin mettre à la disposition des apprenants les copies des émissions sur cassette audio ou sur tout autre support approprié. Cette mesure pourrait rendre le programme plus flexible et plus ouvert.

À des moments bien précis, une équipe de professeurs devraient être disponibles pour répondre directement sur les ondes ou en différé aux interrogations des apprenants.

Le soutien logistique et matériel détermine la réussite ou l'échec du programme d'EADR. Le programme nécessite aussi l'apport de l'expérience ou du savoir-faire des institutions nationales et internationales travaillant dans le domaine d'EAD ou d'EADR. Alors, on doit encourager le développement de partenariats entre le programme d'EADR et des institutions de formations à distance. Le recrutement d'administrateurs et techniciens spécialistes en EAD et EADR constituerait aussi une nécessité. En ce sens, l'intégration du MENFP doit être envisagée au niveau de la conception et de l'exécution du programme. Dans cet ordre d'idée, on doit développer aussi un véritable partenariat avec des institutions de coopérations internationales, des syndicats de professeurs, des associations d'élèves et de parents, des associations de directeurs d'école privé et le secteur privé.

L'autre volet de la section logistique et matériel inclut le côté technique, à savoir les moyens informatiques, le téléphone, la diffusion des cours radiophoniques, les studios de productions et de réalisations des cours ou des émissions radiophoniques appropriées. Ce programme d'EADR devrait permettre le regroupement en une plateforme des éléments ou des sections de la Radio Nationale d'Haïti, de la Radio Éducative du MENFP et des réseaux de radios communautaires. L'un des objectifs premiers de cette structure serait d'offrir et de garantir l'universalité du programme d'EADR ainsi que son accessibilité sur tout le territoire. Cette structure devrait intégrer à l'intérieur de sa mission les principales tâches de la Radio Éducative du MENFP (1979) que sont la production et la réalisation des programmes,

l'organisation de l'écoute, la diffusion des cours ou des émissions et l'évaluation périodique des programmes.

1.4.4 Éthique et pérennité

Le projet de la Radio Éducative devrait s'atteler à combattre systématiquement le plagiat et la fraude qui sont légion aux examens officiels. Le projet devrait servir d'exemple, en faisant preuve du respect absolu du droit de la propriété intellectuelle. À travers les émissions, on devrait conscientiser les apprenants sur les conséquences fâcheuses de tels agissements. Afin de réduire considérablement le plagiat, la méthodologie EADR devrait encourager l'autonomie et la créativité des apprenants. Dans cette perspective, le programme d'EADR favoriserait la collaboration ou la coopération des apprenants entre eux, ainsi qu'avec les professeurs, au cours du processus d'apprentissage.

On devrait enfin prendre une série de dispositions pour rendre viable à long terme une telle initiative. On devrait s'atteler dès le départ à mettre sur pied une structure multipartite pouvant garantir la longévité d'un tel projet. Cet organisme comprendrait notamment des représentants du Ministère de l'éducation nationale, de l'association des écoles privées, des syndicats de professeurs, des délégués de parents, des membres d'association d'élèves, etc. Cette structure multipartite s'assurerait aussi d'évaluer de manière continue le programme. En vue de rendre crédible ce programme d'EADR, il serait tout à fait souhaitable de réaliser une quantité d'émissions d'essais avant de lancer concrètement le programme.

ANNEXE D
Grille de codage

Grille de codage

Nous utilisons pour le codage des unités de sens, c'est-à-dire mot, phrase et paragraphe qui respectent l'idée ou la pensée du répondant dans son contexte.

1) Contexte ou environnement du programme d'EADR

1.1 Échec ou réussite scolaire es grandes lignes du programme d'EADR

Codes	Légende
REEN	→ Résultats encourageants
RENEN	→ Résultats non encourageants
RECA	→ Résultats catastrophiques
FACEX	→ Facteurs explicatifs de ces résultats

1.2 Solutions alternatives

ELEOB	→ Élimination examens officiels bac 1 ^{ère} partie
MELOB	→ Maintien des examens officiels du bac 1 ^{ère} partie
MAMOMELOB	→ Maintien avec modification des examens officiels du bac 1 ^{ère} partie
EADT	→ EAD sur télévision
PEADT	→ Pas d'EAD sur télévision
EADI	→ EAD par internet
EADI	→ EAD par internet non approprié

1.3 EADR

EADRUS	→ EADR comme l'unique solution alternative
EADRUSA	→ EADR comme l'une des solutions alternative
MAEADRMM	→ Mariage EADR avec d'autres médias de masse
MAEADRT	→ Mariage EADR avec la télévision
PMAEADRT	→ Pas de mariage entre l'EADR avec la télévision
MAEADRI	→ Mariage EADR avec l'internet
PMAEADRI	→ Pas de mariage EADR avec l'internet

2. Objectifs du programme

PEAER	→ Programme EADR aidant les élèves de rhéto
PENER	→ Programme EADR n'aidant pas les élèves de rhéto
PPMPE	→ Programme permet de mieux préparer les examens

PNPPME	→	Programme ne permet pas de mieux préparer les examens
PCMEC	→	Programme complémentaire au mode d'enseignement classique
PNCMEC	→	Programme non complémentaire au mode classique
PIPSE	→	Programme impliquant les principaux secteurs éducatifs
PNPSE	→	Programme n'impliquant pas les principaux secteurs éducatifs
PROFLE	→	Programme flexible
PRONFLE	→	Programme non flexible
APE	→	Accessibilité pour les élèves
IPE	→	Inaccessibilité pour les élèves
PROFACO	→	Programme à faibles coûts
PROCOE	→	Programme à coûts élevés
PROCOO	→	Programme conforme à ses objectifs
PRONCOO	→	Programme non-conforme à ses objectifs
PRODOFI	→	Programme doit offrir une formation intensive
PRONDOFI	→	Programme ne doit offrir formation intensive
PROPEFO	→	Programme permanent de formation
PRONOPEFO	→	Programme non permanent de formation

3 Méthode pédagogique

METHOPA	→	Méthode pédagogique
LECAC	→	Lecture avant les cours
EXE	→	Exercices
PEDEQUE	→	Période de questions
MAQUTM	→	Mêmes quantité de matières
MAQUDI	→	Matières en quantité différentes
MAMCPN	→	Matières mode classique plus nombreuses
MAMCMN	→	Matières mode classique moins nombreuses
MAEAQS	→	Matières EADR quantité suffisante
MAEAQI	→	Matières EADR quantité insuffisante
PA	→	Période de l'année
TA	→	Toute l'année (permanence)
MO	→	Mois avant le déroulement des examens
MOEX	→	Au moment du déroulement des examens
SE	→	Semaines avant les examens
CALECO	→	Calendrier de cours
DICOJOU	→	Diffusion de cours le jour
DICOMA	→	Diffusion de cours matin
DICOMI	→	Diffusion de cours midi
DICOAP	→	Diffusion de cours après-midi
DICOSO	→	Diffusion de cours soir
DICOSE	→	Diffusion de cours en semaine
DICOFI	→	Diffusion de cours en fin de semaine
DICOSEFI	→	Diffusion cours en semaine et en fin de semaine
QUJO	→	Quantité de fois par jour

QUAM	→	Quantité de fois dans la matinée
QUPM	→	Quantité de fois après-midi
QUSO	→	Quantité de fois le soir
QUFI	→	Quantité de fois en fin de semaine
DUE	→	La durée des émissions
TEAC	→	Temps d'antenne d'un cours

4 Contenu

CONS	→	Contenu similaire EADR et enseignement classique
COND	→	Contenu différent
CONEAPV	→	Contenu EADR plus vaste
CONEAMV	→	Contenu EADR moins vaste
CONECPV	→	Contenu enseignement classique plus vaste
CONECMV	→	Contenu enseignement classique moins vaste
CICEMA	→	Cibler certaines matières seulement
TLM	→	Toutes les matières retenues pour les examens
TLMP	→	Toutes les matières du programme du ministère de l'éducation
POFO	→	Points forts programme EADR (proposé)
POAJ	→	Points à ajouter au programme
POFA	→	Points faibles programme EADR
POAE	→	Points à enlever au programme EADR proposé
COREGETE	→	Cours de responsabilisation des bacheliers et gestion de temps
PCOREGETE	→	Pas de cours de responsabilisation des candidats bacheliers et de gestion du temps

5 Les conditions de mise en œuvre

5.1 Accessibilité\attraction

ACC	→	Accessible
NACC	→	Non Accessible
ATT	→	Attrayant
NATT	→	Non attrayant
COUNA	→	Couverture nationale et universelle
COUS	→	Couverture universelle et sectorielle
COUSEAP	→	Couverture sectorielle appropriée
EXPI	→	Expérience pilote

5.2 Calendrier des cours radiodiffusés et durée du programme

NHS	→	Nombre d'heure par semaine
TJ	→	Tous les jours
PTJ	→	Pas tous les jours
SFS	→	Seulement les fins de semaine
TLM	→	Toutes les 9 matières
PTLM	→	Pas toutes les 9 matières
DTM	→	Début tôt le matin
TLS	→	Tard le soir

MJ	→	Mi journée
PA	→	Période de l'année
TA	→	Toute l'année (permanence)
MO	→	Mois avant le déroulement des examens
MOEX	→	Au moment du déroulement des examens
SE	→	Semaines avant les examens
CALECO	→	Calendrier de cours

5.3 Interaction

CGA	→	Création groupe formel de travail d'apprenants
FEA	→	Forum\échange entre apprenants
FEAF	→	Forum\échange entre des apprenants et des formateurs
QD	→	Question en direct au cours des émissions
PAED	→	Participation non direct (en différé) dans les cours
UDJ	→	Utilisation des jeux
IDJ	→	Inutilisation de jeux
UE	→	Utilisation d'exercices
IE	→	Inutilisation d'exercices
REEMSACL	→	Réalisations d'émissions dans des salles de classes pour encourager la participation des élèves
PAREMSACL	→	Pas de réalisations d'émissions dans des salles de classes
PAEVI	→	Participation des élèves via internet
NPAEVI	→	Non participation des élèves à travers l'internet

5.4 Ressources et soutien logistique et matériel

PROUDI	→	Professeurs uniquement diplômés
PRONODI	→	Professeurs non diplômés aussi
PROEXQU	→	Professeurs expérimentés qualifiés
REHUUHA	→	Ressources humaines uniquement en Haïti
REHUHAET	→	Ressources humaines en Haïti et à l'étranger
REHUMS	→	Ressources humaines multisectoriels
REHUDE	→	Ressources humaines déconcentrées
REHUCO	→	Ressources humaines concentrées
PRODIPE	→	Professeurs disponible en permanence
PRODICEHE	→	Professeurs disponible à certaines heures
PRONODIS	→	Professeurs non disponible
MIPCEDAPRO	→	Mise sur pied de centre d'aide de professeurs
REASEEAHE	→	Recrutement administrateurs spécialistes en EAD\EADR haïtiens et étrangers
REUASEAH	→	Recrutement uniquement spécialistes en EAD\EADR haïtiens
PMIPCEDAPRO	→	Pas de mise sur pied de centre d'aide de professeur
SOLOMA	→	Soutien logistique et matériel
PUR	→	Programme utilisant la radio comme médium
PUSR	→	Programme utilisant seulement la radio
PUDM	→	Programme utilisant d'autres medias

CEDICASA	→	Copie d'émissions disponibles sur cassette audio et tout support approprié
CENDICASA	→	Copie d'émissions non disponibles sur cassette audio et autre support approprié
PAINAIN	→	Partenariat entre institutions nationales et internationales
PPAINAIN	→	Pas de partenariat entre institutions nationales et internationales
SUIN	→	Support informatique
PASUIN	→	Pas de support d'informatique
UTI	→	Utilisation internet comme support
PAUI	→	Pas d'utilisation d'internet comme support
PACOTEI	→	Partenariat particulier avec les compagnies de téléphone et d'internet au bénéfice des élèves
NPACOTEI	→	Pas de partenariat avec les compagnies de téléphone et d'internet

5.5 Pérennité et aspects éthiques

PRODU	→	Programme doit être durable pour être crédible
PROPA	→	Programme passager
MEPSM	→	Mettre sur pied une structure multipartite
EVAMACO	→	Évaluation de manière continue
ÉVAMANOCO	→	Évaluation de manière non continue
REEMES	→	Réalisation d'émission d'essai
PAREEMES	→	Pas de réalisation d'émission d'essai
PCP	→	Prévention contre le plagiat
PCOE	→	Pour le cours d'éthique
CCOE	→	Contre le cours d'éthique