



Gouvernement de la  
République d'Haïti

Ministère de l'Éducation  
Nationale et de la  
Formation Professionnelle



# HAÏTI 2030

# Rapport d'état sur le curriculum en Haïti

Octobre 2023

## DANS LE CADRE DU PROJET DE

Soutien du bureau international d'éducation de l'UNESCO à la mise en œuvre du programme décennal d'éducation et de formation (PDEF 2020-2030) de Haïti – des curricula de qualité pour améliorer la performance d'ensemble, la gouvernance et la résilience du système éducatif haïtien

## DÉPOSÉ PAR

L'Université du Québec à Montréal (UQAM)  
Québec, CANADA

## POUR

M. Yao Ydo  
Directeur  
Bureau International d'Éducation de L'UNESCO (BIE)  
Adresse : 1211 Genève 20 • Suisse, Case Postale 199  
Courriel : y.ydo@unesco.org

## MONTRÉAL, OCTOBRE 2023

## AUTRICES CONTRIBUTRICES POUR LE BIE-UNESCO

ALAMA, AMAPOLA  
MALEBRANCHE, BÉATRICE

## AUTRICES CONTRIBUTRICES ET AUTEURS CONTRIBUTEURS POUR LA CUDC

CHARLAND, PATRICK  
DESLANDES MARTINEAU, MARION  
ARVISAIS, OLIVIER  
BLUTEAU, JONATHAN  
CYR, STÉPHANE  
GAUVIN, ISABELLE  
BÉLANGER, ÉLISABETH  
BRAULT FOISY, LORIE-MARLÈNE  
G.-HÉON, AUDREY  
GARNEAU, ANDRÉE-ANN  
BENOIT, JEANNE

## CHAIRE UNESCO DE DÉVELOPPEMENT CURRICULAIRE (CUDC)

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION, LOCAL N3270  
CP 8888, SUCC CENTRE-VILLE  
MONTRÉAL, QC  
H3C 3P8  
CANADA

**CONTACT : PATRICK CHARLAND, COTITULAIRE,  
CHARLAND.PATRICK@UQAM.CA**

# 4 Remerciements

Au terme de la présente étude diagnostique, nous tenons à adresser nos vifs remerciements, pour leur appui, suivi et accompagnement appréciables, aux structures centrales, régionales et locales du MENFP, aux organismes nationaux et internationaux, aux établissements de formation et d'enseignement, ainsi qu'à toutes les personnes qui ont été associées à l'étude, en particulier :

- L'équipe de la Banque interaméricaine de développement (BID), dont Mme Marie Evane Tamagnan
- L'équipe du Bureau international d'éducation de l'UNESCO, dont M. Yao Ydo, Mme Amapola Alama et Mme Béatrice Malebranche
- L'équipe du Comité Technique de Pilotage (CTP) à Haïti, dont Mme Marjorie Telusma
- L'équipe de l'Institut haïtien de formation

en sciences de l'éducation (IHFOSED) en Haïti, dont M. Roller Saint-Pierre, Mme Sherly Ambroise et M. Franckenson Désir

- Les différentes maisons d'éditions ayant rendu disponibles leurs manuels et guides scolaires, dont Éditions Deschamps, Editha
- Les Éditions haïtiennes, C3 Éditions, Kopivit-L'Action Sociale, Impression des Antilles
- Toutes les personnes en Haïti ayant contribué au projet en participant aux entretiens ou en recevant dans leur salle de classe les équipes d'observation

Edikasyon se zam ki pi pwisan nou ka itilize pou chanje mond lan.  
Li toujou sanble enposib, jiskaske ou fè li.

Nelson Mandela



Le présent rapport, l'état des lieux du curriculum haïtien, a pour objectif général d'évaluer dans quelle mesure le curriculum haïtien actuel est en conformité avec les orientations du Cadre d'orientation curriculaire pour le système éducatif haïtien (COCSÉH) en tenant notamment compte de la question du choix de la langue créole et de son articulation avec la langue française.

Il est important de préciser que le curriculum est envisagé dans une perspective systémique, c'est-à-dire qu'il comprend non seulement les programmes d'études, mais aussi d'autres éléments comme le matériel pédagogique, l'évaluation des apprentissages, la formation en enseignement, l'inspection, les pratiques pédagogiques, etc.

Le curriculum se décline également en quatre dimensions, soit le curriculum officiel (ce qui est prescrit), le curriculum interprété (par les acteurs et actrices de l'éducation), le curriculum (réellement) mis en œuvre et le curriculum évalué (acquis par les élèves).

L'alignement curriculaire (ce vers quoi devraient tendre les systèmes éducatifs) est la mise en cohérence entre :

I/ ce qui a été défini dans les orientations du système éducatif contenu des manuels scolaires et des ressources éducatives

II/ ce que l'on enseigne au personnel enseignant

III/ ce que le personnel enseignant enseigne à son tour et comment l'encadrement du personnel enseignant

IV/ ce qui est évalué au niveau local, national et international

Le présent Rapport d'état s'inscrit dans le contexte de l'adoption récente d'un nouveau cadre d'orientation curriculaire pour le système éducatif haïtien (COCSÉH), qui met de l'avant certaines perspectives éducatives : vision systémique du curriculum, alignement de toutes ses composantes, approche par compétences, pratiques pédagogiques efficaces, etc.

Il s'inscrit donc dans l'idée de porter un regard actualisé sur les diverses composantes du curriculum, mais il a principalement été élaboré dans une visée d'identifier les ajustements à opérer à travers le système éducatif haïtien pour tendre vers un alignement curriculaire sur le COCSÉH. Ces ajustements sont identifiés et détaillés dans les recommandations.

La présente étude comporte deux volets. Le premier consiste en une analyse documentaire, basée sur la méthode de l'analyse de contenu thématique, d'un vaste corpus comprenant 57 documents officiels (lois, décrets, arrêtés; documents d'orientations éducatives générales;

notes, rapports et analyses); 51 programmes d'études pour le préscolaire, le fondamental et le secondaire; et 324 manuels scolaires et guides correspondants pour le préscolaire, le fondamental et le secondaire.

Le second volet consiste en une analyse, basée sur la méthode de l'analyse de contenu, de données « terrain », soit des données d'entretiens (234 entretiens menés dans cinq régions avec diverses parties prenantes du milieu de l'éducation aux niveaux préscolaire, fondamental et secondaire) et des données d'observation en salle de classe (223 vidéos captés en salle de classe dans cinq régions, aux niveaux préscolaire, fondamental et secondaire).



## PRINCIPAUX CONSTATS ISSUS DE L'ANALYSE DOCUMENTAIRE

Le COCSÉH est globalement excellent et cohérent. Il serait pertinent, en plus des trois cycles du fondamental et du secondaire, qu'il couvre également l'enseignement supérieur. Par ailleurs, la question de la langue d'enseignement mérite potentiellement d'être approfondie, voire faire l'objet d'une révision en vue d'une mise à jour du COCSÉH.

Tout en ayant conscience qu'il s'agit d'une discussion très complexe, qui est d'ailleurs enchâssée dans la Constitution haïtienne, il est important de mentionner que le choix d'un « bilinguisme équilibré », tel que mentionné dans le COCSÉH, n'est pas sans conséquence quand on porte un regard systémique sur cette question. Il importe d'abord de rappeler que les travaux en sciences de l'éducation sont sans équivoque quant à la pertinence d'apprendre à lire, à écrire et à compter dans la langue parlée à la maison. Le choix du créole comme langue d'enseignement au fondamental est donc pertinent.

Cependant, il est permis de se questionner sur la place du français, à la fois comme deuxième langue enseignée, mais également comme langue d'enseignement dès la 5e année du fondamental. Ce choix impose un volume horaire important consacré à l'enseignement-apprentissage du français, ce qui diminue par le fait même le volume horaire consacré aux autres disciplines.

Par ailleurs, les rapports consultés dans le cadre de notre analyse documentaire semblent conclure que ce bilinguisme équilibré, théoriquement mis en œuvre depuis des dizaines d'années en Haïti, n'a pas mené à des résultats probants. Non seulement très peu d'enfants parlent français au terme de leur scolarité, mais il semble que l'enseignement-apprentissage du créole se heurte lui aussi à certaines difficultés. Aussi, dans ce rapport, nous proposons que les parties concernées tiennent un débat sur la question du bilinguisme, de manière à éventuellement adopter une politique linguistique adaptée à la réalité haïtienne d'aujourd'hui.

À la suite de nos analyses, nous observons que le système éducatif haïtien doit se doter d'un cadre juridique et de gouvernance robuste, aligné sur les orientations du PDEF et du COCSÉH.

Plusieurs documents officiels (politiques, normes, etc.) ont été rédigés ou adoptés avant l'adoption du COCSÉH et doivent être mis à jour : évaluation et sanction des études, inspection, enjeux émergents (environnement et développement durable, santé nutrition, genre, diversité, inclusion, TIC, compétences socioémotionnelles).

Pour ce qui est des programmes d'études, ils présentent diverses approches pédagogiques. Tous, comme le récent programme du fondamental III, devraient s'aligner sur l'approche par compétences telle que définie (mais à définir plus précisément et explicitement) dans le COCSÉH.

Plus précisément, les programmes du cycle III du fondamental sont globalement de très bonne qualité. Ils sont bien alignés au COCSÉH. Toutefois, les programmes du préscolaire, du fondamental I et du fondamental II sont à réécrire pour être alignés sur le COCSÉH.

Bien que certaines de leurs orientations pédagogiques sont pertinentes, les programmes du secondaire sont également à réécrire pour s'organiser autour de compétences alignées sur la définition de compétence présentée au COCSÉH.



Les manuels et guides pédagogiques devront eux aussi être adaptés ou réécrits pour s'aligner sur les programmes mis à jour, et toute l'organisation de la chaîne d'élaboration des ressources pédagogiques doit être renforcée : former les équipes de rédaction à l'APC (approche par compétences); doter les milieux des ressources nécessaires; évaluer systématiquement la conformité du matériel dans tous les milieux. Concernant le(s) Livre(s) unique(s), il faudrait envisager un meilleur contrôle de qualité et une homologation récurrente (aux trois ans par exemple), et ce dans une vision évolutive.

Le cahier de charge lié au Livre unique pourrait également être plus souple sur certains aspects (le calendrier, le nombre de pages, etc.). Finalement, le passage au français en 5e nous amène à nous questionner sur le réalisme de cette orientation éducative. Actuellement, il semblerait peu probable que la progression des activités présentées dans plusieurs des Livres uniques consultés mène les élèves à être vraiment en mesure d'apprendre en français en 5e année.

Finalement, en ce qui a trait à la formation en enseignement, conformément aux orientations de la Politique nationale de formation des enseignant(e)s et des personnels d'encadrement et au référentiel des compétences professionnelles en enseignement, les programmes de formation initiale et continue doivent être redéfinis pour s'aligner aux orientations du COCSÉH.

### **PRINCIPAUX CONSTATS ISSUS DE L'ANALYSE DES DONNÉES D'ENTRETIENS**

Concernant les programmes d'études, le personnel enseignant et d'inspection assure disposer de programmes d'études suffisamment détaillés, et la totalité du personnel enseignant assure respecter les programmes. Ces personnels soutiennent toutefois que les programmes ne sont pas adaptés au contexte haïtien. Il est important de noter que bien que le COCSÉH met de l'avant une approche par compétences, personne, parmi le personnel enseignant, n'a commenté cette approche, et plusieurs, parmi le personnel d'inspection, déclarent ne pas la connaître. De plus, en lien avec les enjeux sociopolitiques que connaît Haïti, la majorité du personnel de direction affirme que les programmes ne peuvent pas être mis en place dans leur entièreté en raison des perturbations dans le pays, qui forcent le personnel enseignant à prioriser les contenus qui seront aux examens.

Plusieurs, parmi le personnel enseignant, affirment être ouverts aux pédagogies actives et questionner souvent les élèves pour les garder actifs. Cela est contradictoire avec ce qui a été observé en salle de classe, c'est-à-dire un enseignement surtout magistral et beaucoup de récitation, ce que rapportent également les élèves interrogés en entretien.

Selon les personnes interrogées, la supervision du personnel enseignant et l'inspection pédagogique sont irrégulières et ne s'appuient pas systématiquement sur des outils centralisés. Selon le personnel d'inspection, il faudrait notamment multiplier les ressources humaines en encadrement pédagogique et constituer une banque de données sur les visites d'inspection pour mieux encadrer le personnel enseignant et planifier la formation nécessaire.

En ce qui concerne le matériel pédagogique, toutes les catégories d'acteurs et actrices de l'éducation rencontrés ont souligné que le matériel est insuffisant pour une mise en œuvre vraiment effective des programmes. En lien avec l'organisation de la classe et la collaboration école-famille, les élèves souhaitent de meilleures modalités d'apprentissage, une meilleure gestion de la classe, davantage de soutien, d'accompagnement et de respect de la part du personnel enseignant. Les élèves mentionnent recevoir des punitions sans fondements et être victimes de violence de la part du personnel enseignant.

Finalement, plusieurs des personnes interrogées ont mentionné que les conflits armés et la violence politique sont un obstacle majeur à l'éducation, menacent l'accès à l'école dans certains secteurs et causent un fort sentiment d'insécurité chez les élèves

### **PRINCIPAUX CONSTATS ISSUS DE L'ANALYSE DES DONNÉES D'OBSERVATION**

Les vidéos d'observation en classe ont été analysés pour évaluer notamment la qualité de trois principaux domaines : le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien aux apprentissages.

Les données haïtiennes correspondent aux tendances observées à l'international, c'est-à-dire que le soutien émotionnel et l'organisation de la classe sont généralement de meilleure qualité que le soutien aux apprentissages. Les tendances observées à Haïti montrent néanmoins des scores plus faibles que les systèmes éducatifs occidentaux : tant au préscolaire qu'au fondamental et au secondaire, le soutien émotionnel est de qualité modérée-faible, l'organisation de la classe est de qualité modérée, et le soutien aux apprentissages est de qualité faible ou faible-modérée.

Au préscolaire, des relations positives entre les élèves et le personnel enseignant, des attentes comportementales et des routines claires et comprises par les élèves favorisent le climat généralement positif et propice aux apprentissages observé. Toutefois, l'approche par le jeu, bien que prescrite aux programmes, est totalement absente. On observe plutôt de l'enseignement magistral, superficiel et décontextualisé basé sur la répétition plutôt que sur l'activité de l'élève (compréhension, exercices, initiatives, questions ouvertes, interactions, etc.).

En français, on observe une approche surtout transmissive et peu d'activités, par exemple d'analyse, de résolution de problème ou de justification, de la part des élèves. Les observations témoignent de certaines approches internationalement reconnues en didactique des langues comme l'approche par genres textuels et l'approche culturelle, mais pas aux autres : les connaissances en créole ne sont pas réutilisées en français, les compétences disciplinaires (lecture, écriture, communication orale) sont morcelées plutôt

qu'intégrées, et l'enseignement majoritairement magistral ne favorise pas le développement de la réflexion métalinguistique chez les élèves. En mathématiques, les élèves sont très passifs et peu autonomes, et l'enseignement, presque uniquement magistral. On observe une absence totale de situations d'apprentissage concrètes,

et le personnel enseignant n'utilise jamais de matériel concret dans son enseignement. On n'observe pas non plus d'activités de résolution de problèmes où les élèves sont en autonomie.

En sciences expérimentales, on observe comme dans les autres disciplines un enseignement principalement magistral et centré sur la récitation, avec peu de questionnement ou de rétroaction individuelle aux élèves. Comme en mathématiques, on trouve peu de matériel utilisé en classe, et peu d'activités de résolution de problèmes.

En sciences humaines et sociales, l'enseignement observé est surtout de type transmissif et magistral, basé sur la répétition et la transmission de savoirs. On n'observe aucune démarche d'investigation ou démarche historique et aucun matériel pour les élèves. Les élèves ne sont jamais en action autour d'une tâche ou d'un objet.

## RECOMMANDATIONS, CONCLUSION ET PERSPECTIVES

Les constats issus des deux volets de l'étude ont mené à un total de 53 recommandations, qui sont listées dans leur intégralité au chapitre 7.

En conclusion, au-delà des orientations très pertinentes dans le COCSÉH, nos données permettent de confirmer la présence de plusieurs enjeux dans le système éducatif haïtien, qui touchent notamment :

- La gouvernance
- La langue d'enseignement
- L'évaluation des apprentissages
- La formation du personnel enseignant, d'inspection, d'édition, de formation en enseignement, de direction et d'encadrement.

Les constats et recommandations présentés dans ce rapport, en cohérence avec les priorités du Plan décennal d'éducation et de formation (PDEF), apporteront un éclairage pertinent pour l'élaboration de la feuille de route, un outil pratique et un guide visant à identifier, formaliser, coordonner et suivre les objectifs et actions prioritaires pour la mise en œuvre de la réforme sur une période de sept ans.



# Table des matières

## Acronymes

### 1 Introduction Générale ..... 08

#### 1.1 Contexte et objectifs de l'étude

#### 1.2 Considérations théoriques

##### 1.2.1 Curriculum et programme éducatif

##### 1.2.2 Perspective systématique : les composantes du curriculum

##### 1.2.3 L'alignement curriculaire

### 2 Méthodologie ..... 08

#### 2.1 Méthodologie spécifique à l'analyse documentaire

##### 2.1.1 Analyse du Cadre d'orientation curriculaire

##### 2.1.2 Analyse des documents officiels

##### 2.1.3 Analyse des programmes d'études

##### 2.1.4 Analyse des manuels scolaires et des guides correspondants

##### 2.1.5 Analyse des programmes de formation initiale en enseignements

#### 2.2 Méthodologie spécifique à l'analyse des données terrain

##### 2.2.1 Analyse des données d'entretiens

##### 2.2.5 Analyse des données d'observations

### 3 Résultats spécifiques à l'analyse documentaire..... 08

#### 3.1 - Résultats de l'analyse du Cadre d'orientation curriculaire

##### 3.1.2 Analyse des documents officiels

#### 3.2 - Résultats de l'analyse des documents officiels

#### 3.3 - Résultats de l'analyse des programmes d'études

#### 3.4 - Résultats de l'analyse des manuels scolaires et des guides correspondants

# Table des matières

## 3.5 - Résultats de l'analyse des programmes de formation initiale et continue en enseignement

3.5.1 Constats généraux

3.5.2 Recommandations générales

## 4 Résultats spécifiques à l'anlyse des programmes de formation initiale et continue en enseignement ..... 08

### 4.1 Données descriptives

### 4.2 Programmes d'études

4.2.1 Approche pédagogique

4.2.2 Disponibilité et utilisation des programmes

4.2.3 Adaptabilité des programmes

4.2.4 Mise en oeuvre des programmes

4.2.5 Point de vue personnel enseignant, de direction et  
d'inspection

4.2.6 Point de vue des parents et des élèves

### 4.3 Pratiques pédagogiques

4.3.1 Langues d'enseignement

4.3.2 Approche pédagogique

4.3.4 Défis rencontrés

4.3.5 Point de vue des parents et des élèves

### 4.4 Matériel pédagogique

4.4.1 Point de vue du personnel enseignant

4.4.2 Point de vue du personnel de direction

4.4.3 Point de vue du personnel d'inspection

4.4.4 Point de vue des élèves

### 4.5 Modalité d'évaluation

4.5.1 Point de vue du personnel des enseignants

4.5.2 Point de vue du personnel de direction

4.5.3 Point de vue des parents et des élèves

# Table des matières

## 4.6 Résultats des élèves

4.6.1 Point de vue du personnel enseignant et du personnel de  
direction

4.6.2 Point de vue des parents et des élèves

## 4.7 Formation initiale et continue en enseignement

4.7.1 Point de vue du personnel enseignant

4.7.2 Point de vue du personnel d'inspection

## 4.8 Encadrement du personnel enseignant

4.8.1 Point de vue du personnel enseignant

4.8.2 Point de vue du personnel de direction

4.8.3 Point de vue du personnel d'inspection

## 4.9 Environnement scolaire et social

4.9.1 Point de vue du personnel enseignant, de direction et  
d'inspection

4.9.2 Point de vue des parents et des élèves

## 4.10 Conditions de travail

4.10.1 Point de vue du personnel enseignant

4.10.2 Point de vue du personnel de direction

4.10.3 Point de vue du personnel d'inspection

## 4.11 Recommandations générales provenant des personnes interrogés

## 5 Résultats spécifiques à l'anlyse des données d'observation .....08

### 5.1 Contexte et biais

### 5.1 Données descriptives

### 5.1 Résultats



5.3.1	Préscolaire	
5.3.2	Fondamental I et II	
5.3.3	Fondamental III et secondaire	
5.4	Recommandations générales	
<b>6</b>	<b>Conclusions issues des deux volets de l'étude</b>	<b>08</b>
6.1	Constats spécifiques à l'analyse documentaire (VOLET 1)	
6.2	Constats spécifiques à l'analyse des données d'entretiens (VOLET 2)	
6.2	Constats spécifiques à l'analyse des données d'observation (VOLET 2)	
<b>7</b>	<b>Recommandations issues des deux volets de l'étude</b>	<b>08</b>
7.1	Recommandations issues de l'analyse documentaire (VOLET 1)	
7.2	Recommandations issues de l'analyse des données d'entretiens (VOLET 2)	
7.3	Recommandations issues de l'analyse des données d'observation (VOLET 2)	
	<b>Annexes</b>	<b>08</b>
	Annexe 1 - Corpus documentaire analysé	
	Annexe 2 - Grille de cotation pour l'analyse des données d'observation	
	<b>Références</b>	<b>08</b>

Dans ce chapitre introductif seront décrits le contexte éducatif haïtien et les objectifs de la présente étude, suivis d'une présentation de quelques considérations théoriques concernant le concept de curriculum, notamment en comparaison avec le concept de programme éducatif, la perspective systémique du curriculum, ses dimensions et son alignement.

## 1.1 Contexte et objectifs de l'étude

Haïti a approuvé en 2020 un nouveau plan à l'horizon 2030, qui vise notamment à accroître l'efficacité interne et externe du système éducatif, afin de mieux répondre aux besoins de développement socioéconomique du pays tout en contribuant au développement durable et inclusif. Il s'agit du Plan décennal d'éducation et de formation 2020-2030 (PDEF)<sup>1</sup>, constitué de quatre grandes priorités visant à transformer le système éducatif haïtien en profondeur, afin de le rendre plus accessible, plus équitable et plus performant. Ces quatre grandes priorités sont les suivantes :

- Transformer la gouvernance du système éducatif à tous les niveaux;
- Offrir un service efficace d'éducation continue de qualité à la portée de tous les citoyens et citoyennes;
- Assurer que les sortants du système aient acquis les compétences et valeurs pour contribuer au développement de l'État haïtien et pour être des citoyens productifs, performants tant au niveau national qu'au niveau international;
- Assurer que les groupes les plus désavantagés soient les premiers bénéficiaires des efforts de l'État dans le domaine éducatif. Les priorités du Plan Décennal sont déclinées à leur tour en trois Axes de travail composés de programmes et de sous-programmes prioritaires, qui seront mis en œuvre tout au long de la décennie à venir :  
Axe I - La gouvernance, Axe II - Qualité et pertinence; Axe III - Accès et équité.

Il est à noter que le présent rapport étant directement lié au PDEF, il y fait très souvent référence. C'est pourquoi, afin d'assurer la fluidité de la lecture, le PDEF ne sera pas cité au long en note de bas de page à chaque mention. La même considération s'applique au COCSÉH.

<sup>1</sup>MENFP (2020, décembre). Plan décennal d'éducation et de formation (PDEF) - Planifier l'éducation, préparer le futur. Port-au-Prince  
Haïti - MENFP

Le Comité technique national (CTN) a institué au sein du ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP) la mise en œuvre du PDEF dans une approche systémique.

Il s'agit de planifier le système éducatif, eu égard à son évolution et sa complexité, non pas en le décomposant en ses différents organes, sous-secteurs et niveaux d'enseignement constitutifs, mais plutôt en recherchant les rapports d'interrelation, d'interdépendance et d'interactions entre ses différentes composantes, en articulation avec l'environnement global haïtien. Le CTN met ainsi très fortement l'accent sur trois dimensions cruciales et interdépendantes, soient l'accès, l'équité et la qualité, et ce, à tous les niveaux du système éducatif.

Dans le cadre de cette mise en œuvre du PDEF, Haïti s'est récemment doté d'un nouveau Cadre d'orientation curriculaire

(COC), validé en février 2021, et mis à jour en juillet 2022 sous le nom de Cadre d'orientation curriculaire pour le système éducatif haïtien - Haïti 2054 <sup>2</sup> (plus simplement nommé COCSÉH pour toute la suite du présent rapport) et qui trace les contours d'un système éducatif pour tous. Il présente les savoirs, les compétences et les valeurs requis pour que les enfants et les jeunes haïtiens soient équipés de savoirs, de compétences et de valeurs pour faire face aux défis du pays.

Il est à noter que le présent rapport étant directement lié au COCSÉH, il y fait très souvent référence. C'est pourquoi, afin d'assurer la fluidité de la lecture, le COCSÉH ne sera pas cité au long en note de bas de page à chaque mention. La même considération s'applique au PDEF.



Le Bureau international d'éducation de l'UNESCO (BIE-UNESCO), en tant que l'institut de l'UNESCO spécialisé en matière de curriculum, a été sollicité par la Banque interaméricaine de développement (BID) à travers le Bureau de l'UNESCO basé à Port-au-Prince afin d'apporter son soutien technique pour la mise en œuvre de l'Axe II - Qualité et pertinence du PDEF, consacré à l'amélioration de la qualité du système en général, et des enseignements-apprentissages en particulier.

### **L'ÉTUDE : UN ÉTAT DES LIEUX SUR LA SITUATION DU CURRICULUM À HAÏTI**

Dans ce contexte, la Chaire UNESCO de développement curriculaire (CUDC) de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) a été mandatée pour réaliser un état des lieux sur la situation du curriculum à Haïti. Conformément aux termes de référence, l'étude sera organisée en fonction des quatre niveaux d'analyse suivants ainsi que de leur alignement : (i) curriculum prescrit, (ii) curriculum interprété, (iii) curriculum mis en œuvre et (iv) curriculum évalué. Réalisée dans une perspective systémique, l'étude permettra de formuler des recommandations permettant l'amélioration de l'alignement curriculaire à Haïti.

Cela favorisera le caractère endogène, la qualité et la pertinence du curriculum haïtien pour un impact accru sur la qualité de l'éducation dans son ensemble.

### **OBJECTIFS DE L'ÉTUDE**

L'état des lieux a pour objectif global d'évaluer dans quelle mesure le curriculum actuel est en conformité avec les orientations du COC, en tenant notamment compte de la question du choix de la langue créole et de son articulation avec le français. Des ajustements à opérer pour tendre vers un alignement curriculaire conformément au COC sont identifiés et détaillés dans les recommandations.

L'étude inclut l'enseignement préscolaire, le fondamental et le secondaire du secteur public et non public, compte tenu du fait que Haïti a un système éducatif composé d'écoles majoritairement non publiques presque à tous les niveaux.

## 1.2 Considérations théoriques

Pour bien cadrer le mandat, et ce, à la lumière des termes de référence, il est important d'apporter un bref éclairage théorique sur diverses notions entourant le champ sémantique du curriculum qui, comme beaucoup de concepts en sciences de l'éducation, peut avoir de multiples définitions.

### 1.2.1 Curriculum et programme éducatif

Jonnaert (2015)<sup>3</sup> classe les définitions du concept de curriculum en deux courants : anglo-saxon/nord-américain et franco-européen. Ces deux courants se distinguent notamment par le rapport hiérarchique entre la notion de curriculum et celle de programme éducatif (ou programmes d'études).

Dans le courant anglo-saxon/nord-américain, le curriculum est une notion plus large que celle de programme éducatif. Dans le courant franco-européen, on comprend simplement le curriculum comme le synonyme ou l'ensemble de programmes éducatifs.

Or, l'adoption d'une vision franco-européenne, qui serait exclusivement centrée sur l'analyse des programmes éducatifs (« de curriculums »), nous apparaîtrait réductrice.

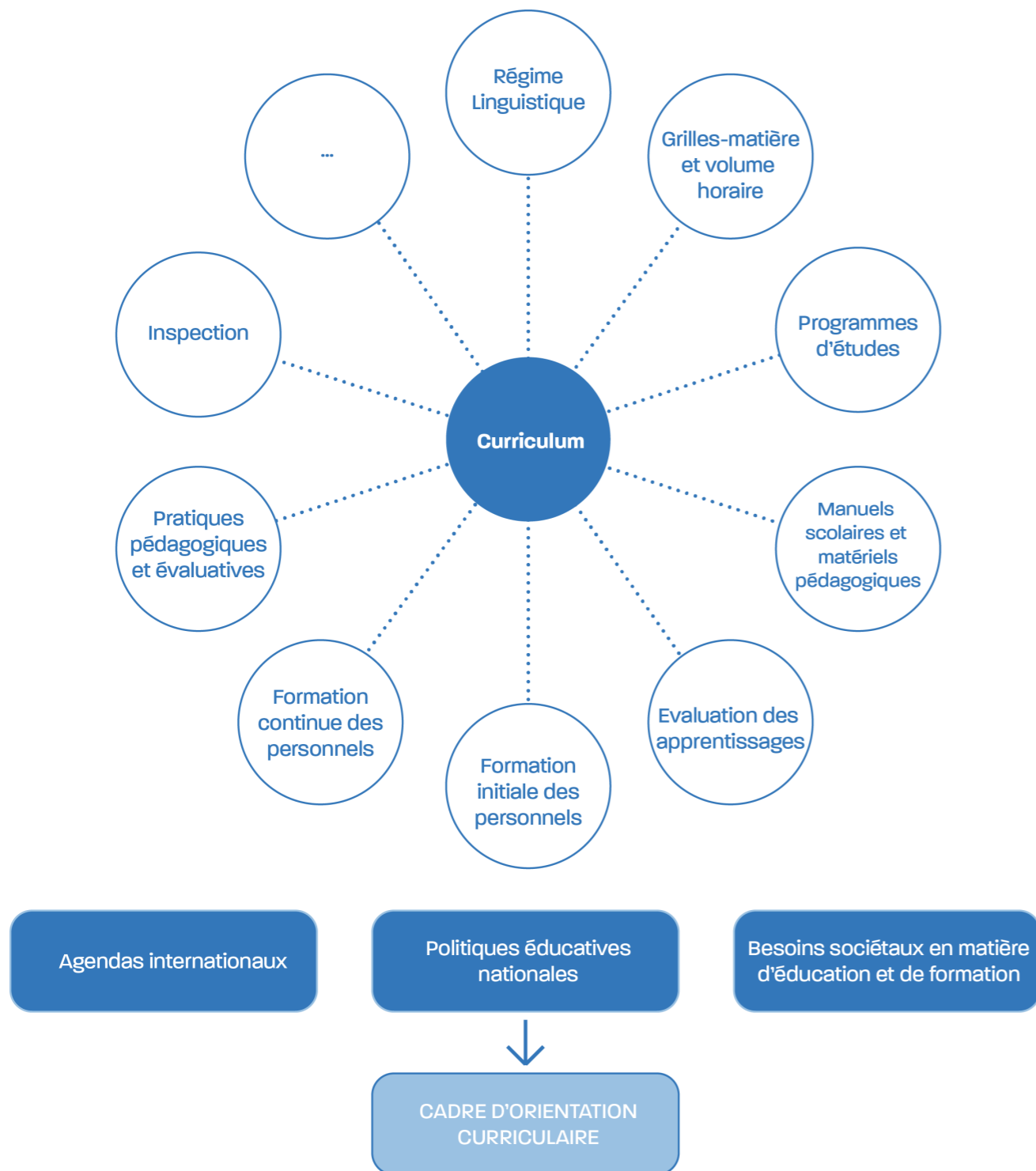
D'ailleurs, cette vision semble partagée à Haïti. En effet, le Cadre d'orientation curriculaire pour le système éducatif haïtien (COCSÉH) caractérise la notion de curriculum dans une perspective nord-américaine, plus large et systémique :



Un curriculum n'est pas seulement ce que l'on appelait traditionnellement « programme » ou « instructions ». Il vise à la fois à préciser ce qui doit être acquis par tous les élèves à chaque étape de la scolarité, à définir l'organisation et les modalités des apprentissages, à prévoir les divers parcours possibles, à établir les procédures d'évaluation et de certification et à préciser ce qui est attendu des enseignants, donc ce qui doit cadrer leur formation. Un curriculum est donc constitué d'un ensemble coordonné, structuré et cohérent d'éléments qui permettent de mettre en œuvre le projet éducatif d'un pays dans tout son système éducatif. Il est à la fois le point de référence et le point de départ de toute réforme d'un système éducatif. En général, un système éducatif ne comprend qu'un seul curriculum qui s'impose à tous les acteurs. (p. 6)

Dans l'idée de réaliser une analyse globale, ou systémique, il nous apparaît pertinent de mettre en relation les programmes éducatifs avec d'autres composantes : les politiques éducatives, les agendas internationaux (comme les Objectifs de développement durable [ODD]), les tendances internationales, les contextes et besoins sociétaux, et les plans d'action. En ce sens, Jonnaert (idem, p. 24) soutient que « tout travail curriculaire commence par un décodage et une analyse fine des politiques éducatives et des tendances internationales dans le champ de l'éducation » (nous soulignons).

La Figure 1 présente ainsi le rapport hiérarchique entre divers éléments d'un système éducatif<sup>4</sup>, qui débouchent sur la production d'un cadre national d'orientation curriculaire qui va guider tout le travail autour du curriculum et compris depuis la perspective systémique présentée plus haut.



**Figure 1. Les dimensions associées au curriculum (inspiré de Jonnaert, 2015)**

### 1.2.2 Perspective systématique : les composantes de curriculum

L'adoption d'une vision large, anglo-saxonne, du curriculum convoque ainsi une perspective systémique. En effet, dans un article visant à la caractériser, Ji (2015)<sup>5</sup> établit un lien entre l'Objectif de développement durable 4 (ODD4) et la nécessité d'intégrer cette perspective systémique.

L'autrice fait valoir que l'efficacité du processus de développement d'un curriculum revisité, sa conception, sa mise en œuvre, son évaluation, et ses interactions avec les autres constituants du système éducatif exigent forcément le soutien et la participation de toutes les parties prenantes d'un système éducatif.

Cette perspective systémique du curriculum tend ainsi à englober non seulement les programmes d'études, mais également les pratiques pédagogiques du personnel enseignant, les normes et modalités évaluatives des élèves, le matériel didactique en salle de classe, les modalités de formation (initiale ou continue) des divers personnels scolaires, les normes et pratiques du personnel d'inspection, etc.

### 1.2.3 Dimensions du curriculum

Quand on s'intéresse au curriculum, il est important de spécifier la ou les dimensions curriculaires à l'étude. Dans son module 3, traitant de la conception du curriculum, le BIE-UNESCO (2013, p. 64)<sup>6</sup>, inspiré des travaux de Keeves (1992)<sup>7</sup> et de Perrenoud (1993)<sup>8</sup>, présente un inventaire des dimensions curriculaires potentiellement étudiées.

#### DIMENSION 1 - LE CURRICULUM OFFICIEL (PRESCRIT)

Il s'agit d'un ensemble de documents regroupant des orientations éducatives dont découlent les trois niveaux suivants du curriculum. Le curriculum officiel détermine la place de l'école, pour quel citoyen, pour quelle société, et quel développement national. Il est souvent résumé à travers un document d'orientation, le cadre d'orientation curriculaire (COC), qui guide la mission et le travail de tous les acteurs du système éducatif. Le curriculum officiel comprend également divers documents officiels produits par l'État. On fait ici référence aux lois d'orientations, aux politiques éducatives, aux plans décennaux de développement, à leurs stratégies d'implantation, aux programmes éducatifs, etc.

<sup>5</sup> Ji, L. (2015). Comprendre le curriculum holistique : la clé pour l'effectivité des travaux curriculaires. Assempe, La revue universitaire des sciences de l'Éducation.

<sup>6</sup> BIE-UNESCO. (2013). Outils de formation pour le développement du curriculum. Une banque de ressources. Genève : BIE-UNESCO

<sup>7</sup> Keeves, J. (1992). Methodology and Measurement in International and Educational Surveys. London : Pergamon Press

<sup>8</sup> Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. Dans J. Houssaye (dir.), La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui (p. 61-76). Paris : ESF.

## DIMENSION 2 - LE CURRICULUM INTERPRÉTÉ

Dans un deuxième niveau, le curriculum officiel est interprété par divers acteurs. Le curriculum interprété se matérialise par des éditeurs qui interprètent des programmes pour réaliser des manuels scolaires, ou par des formateurs et concepteurs qui élaborent les programmes devant préparer les personnes enseignantes en formation initiale et continue à enseigner le curriculum officiel et les programmes scolaires qui en découlent.

## DIMENSION 3 - LE CURRICULUM MIS EN ŒUVRE (RÉEL)

Ce curriculum interprété devient dans un troisième niveau le curriculum enseigné, mis en œuvre (réel) : c'est ce que le personnel enseignant fait réellement dans les classes, encadré par le personnel d'inspection et le personnel de conseil pédagogique. Ils interprètent le curriculum en fonction de leur formation, de leurs compétences, de leur maîtrise des contenus et des pédagogies, de la disponibilité du matériel d'enseignement, mais aussi de l'encadrement pédagogique.

évalués au niveau de la classe par le personnel enseignant, dans le cadre des évaluations nationales ou internationales, sur la base de ce qui leur a été enseigné ou qui aurait théoriquement dû leur être enseigné, comme prévu dans le curriculum prescrit et interprété.

Ces quatre dimensions forment la « chaîne curriculaire ». Elles impliquent un nombre considérable d'acteurs du système éducatif, bien au-delà des seuls spécialistes des curriculums, qui sont en interaction permanente, descendante, ascendante et horizontale. Ils sont donc interdépendants et doivent être alignés pour avoir un impact significatif sur la qualité des apprentissages et du système éducatif en général.

## 1.2.3 L'alignement curriculaire

Le BIE définit par alignement curriculaire la mise en cohérence entre ce qui a été défini dans les orientations du système éducatif (par exemple la Loi d'orientation, le COC, les programmes scolaires), ce qui en découle ensuite dans le contenu des manuels scolaires et de l'ensemble des ressources éducatives, ce que l'on enseigne au personnel enseignant pour qu'il enseigne à son tour, ce que ce personnel fait en classe et la pédagogie et la didactique qu'il utilise, puis comment il est encadré dans la pratique par le personnel d'inspection et le personnel de conseil pédagogique, et finalement ce que le personnel enseignant évalue et ce qui est évalué au niveau national/international.

L'alignement du curriculum ne peut se faire que s'il est minutieusement planifié. Il s'agit d'un processus complexe qui implique un ensemble d'acteurs et de facteurs : ceux qui développent les politiques, le Cadre d'orientation curriculaire national et les programmes qui en découlent, ceux qui élaborent les manuels scolaires et autres matériels d'apprentissage, les programmes de formation en enseignement, le personnel d'inspection et le personnel de conseil pédagogique, les directions d'écoles, le personnel enseignant, les pratiques d'enseignement et d'évaluation des apprentissages, etc. Les efforts pour aligner le curriculum doivent se faire de manière conjuguée et coordonnée pour éviter des développements qui se révéleraient inutiles sans l'implication de tous les acteurs.

L'alignement curriculaire est un enjeu d'une grande importance, car diverses études internationales montrent qu'il a un effet majeur pour pouvoir observer des effets dans la direction des transformations souhaitées, et notamment en ce qui a trait à la réussite scolaire des élèves (Squires, 2012)<sup>9</sup>. L'expérience montre que si l'alignement du curriculum n'est pas intentionnel, il est en fait assez peu probable que les lacunes existantes entre ce qui est décrit dans le curriculum officiel et ce qui est concrètement enseigné, évalué, et donc appris, ne soient comblées.

Si l'alignement curriculaire constitue ainsi une clé pour favoriser la qualité des apprentissages, la mise en œuvre réussie d'une transformation curriculaire ne repose pas uniquement sur ce qui se passe en salle de classe (la didactique, la pédagogie, l'évaluation). Pour qu'un système éducatif se transforme dans une perspective d'amélioration de la qualité et qu'un changement éducatif ait un véritable impact, qualitativement et quantitativement mesurable, sur les élèves, il est indispensable qu'un processus de planification détaillée, de suivi périodique et d'évaluation de sa mise en œuvre soit mis en place afin d'assurer que les orientations initialement adoptées soient atteintes.



Conformément à la démarche proposée par Miled et Compaoré (2022)<sup>10</sup> pour le BIE en matière de méthodologie de réalisation d'une étude diagnostique de l'alignement d'un système éducatif, la présente étude est articulée en cinq phases, telles qu'illustrées dans la Figure 2 :



Figure 2. Les 5 phases de l'étude

**1. La phase préparatoire**, participative, consiste en une lecture critique des différents documents et en diverses activités de concertations préalables à l'étude avec les responsables haïtiens (notamment la Commission technique de pilotage), ce qui permet l'élaboration de la méthodologie de l'étude, en même temps qu'une mise à jour de l'état des divers projets en cours en lien avec le curriculum du pays. Cette phase guide également la conception des outils de l'étude : questionnaires, protocoles d'entretien et grilles d'analyse des pratiques enseignantes.

**2. L'analyse documentaire** vise à mieux comprendre le système éducatif à partir des textes officiels.

**3. La recherche de terrain** permet d'aller à la rencontre des acteurs de ce système éducatif pour en observer les pratiques ou en recueillir les points de vue.

**4. La rédaction du rapport de l'étude** se réalise en plusieurs temps, incluant d'abord la rédaction de diverses versions provisoires, puis d'une version finale, et en collaboration avec plusieurs auteurs et autrices contribuant à différentes sections du rapport.

**5. Le partage et la validation des résultats de l'étude** ont lieu au cours d'un atelier de restitution une fois l'étude complétée.

Le présent rapport, constituant le résultat de la phase (4), comprend ainsi la présentation des résultats associés aux phases (2) et (3). Les résultats de l'analyse documentaire de la phase (2) sont présentés au chapitre 3, et les résultats de la recherche de terrain de la phase (3) sont présentés au chapitre 4. Des interactions entre les phases (2) et (3) sont à prendre en considération : la recherche de terrain prend ainsi appui sur des éléments recueillis dans l'analyse documentaire et, réciproquement, celle-ci est éclairée et alimentée par des données recueillies lors de la recherche de terrain.

## 2.1 Méthodologie spécifique à l'analyse documentaire

Comme discuté précédemment, le diagnostic réalisé s'appuie sur une démarche d'analyse documentaire de documents officiels (juridiques, axiologiques, pédagogiques, etc.) à Haïti. Un document officiel est ici entendu comme un document produit, en tout ou en partie, par une administration ou un pouvoir public. Cela peut être une loi, un arrêté, un décret, un programme éducatif, une politique, un plan d'action, une note sectorielle, etc. La liste détaillée des documents analysés est présentée dans la prochaine sous-section, Corpus documentaire analysé.

L'analyse documentaire repose sur la méthode de l'analyse de contenu (Bardin, 1977)<sup>11</sup>. L'analyse de contenu est une méthodologie qualitative particulièrement utilisée en sciences sociales et humaines depuis les années 1950 et consiste en un examen systématique et méthodique de documents textuels ou visuels qui minimise les éventuels biais cognitifs et culturels afin d'assurer l'objectivité de la recherche.

Généralement, une analyse thématique consiste à coder les informations recueillies autour de thèmes qui permettront ensuite de les organiser.

En effet, en sciences sociales, Negura (2006)<sup>12</sup> rappelle que les thèmes constituent des unités sémantiques de base servant de clé de classification de l'information. Dans leur document portant spécifiquement sur la réalisation d'une étude diagnostique en vue d'une transformation curriculaire, Miled et Compaoré (2022)<sup>13</sup> proposent une démarche en plusieurs grandes phases, intimement liées et complémentaires.

Inspiré de ces phases, le Tableau 1 présente les cinq étapes retenues pour la présente démarche d'analyse documentaire.

<sup>10</sup>Miled, M et Compaoré, M. (2022). Guide d'accompagnement d'une étude diagnostique en vue d'une transformation curriculaire. Bureau International d'Éducation (BIE-UNESCO) : Genève.

<sup>11</sup> Bardin, L. (1977). L'analyse de contenu. France : PUF.

<sup>12</sup> Negura, L. (2006). L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales. Sociologies, 993. <https://doi.org/10.4000/sociologies.993>

<sup>13</sup> Miled, M et Compaoré, M. (2022). Guide d'accompagnement d'une étude diagnostique en vue d'une transformation curriculaire. Bureau International d'Éducation (BIE-UNESCO) : Genève

## Tableau 1. Démarche spécifique d'analyse documentaire

1	Phase préparatoire consistant à recueillir toute la documentation utile à l'analyse
2	Conception des outils de l'étude, associée à la construction des grilles d'analyse convoquées par l'analyse documentaire
3	Lecture critique des différents documents (textes officiels, programmes et outils didactiques pour l'enseignement et la formation), réalisée selon une approche d'analyse thématique de contenu
4	Rédaction d'une première version du rapport de l'étude permettant de recueillir les premiers commentaires et de procéder à certains ajustements
5	Partage et validation des résultats de l'analyse au cours d'un atelier de restitution

En ce qui concerne la phase de conception des outils, Miled et Compaoré (2022)<sup>14</sup> proposent des outils associés à l'analyse de divers types de documents :

- Le Cadre d'orientation curriculaire (COC);
- Les programmes d'études;
- Un échantillon de manuels scolaires et de guides correspondants;
- Des modalités de formation initiale et continue

Par ailleurs, dans le but de porter un regard global sur le curriculum à Haïti, nous trouvons également pertinent d'analyser d'autres documents officiels juridiques, administratifs ou pédagogiques (lois, décrets, arrêtés, stratégie, note sectorielle, plan d'action, etc.) qui influencent le reste des composantes du système éducatif. Les sections qui suivent viennent ainsi présenter les grilles d'analyse de chacune de ces catégories de documents.

## CORPUS DOCUMENTAIRE ANALYSÉ

Avec l'aide du BIE-UNESCO, nous avons pu constituer un corpus des documents à analyser. Conformément à la démarche d'analyse proposée, ces documents sont listés, par catégorie, dans l'ANNEXE 1 – Corpus documentaire analysé.

La première catégorie de documents analysés comprend les lois, décrets et arrêtés (5 documents); les documents d'orientations éducatives générales (9 documents); et les notes, rapports et analyses (4 documents généraux; 17 documents sur la petite enfance, dont 15 modules de formation à l'animation; 1 document sur l'éducation non formelle; 3 documents sur la langue d'enseignement; 5 documents sur la formation du personnel enseignant; 2 documents sur l'évaluation des apprentissages; 2 documents sur l'inspection pédagogique; 5 documents sur le matériel didactique; et 4 documents sur les thématiques émergentes/transversales en éducation).

C'est donc un total de 57 documents officiels qui ont été reçus pour analyse

Pour ce qui est des manuels et guides correspondants, on compte 46 manuels et guides pour le préscolaire seulement.

Le reste couvre les quatre disciplines retenues (les langues, les mathématiques, les sciences expérimentales et les sciences humaines et sociales) ainsi que des manuels et guides généralistes ou liés à d'autres disciplines, pour les 9 années du fondamental et 4 années du secondaire.

On en compte ainsi :

33 pour la 1<sup>e</sup> année du fondamental; 24 pour la 2<sup>e</sup> année; 39 pour la 3<sup>e</sup> année; 28 pour la 4<sup>e</sup> année; 28 pour la 5<sup>e</sup> année; 21 pour la 6<sup>e</sup> année; 22 pour la 7<sup>e</sup> année; 19 pour la 8<sup>e</sup> année; 17 pour la 9<sup>e</sup> année; 14 pour la 1<sup>e</sup> année du secondaire; 11 pour la 2<sup>e</sup> année; 10 pour la 3<sup>e</sup> année; et 12 pour la 4<sup>e</sup> année.

C'est donc un total de 324 manuels et guides qui ont été reçus pour analyse.

### 2.1.1 Analyse du cadre d'orientation curriculaire

En ce qui a trait au Cadre d'orientation curriculaire (COC), conformément aux suggestions de Miled et Compaoré (2022)<sup>15</sup>, l'analyse prend appui sur les critères suivants :

- Le niveau d'adéquation du COC à l'égard des caractéristiques d'un document d'orientation curriculaire;
- Ses composantes et leur pertinence;
- La vision et les missions de l'école qu'il présuppose et leur caractère actuel;
- L'actualité de l'approche curriculaire prescrite et son degré d'adaptation au contexte national;
- L'actualité et l'exactitude des principes pédagogiques présentés et prescrits;
- La cohérence entre les composantes décrites dans le COC (par exemple, la correspondance entre la conception de l'apprentissage et celle de l'évaluation).

### 2.1.2 Analyse des documents officiels

Pour analyser la documentation officielle associée à ce projet, une analyse de contenu est réalisée pour étudier la cohérence du COC de 2021. Cette analyse de contenu est organisée autour de diverses thématiques :

- Les orientations officielles en matière de finalités et de structure du système éducatif;
- Les orientations officielles en matière d'enseignement et de formation du personnel scolaire;
- Les orientations officielles en matière de langue nationale et de langue d'enseignement;
- Les orientations officielles en matière d'évaluation et de sanction des études;
- Les orientations officielles en matière d'enjeux émergents en éducation (développement durable, santé/nutrition, genre, diversité, inclusion, technologies de l'information et de la communication [TIC], enjeux environnementaux, éducation à la citoyenneté, compétences socioémotionnelles);
- Les orientations officielles en matière de matériel didactique;
- Les orientations officielles en matière d'inspection.

### 2.1.3 Analyse des programmes d'études

En ce qui a trait aux programmes d'études, Miled et Compaoré (2022)<sup>16</sup> suggèrent les critères d'analyse suivants, tout en tenant compte, par ailleurs, des spécificités scientifiques et didactiques de chaque discipline :

- La mention d'un profil de sortie pour la discipline;
- La prise en compte par le programme des principes énoncés dans le COC et notamment de l'approche pédagogique;
- L'exactitude et l'actualité des contenus scientifiques de la discipline à la lumière des standards internationaux;
- L'approche didactique préconisée et son actualité;
- La cohérence interne du programme (correspondance entre le profil de sortie des élèves, les compétences à développer et les activités d'apprentissage);
- La progression des apprentissages d'un cycle à un autre;
- Le degré d'adaptation au contexte national (son caractère endogène).

À ces critères, nous ajoutons :

- La prise en compte des tendances curriculaire mondiales pour l'enseignement de la discipline;
- La cohérence entre les programmes et les éléments évalués;
- L'intégration dans les programmes de certaines thématiques émergentes comme la diversité, le genre et l'inclusion, l'éducation relative à l'environnement, les TIC.



## 2.1.4 Analyse des manuels scolaires

Miled<sup>17</sup> et Compaoré (2022) proposent ensuite les critères suivants pour analyser les manuels scolaires et leurs guides correspondants.

### Les manuels scolaires, dont le récent Livre unique

- L'adéquation des manuels à l'égard de l'approche pédagogique prescrite dans le COC;
- L'adéquation des manuels à l'égard de l'approche didactique et méthodologique prescrite dans le programme de la discipline;
- L'exactitude, la clarté et le caractère actuel des connaissances dans la discipline;
- Les liens des manuels avec l'environnement national et international de l'élève;
- La présence des valeurs prescrites par le système éducatif dans les manuels, de façon explicite ou implicite (à travers les contenus, les supports);
- La forme de l'évaluation dans les manuels (par exemple, vérification des prérequis, situations d'intégration);
- Le degré de développement de l'autonomie de l'élève (présence d'exercices de prolongement, recommandations de travail scolaire à l'extérieur de la classe);
- La démarche didactique et les activités;
- La présence de stéréotypes (implicites ou explicites);
- La progression des manuels d'un cycle à un autre (cohérence ou ruptures).

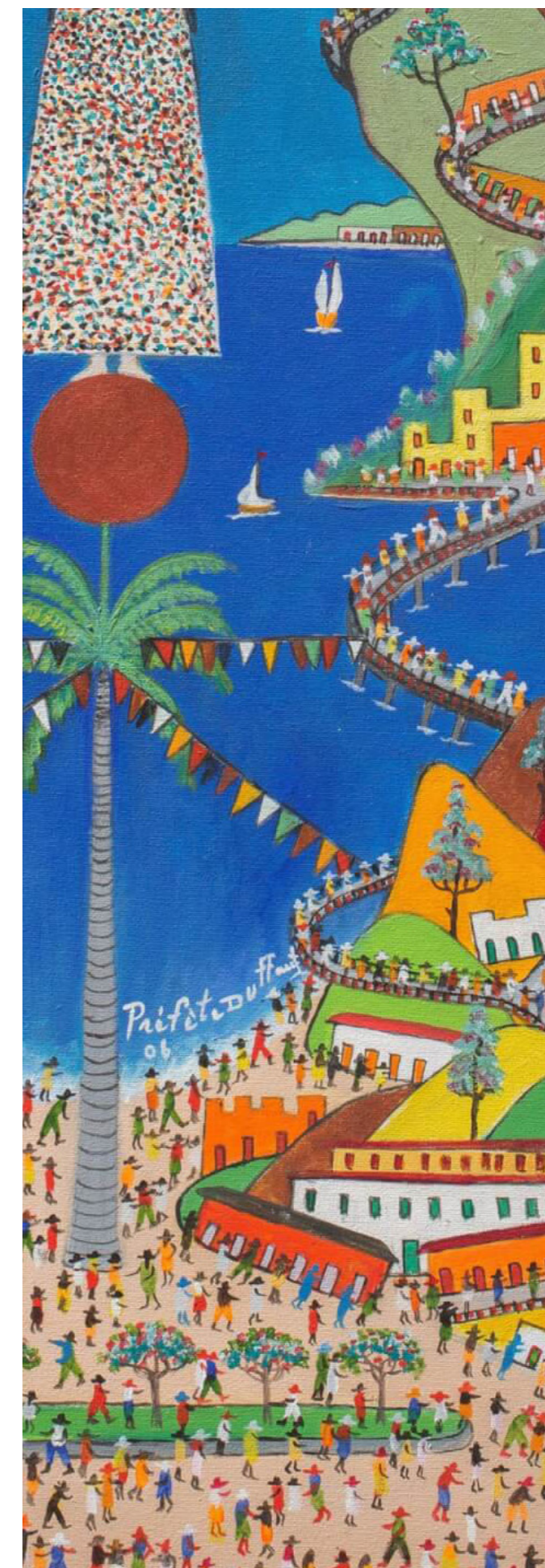
### Les guides pédagogiques

- L'explicitation de l'approche pédagogique ou de l'approche didactique propre à la discipline;
- L'explicitation de l'organisation d'ensemble du manuel et du livret d'activités (progression des séquences et des leçons);
- L'explicitation des intentions pédagogiques, des contenus et des activités (par exemple, démarche d'enseignement, étapes d'une leçon);
- L'explicitation de chaque leçon par rapport au manuel et au livret;
- La proposition de corrigés des exercices;
- Le matériel additionnel proposé : fiche d'évaluation, planification annuelle, album de lecture, repères bibliographiques

**Il est pertinent de mentionner que le but général de ce rapport n'est pas de procéder à une évaluation spécifique de chacun des manuels ou de chacune des collections, mais de voir s'ils sont alignés avec les critères énoncés ci-dessus. Par conséquent, nous posons un regard analytique global sur l'échantillon de manuels et de guides correspondants.**

Pour réaliser ces analyses des programmes et des manuels scolaires, une équipe d'expertes et d'experts a été réunie :

- Prof. Lorie Marlène Brault Foisy (PhD), experte en petite enfance et en éducation préscolaire, Département de didactique, UQAM;
- Prof. Isabelle Gauvin (PhD), experte en développement curriculaire en langues, Département de didactique des langues, UQAM;
- Prof. Stéphane Cyr (PhD), expert en développement curriculaire en mathématiques, Département de mathématiques, UQAM;
- Prof. Patrick Charland (PhD), expert en développement curriculaire en sciences et technologie (Sciences de la vie et de la Terre, technologie et TIC, sciences physiques), Département de didactique, UQAM;
- Prof. Olivier Arvisais (PhD), expert en développement curriculaire en sciences humaines et sociales (humanités) (histoire, géographie, éducation civique), Département de didactique, UQAM.



## 2.1.5 Analyse des manuels scolaires et des guides correspondants

Nous procédons à l'évaluation des programmes de formation initiale selon les critères spécifiques suivants :

- L'adéquation à l'égard de l'approche pédagogique préconisée dans le COC;
- Le niveau de professionnalisation constaté dans les contenus et les activités proposés;
- La qualité des contenus en pédagogie et en didactique des disciplines;
- La conception des stages pratiques.

## 2.2 Méthodologie spécifique à l'analyse des données terrain

La méthodologie spécifique à l'analyse des données terrain est présentée d'abord pour les données d'entretiens, puis pour les données d'observation.

### 2.2.1 Analyse des données d'entretiens

La méthodologie pour l'analyse des données d'entretiens est basée sur l'élaboration de divers canevas d'entretien semi-dirigés destinés aux acteurs et actrices de l'éducation ciblés dans le cadre du projet (élèves, parents, personnel enseignant, personnel de direction, personnel d'inspection, personnel de formation et de direction en formation initiale, et personnes étudiantes en formation initiale). Les questions posées dans ces entretiens sont alignées sur les dimensions curriculaires présentées précédemment :

- Les programmes d'études;
- Les pratiques pédagogiques;
- Le matériel pédagogique;
- Les modalités d'évaluation;
- Les résultats des élèves;
- La formation initiale et continue en enseignement;
- L'encadrement du personnel enseignant;
- L'environnement scolaire et social;
- Les conditions de travail.

Les neuf canevas d'entretien peuvent être consultés dans leur intégralité à l'adresse suivante : <https://www.dropbox.com/sh/niajdnbcuqvc1ec/AABDQYAApxw00a4qyH-20i9Wa?dl=0>.



À cause du contexte sécuritaire incertain au moment de la collecte de données en Haïti, les 225 entretiens ont été menés par les enquêteurs et enquêtrices de la firme de l'Institut haïtien de formation en sciences de l'éducation (firme IHFOSED), et ce dans cinq régions haïtiennes (Grande-Anse, Nord, Nord-Est, Ouest, Sud). Ils ont été enregistrés en format audio, en suivant les canevas d'entretiens proposés.

Comme les entretiens ont surtout été réalisés en créole, l'équipe d'IHFOSED a procédé à la traduction et la transcription (verbatim) des données d'entretiens. Ces transcriptions ont ensuite été acheminées à l'Université du Québec à Montréal (UQAM), où une analyse thématique a été effectuée par l'équipe de la Chaire UNESCO de développement curriculaire (CUDC-UQAM).

Tout comme l'analyse des documents officiels, celle des données d'entretiens s'appuie donc sur une démarche d'analyse documentaire, qui repose sur la méthode de l'analyse de contenu (Bardin, 1977)<sup>18</sup>, plus précisément une analyse thématique qui consiste à coder les informations recueillies autour de thèmes qui permettront ensuite de les organiser, le cas échéant, les dimensions curriculaires présentées précédemment. Le chapitre 4 présente ainsi les résultats des analyses des données d'entretien en fonction de ces dimensions (programmes d'études, pratiques pédagogiques, matériel pédagogique, modalités d'évaluation, résultats des élèves, formation initiale et continue en enseignement, encadrement du personnel enseignant, environnement scolaire et social, conditions de travail).



## 2.2.2 Analyse des données d'observation

Les données sur la qualité des interactions en classe entre le personnel enseignant et les élèves sont pertinentes pour comprendre la qualité des pratiques enseignantes. Documenter la qualité des interactions en classe permet également d'éclairer les besoins en termes d'accompagnement et de développement professionnel du personnel enseignant.

Jusqu'à présent, plusieurs systèmes éducatifs de différents pays ne faisaient pas ou peu de suivi sur les pratiques du personnel enseignant ou sur la qualité des interactions entre le personnel enseignant et les élèves en classe. Par ailleurs, les systèmes éducatifs qui tentent d'appréhender les pratiques enseignantes avec des outils de mesure de type questionnaire restaient souvent à un niveau insuffisant (Ezequiel et al., 2021)<sup>19</sup>. En réponse à ces défis méthodologiques et considérant le contexte haïtien de la collecte de données d'observation en classe, nous avons opté pour une intégration de deux outils d'observation : le Teach Primary et le Classroom Assessment Scoring System (CLASS).

Le Teach Primary (Ezequiel et al., 2021)<sup>20</sup> mesure la qualité des interactions entre le personnel enseignant et les élèves, en se concentrant sur les techniques et les comportements connus pour favoriser les compétences cognitives et socioémotionnelles des élèves.

Selon le modèle du Teach Primary, des pratiques enseignantes de qualité, comme d'autres aspects de l'environnement d'apprentissage, tels que l'accessibilité de l'environnement physique, notamment la configuration de la salle de classe et le matériel disponible, aident à développer les compétences socioémotionnelles et cognitives des élèves.

L'outil Teach Primary mesure le temps consacré à l'apprentissage, c'est-à-dire l'engagement de l'élève, et la qualité des pratiques enseignantes en fonction de trois domaines : 1) la culture de la salle de classe, qui réfère à un environnement favorable à l'apprentissage et des attentes positives des comportements des élèves; 2) l'enseignement, qui réfère à la facilitation de la leçon, à la vérification de la compréhension et à la réflexion critique de la part des élèves; et 3) les compétences socioémotionnelles, qui réfèrent à l'autonomie, la persévérance et les comportements sociaux et de coopération des élèves.

Le Teach Primary peut servir d'outil diagnostic d'un système éducatif comme d'outil de suivi et d'évaluation des résultats d'une politique ou d'un programme d'éducation spécifique qui cible les pratiques enseignantes, comme le déploiement d'un nouveau curriculum ou d'un nouveau modèle pédagogique, par exemple. Cet outil peut également être utilisé dans le cadre d'un système de développement professionnel du personnel enseignant, afin d'identifier les forces et les faiblesses de chacun et chacune, et de leur offrir un soutien ciblé.

Le Classroom Assessment Scoring System (CLASS) est un outil d'observation de la qualité des interactions en classe en fonction de trois domaines :

1) le soutien émotionnel, 2) l'organisation de la classe et 3) le soutien aux apprentissages. Le soutien émotionnel (1) renvoie à la sensibilité et la réceptivité du personnel enseignant envers les élèves. Ce soutien se rapporte aux comportements de la personne enseignante qui aide l'élève à développer des relations positives avec ses pairs, à développer un intérêt envers l'apprentissage et à se sentir confortable dans la classe. L'organisation de la classe (2) renvoie à la manière dont la personne enseignante aménage et gère la classe. Cela se traduit par une gestion de classe qui permet aux élèves d'optimiser leur temps d'engagement, de réguler leurs comportements et de maintenir leur intérêt dans les situations d'apprentissage (Pianta et al., 2008)<sup>21</sup>.

Enfin, le soutien aux apprentissages (3) renvoie aux stratégies pédagogiques mises en place selon les besoins des élèves et devrait favoriser la capacité des

élèves à trouver des stratégies par eux-mêmes (Curby et al., 2013)<sup>22</sup>. L'outil CLASS permet d'observer les facteurs susceptibles d'influencer l'apprentissage et l'engagement des élèves à l'école. En effet, parmi les facteurs de protection qui influencent positivement la santé mentale des jeunes, on compte la qualité des interactions entre le personnel enseignant et les élèves par des relations bienveillantes, qui diminuent l'exposition aux facteurs de stress (Amoly et al., 2014)<sup>23</sup>, ainsi que le soutien social offert par les enseignants (Heaney et Israël, 2008)<sup>24</sup>.

En somme, plusieurs études aux États-Unis et en Occident menées dans différents contextes confirment la structure factorielle en trois domaines de la pratique enseignante : 1) la qualité des relations et la sensibilité du personnel enseignant face aux besoins des élèves; 2) l'organisation de la tâche et de l'environnement de la classe; et 3) le soutien à la réflexion cognitive, aux apprentissages et la qualité didactique de l'enseignement

<sup>21</sup> Pianta, R. C., LaParo K. et Hamre, B. (2008). Classroom Assessment Scoring System Manual. Brookes Publishing.

<sup>22</sup> Curby, T.W., Rimm-Kaufman, S. E., et Abry, T. (2013). Do Emotional Support And Classroom Organization Earlier In The Year Set The Stage For Higher Quality Instruction?. Journal Of School Psychology, 51(5): 557-569. <https://doi:10.1016/j.jsp.2013.06.001>.

<sup>23</sup> Amoly, El, Payam Dadvand, J. F., López-Vicente, M., Basagaña, X., Julvez, J., Alvarez-Pedrerol, M., Nieuwenhuijsen, M. J., ete Sunyer, J. (2014). Green And Blue Spaces And Behavioral Development In Barcelona Schoolchildren: The BREATHE Project. Environmental Health Perspectives, 122(12) : 1351-1358. <https://doi:10.1289/ehp.1408215>

<sup>24</sup> Heaney, C. A., and Israel, B. A. (2008). Social networks and social support. In K. Glanz, B. K. Rimer, & K. Viswanath (Eds.), Health behavior and health education: Theory, research, and practice (p. 189–210). Jossey-Bass.



Par conséquent, les données d'observation collectées ont été analysées en fonction de trois domaines et des différentes dimensions qui les composent :

#### 1. Soutien émotionnel

- Relations positives
- Sensibilité de la personne enseignante
- Respect du point de vue de l'élève

#### 2. Organisation de la classe

- Gestion des comportements
- Productivité
- Présence d'un climat positif

#### 3. Soutien aux apprentissages

- Approches pédagogiques
- Compréhension de la matière
- Analyse et résolution de problème
- Qualité de la rétroaction
- Dialogue pédagogique structuré

## PROCÉDURE DE CODAGE

L'équipe de recherche a procédé à l'analyse des observations collectées en salle de classe sous la supervision du Prof. Jonathan Bluteau (PhD), expert en observation des pratiques enseignantes, qui est certifié pour l'utilisation de l'outil CLASS (Teachstone). Chaque indicateur à observer a été opérationnalisé à l'aide d'une description précise des comportements à documenter.

Durant la formation de l'équipe, des exercices communs de cotation ont été effectués en groupe et discutés. L'outil utilisé se compose d'un guide d'observation et d'une grille de cotation (voir l'ANNEXE 2 – Grille de cotation pour l'analyse des données d'observation). Les personnes observatrices doivent utiliser et lire activement le guide pour déterminer des scores (avec la fiche de cotation) pour chaque dimension analysée.

Pour fournir assez de données, les observations devraient être d'une durée d'au moins 20 minutes. Certaines observations de moins de 15 minutes n'ont donc pas été analysées. Les premières minutes d'observation débutent normalement avec l'amorce du cours, lorsque la personne enseignante donne ses consignes initiales. Après l'observation, les personnes observatrices doivent coter le segment.

Chaque segment de 20 minutes prend approximativement une heure à compléter. Un segment plus long exige donc forcément beaucoup plus de temps. La durée de chaque segment d'observation est inscrite sur la fiche de cotation.

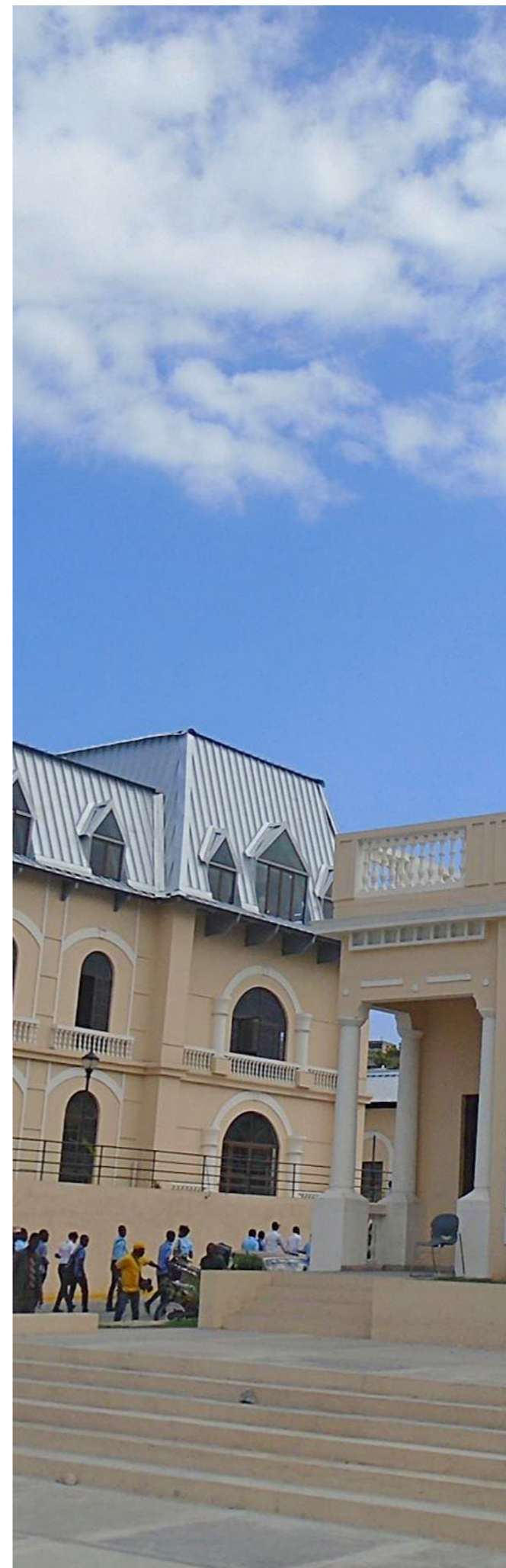
La personne observatrice utilise la fiche de cotation pour documenter ce que dit et fait la personne enseignante en prenant des notes sur ses comportements, questions, instructions et actions spécifiques. Ces notes s'avèrent essentielles pour un codage objectif et fiable, car elles viennent étayer les scores choisis par la recherche de preuves dans le segment.

Avec les preuves accumulées, la personne observatrice utilise ses notes et les compare avec les descriptions dans le guide d'observation pour déterminer un score pour chaque indicateur. Le système de cotation prévoit 3 niveaux sur une échelle de 7 points (1-2=qualité faible, 3-4-5=qualité modérée, 6-7=qualité élevée).



## ÉCHANTILLONS VIDÉOS

Au total, l'équipe a reçu 223 vidéos provenant de la firme IHFOSED à analyser. De ces 223 vidéos, 42 ont été rejetées, soit car le son ou l'image rendait la captation non intelligible, soit car la vidéo était trop courte. Les 181 vidéos restantes, réparties entre les niveaux préscolaire (n=25), fondamental I et II (n=87), et fondamental III et secondaire (n=69) ont été analysées. À des fins de qualité du codage, environ 25 % des vidéos ont été contrecodées (c'est-à-dire codées par deux personnes différentes de manière indépendante), de manière à avoir deux points de vue et à valider la fiabilité des analyses.



## ANALYSES

Le chapitre 5 présente les résultats des analyses des données d'observation. Des analyses descriptives ont été effectuées pour décrire la distribution des variables (les scores attribués pour chaque dimension des trois domaines analysés), telles que la moyenne, l'écart-type, le minimum et le maximum. Ces analyses permettent décrire objectivement les pratiques observées en salle de classe et permettent également de procéder à certaines comparaisons.



Dans ce chapitre seront présentés les résultats de l'analyse documentaire des différents documents listés à la section 2.1, Méthodologie spécifique à l'analyse documentaire. Les résultats sont présentés en cinq sous-sections correspondant aux différents types de documents analysés, c'est-à-dire :

- Le cadre d'orientation curriculaire pour le système éducatif haïtien (COCSÉH) (section 3.1);
- Les documents officiels (section 3.2);
- Les programmes d'études (section 3.3);
- Les manuels scolaires et guides correspondants (section 3.4);
- Les programmes de formation initiale et continue en enseignement (section 3.5).

Pour chacune de ces sous-sections sont émis des constats généraux, suivis d'une liste de recommandations. Il est à noter que pour les programmes d'études et pour les manuels scolaires et les guides correspondants, en plus des constats généraux, des constats spécifiques sont émis en lien avec l'éducation préscolaire, les langues, les mathématiques, les sciences expérimentales, les sciences humaines et sociales, ainsi que pour le Livre unique.

## 3.1 Résultats de l'analyse du cadre d'orientation curriculaire

Comme le rappellent Jonnaert, Ettayebi et Defise (2009)<sup>25</sup>, le cadre d'orientation curriculaire (COC) « précise les grandes orientations des politiques éducatives qui servent de référence et de balise au travail curriculaire et aux pratiques pédagogiques ».

Miled et Compaoré (2022)<sup>26</sup> ajoutent que le COC définit les finalités et les missions du système éducatif national, l'approche pédagogique appropriée au contexte, la conception des outils d'enseignement et de formation, ainsi que le dispositif d'évaluation.

Le COC pour le système éducatif haïtien (COCSÉH) (2022, p.3) en caractérise la fonction : « Un COC sert de ligne directrice à l'élaboration des éléments constituant le curriculum ainsi qu'aux conditions de sa mise en œuvre. Il donne sa cohérence et son sens aux réformes curriculaires à partir des questions fondamentales : quelle formation? Pour quel citoyen? Pour quelle société? Les réponses à ces questions constituent le fondement de la production ou de la consolidation des éléments du curriculum ».

Le COCSÉH présente notamment les éléments suivants :

- /Les fondements du curriculum
- Qu'est-ce qu'un curriculum?
- Les finalités : quel citoyen? Pour quelle société?
- Des exigences fortes
- Les principes de la conception du curriculum

- /Les éléments du curriculum
- L'organisation du cursus
- Les profils de sortie
- Les programmes d'études
- L'évaluation et la certification des apprentissages
- Ce qui est attendu de la personne enseignante
- Les outils et ressources pédagogiques
- La formation en enseignement

Rappelons ici les critères d'évaluation dont tient compte notre analyse, conformément aux suggestions de Miled et Compaoré (2022)<sup>27</sup>, et que nous avons déjà listés précédemment (en section 2.1.1) :

- Le niveau d'adéquation du COC à l'égard des caractéristiques d'un document d'orientation curriculaire;
- Ses composantes et leur pertinence;
- La vision et les missions de l'école qu'il présuppose et leur caractère actuel;
- L'actualité de l'approche curriculaire prescrite et son degré d'adaptation au contexte national;

- L'actualité et l'exactitude des principes pédagogiques présentés et prescrits;
- La cohérence entre les composantes décrites dans le COC (par exemple, la correspondance entre la conception de l'apprentissage et celle de l'évaluation).

Dans les paragraphes suivants, nous émettrons des constats généraux sur le COCSÉH, qui s'appuient directement sur ces critères d'évaluation, suivis de nos recommandations.

<sup>25</sup> Jonnaert, P. (2015). Indicateurs pour une évaluation globale d'un curriculum. Chaire UNESCO de Développement curriculaire, Université du Québec à Montréal. [En ligne] [https://archipel.uqam.ca/7267/1/15.%20Indicateurs\\_curriculum\\_BIE%20\\_Final\\_15.07.2015%29.pdf](https://archipel.uqam.ca/7267/1/15.%20Indicateurs_curriculum_BIE%20_Final_15.07.2015%29.pdf)

<sup>26</sup> Miled, M. et Compaore, M. (2022). Étude diagnostique sur la pertinence des curricula existants et leur adéquation avec les besoins du Tchad. Rapport final de l'analyse documentaire et de l'étude des données d'enquête sur le terrain. Bureau International d'Éducation, Genève, Suisse.

<sup>27</sup> Miled, M et Compaoré, M. (2022). Guide d'accompagnement d'une étude diagnostique en vue d'une transformation curriculaire. Bureau International d'Éducation (BIE-UNESCO) : Genève.

### 3.1.1 Constats généraux

D'entrée de jeu, il est pertinent de mentionner que, selon notre analyse, le COC pour le système éducatif haïtien (COCSÉH) (la version de juillet 2022) est globalement excellent. De manière anecdotique, il s'agit potentiellement du meilleur COC que notre équipe a pu analyser dans les dernières années.

#### LE NIVEAU D'ADÉQUATION DU COCSÉH À L'ÉGARD DES CARACTÉRISTIQUES D'UN DOCUMENT D'ORIENTATION CURRICULAIRE

Le COCSÉH présente globalement les grandes caractéristiques attendues. Tel que décrit plus haut, il précise des finalités cohérentes avec la vision de la société haïtienne et il apporte des précisions sur les éléments curriculaires comme l'organisation du cursus, les profils de sortie, les orientations des programmes d'études et de l'évaluation des apprentissages. Il établit ce qui est attendu du personnel enseignant, suggère des outils et des ressources pédagogiques, et oriente la formation en enseignement.

#### SES COMPOSANTES ET LEUR PERTINENCE

Si la très grande majorité des composantes présentées dans le COCSÉH nous apparaissent pertinentes, le document contient cependant assez peu de précisions sur d'autres composantes du cursus telles que l'éducation non formelle, l'enseignement supérieur et le secondaire professionnel. Alors que le COCSÉH précise en page 6 que les choix du MENFP présentés dans le document déterminent le curriculum qui sera développé dans l'ensemble du système éducatif haïtien, une note de bas de page précise que c'est en fait « jusqu'à l'entrée du supérieur : ce document n'a pas la vocation de définir les contenus des études universitaires ». Effectivement, il ne serait pas à-propos de préciser au COCSÉH les contenus universitaires, toutefois, dans une vision systémique du curriculum, il serait judicieux d'y ajouter des orientations générales beaucoup plus opérationnelles en matière d'enseignement professionnel, d'enseignement supérieur et d'éducation non formelle (Recommandation 3.1.1).

Par ailleurs, le document est généralement muet quant au processus méthodologique ayant mené à l'élaboration puis à l'adoption du COCSÉH. Le préambule ou un chapitre sur la méthodologie permettrait certainement d'apprécier la nature de la démarche d'élaboration. On pourrait également faire mention des parties prenantes qui ont participé au processus de validation.

Cette transparence sur le processus est de nature à favoriser éventuellement davantage d'adhésion au COCSÉH. Celle-ci est fondamentale puisque tous les chantiers à venir devraient s'aligner sur les orientations retenues dans le COCSÉH pour garantir une vision et une cohérence communes (Recommandation 3.1.2).

#### LA VISION ET LES MISSIONS DE L'ÉCOLE QU'IL PRÉSUPPOSE ET LEUR CARACTÈRE ACTUEL

Après avoir défini et caractérisé la notion de curriculum, le COCSÉH définit explicitement des finalités pour le système éducatif.

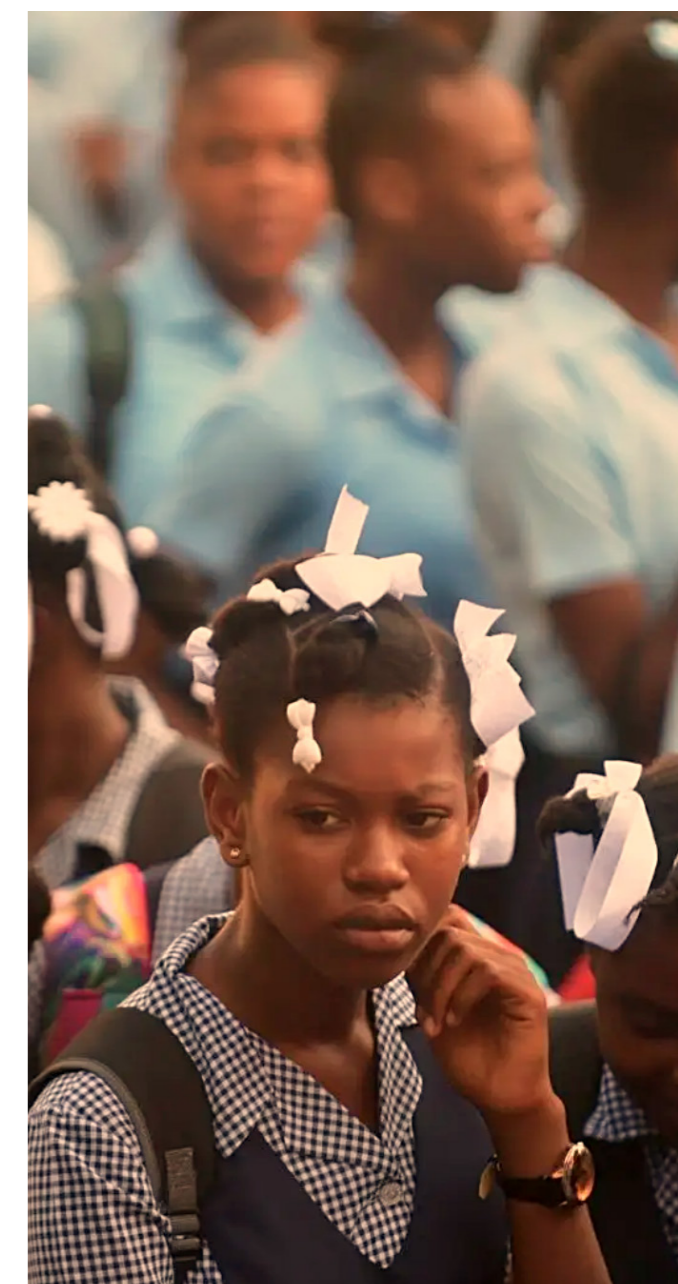
Ces finalités nous semblent tout à fait pertinentes et s'inscrivent dans des orientations éducatives contemporaines. En effet, on y adopte une perspective citoyenne, solidaire et équitable issue d'ateliers régionaux portant un regard sur la société haïtienne de 2054.

On met de l'avant une vision orientée sur les avancées technologiques, tout en se préoccupant des enjeux associés au développement durable. On y rappelle notamment l'importance de la qualité de l'éducation.

On propose ensuite des valeurs clés déterminantes, à savoir l'amour du travail, la compétitivité, la créativité, la culture scientifique et le sens critique, la discipline, l'équité, l'honnêteté et l'intégrité, l'inclusion, l'innovation et l'esprit d'initiative, la justice, la non-violence, le sens de la patrie, la

valorisation des richesses locales et de la communauté, la solidarité, la tolérance et la non-violence.

On identifie ensuite les cinq valeurs fondamentales qui devront être développées par les élèves et s'inscrire de manière transversale dans les programmes, dans les classes, ainsi que dans la vie personnelle, professionnelle et sociale des Haïtiens : le respect, la solidarité, la tolérance, l'honnêteté et l'équité.



-Haïti verte : axe de développement basé sur un modèle écologique de protection et de valorisation de l'environnement, ancré dans le développement durable, et qui repose sur une préservation de l'héritage culturel et artistique;

-Haïti bleue : axe de développement visant la mise en valeur de la mer dans une perspective culturelle, touristique, historique, scientifique et économique. Tout en misant sur l'innovation et les technologies propres, on met de l'avant le secteur des technologies liées à la mer et au domaine maritime.

Cela dit, à la lumière de notre analyse documentaire, ces perspectives (les valeurs fondamentales transversales et les deux axes de développement) semblent assez confinées au COCSÉH et s'incarnent encore de manière assez peu explicite dans les documents qui en découlent (programmes, manuels scolaires, guides pédagogiques, etc.) (Recommandation 3.1.3).

Ceci s'explique facilement parce que le COCSÉH date de 2021-2022 et que l'essentiel des documents curriculaires analysés a été produit à des dates antérieures. Seuls les programmes d'étude du cycle III du fondamental sont postérieurs et ont donc des contenus qui tiennent compte des orientations curriculaires contenues dans le COCSÉH.

Aussi, dans sa forme actuelle, le COCSÉH semble surtout se concentrer sur l'éducation formelle de base au fondamental et au secondaire. Dans une perspective systémique, où un seul cadre d'orientation curriculaire existe pour le système éducatif, il conviendrait d'y préciser les orientations générales en matière d'enseignement supérieur, de formation professionnelle et d'éducation non formelle, qui pour l'instant sont absentes du COCSÉH (Recommandation 3.1.1).



## LA LANGUE ET LE CARACTÈRE ENDOGÈNE DU COCSÉH

Dans ses orientations, le COCSÉH met de l'avant le choix d'un « bilinguisme équilibré et ouvert », permettant « à chaque élève de maîtriser les deux langues nationales : le créole et le français » (p. 11).

Le COCSÉH s'inscrit dans des orientations claires. Le domaine des langues et de la communication « vise à la fois à un haut niveau de maîtrise des langues d'apprentissage, à un accès progressif à d'autres langues, mais aussi à l'acquisition de compétences transversales permettant de s'adapter à toutes les situations de communication. » (p. 27). Il fait cependant référence à une politique linguistique du MENFP<sup>28</sup> qui présente les caractéristiques suivantes (COCSÉH, p.27) :

L'enfant est accueilli à l'école dans sa langue maternelle, le créole et c'est dans cette langue qu'il accomplit les apprentissages de base et, en particulier, celui de la lecture et de l'écriture;

En un second temps, à partir de la 3e année du fondamental, la langue française devient progressivement une langue d'enseignement au cours du second cycle;

Les deux langues officielles du pays, le français et le créole, sont enseignées tout au long des études, à l'école fondamentale comme au secondaire;

À partir du cycle III, l'élève commence l'apprentissage des deux autres grandes langues de la région caraïbe : l'anglais et l'espagnol.

S'ajoutera, si possible, l'acquisition d'une autre langue dans le secondaire et une ouverture à la littérature mondiale.

On précise que les premiers apprentissages seront réalisés en créole au préscolaire et qu'à partir de la 1e année, l'enfant commencera à s'approprier le français, qui deviendra aussi une langue d'enseignement à partir de la 3e année (voir la Figure 3).

On ambitionne à « amener, d'une manière équilibrée, chacun à parler, comprendre, lire et écrire, avec une égale aisance dans l'une et l'autre langue » (p. 11).

<sup>28</sup> Cette politique semble non disponible pour analyse



	Année	Langue d'enseignement	Langue enseignées
Préscolaire		Créole	
1er cycle de Fondamental	1	Créole	Créole, français
	2	Créole	
	3	Créole, français	
	4	Créole, français	
2eme cycle de Fondamental	5	Créole, français	Créole, français
	6	Créole, français	
3eme cycle de Fondamental	7	Créole, français	Créole, français, anglais, espagnol
	8		
	9		
Secondaire	10	Créole, français	Créole, français, anglais, espagnol

Nous aimerions formuler quelques critiques par rapport à ces orientations. De notre point de vue, la question de la langue d'enseignement mérite potentiellement d'être approfondie, voire faire l'objet d'une révision en vue d'une mise à jour du COCSÉH.

Tout en ayant conscience qu'il s'agit d'une discussion très complexe, qui est d'ailleurs enchâssée dans la Constitution haïtienne, il est important de mentionner que le choix de ce « bilinguisme équilibré et ouvert », tel que mentionné dans le COCSÉH, n'est pas sans conséquence quand on porte un regard systémique sur cette question.

D'une part, les travaux en sciences de l'éducation sont sans équivoque quant à la pertinence d'apprendre à lire, à écrire et à compter dans la langue parlée à la maison. Walter et Benson (2012, p. 300)<sup>29</sup> ont d'ailleurs publié un texte clé sur la question. Leur conclusion est éloquent et mérite d'être présentée :

Un ensemble de recherches sur les langues dans l'éducation a vu le jour et démontre clairement que le choix des langues d'enseignement a, en fait, un impact sur la qualité de l'enseignement, les performances des élèves et, par conséquent, les opportunités éducatives.

Avec l'élan international actuel en faveur de l'éducation universelle au primaire, nous devons faire face au fait que près de 40 % de la population mondiale est fortement désavantagée en classe parce que leurs systèmes scolaires nationaux n'ont pas encore réagi adéquatement en dispensant un enseignement dans les langues appropriées.

La conséquence évidente est que l'équité en matière d'éducation ne sera pas réalisée tant que les décideurs politiques et les systèmes d'enseignement n'auront pas embrassé la diversité linguistique et ne s'y seront pas adaptés. Personne ne prétend que les solutions seront simples ou peu coûteuses, mais personne ne conteste les objectifs louables d'une amélioration des possibilités d'éducation et de vie pour tous. [Traduction libre]

Par conséquent, le choix du créole comme langue d'enseignement au fondamental est sans aucun doute pertinent. Cependant, il est permis de se questionner sur la place exacte que doit avoir le français dans le curriculum haïtien, à la fois comme deuxième langue enseignée, mais également comme langue d'enseignement proposée très tôt au cycle fondamental.

Il faut d'abord insister sur le fait que ce choix du passage vers la langue française impose un volume horaire important consacré à l'enseignement-apprentissage du français, ce qui diminue par le fait même le volume horaire consacré aux autres disciplines. Aussi, les rapports consultés dans le cadre de notre analyse documentaire semblent conclure que le « bilinguisme équilibré », théoriquement mis en œuvre depuis des dizaines d'années en Haïti, n'a pas mené à des résultats probants. Non seulement très peu d'enfants parlent français au terme de leur scolarité, mais il semble que l'enseignement-apprentissage du créole se heurte lui aussi à certaines difficultés.

Ainsi, dans ce rapport, nous proposons que les parties concernées tiennent un débat sur la question du bilinguisme, de manière à éventuellement adopter une politique linguistique adaptée à la réalité haïtienne d'aujourd'hui (Recommandation 3.1.3).

Par ailleurs, le COCSÉH met de l'avant un principe d'intégration des savoirs locaux et endogènes de manière à notamment valoriser et protéger le patrimoine culturel, artistique, la flore et la faune, les pratiques ou spécialités culinaires. Cette orientation s'inscrit encore une fois directement dans les tendances curriculaires internationales, notamment lors de la rédaction des programmes et matériels didactiques. Cependant, pour la mise en œuvre de cette orientation, le COCSÉH mentionne le besoin d'un guide de référence qui précisera les modalités d'intégration des savoirs endogènes au curriculum et qui prévoit, sous la responsabilité des directions départementales, la « mise en place des comités régionaux chargés de la mise en œuvre de la stratégie, de l'information -sensibilisation des acteurs de l'éducation sur l'intégration des savoirs endogènes, l'identification de ces savoirs et leur insertion dans les champs disciplinaires » (p. 11). Pour l'instant, nous n'avons pas eu vent d'un tel guide de référence ou de telles modalités de mise en œuvre. Ces perspectives d'intégration des savoirs locaux et endogènes sont fondamentales et méritent qu'on leur accorde une attention particulière lors des prochaines étapes de la mise en œuvre du COCSÉH (Recommandation 3.1.4).

### L'ACTUALITÉ DE L'APPROCHE CURRICULAIRE PRESCRITE ET SON DEGRÉ D'ADAPTATION AU CONTEXTE NATIONAL

Après avoir présenté avec pertinence les étapes de la démarche de conception du curriculum, le COCSÉH se positionne dans le choix d'une approche curriculaire organisée par les compétences : l'approche par compétences (APC). Comme il l'est bien souligné, le choix de cette approche constitue une tendance lourde dans les programmes renouvelés en francophonie depuis les 25 dernières années. Le choix d'une telle approche est donc, en soi, d'actualité.

Il est pertinent d'insister sur le fait qu'il existe cependant diverses approches par compétences et que les systèmes éducatifs s'inscrivent dans une telle approche l'opérationnalisent de diverses manières. Dans une même discipline, pour la même année, les programmes de la France, de la Belgique, d'un Canton suisse ou du Québec, préconisant pourtant tous l'APC, sont organisés dans des perspectives complètement différentes les unes des autres. Ainsi, il est pertinent de préciser que le COCSÉH se positionne vers une définition de la compétence qui est celle de l'UNESCO.

Cependant, la définition de la notion de compétence qui apparaît au COCSÉH mériterait d'être présentée bien plus explicitement, puisqu'il existe plusieurs visions du concept de compétence et plusieurs types d'approches par compétences. Or, actuellement, non seulement le COCSÉH ne donne pas de définition précise, mais il renvoie seulement à une note de bas de page à ce sujet, qui elle renvoie à plusieurs définitions distinctes de la compétence : nous suggérons d'ailleurs de retirer cette note de bas de page pour éviter des imprécisions conceptuelles (Recommandation 3.1.5).

La définition de la notion de compétence contenue dans le COCSÉH se doit d'être sans équivoque, puisqu'elle aura des conséquences majeures sur l'éventuelle rédaction des programmes d'études qui vont s'y inscrire. D'ailleurs, l'annexe 3 du COCSÉH, qui précise la structure attendue des programmes d'études, est très opérationnelle et sera très aidante pour les diverses équipes de conception<sup>30</sup>.

## L'ACTUALITÉ ET L'EXACTITUDE DES PRINCIPES PÉDAGOGIQUES PRÉSENTÉS ET PRESCRITS

Les précisions relatives aux impacts de l'approche par compétences quant à la triple rupture, c'est-à-dire 1) les changements dans la conception des programmes, 2) la posture de la personne enseignante et 3) dans les modalités d'évaluation, de même que sur la place des connaissances par rapport aux compétences, sont très pertinentes.

Le COCSÉH insiste également avec grande justesse sur la mise en action de l'élève à travers des situations d'apprentissages où il devra mobiliser des ressources internes ou externes. Le COCSÉH annonce de manière transparente et réaliste que la mise en place de programmes renouvelés devra être conciliée avec une volonté de changements profonds des pratiques enseignantes et du changement de posture de la personne enseignante dans son rapport à l'apprentissage de ses élèves.

Toute la section sur l'évaluation et la certification des apprentissages est appropriée. On y discute bien en quoi des modifications profondes des pratiques évaluatives sont convoquées par l'approche par compétences.

Il est d'ailleurs à noter que le COCSÉH est explicite quant au fait qu'« un changement

profond des pratiques d'évaluation conduit aussi à redéfinir les modalités de certification des acquis de la scolarité. Les examens prévus à la fin du fondamental et du secondaire doivent être conçus en fonction du profil de sortie de chaque cycle». En ce sens, nous recommandons que le système éducatif haïtien se dote d'une politique d'évaluation qui apportera des précisions claires et cohérentes quant aux modalités évaluatives et au niveau de compétence attendue, notamment dans les nouveaux examens nationaux (Recommandation 3.1.6).

## LA COHÉRENCE ENTRE LES COMPOSANTES DÉCRITES DANS LE COC

Globalement, à la suite d'une analyse très fine du COCSÉH, nous considérons que les diverses composantes décrites sont tout à fait cohérentes.

### 3.1.2 Recommandations générales

À la lumière des constats qui viennent d'être exposés, nous faisons les cinq recommandations suivantes en lien avec la version actuelle (2022) du COCSÉH :

#### RECOMMANDATION 3.1.1

Indiquer de manière opérationnelle les orientations générales en matière d'enseignement supérieur, de formation professionnelle et d'éducation non formelle dans une vision systémique du curriculum.

#### RECOMMANDATION 3.1.2

Ajouter des précisions méthodologiques sur l'élaboration et la validation du COCSÉH, dans un esprit de transparence.

#### RECOMMANDATION 3.1.3

Tenir un débat, entre les parties concernées, sur la question du bilinguisme, de manière à éventuellement adopter une politique linguistique adaptée à la réalité haïtienne d'aujourd'hui.

#### RECOMMANDATION 3.1.4

S'assurer, par une communication claire, auprès des parties prenantes que les grandes orientations (finalités de l'enseignement, valeurs fondamentales, axes de développement, principes de non-violence, intégration des savoirs locaux et endogènes, etc.) soient intégrées aux activités à venir liées à la mise en œuvre du COCSÉH.

#### RECOMMANDATION 3.1.5

Retirer la note de bas de page sur la définition de compétence qui s'ouvre vers d'autres définitions de compétence, afin d'éliminer toute équivoque quant à la définition retenue.

## 3.2 Résultats de l'analyse des documents officiels

Pour analyser la documentation officielle associée à ce rapport d'état, une analyse de contenu a été réalisée de manière à étudier la cohérence entre une série de documents officiels (voir section 2.1, Tableau 2) et le COCSÉH. Par exemple, il importe de déterminer si les orientations prises par le PDEF 2020-2030 sont cohérentes avec les orientations annoncées au COCSÉH. Il est important de préciser d'entrée de jeu que comme la majorité des documents analysés ont été élaborés avant l'adoption du COCSÉH, il serait normal de retrouver une majorité d'éléments qui n'y sont pas alignés. L'analyse vise donc à déterminer à quelle distance se situent certaines orientations passées par rapport au COCSÉH.

Ainsi, conformément aux critères d'analyse précisés précédemment, la section suivante présente une analyse de contenu, par thématique, à la lumière de ce qui est présenté au COCSÉH.

La section suivante, tant les constats que les recommandations, est ainsi organisée autour des thématiques suivantes :

- Les finalités, structure et la gouvernance du système éducatif;
- L'enseignement et la formation du personnel scolaire;
- La langue nationale et la langue d'enseignement;
- L'évaluation et la sanction des études;
- Les enjeux émergents en éducation (développement durable, santé/nutrition, genre, diversité, inclusion, technologies de l'information et de la communication [TIC], enjeux environnementaux, éducation à la citoyenneté, compétences socioémotionnelles);
- Le matériel didactique;
- L'inspection.

### 3.2.1 Constats généraux

#### LES FINALITÉS, LA STRUCTURE ET LA GOUVERNANCE DU SYSTÈME ÉDUCATIF

D'abord, notre analyse du cadre juridique disponible relativement au système éducatif haïtien nous amène à observer des lacunes dans les assises des diverses orientations curriculaires prises au COCSÉH. Nous observons ainsi l'absence d'une Loi-cadre chapeautant le système éducatif. Nous souscrivons ainsi pleinement à cette priorité du PDEF 2020-2030 qui vise à redéfinir et actualiser le cadre juridicolégal et normatif du MENFP, et notamment par l'adoption d'une « nouvelle loi organique » et par la mise en disponibilité de nouveaux documents normatifs validés. Il est entendu que cette loi et ces documents devront s'inscrire en pleine cohérence avec le COCSÉH.

Ensuite, nous relevons que le PDEF 2020-2030 définit la structure du système éducatif haïtien en évoquant une organisation en 5 niveaux, qui est globalement cohérente avec celle présentée au COCSÉH.

Cependant, sur la question de la formation professionnelle, le COCSÉH parle de formation professionnelle comme dimension de l'enseignement secondaire. Le PDEF fait plutôt référence à la formation professionnelle et technique (p. 21), et ce à titre de dimension distincte de l'enseignement secondaire.

Aussi, le PDEF 2020-2030 rappelle que le système éducatif haïtien est caractérisé par une « particularité remarquable », soit la part très majoritaire du réseau privé, le « non public ». Il importe de mentionner que

cette particularité n'est cependant pas sans conséquence. L'influence actuelle que peut avoir le MENFP sur des écoles non publiques est évidemment limitée. Si l'État haïtien désire mettre en œuvre les réformes pour transformer son système éducatif c'est sur toutes les écoles qu'il doit pouvoir agir, et ce, peu importe leurs statuts ou leurs réseaux. Le PDEF 2020-2030 vise d'ailleurs dans son sous-programme 3.4 la « régulation des écoles privées et du secteur non public » (Recommandation 3.2.1).

En ce qui a trait aux données d'information sur le système éducatif, le PDEF 2020-2030 observe que le ministère ne dispose pas de séries statistiques continues ce qui rend difficile le calcul des indicateurs permettant de décrire les parcours scolaires des enfants. Pour transformer le système éducatif de manière agile à l'aide de politique éducative se nourrissant de données récentes, il importe que le MENFP se dote rapidement d'informations chiffrées, régulières et fiables (Recommandation 3.2.2).

#### L'ÉDUCATION NON FORMELLE

En ce qui a trait à l'éducation non formelle, il est pertinent de rappeler que le COCSÉH n'apporte peu, voire aucune orientation spécifique. La Recommandation 3.1.1 en lien avec le COCSÉH présentée plus haut (en section 3.1.2) suggère d'ailleurs de bonifier le COCSÉH à cet égard. En ce sens, il est pertinent de rappeler que des orientations sont, d'une part, formulées à l'égard de l'éducation non formelle dans le PDEF (voir l'Axe III – Accès et équité, programme prioritaire 3), qui a pour objectif global d'assurer la prise en charge de l'éducation des enfants hors de l'école ainsi que l'éducation des adultes.

D'autre part, le PDEF étant aligné avec elle, il est important de souligner la présence de la Politique nationale d'éducation non formelle<sup>31</sup>, s'appuyant sur un Cadre de référence curriculaire pour l'éducation non formelle<sup>32</sup>, qui définit une série de compétences de base en langues (lecture, écriture, expression orale et production écrite), en mathématiques et en initiation à la technologie, et qui présente une série de compétences de vie (leadership, éducation à la citoyenneté, aptitudes à la vie) ainsi que diverses compétences professionnelles.

Bien que le COCSÉH ne présente pas d'orientation en matière d'éducation non formelle, notre analyse nous permet d'observer certains désalignements entre la manière dont le COCSÉH se propose d'organiser les programmes et la structure des programmes proposée au Cadre de référence curriculaire pour l'éducation non formelle<sup>33</sup> (Recommandations 3.2.3 et 3.2.4).

<sup>31</sup>MENFP (date inconnue). Politique d'éducation non formelle. Port-au-Prince, Haïti - MENFP.

<sup>32</sup>MENFP (date inconnue). Cadre de référence curriculaire pour l'éducation non formelle. Port-au-Prince, Haïti - MENFP.

<sup>33</sup>MENFP (date inconnue). Cadre de référence curriculaire pour l'éducation non formelle. Port-au-Prince, Haïti - MENFP.

## LA LANGUE NATIONALE ET LA LANGUE D'ENSEIGNEMENT

Il est important de mentionner que le PDEF (2020) rapporte de très faibles résultats des élèves haïtiens en lecture et en écriture dans diverses études internes ainsi qu'une évaluation de type Early grade reading assessment (Évaluation des compétences fondamentales en lecture) (EGRA).

On fait le rapprochement entre ces résultats et le contexte sociolinguistique de la cohabitation entre le créole et le français en Haïti. On ajoute également, et il s'agit d'un élément important, qu'«en dépit des recommandations du programme officiel du MENFP, les pratiques révèlent que l'enseignement-apprentissage de la lecture se fait essentiellement en français.» (PDEF, p. 29).

Ces résultats témoignent ainsi de la nécessité d'une réflexion de fond à l'égard de la langue nationale et de la langue d'enseignement. Le COCSÉH fait référence à une politique linguistique, mais cette politique n'a pas à priori pas encore d'existence officielle. Comme discuté précédemment, les enjeux linguistiques en Haïti sont considérables du point de vue du curriculum : le passage de la langue créole au français a des implications importantes pour les élèves. La question du statut du français, notamment comme langue d'enseignement, mérite d'être débattue à la lumière de l'expérience vécue à Haïti, mais également des expériences internationales où la question de la diversité linguistique constitue un enjeu.

L'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation (GEM, 2016)<sup>34</sup> a d'ailleurs publié un rapport intitulé Comment apprendre, quand on ne comprend pas? sur la question. On y soutient qu'un apprentissage structuré (scolaire) d'au moins 6 ans dans la langue maternelle est nécessaire pour réduire les inégalités d'apprentissage et s'assurer de construire les apprentissages fondamentaux. Ces éléments méritent d'être pris en considération dans l'éventuel débat entourant la place du français au sein du curriculum haïtien. En ce sens, pour faire suite à la Recommandation 3.1.3 sur la tenue d'un tel débat, nous recommandons l'élaboration, la validation et la mise en œuvre d'une politique linguistique (Recommandation 3.2.5).

## L'ÉVALUATION ET LA SANCTION DES ÉTUDES

En matière d'évaluation et de sanction des études, il convient d'abord d'insister sur le fait que les orientations curriculaires prises dans le COCSÉH, tendant vers une approche par compétences (APC), convoquent d'importants changements dans les pratiques d'enseignement de même que dans les pratiques d'évaluation des apprentissages.



Par conséquent, il sera nécessaire que l'État haïtien se dote d'une Politique d'évaluation des apprentissages qui permettra d'orienter les modalités et pratiques en matière d'évaluation. Cette politique est d'autant plus nécessaire en raison de l'introduction des enjeux d'évaluation des compétences dans les programmes, en plus de la conservation des pratiques actuelles pertinentes d'évaluation des connaissances. Une telle politique formulerait notamment les grandes orientations et les valeurs en matière d'évaluation des apprentissages et redéfinirait le paysage des examens nationaux ainsi que le cahier des charges concernant leur élaboration et leur passation. Elle présenterait aussi diverses considérations relatives à la nature des outils d'évaluation, à l'évaluation des compétences transversales ou disciplinaires, au jugement et à la notation des élèves, aux critères de passation et de réussite, aux attentes de fin de cycles, à la communication des résultats, etc. (Recommandation 3.2.6).

Cela dit, de manière complémentaire, le PDEF 2020-2030 consacre lui aussi certaines de ses orientations à l'évaluation des apprentissages. En effet, l'Axe II – Qualité et pertinence prévoit un programme prioritaire (4) sur le développement et l'évaluation des apprentissages. On prévoit d'abord, et il s'agit là d'un point très pertinent, de sensibiliser et de former le personnel enseignant sur des modèles d'enseignement-apprentissage innovants et pertinents (sous-programme 4.1), puis on vise à réformer les pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe, notamment par des initiatives dans la formation initiale.

Il est à noter que ces orientations du PDEF ne concernent que la formation initiale, et nous recommandons de les étendre à la formation continue, sinon l'implantation de changements significatifs s'effectuera sur une période beaucoup trop importante. De plus, le PDEF propose une réforme des structures chargées de l'évaluation des apprentissages, notamment par la mise en place d'une Direction de l'évaluation des apprentissages. Enfin, le PDEF 2020-2030 insiste, avec pertinence, sur l'importance d'analyser les données d'évaluation en vue de guider les pratiques enseignantes et les pratiques de formation, et pour informer les politiques éducatives (Recommandation 3.2.7).

## LES ENJEUX ÉMERGENTS EN ÉDUCATION

CONCERNANT LE DÉVELOPPEMENT DURABLE ET L'ENVIRONNEMENT, le COCSÉH, dans sa perspective d'une Haïti de 2054, s'inscrit résolument dans une perspective de développement durable, que ce soit à travers des finalités clairement mises de l'avant, des valeurs de solidarité, d'équité et de tolérance, à travers ses deux axes de développement, Haïti verte et Haïti bleue, visant la valorisation et la protection l'environnement, à travers ses missions, ainsi que certains programmes d'études, que ce soit en sciences expérimentales, en éducation physique et à la (EPS), en technologie ou en sciences sociales.

Cependant, nous observons que les orientations en matière d'environnement et de développement durable trouvent très peu d'écho dans les documents officiels analysés. Le PDEF fait une description fine des enjeux environnementaux : urbanisation croissante liée au fait que le quart de la population nationale vit dans des conditions difficiles (développement de l'habitat précaire, manque d'accès aux services sociaux, insécurité); risques naturels et environnementaux importants, susceptibles d'être davantage exacerbés par les changements climatiques et le déboisement massif; catastrophes naturelles, incluant un historique d'importants séismes et ouragans.

Pourtant, si on retrouve certains éléments associés à la qualité de l'environnement de travail ou la qualité des espaces éducatifs, notamment à travers le sous-programme de santé et nutrition (voir le prochain enjeu discuté), le PDEF 2020-2030 intègre assez peu de préoccupations en matière de protection environnementale, de biodiversité, de changements climatiques ou d'enjeux associés au développement durable, et ce, ni dans ses grandes priorités ni dans ses divers programmes ou sous-programmes.

Cela dit, plusieurs documents et rapports insistent sur la nécessité de se préoccuper de l'environnement scolaire, notamment à la suite des catastrophes naturelles relativement récentes. Par exemple, le Pacte national sur l'Éducation en Haïti (2010) observait à l'époque que de nombreuses écoles publiques et non publiques devaient être reconstruites, parce qu'endommagées par les catastrophes naturelles, et en appelait à divers plans de contingence en réponse aux urgences : lieux permettant la reprise rapide d'activité d'enseignement, aide aux traitements des traumatismes chez les enfants et le personnel, planification de plan de rattrapage, etc. D'autre part, la qualité des infrastructures scolaires et des environnements d'apprentissage mérite une attention particulière.

Dans une Étude sur l'échec et le décrochage scolaire, Cambridge Education (2019)<sup>35</sup> révèle que l'environnement scolaire mérite d'être amélioré de manière importante dans bon nombre d'écoles. Bruit extérieur élevé, luminosité faible, sécurité physique des enfants déficiente, espace de travail des élèves insuffisant sont autant de facteurs qui nuisent à la concentration des enfants. En outre, la disposition des tables à bancs et l'organisation des espaces nuisent aux apprentissages collaboratifs et constructivistes mis de l'avant dans le COCSÉH. Conséquemment, le programme prioritaire 1 (Axe III - Accès et équité) du PDEF 2020-2030 présente des perspectives pertinentes associées à la qualité de l'environnement scolaire, notamment une évaluation des espaces publics à réhabiliter et l'établissement de cahiers de charges pour cette réhabilitation. Tout en reprenant ces recommandations, nous formulons une recommandation pour inclure des critères relatifs au bruit, la luminosité et aux espaces dédiés à l'apprentissage (Recommandation 3.2.8).

Enfin, si les perspectives associées à la protection de l'environnement et au développement durable sont chères à l'État haïtien, comme cela est mis de l'avant dans les orientations COCSÉH, des recommandations sont formulées en section 3.5 à l'effet de prévoir diverses formations, dans le cadre de la formation initiale ou continue, à cet égard.

**CONCERNANT LA SANTÉ ET LA NUTRITION,** bon nombre de rapports font état d'enjeux de santé et de bien-être préoccupants chez les enfants en Haïti. Le Document-cadre de la politique nationale pour le Développement Intégré de la Petite Enfance (DIPE) (2012)<sup>36</sup> fait ainsi état d'une série d'enjeux touchant le développement des enfants :

plus important taux mortalité des enfants de moins de 6 ans en Amérique latine, due à la malnutrition et à diverses maladies pourtant prévisibles et curables; couverture vaccinale déficiente; accès difficile à l'eau dans plusieurs régions; carences nutritionnelles diverses et malnutrition; difficultés d'accès aux services de soins de santé.

On y fait également état de divers rapports, sans données précises, qui rapportent de nombreux enfants victimes d'abus physiques, psychologiques ou sexuels, convoquant diverses initiatives sur la discipline positive, notamment dans les familles, au préscolaire et au fondamental, où on en appelle également à des formations sur l'identification de signes de maltraitance.

Au préscolaire, on rapporte que l'environnement physique des centres n'est pas règlementé et que la situation relative à la propreté des espaces, au respect des règles d'hygiène, à la propreté des toilettes, à l'éclairage et à la ventilation des espaces, et aux effectifs par mètre carré dépendent en général des disponibilités du moment et des moyens financiers d'un centre préscolaire donné.

Aussi, le Document-cadre de la politique nationale pour le DIPE (2012)<sup>37</sup> rappelle qu'il a aussi été établi que la mauvaise nutrition de la majeure partie de la clientèle scolaire constitue un facteur limitant pour

l'apprentissage des enfants. N'oublions pas non plus le constat préoccupant de l'étude sur l'échec et le décrochage scolaire (Cambridge Education, 2019)<sup>38</sup> selon lequel les élèves en difficulté semblent beaucoup plus inquiets et apeurés comparativement aux élèves qui réussissent mieux.

L'étude fait un lien entre des châtiments corporels vécus à l'école qui nuiraient leur bien-être et leurs apprentissages, et qui pourraient jouer un rôle dans le processus de décrochage ou d'abandon scolaire.

Dans ce contexte, et en l'absence d'orientations spécifiques à ce sujet dans le COCSÉH, nous soulignons que le PDEF 2020-2030 comporte un programme prioritaire relatif au soutien à la scolarisation qui vise à assurer un environnement sanitaire adéquat et une cantine scolaire de qualité.

Nous souscrivons pleinement aux orientations visant à améliorer l'environnement sanitaire des écoles et à les doter d'une cantine de qualité, de blocs sanitaires et d'un service d'infirmier (Recommandation 3.2.9).

De plus, reprenant des recommandations provenant du Document-cadre de la politique nationale pour le DIPE (2012)<sup>39</sup>, nous formulons d'autres recommandations centrées sur la pertinence de servir des repas qui privilégient une diète équilibrée aux élèves du fondamental (Recommandation 3.2.10). La section 3.5, portant sur la

<sup>35</sup>Cambridge Education (2019, juillet). Rapport de synthèse - Étude sur l'échec et le décrochage scolaire en Haïti. Cambridge, United Kingdom – Cambridge Education.

<sup>36</sup>MENFP (2012, décembre). Document-cadre de politique nationale pour le Développement intégré de la petite enfance. Port-au-Prince, Haïti - MENFP.

<sup>37</sup>MENFP (2012, décembre). Document-cadre de politique nationale pour le Développement intégré de la petite enfance. Port-au-Prince, Haïti - MENFP.

<sup>38</sup>Cambridge Education (2019, juillet). Rapport de synthèse - Étude sur l'échec et le décrochage scolaire en Haïti. Cambridge, United Kingdom – Cambridge Education.

<sup>39</sup>MENFP (2012, décembre). Document-cadre de politique nationale pour le Développement intégré de la petite enfance. Port-au-Prince, Haïti - MENFP.

## **CONCERNANT LE GENRE, LA DIVERSITÉ ET L'INCLUSION,**

différents documents s'inscrivant dans l'Agenda 2030 et ses objectifs de développement durable (ODD)<sup>40</sup> mettent de l'avant ces préoccupations. En Haïti, la Constitution haïtienne amendée de 1987 garantit aux personnes ayant des besoins spéciaux la protection, l'éducation et tout autre moyen nécessaire à leur plein épanouissement et à leur intégration ou réintégration dans la société. Depuis 2007, le Bureau du Secrétaire d'État à l'intégration de personnes handicapées (BSEIPH) est l'institution publique responsable de la mise en place d'une politique publique d'intégration des personnes handicapées – et donc des enfants handicapés – dans toutes les sphères de la vie nationale.

Le document d'orientation de la Politique nationale de formation des enseignant(e)s et des personnels d'encadrement (2017)<sup>41</sup> rappelle que l'éducation inclusive répond à des besoins particuliers, en matière d'enseignement et d'apprentissage, pour tous les enfants et jeunes en situation de marginalisation et de vulnérabilité. S'appuyant sur le principe d'équité, le document rappelle qu'il est possible d'assurer l'égalité de l'offre pour tous les enfants, peu importe leur condition sociale et économique.

Dans la même perspective, le Document-cadre de politique nationale DIPE (2012)<sup>42</sup> soutient que les enfants ayant un handicap (qu'il soit moteur, sensoriel ou cognitif) se retrouvent souvent stigmatisés par le corps social et souffrent trop souvent d'exclusion du milieu scolaire et d'autres milieux. Ils seraient ainsi pénalisés en raison du manque d'accès aux services de base, notamment parce que les structures de services spécifiques sont peu nombreuses et se situent majoritairement dans la capitale.

Ils seraient ainsi pénalisés en raison du manque d'accès aux services de base, notamment parce que les structures de services spécifiques sont peu nombreuses et se situent majoritairement dans la capitale. En 2009, sur environ 120 000 enfants avec handicap(s) en âge de scolarisation, seulement 1,7 % avaient accès à l'école.

La quatrième priorité du PDEF insiste donc sur le fait de « s'assurer que les groupes les plus désavantagés soient les premiers bénéficiaires des efforts de l'État dans le domaine éducatif ». Cette piste d'action comporte plusieurs objectifs, à savoir : 4.1) Garantir l'accès et le maintien à l'école des enfants et jeunes en situation de vulnérabilité et à besoins spéciaux; et 4.2) Améliorer la qualité de l'offre éducative et l'épanouissement des enfants et jeunes en situation de vulnérabilité et à besoins spéciaux (Recommandation 3.2.12). Cependant, au-delà des recommandations du PDEF, et en lien avec les observations portées dans le Document cadre de politique nationale DIPE (2012)<sup>43</sup> où l'on fait état du manque de préparation du personnel enseignant pour accueillir ces jeunes et de l'absence de module d'éducation spéciale à l'université ou dans les centres de formation en enseignement, nous ajoutons certaines recommandations à cet effet dans la section 3.5, portant sur la formation initiale et continue en enseignement.

Enfin, en matière de genre, le PDEF 2020-2030 n'observe pas de difficultés particulières de fréquentation scolaire des jeunes filles; il semblerait toutefois que les jeunes filles soient moins représentées dans l'éducation supérieure. Nous observons d'ailleurs que le PDEF n'a pas d'orientation spécifique sur le genre et qu'il y a assez peu de documents officiels abordant cette question.

L'Étude sur l'échec et le décrochage scolaire en Haïti (Cambridge Education. 2019)<sup>44</sup> rappelle que les causes d'absentéisme scolaire sont multiples et peuvent être genrées (garde d'enfants, tâches ménagères, accès aux produits d'hygiène menstruelle pour les filles; courses, corvée de jardins et école buissonnière pour les garçons).

Derrière le mutisme de certaines orientations nationales, nous sommes d'avis qu'une politique du genre dans le système éducatif mériterait d'être élaborée (Recommandation 3.2.13).

## **CONCERNANT LES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION (TIC),**

les organisations internationales observent l'évolution des sociétés et soulignent la pertinence de doter les citoyens de compétences du 21e siècle. En toute cohérence, dans son axe Haïti Bleue, le COCSÉH présente des orientations bien ciblées sur l'innovation, sur les « nouvelles technologies » et sur les « technologies du numérique », alignées aux standards internationaux.

À cet égard, les orientations de la Politique nationale de formation des enseignant(e)s et des personnels d'encadrement sont sans équivoque :

En raison de leur caractère innovant, les TIC constituent un outil important dans le processus enseignement-apprentissage. Elles permettent de diversifier les moyens d'enseignement et d'évaluation et rendent les élèves plus autonomes dans le développement de leur savoir, savoir-faire et de leur savoir-être. Donc, la formation des enseignants et des personnels d'encadrement à l'usage des TICE est un choix incontournable. (p. 41)

Ces orientations semblent d'ailleurs opérationnalisées dans le Référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant (2022)<sup>45</sup>, où on trouve la compétence 11 portant sur les technologies de l'information et de la communication, à savoir « Maîtriser et utiliser les technologies de l'information et de la communication (TIC) aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement et d'apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel ». Cette compétence est décrite, définie et déclinée en composantes et faits observables :

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) donnent accès aux activités de formation et d'enseignement en dehors de l'espace scolaire. Elles constituent un instrument indispensable pour l'école d'aujourd'hui. Les réseaux et outils informatiques offrent des sources d'informations et de connaissances multiples et variées. Toutefois, la profusion et la qualité disproportionnée des données disponibles exigent qu'elles soient analysées avec discernement et traitées avec prudence. L'enseignant est appelé à utiliser les TIC pour se former, piloter les activités d'enseignement et d'apprentissage, s'armer scientifiquement et intégrer la société du savoir. Les établissements scolaires doivent s'adapter aux TIC et avoir une véritable culture du numérique pour exister dans un monde en mouvement où les TIC modifient le rapport social aux savoirs. (p. 163)

<sup>40</sup> ONU (2023). Objectifs de développement durable. ONU [Site internet]. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/objectifs-de-developpement-durable/>

<sup>41</sup> MENFP, Direction générale de l'Institut national de Formation professionnelle (2017). Politique nationale de formation des enseignant(e)s et des personnels d'encadrement. Port-au-Prince, Haïti - MENFP.

<sup>42</sup> MENFP (2012, décembre). Document-cadre de politique nationale pour le Développement intégré de la petite enfance. Port-au-Prince, Haïti - MENFP.

<sup>43</sup> MENFP (2012, décembre). Document-cadre de politique nationale pour le Développement intégré de la petite enfance. Port-au-Prince, Haïti - MENFP.

<sup>44</sup> Cambridge Education (2019, juillet). Rapport de synthèse - Étude sur l'échec et le décrochage scolaire en Haïti. Cambridge, United Kingdom – Cambridge Education.

<sup>45</sup> MENFP (2022). Référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant (RCPE) - Rapport final. Commission nationale de développement de la validation des acquis de l'expérience professionnelle (CNDVAEP). Port-au-Prince, Haïti : CÉFIE Conseil, Décembre 2022.

Enfin, dans son Axe II – Qualité et pertinence, le programme prioritaire du PDEF 2020-2030 comporte une dimension technologique qui nous semble associée aux TIC ou au numérique. Le sous-programme 1 est orienté sur la promotion de la créativité et de l'innovation, le sous-programme 2 prévoit des mesures de renforcement du personnel en matière d'intégration de la technologie et le sous-programme 3 fait référence à une veille des programmes de promotion de la science et la technologie.

Nous souscrivons à ces orientations, bien qu'il est pertinent de mentionner que dans la manière dont le PDEF décrit ce programme prioritaire, on semble confiner les TIC au domaine de l'éducation scientifique et non à titre de dimension transversale à tous les domaines d'enseignement ou toutes les disciplines. Au 21e siècle, les langues, les mathématiques, les sciences humaines ou les arts peuvent s'orienter dans une perspective d'innovation ou de numérique (Recommandation 3.2.14).

En revanche, il est important de mentionner que l'intégration du numérique nécessite de la réflexion en amont et doit se réaliser petit à petit. La dernière étude de l'Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation (GEM, 2023)<sup>46</sup> présente des constats très critiques par rapport à l'intégration massive du numérique en éducation.

Elle rappelle qu'il existe peu de preuves solides quant à la valeur ajoutée de la technologie numérique dans l'éducation, et que la plupart des données proviennent des pays les plus nantis. De plus, si la technologie numérique a considérablement élargi l'accès aux ressources d'enseignement et d'apprentissage, elle a eu des effets positifs de faible à moyenne ampleur sur certains types d'apprentissages.

Ainsi, dans certains pays, lorsque des centaines de milliers d'ordinateurs portables ont été distribués aux élèves sans que leur utilisation soit réellement intégrée dans les pratiques pédagogiques, l'apprentissage ne s'est pas amélioré. Au contraire, une intégration mal réfléchie du numérique peut avoir des impacts négatifs sur les apprentissages. Les données d'évaluations internationales, comme celle du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), montrent d'ailleurs une corrélation négative entre l'utilisation excessive des TIC et les performances des élèves.

**CONCERNANT LES COMPÉTENCES SOCIO-ÉMOTIONNELLES**, très peu de documents abordent directement cet aspect. Cependant, en écho aux catastrophes passées et aux situations d'urgences vécues par la population haïtienne, le PDEF 2020-2030 met de l'avant des éléments qui nous semblent relativement liés aux compétences socioémotionnelles.

En effet, l'Axe II – Qualité et pertinence prévoit un programme prioritaire (programme prioritaire 3) orienté sur le développement professionnel et social du personnel enseignant et d'encadrement. On met de l'avant des perspectives de formation sur le développement personnel du personnel enseignant. Par ailleurs, l'Axe III – Accès et équité prévoit un programme de soutien scolaire, où le « staff professoral est renforcé par des personnes formées dans le domaine de la psychologie » (p. 89).

## L'INSPECTION

Pour les systèmes éducatifs comportant du personnel d'inspection, ce dernier joue un rôle prépondérant dans la mise en œuvre des orientations, des politiques et des plans d'action éducatifs. En ce sens, en Haïti, le Manuel de gestion des directions départementales d'éducation (2015)<sup>47</sup> précise que l'inspection scolaire est chargée de superviser, d'encadrer et de contrôler le personnel placé sous sa responsabilité et les établissements scolaires de sa zone géographique. On confère notamment à l'inspecteur principal ou à l'inspectrice principale des rôles et responsabilités liés à la régulation, à l'élaboration de statistiques scolaires et à des propositions associées à la construction et à la réhabilitation des écoles, ainsi qu'à des opérations de distribution de mobilier scolaire et de matériels didactiques et pédagogiques. Le personnel d'inspection générale ou de zone est ainsi appelé à faciliter la mise en œuvre des orientations présentées au COCSÉH.

Le PDEF (2020-2030) observe toutefois une insuffisance du personnel d'inspection et une répartition inégale entre le fondamental et le secondaire, ainsi que sur le territoire. On observe par ailleurs des faiblesses dans le pilotage de l'inspection, notamment entre la Direction départementale d'éducation (DDE) et la coordination de l'inspection, dues à un manque de cadrage réglementaire et technique, ce qui implique un rapportage peu fréquent et non standardisé.

En ce sens, il est pertinent de rappeler l'objectif 3.2 du PDEF visant le renforcement des techniques d'enseignement et d'apprentissage pour accompagner la réforme des programmes d'études, qui convoque directement le personnel de l'inspection pour promouvoir ces nouvelles pratiques (Recommandations 3.2.15, 3.2.16 et 3.2.17).



## 3.2.2 Recommandation générales

Avant de présenter les recommandations, une remarque importante s'impose.

.....  
*Parmi les recommandations auxquelles mènent nos constats, certaines recoupent celles déjà proposées dans le PDEF. Comme la présente étude fait elle-même partie du processus du PDEF, et qu'un certain nombre des recommandations incluses dans le PDEF sont confirmées par l'étude, nous reprenons textuellement ces recommandations tout en les signalant explicitement pour qu'elles soient clairement identifiées. Par conséquent, le présent rapport propose deux types de recommandations : celles du PDEF, que nous réaffirmons, et de nouvelles recommandations, dont l'ajout nous apparaît pertinent à la lumière de nos constats. Cette remarque s'applique à toutes les sous-sections Recommandations du présent rapport.*  
.....

### LES FINALITÉS, LA STRUCTURE ET LA GOUVERNANCE DU SYSTÈME ÉDUCATIF

#### RECOMMANDATION 3.2.1

Statuer sur la nomenclature exacte associée à la formation professionnelle et/ou technique, qui varie au fil des nombreux documents analysés.

#### RECOMMANDATION 3.2.2

Sur la gouvernance du système éducatif, nous aimerions également intégrer à nos recommandations l'une des mesures proposées dans le PDEF 2020-2030 (Axe I – La Gouvernance, sous-programme 1.1) :

-Adopter une nouvelle loi dans le cadre juridicolégal et normatif du MENFP.

### L'ÉDUCATION NON FORMELLE

#### RECOMMANDATION 3.2.3

Aligner le Cadre de référence pour l'éducation non formelle avec le COCSÉH en général et notamment avec sa section traitant de la forme attendue des programmes.

#### RECOMMANDATION 3.2.4

En ce qui a trait à l'éducation non formelle, nous aimerions également intégrer à nos recommandations certaines des mesures proposées dans le PDEF 2020-2030 (Axe III – Accès et équité, programme prioritaire 3) :

Sous-programme 1

-Mettre en place une structure responsable de la mise en œuvre de l'éducation non formelle  
-Rendre disponibles des infrastructures d'accueil de qualité suffisante  
-Recruter des moniteurs qualifiés  
-Accueillir des enfants non scolarisés ou déscolarisés dans des centres appropriés  
-Mettre en place un système de suivi de la politique non formelle

Sous-programme 2

-Renforcer les structures responsables de la mise en œuvre de l'éducation des adultes  
-Adapter et rendre disponibles les espaces d'accueil  
-Recruter des moniteurs qualifiés

## LA LANGUE NATIONALE ET LA LANGUE D'ENSEIGNEMENT

#### RECOMMANDATION 3.2.5

Élaborer, valider et mettre en œuvre une politique linguistique.

## L'ÉVALUATION ET LA SANCTION DES ÉTUDES

#### RECOMMANDATION 3.2.6

Élaborer, valider et mettre en œuvre une politique d'évaluation des apprentissages alignée aux orientations du COCSÉH .

#### RECOMMANDATION 3.2.7

En ce qui a trait à l'évaluation et à la sanction des études, nous aimerions également intégrer à nos recommandations certaines des mesures déjà proposées dans le PDEF 2020-2030 (Axe II – Qualité et pertinence, programme prioritaire 4) :

Sous-programme 4.1

-Former les enseignants, en formation initiale et continue<sup>48</sup> sur les modèles d'enseignement-apprentissage

Sous-programme 4.2

-Former les enseignants, en formation initiale et continue<sup>49</sup> sur les modèles et techniques d'évaluation

Sous-programme 4.3

-Auditer les structures actuelles d'évaluation des apprentissages  
-Mettre en place une direction des apprentissages

Sous-programme 4.4.

-Analyser les résultats aux différentes évaluations en vue d'identifier les forces, faiblesses et leurs causes  
-Rédiger, sur la base de ces analyses, des conseils et orientations pour guider la pratique des enseignants ainsi que leur formateur  
-Synthétiser, organiser et faire remonter les analyses pour informer les choix des politiques éducatives

## LES ENJEUX ÉMERGENTS EN ÉDUCATION

#### RECOMMANDATION 3.2.8

En matière d'environnement ou de développement durable, nous aimerions également intégrer à nos recommandations certaines des mesures proposées dans le PDEF 2020-2030 (Axe III – Accès et Équité) :



Programme prioritaire 1, Sous-programme 1.1

-Réhabiliter, équiper ou reconstruire les espaces éducatifs

Programme prioritaire 2, Sous-programme 2.2

-Doter les écoles d'un meilleur environnement sanitaire

Programme prioritaire 3, Sous-programme 1

-Rendre disponibles des infrastructures d'accueil au non formel

### **RECOMMANDATION 3.2.9**

En matière d'EDI, nous aimerions également intégrer à nos recommandations certaines des mesures proposées dans le PDEF 2020-2030 :

Objectif 4.1 - Garantir l'accès et le maintien à l'école des enfants et jeunes en situation de vulnérabilité et à besoins spéciaux

-Mettre en place et de renforcer les infrastructures adaptées aux enfants à besoins spéciaux

-Augmenter les subventions accordées aux institutions de prise en charge des enfants à besoins spéciaux

-Créer des classes de formation pour les surâgés et les enfants restés hors du système

Objectif 4.2 - Améliorer la qualité de l'offre éducative et l'épanouissement des enfants et jeunes en situation de vulnérabilité et à besoins spéciaux

-Développer des programmes d'accompagnement et d'encadrement

-Doter les institutions de prise en charge des enfants à besoins spéciaux de matériel pédagogique adéquat (ii).

### **RECOMMANDATION 3.2.10**

En matière de santé et de nutrition, nous aimerions également intégrer à nos recommandations certaines des mesures proposées dans le PDEF 2020-2030 (Axe III – Accès et équité, programme prioritaire 2) :

Sous-programme 2.2

-Doter les écoles d'un meilleur environnement sanitaire

-Doter les écoles d'une cantine scolaire de qualité

-Doter les écoles de blocs sanitaires et d'accessoires nécessaires

-Doter les écoles d'un service d'infirmerie

### **RECOMMANDATION 3.2.11**

Dans les milieux où les données montrent des carences nutritionnelles chez les enfants, servir des repas qui privilégient une diète équilibrée aux écoliers du fondamental.

### **RECOMMANDATION 3.2.12**

Considérant le manque d'orientations nationales sur les questions de genre, nous sommes d'avis qu'une étude plus approfondie de ces questions en lien avec l'éducation et la scolarisation à Haïti est nécessaire, afin de guider l'élaboration d'une politique du genre pour le système éducatif.

### **RECOMMANDATION 3.2.13**

En matière de TIC, nous aimerions également intégrer à nos recommandations certaines des mesures proposées dans le PDEF 2020-2030 (Axe II - Qualité et pertinence, programme prioritaire 2) :

Sous-programme 1

-Développer des programmes harmonisés d'apprentissage de la technologie

-Mettre en valeur la créativité et l'innovation dans les pratiques en technologie

-Partager l'innovation en technologie entre les praticiens

Sous-programme 2

-Doter les espaces éducatifs en infrastructures et ressources adaptées à l'enseignement de la technologie

-Former le personnel éducatif vers la maîtrise de la manipulation d'outils technologiques dans l'enseignement-apprentissage

-Développer des outils pédagogiques pour tous les niveaux et disponibles à l'ensemble des acteurs

Sous-programme 3

-Répertorier les bonnes pratiques d'utilisation de la technologie

-Mettre en place un système de réseautage pour étendre les bonnes pratiques

-Évaluer et réguler le processus d'enseignement apprentissage en matière technologique

### **RECOMMANDATION 3.2.14**

En matière compétences socioémotionnelles, nous aimerions également intégrer à nos recommandations certaines des mesures proposées dans le PDEF 2020-2030 (Axe III – Accès et équité, programme prioritaire 2) :

Sous-programme 2.3

-Renforcer le staff professoral par des personnes formées dans le domaine de la psychologie

### **L'INSPECTION**

### **RECOMMANDATION 3.2.15**

Mettre à jour les normes d'inspection pour les harmoniser aux orientations du COCSÉH et à l'éventuel référentiel de compétences professionnelles

### RECOMMANDATION 3.2.16

-Former le personnel de l'inspection pour soutenir adéquatement le personnel enseignant dans la mise en œuvre des diverses orientations du COCSÉH.

### RECOMMANDATION 3.2.17

-En matière d'inspection, nous aimerions également intégrer à nos recommandations une des mesures proposées dans le PDEF 2020-2030 :

-Mettre en place un système d'inspection qui promeuve les nouvelles pratiques d'enseignement

## 3.3 RÉSULTATS DE L'ANALYSE DES PROGRAMMES D'ÉTUDES

La présente sous-section fait état des résultats de l'analyse des programmes d'études par les professeures expertes et professeurs experts. Après avoir présenté les constats généraux sur l'analyse des programmes du préscolaire, du fondamental et du secondaire, un résumé des constats spécifiques aux différentes disciplines (préscolaire, langues [créole et français<sup>50</sup>], mathématiques, sciences expérimentales, sciences humaines et sociales) sera présenté pour les programmes du fondamental, puis pour les programmes du secondaire, suivant le cadre d'analyse préétabli, soit :

- Constats concernant la prise en compte des principes du COCSÉH;
- Constats concernant les contenus d'apprentissage;
- Constats concernant l'approche didactique et l'adaptation des programmes au contexte mondial;
- Constats concernant la cohérence interne;
- Constats concernant l'adaptation des programmes au contexte haïtien;
- Constats concernant l'évaluation des apprentissages;
- Constats concernant le genre, la diversité et l'inclusion.

Il est à noter que dans ce chapitre, afin de faciliter la lecture, nous ne présenterons que le résumé des analyses de programmes spécifiques aux disciplines. Les rapports d'analyse complets pour chaque discipline se trouvent aux annexes indiquées.

Finalement, des recommandations générales seront émises pour les programmes du préscolaire, du fondamental et du secondaire. Il est à noter que certaines de ces recommandations générales sont reprises du PDEF 2020-2030 (Axe II – qualité et pertinence, programme prioritaire 1 – Curricula et réforme) et touchent les orientations (curriculaires) du COCSÉH.

### 3.3.1 Constats généraux

De manière générale, le PDEF 2020-2030 reconnaît des problèmes associés au curriculum national. On fait état d'une faiblesse sur le plan de la cohérence entre le système éducatif et les besoins et attentes de la société où des « adaptations des programmes et [des] techniques d'enseignement » sont annoncées. Son objectif 3.1 prévoit d'ailleurs de « réformer les curricula en intégrant les compétences sociales indispensables, pour tous les secteurs éducatifs (formel et non formel), du préscolaire au secondaire » (p. 53) et insiste sur la « nécessaire harmonisation entre les programmes afin de renforcer la cohérence d'ensemble du système » (p. 53) (Recommandation 3.3.1).

Les sections suivantes présentent des analyses fines des programmes d'études du préscolaire, du fondamental et du secondaire.

.....  
*Puisque des programmes d'études ont été publiés préalablement au COCSÉH, il est normal d'observer que ces programmes seront à harmoniser. Par conséquent, les programmes des deux premiers cycles du fondamental et tous ceux du secondaire seront à aligner avec les finalités, la structure et les orientations pédagogiques des programmes du cycle III du fondamental, qui eux ont été élaborés suivant les orientations contenues dans le COCSÉH.*  
.....

Au-delà des finalités explicites qui divergent, et comme cela est présenté dans le Tableau 2 ci-après, nous observons également des disparités dans la structure d'organisation des programmes actuels. En effet, on observe que le préscolaire met de l'avant une structure d'organisation des programmes basée sur le développement de l'enfant, que les cycles I et II du fondamental sont organisés selon une approche par objectifs (APO) et que le cycle III du fondamental est organisé selon une approche par compétences (APC) tout comme le secondaire, qui est toutefois organisé selon une approche par compétences différente de celle du cycle III du fondamental (Recommandations 3.3.2 et 3.3.3).

En effet, en l'absence d'une définition de la notion de compétence explicite dans les programmes du secondaire, on constate que la structure de plusieurs des programmes s'organise autour d'une définition qui peut s'apparenter à une somme de savoir-faire, ce qui diverge de celle présentée au COCSÉH, selon laquelle la compétence fait plutôt référence à la mobilisation efficace d'un ensemble de ressources internes et externes.

**Tableau 2. Inventaire des approches curriculaires associées aux programmes du préscolaire, du fondamental et du secondaire**

Âges	3 ans	4 ans	5 ans	6-7 ans	8 ans	9 ans	10 ans	11 ans	12 ans	13 ans	14 ans	15 ans				
Année scolaire	1	2	3	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4
Niveau scolaire	Préscolaire			1 <sup>er</sup> cycle Éducation de base Fondamental						2 <sup>e</sup> cycle Orientation			3 <sup>e</sup> cycle Secondaire			
Curriculum pour l'éducation préscolaire	2015															
Programme fondamental 1 <sup>ère</sup> année - Blue book																
Programme fondamental 2 <sup>ème</sup> année - Green book																
Programme fondamental 3 <sup>ème</sup> année - lite orange book																
Programme fondamental 4 <sup>ème</sup> année - orange book																
Programme fondamental 5 <sup>ème</sup> année - Green book																
Programme fondamental 6 <sup>ème</sup> année - lite blue book																
Programme 3 <sup>e</sup> cycle fondamental (juillet 2022)													2022			
Langue - Française	Français I															
	Français II															
	Français III (LLA/SES)															
Mathématiques I	Mathématiques I															
	Mathématiques II															
	Mathématiques III (LLA)															
	Mathématiques III (SES)															
	Mathématiques III (SMP & SVT)															
	Mathématiques IV (LLA)															
	Mathématiques IV (SES)															
	Mathématiques IV (SMP & SVT)															
Science humaines et sociales (Univers social)	Histoire et géographie I															
	Histoire et géographie II															
	Histoire et géographie III (LLA, SMP & SVT)															
	Histoire et géographie III (SES)															
	Histoire et géographie IV															
	Éducation à la citoyenneté I															
	Éducation à la citoyenneté II															
	Éducation à la citoyenneté III															
Sciences et Technologies	Chimie I															
	Chimie II															
	Chimie III (SMP & SVT)															
	Chimie IV (SVT)															
	Physique I															
	Physique II															
	Physique III (SMP & SVT)															
	Physique IV (SMP)															
	Physique IV (SVT)															
	SVT I															
	SVT II															
	SVT III															
	SVT IV (SMP)															
	SVT IV (SVT)															
Informatique I																
Informatique II																
Informatique III (LLA)																
Informatique III (SMP, SVT, SES)																
Informatique IV																

Approche par compétences (APC), comme un ensemble de savoir-faire

Approche par compétences (APC), comme la mobilisation de ressources internes et externes

Approche par objectifs (APO)

Approche basée sur le continuum du développement

### 3.3.2 Constas spécifiques aux programmes du préscolaire

Pour le présent rapport, le programme suivant du ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP) de Haïti a été considéré :

Curriculum pour l'éducation préscolaire (2015), MENFP

Un préambule est nécessaire afin de situer l'évaluation du programme du préscolaire haïtien par rapport aux deux approches dominantes en éducation préscolaire<sup>51</sup> : l'approche développementale (ou perspective de développement global) et l'approche scolarisante (souvent appelée perspective préprimaire).

L'approche développementale vise le développement simultané et interrelié de plusieurs dimensions : sociale, affective, langagière, cognitive, motrice et est associée à des programmes éducatifs axés sur les intérêts de l'enfant et respectant son niveau de développement. Les stratégies pédagogiques qui s'y rapportent en sont « d'apprentissage par les relations, le jeu et le soutien apporté par l'éducatrice » (CSÉ, 2012, p. 36)<sup>52</sup>. L'approche scolarisante vise pour sa part à ce que l'enfant maîtrise un ensemble de connaissances liées à des contenus propres à l'enseignement fondamental (ex. mathématiques, lecture, écriture). Elle met donc en priorité des apprentissages qui sont « utiles » pour la préparation et l'entrée à l'école. En raison de leur nature, ces deux approches sont souvent présentées comme étant en dualité.

Bien que ces deux approches centrales revêtent une importance différente selon les systèmes éducatifs, l'approche développementale semble être à la base de la plupart des programmes d'éducation pour les enfants de 0 à 6 ans<sup>53</sup> à travers le monde. Par exemple, au Québec (Canada), les programmes ministériels prescrivent clairement l'approche développementale et accordent une place centrale au jeu. En France, après avoir développé pendant une quarantaine d'années une logique de préparation directe à l'école qui s'articule autour des apprentissages scolaires<sup>54</sup>, l'école maternelle semble emprunter depuis 2015, un tournant important<sup>55</sup> qui intègre désormais la notion d'« apprendre en jouant » (ministère de l'Éducation nationale, 2015, p. 4)<sup>56</sup>. Néanmoins, aux États-Unis, des études assez récentes rapportent une augmentation de la proportion de personnes enseignantes de l'éducation préscolaire qui ont recours aux activités de type scolaire<sup>57</sup> et un temps de classe consacré à près de 70 % à des activités dirigées par la personne enseignante<sup>58</sup>.

**CONCERNANT LA PRISE EN COMPTE DES PRINCIPES DU COCSÉH**, bien que le programme préscolaire n'utilise pas la même terminologie que le COCSÉH, plusieurs de ses principes semblent pris en compte. Par ailleurs, il importe de mentionner que ces principes, ou plus globalement, les liens entre ces deux documents officiels ne sont pas toujours explicites. D'entrée de jeu, le COCSÉH et le programme préscolaire ne définissent pas de la même manière ce qu'est un curriculum.

<sup>51</sup> Bernier, J., Boudreau, M. et Mélançon, J. (2017). Regards sur la pédagogie du jeu au préscolaire. Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation, 8(2).  
<sup>52</sup> Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (2012, août). Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services. Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport.  
<sup>53</sup> Duval, S. et Bouchar, C. (2013). La transition de l'éducation préscolaire vers l'enseignement primaire et l'ajustement socioscolaire des élèves de premières années. INITIO - Réussir et soutenir la réussite : regards croisés des sciences de l'éducation, Numéro hors-séries 1.  
<sup>54</sup> Leroy G. (2016). Figures de l'enfant et pratique des maîtres de l'école maternelle contemporaine  
<sup>55</sup> Garnier P. (2016). Accueillir, éduquer, scolariser les jeunes enfants : des finalités sous tensions  
<sup>56</sup> Ministère de l'éducation nationale. (2015). Programmes de l'école maternelle.  
<sup>57</sup> Bassok, D. Latham, S., & Rorem, A. (2016). Is Kindergarten the New First Grade ?  
<sup>58</sup> Ansari, A. et Purtell, K. M. (2017). Activity settings in full-day kindergarten classrooms and children's early learning. Dans Early Childhood Research Quarterly, 38 ( 1<sup>er</sup> quarter 2017)

Il serait pertinent d'harmoniser ces définitions qui constituent les assises de ces documents officiels. Qui plus est, le COCSÉH définit cinq valeurs considérées fondamentales et devant faire partie des programmes, soit le respect, la solidarité, la tolérance, l'honnêteté et l'équité (p. 7). Or, ces valeurs n'apparaissent pas de façon explicite dans le programme du préscolaire.

À l'instar des curriculums adoptés dans de nombreux pays, le COCSÉH s'inspire d'une philosophie humaniste (p. 9), adopte une vision socioconstructiviste de l'apprentissage et se positionne en faveur d'une approche par compétences (p. 12). Cette vision socioconstructiviste est prise en compte dans le programme du préscolaire qui prône une approche développementale centrée notamment sur les besoins de l'enfant. Également, une très grande quantité de compétences sont énoncées dans le programme du préscolaire, mais il semble toutefois qu'il y ait une certaine confusion entre ce que sont des compétences et ce que sont des contenus d'apprentissages, des mises en place ou des sphères de développement.

Ainsi, le terme compétence est utilisé à plusieurs endroits au sein du programme du préscolaire, mais ne semble pas toujours en lien avec la notion de compétence qui est pourtant définie dans le COCSÉH (p. 12-13). Dans sa forme actuelle, le programme du préscolaire prescrit que les enfants doivent développer plus d'une centaine de compétences, ce qui semble peu réaliste. Dans le COCSÉH, il est mentionné qu'au niveau du préscolaire et de la petite enfance, les activités s'articulent autour de quatre grands domaines, soit le langage et la communication, l'initiation aux mathématiques, le développement physique et l'expression artistique, et enfin, l'étude du milieu (p. 26). En revanche, dans le programme préscolaire, deux types de regroupements sont utilisés, soit un regroupement en trois objectifs (section III, p. 26 à 35) et regroupement en trois domaines de développement (section IV, p. 37 à 98). La manière de regrouper les compétences à développer et les apprentissages à réaliser devrait être revue afin d'assurer une meilleure cohésion entre le COCSÉH et le programme préscolaire. Une certaine interdisciplinarité est prescrite par le COCSÉH (p. 31) et celle-ci se reflète dans le programme du préscolaire,

dans lequel il est mentionné que les « apprentissages doivent être intégrés, simultanés et reliés entre eux » (p. 99).

Il semble qu'il y ait une certaine confusion entre le profil de sortie de l'enfant d'âge préscolaire énoncé dans le COCSÉH (p. 17-18) et dans le programme du préscolaire (p. 17-18). Le profil de sortie décrit dans le COCSÉH fait davantage écho aux sphères de développement du programme. Par exemple, « communiquer, sans difficulté, dans les situations de sa vie quotidienne, en utilisant sa langue maternelle, le créole » (p. 17) fait partie du profil de sortie présenté dans le COCSÉH, tandis qu'apprendre « à se connaître et à s'estimer » et « à vivre en relation avec les autres » font partie du profil de sortie présenté dans le programme du préscolaire (p. 17). Ici aussi, il serait pertinent d'harmoniser les deux documents.

Le COCSÉH met en évidence les besoins du personnel enseignant quant à la mise en œuvre du programme. Qui plus est, le COCSÉH mentionne qu'« une attention particulière doit être portée au préscolaire : à ce niveau, l'élève doit être confronté à un environnement adapté et stimulant, qui s'appuie sur des matériels spécifiques » (p. 37). En plus de la nécessité d'avoir

accès à du matériel adéquat pour mettre en œuvre le programme préscolaire, un changement de posture de la personne enseignante est également nécessaire et « le changement attendu porte sur tous les aspects du métier d'enseignant (...) incluant sa posture dans la conduite de la classe, sa préparation et la construction des parcours d'apprentissage » (p. 38). Le COCSÉH semble identifier adéquatement les besoins du personnel enseignant en lien avec la mise en œuvre d'un programme du préscolaire axé sur le jeu, dans lequel les enfants se développent et apprennent en jouant, en explorant, en expérimentant et en manipulant divers matériels. Le programme du préscolaire émet des suggestions pertinentes en ce sens (voir la section V). Ces suggestions gagneraient à être intégrées et développées dans des guides destinés au personnel enseignant. De manière générale, les défis relevés par le COCSÉH quant à la mise en œuvre du programme au préscolaire sont alignés sur les défis observés au plan international<sup>58</sup>; le passage d'une approche scolarisante à une approche développementale exige effectivement un changement de posture du personnel enseignant et une organisation différente de la classe et de l'enseignement.

En somme, bien que ce ne soit pas toujours mentionné explicitement ou de façon similaire dans les deux documents, le COCSÉH et le programme préscolaire préconisent tous deux la mise en œuvre de la même approche pédagogique : une approche socioconstructiviste dans laquelle l'enfant est au cœur de ses apprentissages et de sa formation. Le jeu est considéré comme un véhicule d'apprentissage important. Le programme préscolaire intègre plusieurs principes du COCSÉH, mais ceux-ci gagneraient à être présentés avec davantage de clarté et avec la même terminologie afin de favoriser une meilleure compréhension du programme préscolaire.

**CONCERNANT LES CONTENUS D'APPRENTISSAGE**, les trois objectifs du programme (section III - pp. 26 à 35) apparaissent pour leur part très généraux et comportent chacun des contenus qui ratissent large. Par exemple, l'objectif « interagir avec son environnement » couvre autant le fait de converser avec les autres, que la reconnaissance des sons et des lettres, la résolution de problèmes, l'observation, le calcul, plusieurs éléments de motricité globale, etc. L'organisation de ces contenus sous des objectifs aussi larges n'est probablement pas optimale. Les contenus ciblés sous chacun des objectifs semblent converger à la fois vers une approche développementale et une approche scolarisante, certains touchant davantage au développement du plaisir d'apprendre, alors que d'autres visent des notions plus scolaires, telles que les prérequis de la lecture ou des mathématiques.

L'organisation des contenus se clarifie un peu dans la section suivante (section IV) alors que les contenus sont présentés pour différentes sphères de développement. Des compétences sont ainsi identifiées sous chacune des sphères. Les compétences liées à la sphère du développement cognitif s'approchent davantage du contenu scolaire ou préscolaire (préparation à l'école), notamment lorsqu'il est question des activités de conscience phonologique ou portant sur l'alphabet (langage oral et écrit) ou encore la reconnaissance des chiffres et les concepts de nombres et de quantités. Néanmoins, les mises en place qui sont suggérées ne tendent pas nécessairement vers des activités dirigées par la personne enseignante. À plusieurs reprises, il est suggéré de partir des intérêts des enfants, de les amener à découvrir, de les encourager à observer et explorer, etc.

À quelques reprises, les mises en place suggérées sont toutefois plus directives et apparaissent moins initiées par l'enfant; par exemple «chanter et réciter des poèmes tous les jours»; «montrer comment compter»; «compter en groupes». Sur le plan de la forme, à plusieurs endroits, les formulations manquent de clarté ou comportent des erreurs de langue (ex. plein aire plutôt que plein air). La forme gagnerait nettement à être revue et corrigée, et ce, pour l'ensemble du document.

**CONCERNANT L'APPROCHE DIDACTIQUE ET L'ADAPTATION DES PROGRAMMES AU CONTEXTE MONDIAL**, le programme du préscolaire haïtien, dans son introduction (section I), fait mention de plusieurs éléments qui sont centraux à une approche développementale. On mentionne notamment que les enfants de 3 à 6 ans se développent à leur propre rythme, selon un continuum de développement, et au regard de plusieurs domaines qui sont interreliés (perspective de développement global). Qui plus est, le profil de sortie de l'enfant haïtien qui a terminé son cycle préscolaire ne vise pas à ce que l'enfant développe des connaissances pour le «préparer» directement à l'école, mais plutôt des capacités générales liées à la connaissance de soi et au désir d'apprendre et de découvrir. Il n'y a cependant aucune mention explicite du jeu comme moyen privilégié d'apprentissage dans cette introduction.

Toutefois, la section portant sur les fondements théoriques du programme (section II – point 4, p.22) met clairement de l'avant l'importance du jeu durant les premières années de vie de l'enfant et pour ses apprentissages. Plusieurs fondements théoriques associés à l'approche développementale sont également mentionnés :

l'importance de l'interaction sociale et d'une pédagogie active et centrée sur l'apprenant, le respect du rythme de développement de chaque enfant, le concept de zone proximale de développement, le principe d'étayage, etc. Le jeu fait aussi partie des principes du curriculum : «le jeu est l'outil d'apprentissage par excellence des jeunes enfants; il met à profit leur curiosité naturelle et leur capacité à créer» (p. 25). Dans l'ensemble, les fondements théoriques qui sous-tendent le programme laissent donc transparaître une prépondérance de l'approche développementale, ce qui correspond aux grandes tendances didactiques actuelles pour le préscolaire.

Le programme suggère clairement un aménagement de l'espace en coins, ce qui correspond bien aux tendances curriculaires mondiales actuelles. Les thématiques des coins identifiées apparaissent également pertinentes au regard des principales sphères de développement. Les suggestions pour l'aménagement de chacun des coins pourraient être développées davantage et enrichies.

**CONCERNANT LA COHÉRENCE INTERNE**, de façon générale, il apparaît donc que le programme laisse une grande place à l'enfant qui semble être réellement placé au cœur de ses apprentissages. Néanmoins plusieurs éléments gagneraient à être clarifiés, surtout au regard des mises en place suggérées pour les différentes compétences ciblées.

Le programme ne présente pas de progression verticale (au sein d'une même année), car il cible des objectifs et des contenus sans préciser d'organisation temporelle de ceux-ci au sein du niveau préscolaire (à quel moment il est préférable de les aborder, comment les

complexifier, etc.). Il apparaît en ce sens nécessaire de chercher à préciser davantage cette progression verticale.

**CONCERNANT L'ADAPTATION DES PROGRAMMES AU CONTEXTE HAÏTIEN**, en cohérence avec les principes énoncés dans le COCSÉH (p. 28), le programme du préscolaire mentionne que «l'école préscolaire fait une place privilégiée à la langue et à la culture d'origine des enfants tout en contribuant à leur ouvrir des fenêtres sur d'autres cultures et à leur enseigner d'autres langues» (p. 25).

Ainsi, le programme semble préconiser une approche plurilingue<sup>60</sup>, c'est-à-dire une approche dans laquelle la langue maternelle de l'enfant est mise en valeur aux côtés des autres langues qu'il apprend. En ce sens, le programme semble prendre en compte la réalité culturelle et linguistique des enfants. Cet aspect est d'ailleurs mis de l'avant dans l'objectif «interagir avec son environnement» (section III, p. 30). Toutefois, dans la section portant sur le développement du langage oral et écrit, le programme préscolaire ne mentionne pas cet aspect (section IV, p. 45-52).

Le programme aborde des considérations relatives à la santé, à l'hygiène, à la nutrition et à la sécurité. Ces considérations semblent pertinentes et cohérentes avec la mission du système éducatif haïtien qui considère l'éducation comme un processus global et harmonieux contribuant à former des citoyens compétents (COCSÉH, p. 9). En ce sens, les compétences développées à l'école doivent être utiles dans le quotidien. Plusieurs autres éléments énoncés dans le programme préscolaire abondent en ce sens.

Bien que le programme préscolaire haïtien semble pertinent et aligné avec les tendances curriculaires internationales, il est impératif de mentionner que sa mise en œuvre exigera une mobilisation importante du personnel enseignant afin que les pratiques pédagogiques s'inscrivent réellement dans l'approche développementale prescrite et s'appuient sur l'apprentissage par le jeu comme stratégie pédagogique.

Le COCSÉH mentionne d'ailleurs très clairement cet enjeu (p. 38), à savoir que l'approche développementale, ancrée dans le socioconstructivisme, est fort différente de l'enseignement traditionnel. Qui plus est, afin que le personnel enseignant du préscolaire puisse réellement aménager les classes avec des «coins» comme le prescrit le programme, il est nécessaire que du matériel de qualité adapté aux jeunes enfants soit disponible et accessible en quantité suffisante, ce qui pourrait par ailleurs nécessiter des investissements gouvernementaux. Outre l'aménagement physique, le programme suggère, à plusieurs endroits de la section IX (par ex., p. 38-40 pour les activités motrices; p. 91 pour les activités artistiques) l'utilisation de matériel spécifique. Afin de mettre en œuvre le programme comme prescrit, il est impératif que le personnel enseignant ait accès à ce matériel. Sur ce point aussi, le COCSÉH émet des recommandations pertinentes (p. 37).

**CONCERNANT L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES**, l'observation est identifiée comment étant la principale méthode d'évaluation à l'éducation préscolaire, ce qui s'inscrit également dans les tendances curriculaires actuelles, afin de permettre une meilleure différenciation de l'intervention pédagogique. Les outils d'observation suggérés apparaissent dans l'ensemble pertinents. Il aurait été bien d'ajouter des liens menant à des outils concrets et facilement

<sup>60</sup> Armand, F., Dagenais, D. et Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'éveil aux langues à l'éducation plurilingue. Dans M. Mc Andrew, Rapport ethniques et éducation : perspectives nationales et internationale, Revue Éducation et Francophonie, 36(1), 44-64

réutilisables (ex. des grilles d'observation pouvant être facilement adaptées). Qui plus est, les éléments d'observation (le « quoi observer ») gagneraient à être précisés davantage et mis en relation avec les contenus du programme. Des exemples d'observables qui correspondent aux attentes développementales des enfants de niveau préscolaire pourraient ainsi être ajoutés à la grille des contenus afin de faciliter le travail d'observation de la personne enseignante. Cela permettrait en effet de mieux orienter l'observation.

Dans l'ensemble, le programme manque aussi de détails en ce qui a trait à l'opérationnalisation de l'observation : À quel moment la réaliser? Combien de fois durant l'année? On mentionne que les observations seront transmises via un bulletin, mais cet aspect gagnerait à être clarifié. À cet égard, il apparaîtrait important de s'intéresser davantage à la progression de chacun des enfants durant l'année. Cela semble d'autant plus important à cet âge considérant qu'il existe souvent des différences importantes sur le plan développemental et que les enfants progressent beaucoup en une année scolaire.

**CONCERNANT LE GENRE, LA DIVERSITÉ ET L'INCLUSION**, le programme du préscolaire intègre à quelques endroits ces considérations, en mentionnant notamment que « l'école préscolaire respecte la diversité, l'égalité des droits et l'inclusion de tous, sans discrimination aucune. Les enfants à besoins particuliers y ont accès; l'école recherche avec les parents les meilleures stratégies possibles [...] pour une prise en charge optimale » (p. 25). En revanche, le programme ne suggère pas de pistes d'intervention pour répondre aux besoins particuliers que peuvent avoir certains enfants. Le personnel scolaire est simplement invité à « chercher de l'aide auprès de spécialistes – dans la mesure où ils sont disponibles – pour l'aider

à adapter ses interventions » (p. 128). Ce manque de stratégies et de ressources peut être un frein à la réelle inclusion scolaire de ces enfants. Notons au passage que l'inclusion scolaire est aussi influencée par des facteurs dont le programme du préscolaire ne fait pas mention, comme le leadership de la direction, la formation du personnel enseignant et une culture de collaboration au sein de l'établissement<sup>61</sup>.

À quelques endroits dans le programme du préscolaire, les compétences que doivent développer les enfants réfèrent explicitement à des considérations relatives au genre, à la diversité et à l'inclusion, par exemple : « jouer avec des enfants qui ont des capacités et des caractéristiques différentes » ou encore « commencer à remarquer les stéréotypes dans les livres et l'environnement » (p. 30). Toutefois, le programme ne fait pas mention explicitement d'éducation relative à l'environnement ou de mobilisation du numérique, et ce, bien que ces considérations soient mentionnées dans le COCSÉH (p. 8).

EN SOMME, AU PRÉSCOLAIRE, le Curriculum pour l'éducation préscolaire (MENFP, 2015) intègre certains principes énoncés dans le COCSÉH. Les fondements théoriques qui sous-tendent le programme préscolaire laissent transparaître une prépondérance de l'approche développementale, ce qui correspond aux tendances internationales. Dans cette lignée, le programme est articulé autour de compétences. Par ailleurs, afin de faciliter sa mise en œuvre,

il apparaît nécessaire de mieux distinguer les termes « compétences », « contenus d'apprentissage » et « mises en place », qui sont souvent employés de manière équivalente dans le programme. De plus, la progression attendue quant au développement des compétences au cours du préscolaire n'est ni présentée ni mise en relation avec l'évaluation des apprentissages ou avec le profil de sortie. En convergence avec les tendances internationales, le programme du préscolaire haïtien positionne le jeu comme étant un outil d'apprentissage central. Qui plus est, le programme prescrit un aménagement de la classe en « coins », ainsi que l'utilisation d'une variété de matériels pour permettre aux enfants d'explorer et d'interagir. Le programme du préscolaire accorde une place assez importante à la culture d'origine des enfants et intègre certaines considérations relatives à l'inclusion et au respect de la diversité.

### 3.3.3 Constats spécifiques aux programmes de langues

#### PROGRAMMES DE FRANÇAIS PROGRAMMES DU FONDAMENTAL

- Pour le présent rapport, les programmes suivants du ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP) de Haïti ont été considérés :
- Pour le cycle I, les 4 livres (bleu, vert, orange pâle et orange) du curriculum fondamental
- Pour le cycle II, les 2 livres (vert et bleu pâle) du curriculum fondamental
- Pour le cycle III, les programmes du cycle III de l'enseignement fondamental (version modifiée 30 juin 2022)

**CONCERNANT LA PRISE EN COMPTE DES PRINCIPES DU COCSÉH**, pour le cycle I (années 1 à 4) et le cycle II (années 5 et 6), les programmes analysés ne semblent pas récents (aucune date n'a été repérée). Ces programmes devront être revus et arrimés aux orientations du COCSÉH.

Le programme du cycle III (années 7 à 9) analysé est une version du 30 juin 2022. Ainsi, notre analyse sera en deux temps : cycles I et II d'une part, et cycle III d'autre part. Aux cycles I et II, plusieurs des principes énoncés dans le COCSÉH sont absents. Aucun profil de sortie n'est précisé, outre quelques indications quant à l'évaluation : ces éléments d'évaluation ne sont, par ailleurs, pas pensés en termes de compétences à développer. Ces programmes ne sont pas organisés par domaine, le créole et le français étant envisagés comme deux disciplines cloisonnées : l'approche plurilingue préconisée par le COCSÉH, et qui fait la spécificité et la richesse du contexte haïtien, est totalement absente de ces versions des programmes des six premières années du fondamental. Notons au passage que les principes énoncés pour les programmes de français sont plus précis que pour ceux de créole. Si l'idée de « Suggestions d'activités d'enseignement et d'apprentissage » est à priori intéressante pour guider le personnel enseignant dans l'atteinte des « objectifs spécifiques », elle doit impérativement être bonifiée pour mieux les guider dans le développement de compétences.

<sup>61</sup> Rousseau, N., Point, M., Vienneau, R., Blais, S., Desmarais, K., Maunier, S. et Têtreault, K. (2015). Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire : méta-analyse et méta-synthèse. Rapport de recherche publié par le Fonds de recherche québécois société et culture.

En l'état, les activités proposées demeurent largement transmissives, morcelées et peu engageantes pour l'élève autant sur le plan cognitif que sur le plan motivationnel.

La situation est différente au cycle III. En effet, le programme du cycle III présente une plus grande cohérence avec le COCSÉH. D'entrée de jeu, l'approche plurilingue est affirmée et précisée pour le domaine des langues et de la communication : le créole, le français et les langues vivantes doivent être envisagés de manière décloisonnée.

De même, l'approche par compétences (APC) est clairement énoncée. Elle se définit, conformément à cette approche, par l'établissement d'un profil de sortie qui sera développé grâce à des situations qui permettent de mobiliser des savoirs, des savoir-faire et des attitudes.

Enfin, le programme du domaine des langues et de la communication s'appuie principalement sur une pédagogie par projet, qui ne pourrait toutefois être la seule mise de l'avant.

Pour conclure, le programme du cycle III de juin 2022 s'arrime parfaitement, dans ses principes, au COCSÉH : les programmes des cycles I et II peuvent donc prendre appui sur lui.

**CONCERNANT LES CONTENUS D'APPRENTISSAGE**, l'analyse nous a permis de constater que les programmes des cycles I et II adoptent une vision morcelée des disciplines créole et français, comme l'illustre le Tableau 3.

**Tableau 3. Contenu disciplinaire en créole et en français dans les programmes du fondamental**

Thèmes	1er année		2eme année		3eme année		4eme année		5eme année		6eme année		Cycle III
	C	F	C	F	C	F	C	F	C	F	C	F	
Com. orale	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X		X
Prod. orale								X				X	
Lecture	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Écriture	X		X		X								
Vocabulaire	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Orthographe	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Prod. écrite	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Composition					X								
Graphisme							X		X		X		
Grammaire							X	X	X	X	X	X	

**Tableau 4. Synthèse des compétences pour le domaine des langues**

Compétences telles qu'envisagées en didactique des langues	«Thèmes» des programmes actuels
Communiquer oralement	Communication orale Production orale (il aurait fallu considérer aussi la compréhension orale)
Lire des textes	Lecture
Produire des textes écrits	Écriture Production écrite Composition (terme qui n'est plus en usage en didactique des langues)

Dans la version de 2022 du programme du cycle III, trois compétences, celles normalement reconnues en didactique des langues, ont été retenues : ce sont celles qui devraient se trouver autant en créole qu'en français que de la 1e à la 9e année.

- Compétence 1 (C1) : Réception / interaction / production orale
- Compétence 2 (C2) : Lecture / compréhension de l'écrit
- Compétence 3 (C3) : Production écrite

Toutefois, leur formulation nominale (réception, lecture, production écrite) ne permet pas de mettre en évidence le fait qu'il s'agit bel et bien de compétences : une formulation infinitive (par exemple : Écouter, parler et interagir avec les autres; Lire et comprendre des textes; Produire des textes) nous semble plus cohérente avec une approche par compétences. Nous tenons à souligner que l'idée d'interaction a été retenue pour la communication orale : si elle n'est pas habituellement reconnue dans les programmes de langues dans la francophonie, elle semble tout à fait pertinente. Surtout, elle permet d'introduire un changement de pratique de l'enseignement de l'oral, qui se limite trop souvent au seul genre « exposé oral ». Bref, nous félicitons cette initiative, qui devrait toutefois être bonifiée dans les unités d'apprentissage.

Dans le Tableau 5, d'autres « thèmes » relèvent d'éléments du fonctionnement de la langue : vocabulaire, orthographe, grammaire (voire graphisme). Or, une telle configuration ne permet pas d'avoir une vision organisée des contenus qui relèvent du fonctionnement de la langue telle que le propose la didactique des langues (voir le Tableau 5) :

**Tableau 5. Vision organisée des contenus relevant du fonctionnement de la langue**

Étude de la langue	Contenus linguistiques
Lexique	Formation des mots : dérivation, composition, etc. Forme : orthographe lexicale Sens : cooccurrence, paronymie et homonymie, sens propre et figuré, etc. Conjugaison Variation linguistique Signes typographiques : parenthèse, tiret, guillemet, etc.
Grammaire de la phrase	Syntaxe : catégories de mots (nom, verbe, etc.) et de groupes (GN, GV, etc.), fonction (sujet, prédicat, etc.), types de phrase, formes de phrase, coordination, etc. Ponctuation : point, virgule, etc. Orthographe grammaticale : accord dans le GN, accord régi par le sujet, etc.
Grammaire du texte	Progression et non-contradiction de l'information Discours rapporté Énonciation Modélisation Marques d'organisation textuelle

Comme le programme du cycle III de 2022 constitue une base fort pertinente pour revoir les programmes des cycles I et II, la suite de l'analyse portera sur ce programme récent.

### CONCERNANT L'APPROCHE DIDACTIQUE ET L'ADAPTATION DES PROGRAMMES

**AU CONTEXTE MONDIAL**, parmi toutes les tendances actuelles en didactique des langues, et en didactique du français en particulier, trois apparaissent particulièrement pertinentes dans le contexte de Haïti :

#### 1/ L'approche par genre textuel <sup>62</sup>

Le genre textuel constitue « un ensemble de productions langagières orales ou écrites qui, dans une culture donnée, possèdent des caractéristiques communes d'ordres communicationnel, textuel, sémantique, grammatical, graphique ou visuel et/ou d'oralité, souples, mais relativement stables dans le temps » (Chartrand, Émery-Bruneau, Sénéchal, 2015, p. 3)<sup>63</sup>. Ainsi, les élèves sont amenés à lire, à écrire et à communiquer oralement en s'appropriant les caractéristiques des genres à l'étude. À titre d'exemple, les genres suivants peuvent être à l'étude :

- Genres à dominante narrative : album jeunesse, conte, fable, bande dessinée, etc.
- Genres à dominante dramatique : pièce de théâtre, etc.
- Genres à dominante poétique : comptine, chanson, poème ludique, etc.
- Genres à dominante descriptive : consigne, article de revue (animal, plante, etc.), etc.
- Genres à dominante explicative : article de vulgarisation scientifique, etc.
- Genres à dominante justificative : discussion, justification grammaticale, etc.
- Genres à dominante argumentative : message publicitaire, lettre ouverte, etc.

Or, si cette approche est majoritaire en didactique de la langue d'enseignement en francophonie, ce n'est pas celle qui a été retenue dans le programme de cycle III de 2022 : en effet, l'entrée est plutôt par type de discours. Il semble important de s'arrimer sur la didactique des langues, notamment parce que le genre est un objet culturel partagé, ce qui n'est pas le cas pour le type de discours qui est un modèle théorique.

#### 2/ L'intégration des compétences en lecture-écriture-oral <sup>64</sup>

Depuis les dernières années, l'articulation des compétences en langue est au cœur des préoccupations en didactique et dans la pratique enseignante. En effet, les situations de lecture, d'écriture et de communication ne sont plus envisagées en vase clos : l'écriture soutient la compréhension en lecture, la lecture participe au développement des compétences à écrire (au moment de la révision notamment), l'oral peut être au service de la compréhension de texte, etc. Au même titre, les activités de structuration de la langue (dont la grammaire fait partie) ne sont plus isolées du lire, écrire, parler, écouter : c'est grâce à cette intégration des savoirs linguistiques à des situations de lecture, d'écriture et de communication orale que l'élève pourra développer sa compétence langagière.

Cette intégration lecture-écriture-oral gagnerait à être clarifiée dans les programmes, notamment dans la progression des unités et dans leur description, voire également dans les suggestions d'activités (qui s'inscrivent bien souvent dans l'une ou l'autre composante).

#### 3/ Les approches plurilingues <sup>65</sup>

À la suite des écrits phares de Cummins (1979, 2000) <sup>66</sup> sur l'interdépendance linguistique, la communauté scientifique reconnaît maintenant l'importance de valoriser et d'utiliser le répertoire linguistique pluriel des élèves dans l'enseignement des langues. De nombreux courants de recherche anglo-saxons, comme celui du translanguaging et de la bilittératie, ont montré qu'il était important de mettre à profit, dans l'enseignement des langues, le bagage composite de connaissances linguistiques que l'élève

dans l'enseignement des langues. De nombreux courants de recherche anglo-saxons, comme celui du translanguaging et de la bilittératie, ont montré qu'il était important de mettre à profit, dans l'enseignement des langues, le bagage composite de connaissances linguistiques que l'élève développe au gré de ses interactions sociales et de son parcours scolaire. Dans la tradition francophone, le Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP) du Conseil de l'Europe<sup>67</sup> est une référence.

Le programme du cycle III du fondamental prend résolument une approche plurilingue dans ses intentions. Toutefois, les compétences et leurs composantes n'exposent pas explicitement les liens qui doivent être faits dans la progression des apprentissages et entre les contenus en créole et en français. Il importe de préciser notamment sur quels savoirs et savoir-faire du créole s'appuiera l'apprentissage du français.

Notons que l'approche culturelle en didactique des langues et l'importance de la métacognition (actualisée notamment par la réflexion métalinguistique en classe de langue) sont d'autres éléments à considérer. S'ils sont esquissés dans les principes méthodologiques et didactiques, il pourrait être avantageux de donner des indications concrètes à leur propos.

<sup>62</sup> Chartrand, Suzanne-G., Émery-Bruneau, J. et Sénéchal, K. avec la coll. de Pascal Riverin (2015). Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français. Québec : Didactica, c.é.f.; en ligne : [https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site\\_ens\\_francais/modules/document\\_section\\_fichier/fichier\\_a0567d2e5539\\_Caracteristiques\\_50\\_genres.pdf](https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier_a0567d2e5539_Caracteristiques_50_genres.pdf)

<sup>64</sup> Laroui, R., Morel, M., & Leblanc, S. (2014). Des pratiques pédagogiques de l'enseignement du lire/écrire, déclarées par des enseignantes du primaire. *Phronesis*, 3(1-2), 111-120. <https://doi.org/10.7202/1024594ar>

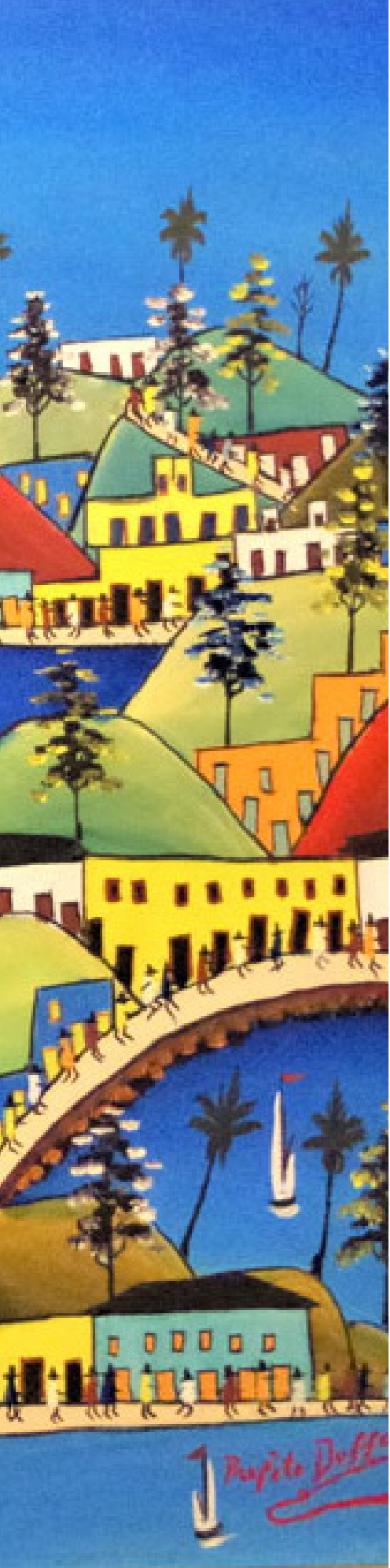
<sup>65</sup> Cadre de référence pour les approches plurielles (CARAP), 2023. À propos du Cadre de référence pour les approches plurielles. CARAP [Site internet]. <https://carap.ecml.at/CARAP/tabid/2332/language/fr-FR/Default.aspx>

<sup>66</sup> Cummins, J. (1979). Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.  
Cummins, J. (2000). Language, Power, and Pedagogy : Bilingual Children in the Crossfire. *Multilingual Matters*

<sup>67</sup> Cadre de référence pour les approches plurielles (CARAP), 2023. À propos du Cadre de référence pour les approches plurielles. CARAP [Site internet]. <https://carap.ecml.at/CARAP/tabid/2332/language/fr-FR/Default.aspx>

<sup>62</sup> Chartrand, Suzanne-G., Émery-Bruneau, J. et Sénéchal, K. avec la coll. de Pascal Riverin (2015). Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français. Québec : Didactica, c.é.f.; en ligne : [https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site\\_ens\\_francais/modules/document\\_section\\_fichier/fichier\\_a0567d2e5539\\_Caracteristiques\\_50\\_genres.pdf](https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier_a0567d2e5539_Caracteristiques_50_genres.pdf)





**CONCERNANT LA COHÉRENCE INTERNE**, dans l'ensemble, le programme du cycle III présente une bonne cohérence interne. Notons toutefois, en vrac, quelques éléments qui pourraient être bonifiés :

- La conceptualisation de la compétence dans ce programme prévoit leur actualisation dans des « situations ». Or, il est question « d'unités d'apprentissage » (p. 50 du programme du cycle III) alors que les situations sont absentes. S'agit-il du même concept nommé différemment?
- Il est difficile de bien voir la progression des éléments à enseigner à propos des types de textes (qui mériteraient d'être remplacés par les genres, cf. section précédente), de même que la progression en oral, en lecture et en écriture. L'organisation des unités, par ailleurs, se fait par genres textuels.
- Les suggestions d'activités sont plutôt traditionnelles et ne s'inscrivent pas dans une pédagogie par projet pourtant annoncée.
- Les composantes de chacune des compétences sont énoncées. Toutefois, elles ne se traduisent pas par des savoirs et des savoir-faire qui permettraient de les actualiser. Par ailleurs, ces composantes ne semblent pas réinvesties dans les unités d'apprentissage. En réintégrant les composantes aux tableaux des unités, il sera possible de s'assurer, d'une part, que les savoirs et savoir-faire permettent effectivement de développer ces composantes et, d'autre part, d'incarner ces savoirs dans la composante. Tel que présenté actuellement, le risque est grand que ces savoirs et savoir-faire soient incarnés plutôt dans une approche par objectifs.
- Si, dans l'ensemble, la progression des apprentissages d'une année sur l'autre semble pertinente, des tableaux synthèses par catégorie (les savoir-faire et les attitudes à développer de l'année 7 à 9 dans un tableau, les savoirs linguistiques et textuels dans un autre, etc.) permettraient sans doute de mieux saisir cette progression.
- Sur le plan de la présentation visuelle, il n'est pas toujours facile de voir ce qui correspond à quoi. Voir par exemple la Figure 4 :

Compétences ciblées : C1, C2, C3 Unité 1 : Communiquer par la langue et l'image Cette unité porte sur les circonstances d'une situation de communication où on utilise la langue ou l'image.			
SAVOIR-FAIRE ET ATTITUDES	SAVOIRS/CONTENUS		SUGGESTIONS D'ACTIVITÉS
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifier les éléments d'un échange oral : qui parle, à qui, où et quand?</li> <li>- Relever les marques du destinataire dans un message oral et dans un message écrit.</li> <li>- Faire correspondre un énoncé à une situation de communication</li> <li>- Identifier les moyens pour communiquer oralement et par écrit</li> <li>- Repérer les éléments spécifiques à chaque type de communication (orale, écrite)</li> <li>- Faire correspondre les paroles d'une personne à un dessin</li> <li>- Interpréter une image en mettant l'accent sur les spécificités de ce type de communication.</li> <li>- A partir d'une lettre ou d'un courriel, identifier les éléments de la communication.</li> </ul>	LINGUISTIQUES ET TEXTUELS	CULTURELS ET MÉTHODOLOGIQUES	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faire des exercices de correction phonétique (en cas de besoin)</li> <li>- Indiquer à quelqu'un le contexte d'une discussion télévisée conduite en créole ou en français : qui parle, à qui ? quand ? sujet traité.</li> <li>- Compléter les vignettes d'une BD où manque le texte</li> <li>- Sur un thème d'échange par écrit, indiquer les conditions de communication pour se préparer à la réduction de ce texte : qui écrit, à qui ? le message à transmettre, pourquoi?</li> <li>- Décrire les éléments d'une situation de communication dans des jeux de rôles réalisés en classe.</li> </ul>
	Attitudes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- le schéma élémentaire de la communication : destinataire, destinataire, canal, message, contexte ...</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respecter les tours de paroles</li> <li>- Penser aux conditions de la communication</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- le présent l'indicatif et ses valeurs.</li> <li>- le futur de l'indicatif et ses valeurs</li> <li>- la ponctuation (le point, les deux points, les guillemets)</li> <li>- les pronoms interrogatifs</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Thème relatif aux formes de communication actuelles</li> <li>- La prise en compte de la situation de communication pour planifier un échange oral ou la rédaction d'un texte</li> </ul>

**Figure 4. Compétences ciblées en français pour l'Unité 1 (tiré du programme du cycle III du fondamental, p. 53)**

Si on peut comprendre que la colonne « savoir-faire et attitudes » se divise en deux (savoir-faire d'abord, puis attitudes, sous la barre horizontale), il est plus difficile de comprendre la séparation de la colonne « savoirs et contenus » (savoirs linguistiques, lexicaux et textuels? Or, la colonne annonce 2 sous-sections). De plus, tel que présenté, on a l'impression que le schéma de la communication ne concerne que les attitudes : est-ce vraiment le cas? Ces exemples illustrent l'importance de s'assurer que la présentation visuelle appuie le contenu.

-Nous ne saurions insister suffisamment sur l'importance de penser l'apprentissage des langues de l'école dans une approche intégrée. Il apparaît crucial de tenir compte du répertoire langagier des élèves dans leur langue d'origine puisqu'il s'agit là de connaissances antérieures intériorisées sur lesquelles il faut s'appuyer pour l'apprentissage explicite en créole, puis en français langue seconde et en anglais langue étrangère. Rappelons que cette approche ne vise pas à « traduire » en langue d'origine le français, ou encore de faire du français dans la langue d'origine, mais plutôt de saisir toutes les occasions pour faire découvrir aux élèves ce qui fonctionne de la même manière en créole, en français et même en anglais et en espagnol (sons, lettres, syllabes, traits morphologiques, catégories de mots, fonctions syntaxiques, etc.) et ce qui, au contraire, se distingue. Une telle approche viendra soutenir l'apprentissage des langues de l'école. Si cette approche est affirmée dans les principes, les liens à faire avec le créole ne sont pas précisés, ni dans les savoirs ni dans les suggestions

d'activités : les programmes du domaine des langues doivent être écrits pour que l'enseignement des langues créole, française et anglaise « se parle » entre les trois langues. Si la volonté est de voir cette approche incarnée dans les pratiques de la classe, il faudra guider le personnel enseignant à cet effet, par exemple en précisant sur quelles connaissances antérieures dans la langue d'origine s'appuyer pour soutenir quels apprentissages dans la langue cible.

**CONCERNANT L'ADAPTATION DES PROGRAMMES AU CONTEXTE HAÏTIEN**, à priori, le programme du cycle III semble adapté au contexte haïtien. Un seul bémol : si le bilinguisme créole français est clairement affirmé, notamment parce qu'il fait la spécificité et la richesse du pays, il importe de guider d'avantage et de façon plus concrète le personnel enseignant pour permettre l'actualisation d'une approche plurilingue en classe.

**CONCERNANT L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES**, il importe de s'assurer de la cohérence entre les profils de sortie de fin du cycle III (programme du cycle III, p. 42), aux attentes de fin de cycles par compétence (programme du cycle III, p. 45, 47 et 48). Par ailleurs, les critères d'évaluation devront éventuellement être précisés au sein de grille critériée.

Comme nous ne sommes pas en mesure de lire le programme de créole, il est important que les équipes de rédaction s'assurent d'un arrimage dans les profils de sortie, les critères d'évaluation et les grilles.

**CONCERNANT LE GENRE, LA DIVERSITÉ ET L'INCLUSION**, sauf erreur, le programme ne donne aucune indication à cet effet. Notons que, dans la classe de langue, il est aisé d'introduire des éléments liés au genre, à la diversité, à l'inclusion, à l'éducation relative à l'environnement, aux technologies de l'information et de la communication (TIC)

et au numérique, ne serait-ce que par le choix des textes donnés à lire aux élèves ou par les sujets des productions langagières.

### **PROGRAMMES DU SECONDAIRE**

-Pour le présent rapport, les programmes suivants du ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP) de Haïti ont été considérés :

-Pour le français : secondaire 1 (2019), secondaire 2 (2016), secondaire 3 (LLA et SES, 2019)

Pour l'anglais : secondaire 1 (2019), secondaire 2 (2016), secondaire 3 (LLA et SVT/SMP, 2019) et secondaire 4 (LLA et SVT/SMP, 2019)

Le programme de français secondaire 4 étant absent des documents reçus, ainsi que celui des filières SVT/SMP en 3e secondaire, ils sont exclus de l'analyse. Notons également que l'analyse des programmes pour le secondaire tient aussi compte des programmes d'anglais.

**CONCERNANT LA PRISE EN COMPTE DES PRINCIPES DU COCSÉH**, les programmes analysés s'appuient sur la Loi d'orientation de l'éducation de 1998 : une mise à jour en s'appuyant sur le COCSÉH s'avère donc nécessaire autant pour les programmes de français que d'anglais. Cette mise à jour peut prendre appui sur ce qui est proposé dans le programme de français du cycle III.

En effet, ce programme présente, dans l'ensemble, une cohérence avec le COCSÉH. D'entrée de jeu, l'approche plurilingue est affirmée et précisée pour le domaine des langues et de la communication : le créole, le français et les langues vivantes doivent être envisagés de manière décloisonnée. De même, l'approche par compétences est clairement énoncée. Elle se définit, conformément à cette approche, par l'établissement d'un profil de sortie qui sera développé grâce à des situations qui permettent de mobiliser des savoirs, des savoir-faire et des attitudes.

Enfin, le programme du domaine des langues et de la communication s'appuie sur une pédagogie par projet, qui ne pourrait toutefois être la seule mise de l'avant. Nous ne saurions insister suffisamment sur l'importance de penser l'apprentissage des langues de l'école dans une approche intégrée. Il apparaît crucial de tenir compte du répertoire langagier des élèves dans leur langue d'origine puisqu'il s'agit là de connaissances antérieures intériorisées sur lesquelles il faut s'appuyer pour l'apprentissage explicite en créole, puis en français langue seconde et en anglais langue étrangère. Cela vient en effet développer la réflexion métalinguistique, nécessaire pour soutenir l'apprentissage des langues en contexte scolaire.

Rappelons que cette approche ne vise pas à « traduire » en langue d'origine le français, ou encore de faire du français dans la langue d'origine, mais plutôt de saisir toutes les occasions pour faire découvrir aux élèves ce qui fonctionne de la même manière en créole, en français et en anglais (sons, lettres, syllabes, traits morphologiques, catégories de mots, fonctions syntaxiques, etc.) et ce qui, au contraire, se distingue. Une telle approche viendra soutenir l'apprentissage des langues de l'école. Si cette approche est affirmée dans les principes, les liens à faire avec le créole ne sont pas précisés, ni dans les savoirs ni dans les suggestions d'activités : les programmes du domaine des langues doivent être écrits pour que l'enseignement des langues créole, française et anglaise « se parle » entre les trois langues. Si la volonté est à l'effet de voir cette approche incarnée dans les pratiques de la classe, il faudra guider le personnel enseignant à cet effet.

**CONCERNANT LES CONTENUS D'APPRENTISSAGE**, il est important de souligner que, lorsque l'on aborde les programmes de français des 3 niveaux scolaires disponibles (secondaires 1, 2 et 3), nous constatons qu'ils sont très différents et qu'il est difficile de voir comment ils s'organisent les uns par rapport aux autres.

Dans le programme de 1e secondaire, l'organisation se fait autour des compétences (qui ressemblent plutôt, dans les faits, à des composantes des compétences usuelles écouter, parler, lire et écrire), des contenus à développer (qui sont tantôt des savoir-faire, tantôt des savoirs) et des suggestions d'activités d'enseignement (qui ne sont pas toujours opérationnelles pour la personne enseignante, par exemple « Développement de stratégies et de méthodes pour la rédaction d'un compte-rendu d'un événement vécu », programme de 1e année du secondaire, p. 18). Les contenus sont à la fois trop nombreux et imprécis (par exemple, quels savoirs grammaticaux sont à enseigner spécifiquement en 1e secondaire en lecture, en écriture ou en oral)?

Dans le programme de 3<sup>e</sup> secondaire, les compétences parler-écouter, lire et écrire sont présentes et se déclinent en composantes (appelées erronément des compétences), lesquelles sont précisées en sous-compétences (dans les faits des sous-composantes, précisions intéressantes qui n'apparaissent pas dans le programme de 1<sup>e</sup> secondaire). Pour chaque composante et sous-composante, des contenus et des activités d'enseignement sont proposés, comme pour le programme de 1<sup>e</sup> secondaire. Ici aussi, les contenus sont à la fois trop nombreux et imprécis.

Le programme de 2<sup>e</sup> secondaire, même s'il a été écrit en 2016, avant ceux de 1<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup> secondaire, se distingue nettement des deux autres. Il présente des éléments qui devraient être considérés. D'abord, il apparaît essentiel de clairement indiquer la progression des apprentissages par compétence (parler-écouter, lire et écrire), d'un niveau à l'autre et d'une filière à l'autre, ce que fait justement ce programme (programme de 2<sup>e</sup> secondaire, tableaux des pages 21 à 44). Un tel tableau pourrait par ailleurs être pertinent pour bien montrer la progression des genres à l'étude au cours du secondaire. L'approche par genre (cf. section sur l'approche didactique, plus bas) est mieux intégrée, même si les genres (exposé, réunion, etc.) sont erronément considérés comme des situations de communication. Pour chacun des genres, des compétences spécifiques et des contenus sont précisés.

Pour chacune des compétences à l'oral (écouter/parler) et à l'écrit (lire et écrire), les programmes d'anglais ont la même structure que le français : des composantes (nommées erronément compétences), des contenus à apprendre pour développer ces compétences (contenus éléments) et des activités d'apprentissage (tasks). La notion de tasks ne laisse pas de doute : les tâches

présentées sous cette colonne ne sont pas des « situations », tel que les approches par compétences le préconisent.

Il apparaît donc important de revoir tous les programmes de langue (français, anglais et, le cas échéant, créole) pour s'assurer que les compétences s'actualisent dans des situations, et non pas dans des tâches.

Enfin, dans le programme d'anglais de 1<sup>e</sup> secondaire, la colonne contenu présente plutôt des thèmes que des éléments de savoir à faire apprendre : il y a lieu de réfléchir au contenu précis à enseigner (par exemple, le vocabulaire à acquérir, les formes verbales pour donner un ordre, etc.) chaque année et d'une année à l'autre.

Les programmes de 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> secondaire sont plus précis à cet effet. Toutefois, cette progression pourrait avantageusement être pensée en fonction des apprentissages prévus en créole, en français et en anglais. Par exemple, si l'interrogation est vue en créole, son apprentissage pourrait être réinvesti en français, puis en anglais, pour comprendre ce qui est pareil et différent dans la manière de poser l'interrogation dans ces trois langues.

Nous l'avons dit : pour les 3 niveaux, les contenus manquent parfois de précision, notamment en ce qui concerne l'étude de la langue. Le Tableau 6 donne un aperçu des catégories qui seraient éventuellement à détailler dans les programmes du secondaire en français.

Cette proposition ne s'applique pas à l'anglais qui ne nécessite pas une étude de la langue aussi approfondie en raison de son statut de langue seconde, et qui, contrairement au français, n'est ni une langue nationale ni une langue d'enseignement.

**Tableau 6. Vision organisée des contenus relevant du fonctionnement de la langue**

Étude de la langue	Contenus linguistiques
Lexique	Formation des mots : dérivation, composition, etc. Forme : orthographe lexicale Sens : cooccurrence, paronymie et homonymie, sens propre et figuré, etc. Conjugaison Variation linguistique Signes typographiques : parenthèse, tiret, guillemet, etc.
Grammaire de la phrase	Syntaxe : catégories de mots (nom, verbe, etc.) et de groupes (GN, GV, etc.), fonction (sujet, prédicat, etc.), types de phrase, formes de phrase, coordination, etc. Ponctuation : point, virgule, etc. Orthographe grammaticale : accord dans le GN, accord régi par le sujet, etc.
Grammaire du texte	Progression et non-contradiction de l'information Discours rapporté Énonciation Modélisation Marques d'organisation textuelle

À partir de cette vue d'ensemble, il sera possible de déterminer, par exemple, quels contenus spécifiques à l'orthographe grammaticale seront vus en 1<sup>e</sup> secondaire (par exemple, l'accord des participes passés avec l'auxiliaire être), en 2<sup>e</sup> secondaire (par exemple, l'accord des participes passés avec l'auxiliaire avoir) et en 3<sup>e</sup> secondaire (par exemple, l'accord des participes passés des verbes pronominaux).

CONCERNANT L'APPROCHE DIDACTIQUE ET L'ADAPTATION DES PROGRAMMES AU CONTEXTE MONDIAL, parmi toutes les tendances actuelles en didactique des langues, et en didactique du français en particulier, trois apparaissent particulièrement pertinentes dans le contexte de Haïti :

### 1/ L'approche par genre textuel <sup>68</sup>

Le genre textuel constitue « un ensemble de productions langagières orales ou écrites qui, dans une culture donnée, possèdent des caractéristiques communes d'ordres communicationnel, textuel, sémantique, grammatical, graphique ou visuel et/ou d'oralité, souples, mais relativement stables dans le temps » (Chartrand, Émery-Bruneau, Sénéchal, 2015, p. 3)<sup>69</sup>. Ainsi, les élèves sont amenés à lire, à écrire et à communiquer oralement en s'appropriant les caractéristiques des genres à l'étude. À titre d'exemple, les genres suivants peuvent être à l'étude :

<sup>68</sup> Chartrand, Suzanne-G., Émery-Bruneau, J. et Sénéchal, K. avec la coll. de Pascal Riverin (2015). Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français. Québec : Didactica, c.é.f.; en ligne : [https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site\\_ens\\_francais/modules/document\\_section\\_fichier/fichier\\_a0567d2e5539\\_Caracteristiques\\_50\\_genres.pdf](https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier_a0567d2e5539_Caracteristiques_50_genres.pdf)

<sup>69</sup> Chartrand, Suzanne-G., Émery-Bruneau, J. et Sénéchal, K. avec la coll. de Pascal Riverin (2015). Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français. Québec : Didactica, c.é.f.; en ligne : [https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site\\_ens\\_francais/modules/document\\_section\\_fichier/fichier\\_a0567d2e5539\\_Caracteristiques\\_50\\_genres.pdf](https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier_a0567d2e5539_Caracteristiques_50_genres.pdf)

Ainsi, les élèves sont amenés à lire, à écrire et à communiquer oralement en s'appropriant les caractéristiques des genres à l'étude. À titre d'exemple, les genres suivants peuvent être à l'étude :

- Genres à dominante narrative : album jeunesse, conte, fable, bande dessinée, etc.
- Genres à dominante dramatique : pièce de théâtre, etc.
- Genres à dominante poétique : comptine, chanson, poème ludique, etc.
- Genres à dominante descriptive : consigne, article de revue (animal, plante, etc.), etc.
- Genres à dominante explicative : article de vulgarisation scientifique, etc.
- Genres à dominante justificative : discussion, justification grammaticale, etc.
- Genres à dominante argumentative : message publicitaire, lettre ouverte, etc.

## 2/ L'intégration des compétences en lecture-écriture-oral <sup>70</sup>

Depuis les dernières années, l'articulation des compétences en langue est au cœur des préoccupations en didactique et dans la pratique enseignante. En effet, les situations de lecture, d'écriture et de communication ne sont plus envisagées en vase clos : l'écriture soutient la compréhension en lecture, la lecture participe au développement des compétences à écrire (au moment de la révision notamment), l'oral peut être au service de la compréhension de texte, etc.

Au même titre, les activités de structuration de la langue (dont la grammaire fait partie) me sont plus isolées du lire, écrire, parler, écouter :

c'est grâce à cette intégration des savoirs linguistiques à des situations de lecture, d'écriture et de communication orale que l'élève pourra développer sa compétence langagière.

Or, si ces deux approches (par genre textuel et par intégration des compétences) sont majoritaires en didactique de la langue d'enseignement en francophonie, ce ne sont pas celles qui ont été retenues dans les programmes de français au secondaire.

Le programme de 3e secondaire est celui qui est le plus explicite sur cette question, mais il fait des genres des contenus d'enseignement plutôt que la porte d'entrée pour l'apprentissage de la langue.

De plus, nous remarquons une confusion entre les types et les genres, confusion qui devrait être clarifiée : il semble important de s'arrimer sur la didactique des langues, notamment parce que le genre est un objet culturel partagé, ce qui n'est pas le cas pour le type qui est un modèle théorique.

## 3/ Les approches plurilingues <sup>71</sup>

À la suite des écrits phares de Cummins (1979, 2000)<sup>72</sup> sur l'interdépendance linguistique, la communauté scientifique reconnaît maintenant l'importance de valoriser et d'utiliser le répertoire linguistique pluriel des élèves dans l'enseignement des langues.

De nombreux courants de recherche anglo-saxons, comme celui du translanguaging et de la bilittérature, ont montré qu'il était important de mettre à profit, dans l'enseignement des langues, le bagage composite de connaissances linguistiques que l'élève développe au gré de ses interactions sociales et de son parcours scolaire. Dans la tradition francophone, le Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP) du Conseil de l'Europe<sup>73</sup> est une référence.

Les programmes de français du secondaire abordent la question de l'approche plurilingue, mais demeurent flous quant aux intentions d'enseignement. Les compétences et leurs composantes n'exposent pas explicitement les liens qui doivent être faits dans la progression des apprentissages et des contenus du créole au français à l'anglais. Il importe de préciser notamment sur quels savoirs et savoir-faire du créole s'appuiera l'apprentissage du français, puis de l'anglais.

Notons que l'approche culturelle en didactique des langues et l'importance de la métacognition (actualisée notamment par la réflexion métalinguistique en classe de langue) sont d'autres éléments à considérer. Il pourrait être avantageux de donner des indications concrètes à leur propos.

**CONCERNANT LA COHÉRENCE INTERNE**, la cohérence entre les niveaux scolaires pose un problème majeur pour l'instant (cf. section contenus d'apprentissage). Notons toutefois, en vrac, quelques éléments qui pourraient être bonifiés :

- La compétence requiert d'être mobilisée et développée en situation : or, cet aspect n'est présent dans aucun des programmes de français. Il faudrait explorer comment l'approche par genre pourrait constituer une porte d'entrée pour élaborer ses situations.
- Les composantes de chacune des compétences sont énoncées : attention toutefois de ne pas confondre compétences et composantes (voire sous-composantes). Il est parfois difficile de comprendre par quels savoirs et savoir-faire elles seront actualisées. Par ailleurs, ces composantes ne semblent pas réinvesties dans les unités d'apprentissage en français (cette notion d'unités étant également absente des programmes d'anglais : une harmonisation s'avère nécessaire).
- Le tableau des pages 18 et 19 du programme d'anglais de 2e secondaire offre, en un coup d'œil, la progression des « thèmes » à l'étude de la 1e à la 4e secondaire. Une telle présentation serait à envisager en français, mais aussi pour d'autres éléments des programmes de langues : les genres et les contenus à l'étude, les situations dans lesquelles se feront les apprentissages, etc., et ce, d'une année à l'autre et même d'une langue à l'autre. Voici un exemple (Tableau 7) en ce qui concerne les genres de texte (cet exemple n'est pas nécessairement un exemple à suivre : il sert uniquement à illustrer nos propos) :

<sup>70</sup> Laroui, R., Morel, M., & Leblanc, S. (2014). Des pratiques pédagogiques de l'enseignement du lire/écrire, déclarées par des enseignantes du primaire. *Phronesis*, 3(1-2), 111-120. <https://doi.org/10.7202/1024594ar>

<sup>71</sup> Cadre de référence pour les approches plurielles (CARAP), 2023. À propos du Cadre de référence pour les approches plurielles. CARAP [Site internet]. <https://carap.ecml.at/CARAP/tabid/2332/language/fr-FR/Default.aspx>

<sup>72</sup> Cummins, J. (1979). Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other

Matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.

Cummins, J. (2000). *Language, Power, and Pedagogy : Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters.

<sup>73</sup> Cadre de référence pour les approches plurielles (CARAP), 2023. À propos du Cadre de référence pour les approches plurielles. CARAP [Site internet]. <https://carap.ecml.at/CARAP/tabid/2332/language/fr-FR/Default.aspx>

**Tableau 7. Exemple de progression des genres à l'étude en langues**

	Genre	Créole				Français				Anglais			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Textes à dominante narrative	Conte	X					X					X	
	Bande dessinée	X				X					X		
	Roman d'aventure	X						X					
	Roman policier		X						X				
	Etc.												
Textes à dominante argumentative	Message publicitaire	X				X						X	
	Caricature	X				X					X		
	Lettre ouverte		X					X					X
	Éditorial			X					X				
	Etc.						X						

**CONCERNANT L'ADAPTATION DES PROGRAMMES AU CONTEXTE HAÏTIEN,**

dans l'ensemble, les programmes de langues semblent adaptés au contexte haïtien. Si le bilinguisme créole français est clairement affirmé, notamment parce qu'il fait la spécificité et la richesse du pays, il importe de guider davantage, et concrètement, le personnel enseignant pour permettre à une approche plurilingue de s'actualiser en classe. Aussi, nous nous questionnons sur les axes thématiques et culturels proposés en 2e secondaire : ne serait-il pas préférable d'aborder en priorité les œuvres contemporaines, prioritairement haïtiennes?

**CONCERNANT L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES,**

en français et en anglais, une échelle qualitative par niveaux de compétence (de 1, très peu développée, à 5, très développée) a été retenue en 1e secondaire, mais ne semble pas reprise dans les autres niveaux. Par ailleurs, les critères d'évaluation devront éventuellement être précisés au sein de grilles critériées.

À tous les niveaux, aucun profil de sortie n'est précisé en français. En anglais, des attentes de fin de secondaire sont énoncées dans la section « Objectifs généraux de l'enseignement de l'anglais » du programme de 1e secondaire (p. 11) et dans la section « Profil de sortie » dans le programme de 2e secondaire (p. 8) : pour les programmes des années suivantes, aucun profil n'est repris. Nous pensons que les « objectifs généraux » sont, dans les faits, les profils de sortie : cette organisation en profils et en objectifs (pour le programme de 2e secondaire) est à revoir. De plus, il semble nécessaire de préciser le profil par année d'étude.

Comme nous ne sommes pas en mesure de lire le programme de créole, il est important que les équipes de rédaction s'assurent d'un arrimage dans les profils de sortie, les critères d'évaluation et les grilles critériées entre les diverses langues de l'école (créole, français, anglais et, éventuellement, espagnol).

**CONCERNANT LE GENRE, LA DIVERSITÉ ET L'INCLUSION,**

sauf erreur, le programme ne donne aucune indication à cet effet. Notons que, dans la classe de langue, il est aisé d'introduire des éléments liés au genre, à la diversité, à l'inclusion, à l'éducation relative à l'environnement, aux technologies de l'information et de la communication (TIC) et au numérique, ne serait-ce que par le choix des textes donnés à lire aux élèves ou par le sujet des productions langagières.

Exemple, quels savoirs grammaticaux sont à enseigner spécifiquement en 1e secondaire en lecture, en écriture ou en oral)?

Dans le programme de 3e secondaire, les compétences parler-écouter, lire et écrire sont présentes et se déclinent en composantes (appelées erronément des compétences), lesquelles sont précisées en sous-compétences (dans les faits des sous-composantes, précisions intéressantes qui n'apparaissent pas dans le programme de 1e secondaire). Pour chaque composante et sous-composante, des contenus et des activités d'enseignement sont proposés, comme pour le programme de 1e secondaire. Ici aussi, les contenus sont à la fois trop nombreux et imprécis.

Le programme de 2e secondaire, même s'il a été écrit en 2016, avant ceux de 1e et de 3e secondaire, se distingue nettement des deux autres. Il présente des éléments qui devraient être considérés. D'abord, il apparaît essentiel de clairement indiquer la progression des apprentissages par compétence (parler-écouter, lire et écrire), d'un niveau à l'autre et d'une filière à l'autre, ce que fait justement ce programme (programme de 2e secondaire, tableaux des pages 21 à 44). Un tel tableau pourrait par ailleurs être pertinent pour bien montrer la progression des genres à l'étude au cours du secondaire. L'approche par genre (cf. section sur l'approche didactique, plus bas) est mieux intégrée, même si les genres (exposé,

réunion, etc.) sont erronément considérés comme des situations de communication. Pour chacun des genres, des compétences spécifiques et des contenus sont précisés. Pour chacune des compétences à l'oral (écouter/parler) et à l'écrit (lire et écrire), les programmes d'anglais ont la même structure que le français : des composantes (nommées erronément compétences), des contenus à apprendre pour développer ces compétences (content elements) et des activités d'apprentissage (tasks). La notion de tasks ne laisse pas de doute : les tâches présentées sous cette colonne ne sont pas des « situations », tel que les approches par compétences le préconisent. Il apparaît donc important de revoir tous les programmes de langue (français, anglais et, le cas échéant, créole) pour s'assurer que les compétences s'actualisent dans des situations, et non pas dans des tâches. Enfin, dans le programme d'anglais de 1e secondaire, la colonne content elements présente plutôt des thèmes que des éléments de savoir à faire apprendre : il y a lieu de réfléchir au contenu précis à enseigner (par exemple, le vocabulaire à acquérir, les formes verbales pour donner un ordre, etc.) chaque année et d'une année à l'autre. Les programmes de 2e, 3e et 4e secondaire sont plus précis à cet effet. Toutefois, cette progression pourrait avantageusement être pensée en fonction des apprentissages prévus en créole, en français et en anglais. Par exemple, si l'interrogation est vue en créole, son apprentissage pourrait être réinvesti en français, puis en anglais, pour comprendre ce qui est pareil et différent dans la manière de poser l'interrogation dans ces trois langues.

Concernant l'approche plurilingue, les mêmes constats qu'en français s'appliquent aux programmes de créole : l'approche plurilingue préconisée par le COCSÉH, et qui fait la spécificité et la richesse du contexte haïtien, doit être bien présente dans les programmes; les langues enseignées à l'école doivent être envisagées de manière décloisonnée et intégrée. Particulièrement en créole, il est crucial de tenir compte du répertoire langagier des élèves dans leur langue d'origine puisqu'il s'agit là de connaissances antérieures intériorisées sur lesquelles il faut s'appuyer pour l'apprentissage explicite en créole, puis en français langue seconde et en anglais wlangue étrangère.

Cette approche est affirmée en principe dans certains programmes de français, mais les liens à faire avec le créole ne sont pas précisés : nous tenons donc à préciser que, de la même manière, dans les programmes de créole, les liens à faire avec les autres langues (sur le plan des contenus d'apprentissage et de leur progression) devraient être précisés. Finalement, si la volonté est de voir l'approche plurilingue incarnée dans les pratiques de la classe, il faudra guider le personnel enseignant à cet effet.

Finalement, il est important que les équipes de rédaction s'assurent d'un arrimage dans les profils de sortie, les critères d'évaluation et les grilles critériées entre les diverses langues de l'école (créole, français, anglais et, éventuellement, espagnol).

### 3.3.3 Constats spécifiques aux programmes de mathématiques

#### PROGRAMMES DU FONDAMENTAL

Les programmes suivants du ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP) de Haïti ont été considérés :

-1e année, 2e année, 3e année, 4e année, 5e année, 6e année du curriculum fondamental

-Pour le cycle III, les Programmes du troisième cycle de l'enseignement fondamental (version modifiée 30 juin 2022)

Ce dernier étant le plus récent, il est construit directement en lien avec le COCSÉH, et diffère donc considérablement des autres programmes : ainsi, il est analysé séparément.

#### CONCERNANT LA PRISE EN COMPTE DES PRINCIPES DU COCSÉH,

les programmes actuels de la 1e à la 6e année ne ciblent pas les sept grandes compétences du cycle fondamental. Rien dans les programmes ne permet d'affirmer avec certitude que ces compétences peuvent être développées. Il est toutefois possible que d'autres disciplines puissent les développer.

On retrouve cependant, en préambule des programmes (p. III), des grandes orientations qui peuvent jouer le rôle de ces grandes compétences :

La Réforme Éducative a facilité l'ouverture de l'école sur la vie quotidienne, sur l'environnement socioéconomique, sur les préoccupations familiales et communautaires, sur la réalité sociale, culturelle et linguistique du pays et sur les aspirations populaires au développement et à une vie nouvelle.

Le nouveau schéma du système éducatif haïtien, expérimenté et réévalué, fixe à travers l'École Fondamentale les grands axes de l'avenir pédagogique de la Nation, et ce, conformément aux lignes-force de la Constitution. C'est dans ce sens qu'est présenté ici, sous forme opérationnelle, le nouveau curriculum de l'École Fondamentale (1e et 2e cycles). (Programmes de mathématiques du fondamental, p. III)

L'une de ces sept grandes compétences touche plus particulièrement les mathématiques, soit la deuxième :

« Utiliser les modes de raisonnement, les méthodes et les outils appropriés pour traiter efficacement les problèmes posés dans la vie courante et dans les situations d'apprentissage auxquelles il est confronté. » (Programme du 3e cycle de l'enseignement fondamental, p. 7). À partir du programme de l'année 5 du fondamental, qui doit être une mouture plus récente, il est cependant fait mention du développement de compétences et d'interdisciplinarité :

« De plus, compte tenu de l'importance de l'environnement dans toute entreprise éducative, les compétences mathématiques doivent avoir un caractère fonctionnel et l'apprentissage doit se situer à un niveau concret pour s'acheminer progressivement vers les opérations abstraites [...] » (Programme de mathématiques de 5e année, p. 77)

« Dans la mesure du possible, les activités de mathématiques doivent être intégrées à celles d'autres disciplines, en particulier à l'étude du milieu qui offre beaucoup de possibilités d'application à des situations variées. Dans ce sens, il est souhaitable que les activités des deux disciplines se recoupent aussi souvent que possible afin d'offrir aux élèves une meilleure possibilité de réutilisation et une plus grande efficacité dans le milieu. » (Programme de mathématiques de 5e année, p. 77)

Malgré ces mentions, aucune organisation du programme ne permet de développer les compétences ou de réaliser de l'interdisciplinarité, la structure étant la même que celle des années antérieures : des programmes disciplinaires axés sur les objectifs. Aussi, les programmes en vigueur ne sont pas regroupés en domaines d'apprentissage, mais simplement en disciplines. Ceci ne contribue sans doute pas à la création de situations interdisciplinaires, principalement au fondamental.

Le COCSÉH énonce une vision pédagogique où la personne enseignante doit favoriser chez l'élève une participation et un engagement actif dans son apprentissage. Il favorise aussi des interactions entre les élèves et la prise en compte des besoins de chaque élève. Dans les programmes actuels du fondamental, une colonne est dédiée à des « Suggestions d'activité d'enseignement et d'apprentissage ». Dans cette colonne, on retrouve des traces de certains principes énoncés dans le COCSÉH. Plusieurs suggestions d'activités proposent à la personne enseignante de faire réaliser des tâches aux élèves, de les amener à formuler eux-mêmes des consignes, des procédures, bref, d'être actifs dans leurs apprentissages. Ces suggestions sont toutefois plus présentes dans les versions plus récentes des programmes comme en 5e et en 6e année. Par ailleurs, peu ou pas d'exemple d'activité suggère des interactions entre élèves ni la prise en compte des besoins de chaque élève.

En conclusion, le COCSÉH analysé n'est que très partiellement pris en compte dans les programmes actuels de la 1e à la 6e année du fondamental. Ces derniers utilisent une approche par objectifs (APO) alors que le COCSÉH favorise une approche par compétences (APC).

La vision de l'évaluation suggérée dans le COCSÉH n'apparaît pas vraiment dans les programmes. De plus, ces derniers ne contiennent pas de domaines disciplinaires ni ne favorisent l'interdisciplinarité.

Quant au programme du cycle III du fondamental, étant plus récent, il est construit directement en lien avec le COCSÉH, et fait donc explicitement référence aux sept grandes compétences du cycle fondamental. De plus, le programme est structuré selon des domaines disciplinaires, favorisant davantage l'interdisciplinarité. Le domaine intégrant les mathématiques est le suivant : mathématiques et sciences expérimentales. Le programme présente aussi une section sur les liens entre les disciplines et effectue une série de recommandations pour favoriser ces rapprochements. On y trouve également une section sur l'interdisciplinarité qui donne des pistes au personnel enseignant pour la favoriser dans le domaine et avec d'autres disciplines d'autres domaines.

**CONCERNANT LES CONTENUS D'APPRENTISSAGE**, les programmes sont structurés autour de sept thèmes, qui eux sont déclinés en objectifs généraux. À titre d'exemple, le Tableau 8 présente le programme de la 5e année :

**Tableau 8. Thèmes et objectifs généraux du programme de mathématiques de 5e année**

Étude de la langue	Contenus linguistiques
THÈME I : NUMÉRATION	a) Lire et écrire les nombres entiers naturels, les fractions, les décimaux. b) Comparer et ordonner les nombres (entiers naturels, fractions, décimales).
THÈME II : OPÉRATIONS	a) Identifier des situations impliquant l'une ou l'autre, l'une et l'autre des 4 opérations b) Effectuer des opérations sur les nombres (entiers naturels, fractions, décimales).
THÈME III : GÉOMÉTRIE	a) Distinguer et construire des projets géométriques tels que : point, droite, demi-droite, segment; des secteurs angulaires, des polygones, des cercles. b) Reproduire, agrandir, réduire un dessin et construire le symétrique d'une figure sur un quadrillage.
THÈME IV : MESURES	a) Distinguer les unités de mesures de longueurs, d'aires, de capacités, de volumes, de masses et établir la correspondance entre elles. b) Établir la correspondance entre les unités de temps et effectuer des additions et des soustractions sur les durées.
THÈME V : PROBLÈMES	a) Identifier et construire des suites de nombres proportionnelles.
THÈME VI : CALCUL MENTAL	a) Trouver de mémoire la somme ou la différence de 2 nombres entiers dont l'un des termes est : 11, 21, 31..., ou 19, 29, 39; le produit de 2 nombres entiers (Produit 100).
THÈME VII : PROPORTIONNALITÉ	

Les contenus abordés sont relativement standards. Certaines particularités apparaissent toutefois. D'abord, la présence de l'étude des proportionnalités à partir de la cinquième année : ce concept est en général abordé lors des années ultérieures (à partir de la 2e année du secondaire). Son apparition en 5e année apparaît ainsi quelque peu précoce. Ensuite, la présence du calcul mental comme thème majeur : souvent, ce concept est vu à travers l'arithmétique comme une sous-composante de ce thème. Dans la prochaine mouture des programmes, il faudrait en diminuer son importance, surtout que l'avènement des technologies fait considérablement diminuer l'importance du calcul mental. De plus, il faut souligner quelques éléments concernant le thème V sur les problèmes : plutôt que d'en faire un élément transversal, il est présenté comme un thème majeur au même titre que les autres concepts.

Cette approche a l'avantage d'obliger, voire de contraindre le personnel enseignant à effectuer de la résolution de problème. Cependant, l'inconvénient est que cette résolution de problème, plutôt que d'être une activité qui chapeaute l'ensemble des programmes, n'est réalisée qu'à des moments spécifiques.

À titre d'exemple, le programme de 5e année décline ce thème en un objectif général très ciblé (« Identifier et construire des suites de nombres proportionnelles »), réduisant ainsi sa portée. Enfin, il faut souligner l'absence totale des probabilités et des statistiques dans les programmes. Ce domaine des mathématiques est fondamental et présent dans la plupart des programmes modernes en mathématiques au fondamental. Il faudrait donc actualiser ce contenu dans la prochaine mouture des programmes. Concernant finalement la progression des apprentissages d'un cycle à l'autre, la progression des apprentissages est adéquate et conforme aux grands standards internationaux, à l'exception de l'apparition de l'étude des proportionnalités en 5e année.

Pour ce qui est du programme du cycle III, la répartition des contenus en quatre sous-domaines est relativement standard. Il y a peut-être l'utilisation du terme analyse, qui est trop souvent substitué par les termes relations et fonctions. Il faut aussi souligner l'apparition des probabilités et des statistiques parmi les quatre sous-domaines :

- L'algèbre, qui étudie la structure, les opérations ou propriétés des nombres et des ensembles, et introduit les outils permettant la manipulation et la résolution des équations;
- L'analyse, où l'on étudie la manière dont des quantités varient en fonction d'autres quantités, ce qui est petit ou grand, ce qui croît et ce qui décroît, ce qui s'allonge ou rétrécit, ce qui est volumineux ou non;
- La géométrie, où l'on étudie les formes des objets du plan et de l'espace;
- Les probabilités et la statistique, qui permettent d'exprimer des régularités concernant les événements incertains.

Le niveau des concepts ainsi que leur progression sont aussi en lien avec les standards internationaux. Nous ne constatons pas d'apparition trop précoce des contenus ni de surcharge curriculaire.

En plus de ces sous-domaines, le programme est structuré autour de 3 compétences mathématiques :

- Compétence 1 (C1) : Maîtriser les objets et le langage des mathématiques
- Compétence 2 (C2) : Appréhender la démarche mathématique basée sur la résolution de problèmes et sur le raisonnement
- Compétence 3 (C3) : Se situer et agir en citoyen responsable, dans un souci d'enrichissement, de préservation et de protection de la vie sociale et de l'environnement.

Bien qu'en lien avec les recommandations du COCSÉH, certains problèmes doivent être relevés par rapport à ces compétences.

1. La C1 n'en est pas vraiment une. Le verbe maîtrisé est d'un niveau taxonomique<sup>74</sup> trop bas pour être associé à une compétence.
2. La C2 est plus adéquate, mais comporte plusieurs incohérences au niveau de ses composantes. Par exemple, pourquoi faire référence à un contenu disciplinaire très spécifique (« utiliseront la notion de fonction mathématique et résoudre des équations et inéquations ») dans l'énoncé d'une composante?
3. La C3 est davantage une compétence générale qu'une compétence disciplinaire.

Ce programme offre également un outil intéressant. Il propose en effet un tableau présentant une Liste des unités d'apprentissage en relation avec les compétences associées. Ce tableau permet de faire le lien entre les contenus mathématiques et les compétences à développer. Finalement, concernant la progression des apprentissages d'un cycle à l'autre, pour le programme du cycle III, la progression des apprentissages est adéquate et conforme aux grands standards internationaux.

**CONCERNANT L'APPROCHE DIDACTIQUE ET L'ADAPTATION DES PROGRAMMES AU CONTEXTE MONDIAL**, les approches proposées sont en général très simplistes. Elles proposent au personnel enseignant de faire travailler les élèves sur des éléments très techniques des mathématiques, par exemple :

- Faire compléter le tableau;
- Faire écrire en chiffre
- Proposer des listes à ranger;
- Faire trouver...;
- Faire placer...

L'approche didactique ne propose pas de découverte de la part de l'élève ni de situations permettant aux élèves de donner du sens au concept. Les approches préconisent plutôt l'exécution de tâches simples.

Ainsi, les programmes de mathématiques reposent sur une approche par objectifs (APO) peu contextualisée, qui ne cible pas le développement de compétences ni la construction du sens chez l'élève. Les mathématiques proposées sont très abstraites et peu illustrées. Aucune suggestion de l'utilisation des technologies n'est proposée. Ainsi, le programme actuel est très loin des tendances curriculaires mondiales.

Quant au programme du cycle III, il présente des recommandations didactiques dans une section distincte intitulée Quelques principes de didactiques des mathématiques. Dans cette section, six principes sont énoncés, directement en lien avec les recommandations du COCSÉH :

1. Le premier principe est que la personne enseignante doit régulièrement revenir sur les notions et savoir-faire étudiés auparavant afin que les élèves en développent la maîtrise nécessaire pour progresser sur les nouveaux apprentissages.

2. Le deuxième principe est le principe de bienveillance vis-à-vis des élèves, et en particulier sur les erreurs qu'ils commettent.

3. Le troisième principe est que l'introduction des concepts mathématiques, abstraits par nature, doit s'appuyer sur des exemples concrets permettant aux élèves de s'en emparer, de « jouer » avec eux afin qu'ils deviennent familiers.

4. Le quatrième principe est que l'enseignement des mathématiques vise à développer des compétences générales de raisonnement et de compréhension de l'espace physique et social environnant, et que ces compétences s'appuient sur une compréhension des concepts.

5. Le cinquième principe est que les compétences que l'enseignement permet de développer se traduisent par la maîtrise d'automatismes.

Le sixième principe est que les mathématiques sont aussi au service des autres domaines du savoir, et que les connaissances et connaissances développées doivent être effectivement utilisées dans les autres domaines.

Le sixième principe est que les mathématiques sont aussi au service des autres domaines du savoir, et que les connaissances et connaissances développées doivent être effectivement utilisées dans les autres domaines.



**CONCERNANT L'APPROCHE DIDACTIQUE ET L'ADAPTATION DES PROGRAMMES AU CONTEXTE MONDIAL**, les approches proposées sont en général très simplistes. Elles proposent au personnel enseignant de faire travailler les élèves sur des éléments très techniques des mathématiques, par exemple :

- Faire compléter le tableau;
- Faire écrire en chiffre
- Proposer des listes à ranger;
- Faire trouver...;
- Faire placer...

L'approche didactique ne propose pas de découverte de la part de l'élève ni de situations permettant aux élèves de donner du sens au concept. Les approches préconisent plutôt l'exécution de tâches simples.

Ainsi, les programmes de mathématiques reposent sur une approche par objectifs (APO) peu contextualisée, qui ne cible pas le développement de compétences ni la construction du sens chez l'élève.

Les mathématiques proposées sont très abstraites et peu illustrées. Aucune suggestion de l'utilisation des technologies n'est proposée. Ainsi, le programme actuel est très loin des tendances curriculaires mondiales.

Quant au programme du cycle III, il présente des recommandations didactiques dans une section distincte intitulée Quelques principes de didactiques des mathématiques. Dans cette section, six principes sont énoncés, directement en lien avec les recommandations du COCSÉH :

1. Le premier principe est que la personne enseignante doit régulièrement revenir sur les notions et savoir-faire étudiés auparavant afin que les élèves en développent la maîtrise nécessaire pour progresser sur les nouveaux apprentissages.

2. Le deuxième principe est le principe de bienveillance vis-à-vis des élèves, et en particulier sur les erreurs qu'ils commettent.

3. Le troisième principe est que l'introduction des concepts mathématiques, abstraits par nature, doit s'appuyer sur des exemples concrets permettant aux élèves de s'en emparer, de «jouer» avec eux afin qu'ils deviennent familiers.

4. Le quatrième principe est que l'enseignement des mathématiques vise à développer des compétences générales de raisonnement et de compréhension de l'espace physique et social environnant, et que ces compétences s'appuient sur une compréhension des concepts.

5. Le cinquième principe est que les compétences que l'enseignement permet de développer se traduisent par la maîtrise d'automatismes.

6. Le sixième principe est que les mathématiques sont aussi au service des autres domaines du savoir, et que les connaissances et connaissances développées doivent être effectivement utilisées dans les autres domaines.

**CONCERNANT LA COHÉRENCE INTERNE**, les programmes étant structurés selon l'approche par objectifs (APO) ils sont, à l'interne, cohérents avec cette approche pour les 6 années du fondamental. Les exemples d'activités et l'évaluation sont conformes à cette approche. Une lacune apparaît toutefois dans les critères d'évaluation : il n'y a pas de critère de niveau plus avancé ciblant l'atteinte des objectifs généraux. Par ailleurs, nous ne retrouvons pas de traces explicites dans les programmes d'un lien avec le profil de sortie proposé dans le COCSÉH. Seule la compétence 2 portant sur le raisonnement et la résolution de problème a des chances d'être développée partiellement dans ces programmes.

Le programme du cycle III, quant à lui, est structuré selon l'approche par compétences (APC), tel que le préconise le COCSÉH. Toutefois, en l'absence de critères d'évaluation en lien avec le développement de compétences, il sera difficile d'orienter le personnel enseignant vers le développement de ces compétences.

**CONCERNANT L'ADAPTATION DES PROGRAMMES AU CONTEXTE HAÏTIEN**, les programmes de mathématiques au fondamental n'offrent aucun contexte endogène et national. Quant au programme du cycle III, bien que davantage en lien avec le COCSÉH, il n'offre lui non plus aucun contexte endogène et national. Les mathématiques présentes dans ces programmes sont purement théoriques et décontextualisées. Même dans les suggestions d'activités d'enseignement, nous ne retrouvons aucun contexte national.

**CONCERNANT L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES**, même si des éléments d'évaluation sont présents dans le programme à travers une colonne Évaluation associée à chacun des objectifs intermédiaires, cette évaluation et ses orientations ne sont pas décrites en introduction. Aussi, il n'est pas fait mention des trois temps de l'évaluation tels que décrits dans le COCSÉH : diagnostic initial, évaluation formative, évaluation terminale (COCSÉH, p. 34). Enfin, les programmes actuels ne cherchent pas à évaluer des habiletés de niveau élevé ou des compétences, ils ne ciblent que des éléments bien précis (capacités, automatismes, habiletés de base, etc.). Souvent, les habiletés à évaluer ne sont que de simples répétitions des objectifs spécifiques.

Dans le programme du cycle III, l'évaluation est plus en lien avec le COCSÉH. Il est fait mention des trois temps de l'évaluation tel que suggéré dans le COCSÉH : diagnostic initial, évaluation formative, évaluation terminale. Toutefois, aucun critère d'évaluation n'apparaît dans ce programme. Cette lacune est majeure. À la différence des programmes des années antérieures qui proposaient une colonne Évaluation, ici, cette colonne a été supprimée. Il sera difficile pour le personnel enseignant de pouvoir élaborer des critères qui ciblent à la fois la maîtrise des contenus mathématiques et des compétences.

**CONCERNANT LE GENRE, LA DIVERSITÉ ET L'INCLUSION**, il nous est impossible de nous prononcer, puisqu'aucune mention n'en est faite, de manière explicite ou implicite, et ce, dans aucun des programmes analysés.

## PROGRAMMES DU SECONDAIRE

Pour le présent rapport, les programmes suivants du ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP) de Haïti ont été considérés :

1e, 2e secondaire, 3e secondaire (série LLA), 3e secondaire (série SVT/SMP et série SES), 4e secondaire (série LLA et série SES).

**CONCERNANT LA PRISE EN COMPTE DES PRINCIPES DU COCSÉH**, les programmes de 1e et de 2e secondaire, bien qu'étant fondés sur une approche par compétences (APC), ne font pas référence au COCSÉH. Ils ne font aucune mention des sept grandes compétences. Ces programmes énoncent plutôt une série de grandes finalités des mathématiques, de compétences et de principes. Cette structure est très questionnable : quelle est la distinction entre finalités, compétences et principes?

Quant aux compétences, elles sont au nombre de trois :

- Compétence 1 (C1) : S'approprier une situation
- Compétence 2 (C2) : Communiquer
- Compétence 3 (C3) : Généraliser, structurer, synthétiser

Les programmes actuels de 3e et de 4e secondaire ne ciblent pas les sept grandes compétences du cycle fondamental. Rien dans les programmes ne permet d'affirmer avec certitude que ces compétences peuvent être développées. En fait, il est difficile d'attribuer le libellé de programmes à ces documents. Il s'agit plutôt d'une liste de contenus disciplinaires, sans plus. Toutefois, ces programmes peuvent sans doute être associés au préambule des programmes de 1e et de 2e secondaire, où on retrouve les grandes orientations pour tout le secondaire.

Aussi, ces documents ne font aucune référence au COCSÉH ni au profil de sortie énoncé dans ce dernier. Ces documents n'ont aucune introduction ni description générale. Il n'y est pas fait mention de domaine d'apprentissage ni d'interdisciplinarité.

Seul lien avec le COCSÉH, la colonne Compétences énonce des éléments mathématiques associés à chacun des contenus mathématiques. Or, ces compétences n'en sont pas. Il s'agit plutôt d'objectifs mathématiques qui débutent tous par Savoir..., par exemple : savoir calculer..., savoir appréhender..., savoir déterminer... Ces libellés sont simplement des objectifs auxquels on a accolé le verbe savoir.

Finalement, notons qu'aucune indication n'est donnée au sujet de ce qui est attendu du personnel enseignant.

**CONCERNANT LES CONTENUS D'APPRENTISSAGE**, les programmes sont structurés autour de quelques thèmes principaux communs à tous :

- Arithmétique;
- Algèbre;
- Analyse;
- Trigonométrie;
- Analyse et gestion de données statistiques;
- Probabilités;
- Géométrie.

Cette répartition des contenus est assez standard, à l'exception d'analyse qui est souvent plutôt libellée en relation et fonctions et du thème trigonométrie qui est habituellement intégré dans l'algèbre. Soulignons également que la géométrie n'est pas présente dans toutes les années selon les filières, ce qui est assez peu standard.

La progression des apprentissages est adéquate et conforme aux grands standards internationaux. Cette progression est assurée par des tableaux de progressions qui présentent la progression des contenus des 4 années du secondaire pour un même thème. Aussi, nous ne relevons pas de surcharge curriculaire.

**CONCERNANT L'APPROCHE DIDACTIQUE ET L'ADAPTATION DES PROGRAMMES AU CONTEXTE MONDIAL**, en 1e et en 2e secondaire, dans la colonne Suggestion d'activité d'enseignement-apprentissage, il est proposé au personnel enseignant de résoudre des problèmes relatifs aux contenus mathématiques associés.

Pour le reste, les suggestions sont assez simplistes et demandent aux élèves de réaliser les tâches mathématiques de façon assez traditionnelle, sans proposer d'approche didactique novatrice. Les suggestions sont la plupart du temps formulées comme suit : la personne enseignante demande aux élèves d'effectuer des exercices, de comparer, de calculer... Ces suggestions sont davantage des directives de travail très techniques que des suggestions d'activités amenant les élèves à comprendre les concepts.

Pour les années subséquentes, les approches proposées ne sont pas suffisantes pour que les élèves aient une maîtrise solide des concepts, et ne vont pas suffisamment en profondeur. Lorsque l'on cible la compréhension de concepts, les tâches proposées aux élèves devraient surtout être de l'ordre de l'analyse, de la comparaison, de la manipulation ou de la réflexion plutôt que de la simple exécution technique des mathématiques, comme c'est le cas dans les programmes analysés, par exemple :

- Faire compléter le tableau;
- Faire écrire en chiffre;
- Proposer des listes à ranger;
- Faire trouver...;
- Faire placer...;

Ce genre de directive est déjà présent dans les manuels scolaires : ce sont des activités de base demandées aux élèves. Le programme devrait plutôt suggérer des activités plus novatrices permettant la compréhension de concepts mathématiques.

Enfin, cette colonne ne suggère pas de découverte de la part de l'élève ni de situations permettant aux élèves de donner du sens aux concepts.

Les programmes de mathématiques reposent ainsi sur une approche peu contextualisée, qui ne cible pas le développement de compétences ni la construction de sens chez l'élève. Les mathématiques proposées sont très abstraites et peu illustrées. Aucune suggestion de l'utilisation des technologies n'est proposée. Ainsi, les programmes actuels sont très loin des tendances curriculaires mondiales.

**CONCERNANT LA COHÉRENCE INTERNE**, les programmes des quatre années du secondaire ont une structure similaire avec un programme en quatre colonnes :

- Thème (algèbre, géométrie, etc.)
- Compétence
- Contenus
- Suggestions d'activité enseignement-apprentissage

Soulignons que la colonne Compétence liste des compétences qui sont, en réalité, simplement des objectifs. Aussi, il est incohérent d'avoir des compétences, qui n'en sont pas, associés aux contenus, en plus d'avoir trois compétences générales énoncées au départ. Cette structure est complètement incohérente.

**CONCERNANT L'ADAPTATION DES PROGRAMMES AU CONTEXTE HAÏTIEN**, les différents programmes de mathématique du secondaire n'offrent aucun contexte endogène et national. Les mathématiques présentes dans ces programmes sont purement théoriques et décontextualisées. Même dans les suggestions d'activités d'enseignement, nous ne retrouvons aucun contexte national.

**CONCERNANT L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES**, aucune orientation n'est donnée pour l'évaluation. En fait, il n'y a pas de section Évaluation ni de critères d'évaluation proposés. Il existe bien une section Profil de sortie, mais elle ne fait que préciser le type d'emploi ciblé au terme de la formation ou les orientations universitaires vers lesquelles les différentes filières des programmes orientent les élèves. Il n'y a pas de précision quant aux acquis mathématiques ciblés par ces filières.

**CONCERNANT LE GENRE, LA DIVERSITÉ ET L'INCLUSION**, il nous est impossible de nous prononcer, puisqu'aucune mention n'en est faite, de manière explicite ou implicite, et ce, dans aucun des programmes analysés.

**EN SOMME, EN MATHÉMATIQUES**, les programmes du fondamental des cycles I et II reposent sur une approche par objectif et sont très peu alignés sur le COCSÉH. Aucune compétence n'est mentionnée dans ces programmes, ni dans les contenus ni dans l'évaluation des apprentissages. Le programme du cycle III du fondamental est quant à lui clairement élaboré en lien avec le COCSÉH et fait référence explicitement aux sept grandes compétences du cycle fondamental, est structuré selon des domaines disciplinaires qui favorisent l'interdisciplinarité, repose sur une approche par compétences et présente trois compétences mathématiques qui sont explicitement associées à des sous-domaines et des savoir-faire.

Toutefois, plusieurs problèmes apparaissent dans le libellé des compétences et des composantes de celles-ci. Ces compétences devraient être revues et modifiées. Aussi, aucun critère d'évaluation n'apparaît dans ce programme, ce qui constitue une lacune majeure. Il sera difficile pour le personnel enseignant d'élaborer des critères qui ciblent à la fois la maîtrise des contenus mathématiques et des compétences. Enfin, les programmes des trois cycles abordent des contenus mathématiques relativement standards et leur progression est adéquate et conforme aux grands standards internationaux, à l'exception de l'apparition de l'étude des proportionnalités en 5e année et de l'absence de contenus sur les probabilités et les statistiques dans les cycles I et II.

### 3.3.5 Constats spécifiques aux programmes de sciences expérimentales

Pour le présent rapport, les programmes suivants du ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP) de Haïti ont été considérés :

-Fondamental  
Sciences expérimentales (Fondamental I et II)  
Sciences expérimentales (Fondamental III)

-Secondaire  
Chimie (I, II, III, IV)  
Physique (I, II, III, IV-SMP, IV SVT)  
SVT (I, II, III, IV-SMP, IV SVT)

#### PROGRAMMES DU FONDAMENTAL

**CONCERNANT LA PRISE EN COMPTE DES PRINCIPES DU COCSÉH**, il faut d'abord mentionner que les programmes de sciences expérimentales des cycles I et II du fondamental ne sont pas alignés avec le COCSÉH dans leurs finalités, structures et pratiques pédagogiques, explicites ou non. Ils devront être complètement revus, notamment pour s'assurer de la progression des connaissances au programme, mais aussi les inscrire dans une approche par compétences (APC) telle que définie dans le COCSÉH : actuellement, les programmes des cycles I et II du fondamental s'inscrivent plutôt dans une approche par objectifs (APO).

Par ailleurs, le programme du cycle III du fondamental est quant à lui bien aligné sur le COCSÉH. C'est sur ce programme que se concentrera la suite de cette analyse.

**CONCERNANT LES CONTENUS D'APPRENTISSAGE**, la progression des contenus du cycle III du fondamental tient globalement la route. Les notions présentées sont généralement accessibles aux élèves visés. Ce programme est d'ailleurs globalement d'excellente qualité. Pour cette raison, il serait pertinent de partir de ces programmes pour reconstruire toute la progression des connaissances au fondamental. Il sera important que, dans la restructuration des programmes des cycles I et II du fondamental, on puisse, d'une part, diminuer le volume total de connaissances pour laisser du temps au personnel enseignant pour développer les compétences des élèves, et d'autre part, s'assurer qu'il n'y ait pas de « saut » trop important entre la fin des apprentissages au fondamental et le début des apprentissages au secondaire. Il faudra évidemment s'aligner sur les compétences du cycle III du fondamental, qui sans être complètement fixées, doivent minimalement s'inscrire dans une suite logique.

### **CONCERNANT L'APPROCHE DIDACTIQUE ET L'ADAPTATION DES PROGRAMMES AU CONTEXTE MONDIAL**

il convient d'abord de présenter des caractéristiques générales communes aux réformes des systèmes éducatifs, en lien avec lesquelles seront commentés les programmes de sciences analysés. Dans leur analyse du mouvement des réformes éducatives amorcées à la fin des années 1990, Jonnaert, Lafortune et Ettayebi (2007)<sup>75</sup> identifient quatre tendances :

1. Logique de compétences : De manière globale, les programmes de sciences s'inscrivent dans une approche par compétences qui est conforme à la définition de l'approche proposée au COCSÉH. Les compétences proposées s'inscrivent dans les tendances internationales.

2. Perspective socioconstructiviste : Le COCSÉH s'oriente explicitement dans une perspective constructiviste et socioconstructiviste. Les programmes des cycles I et II du fondamental sont peu explicites à cet égard, mais s'inscrivent de manière implicite dans cette orientation.

3. Centration sur les apprenants : Le programme du cycle III du fondamental s'inscrit de manière explicite, dès la partie commune, dans une perspective de centration sur les apprenants.

4. Importance accrue accordée aux situations authentiques de formation (contextualisation) : Le programme du cycle III du fondamental présente dans ses orientations des éléments faisant référence aux situations authentiques : « À sa sortie de l'école fondamentale, chaque élève doit être en mesure de répondre avec succès à toutes les situations auxquelles il sera confronté dans sa vie d'homme ou de femme et d'assumer ses responsabilités dans la collectivité. » (p. 6). En sciences expérimentales, le profil de sortie de même que la 3e compétence sont orientés vers les situations authentiques de vie. Des tendances curriculaires en éducation scientifique.

Historiquement, il est pertinent de rappeler que le point de départ des réformes des programmes éducatifs en sciences est le constat d'une crise mondiale de l'éducation scientifique émis à la fin des années 1980 : « L'enseignement des sciences est en crise. Le besoin de culture scientifique n'a jamais été aussi grand; pourtant, les étudiants de certains pays développés ont une compréhension incroyablement faible du raisonnement et des concepts scientifiques de base » (Jones, 1992, p. 513)<sup>76</sup>.

Des auteurs, comme Brandt (1993)<sup>77</sup>, résumaient cette crise en affirmant que les élèves étaient rarement en mesure d'assurer adéquatement le transfert des connaissances acquises dans un cadre scolaire à des situations nouvelles dans leur vie de tous les jours. On observait que les cours de sciences étaient souvent vus par les élèves, mais aussi par le personnel enseignant, comme un simple processus de transmission de contenus, entraînant une baisse de motivation et d'intérêt en ce qui a trait aux questions scientifiques.

Ainsi, la question de l'intérêt pour les sciences est très au centre des réformes curriculaires. Elle a d'ailleurs fait l'objet de nombreuses études depuis les années 1990, et plusieurs métaanalyses traitent de cette question, notamment : Christidou, 2011; Krapp et Prenzel, 2011; OCDE, 2006; Osborne, Simon et Collins, 2003; Potvin et Hasni, 2014; Wade, 2001<sup>78</sup>.

En réponse à ce constat de crise, la majorité des pays du monde ont entrepris des réformes de leurs curriculums scientifiques et ont donc complètement réorganisé leurs programmes. On dégage plusieurs tendances :

### **1/ L'interdisciplinarité curriculaire**

L'interdisciplinarité curriculaire (ou intégration des matières) implique la structuration des programmes autour d'objets d'apprentissage ou de phénomènes, plutôt qu'autour des disciplines et de leurs savoirs propres. Une telle stratégie permet à l'élève de faire des liens entre ses apprentissages et différentes situations de sa vie quotidienne. Ainsi, à des degrés divers, les programmes éducatifs réformés sont souvent des programmes interdisciplinaires en sciences plutôt que des programmes disciplinaires de physique, chimie, biologie, etc. De plus, de nombreux systèmes éducatifs, toujours dans le but de rendre plus utiles et concrets les curriculums scientifiques, proposent des programmes qui sont non seulement interdisciplinaires en sciences, mais également avec la technologie.

Au cycle III du fondamental, avec grande pertinence, on présente « La discipline : sciences physiques et sciences de la vie et de la Terre ». On se situe donc dans une perspective d'interdisciplinarité des disciplines scientifiques (physique, chimie, biologie et géologie) : « des sciences de la nature qui cherchent à observer, à comprendre, à modéliser, à expliciter et à prévoir le monde qui nous entoure : sa nature, ses propriétés, ses transformations et son évolution » (p. 190). L'organisation du contenu dans le continuum d'études entre l'infiniment

<sup>75</sup> Christidou, V. (2011). Interest, Attitudes and Images Related to Science: Combining Students' Voices with the Voices of School Science, Teachers, and Popular Science. *International Journal of Environmental and Science Education*, 6(2), 141-159.  
Krapp, A., & Prenzel, M. (2011). Research on interest in science: Theories, methods, and findings. *International Journal of Science Education*, 33, 27-50.  
OCDE. (2006). Evolution of student interest in science and technology studies (Policy Report). Paris : OECD Global Science Forum.  
Osborne, J., Simon, S., & Collins, S. (2003). Attitudes towards science : A review of the literature and its implications. *International Journal of Science Education*, 25, 1049-1079.  
Potvin, P., & Hasni, A. (2014). Interest, motivation and attitude towards science and technology at K-12 levels: a systematic review of 12 years of educational research. *Studies in science education*, 50(1), 85-129.  
Wade, S. E. (2001). Research on Importance and Interest: Implications for Curriculum Development and Future Research. *Educational Psychology Review*, 13(3), 243-261.

<sup>76</sup> Jones, L. R. (1992). The 1990 Science Report Card : NAEP's Assessment of Fourth, Eighth, and Twelfth graders. Washington D.C.

<sup>77</sup> Brandt, R. (1993). On teaching for understanding : A conversation with Howard Gardner. *Educational Leadership*, 50(7), 4-7.

petit et l'infiniment grand, ainsi que l'organisation des concepts autour de grands organisateurs structurels (l'espace, le temps, l'énergie et la matière) ou fonctionnels (l'organisation, les interactions, les transformations et l'évolution) s'inscrit d'ailleurs dans cette perspective. La section 3.3.2 argumente enfin que la contribution des sciences expérimentales au profil de sortie s'inscrit justement dans une perspective d'interdisciplinarité.

## 2/ La contextualisation de l'enseignement-apprentissage

De nombreux programmes éducatifs récents, disciplinaires ou interdisciplinaires, proposent des enseignements dits contextualisés (Taasobshirazi et Carr, 2008)<sup>79</sup>. Pour Glynn et Koballa (2005, p. 75)<sup>80</sup>, l'enseignement contextualisé est défini comme « l'utilisation de concepts et de compétences de processus dans des contextes réels qui sont pertinents aux apprentissages des élèves ». Certains auteurs, comme Jonnaert et al. (2006)<sup>81</sup>, soutiennent que la compétence de l'élève serait exclusivement liée à la situation dans laquelle il est placé.

Il est à noter que cette perspective redéfinit de facto l'orientation des programmes rénovés, en redéfinissant les orientations des programmes non pas vers la formation de futurs scientifiques, mais la formation de citoyens alphabétisés scientifiquement (Méheut, 2006)<sup>82</sup> capables de comprendre les enjeux socioscientifiques et de se positionner par rapport à eux.

L'approche phénoménologique proposée au programme du cycle III du fondamental s'inscrit certainement dans une perspective de contextualisation : « il nous a semblé important de l'accompagner d'une approche parallèle plus "phénoménologique", c'est-à-dire basée sur l'observation et l'articulation entre eux des phénomènes. Il s'agit ni plus ni moins de revenir, comme le propose le philosophe inventeur de la phénoménologie Husserl, de construire l'essence des choses avant de les formaliser. » (p. 197)

## 3/ Les démarches d'investigation ouvertes

De nombreux programmes renouvelés en éducation aux sciences orientent le personnel enseignant vers les démarches d'investigation dites ouvertes qui en appellent à une démarche scientifique de résolution de problème, où le protocole n'est pas donné à priori comme dans une démarche dite fermée. Comme le rappellent Potvin et Hasni (2014)<sup>83</sup>, plusieurs synthèses (Dochy et al., 2003; Minner, Levy et Century, 2010; Schroeder et al., 2007)<sup>84</sup> montrent que les activités de type laboratoire fermé ont des effets très limités sur l'intérêt ou l'apprentissage en sciences, contrairement aux démarches d'investigation ouvertes qui permettent davantage d'engagements des élèves, et ce, dans l'ensemble du processus. Les activités de type laboratoire fermé font référence à la simple mise en œuvre d'un protocole de laboratoire fourni,

une recette, alors que les démarches d'investigation ouvertes amènent les élèves à formuler un problème (une question ou une hypothèse), à proposer des façons possibles de le résoudre (un protocole) puis à collecter et analyser leurs données et à porter un regard critique sur leur démarche. En analysant le programme du cycle III du fondamental, et particulièrement la compétence 1, composante 1c (démarche), on constate que l'on s'inscrit dans une perspective ouverte, où l'élève doit « Mettre en œuvre une démarche expérimentale par la formulation d'hypothèses, la définition et la mise en œuvre de stratégies d'exploration simples, le choix d'instruments d'observation et de mesure adaptés, la réalisation d'expériences, la formalisation des résultats obtenus et leur confrontation aux hypothèses émises. » (p. 200).

- **CONCERNANT LA COHÉRENCE INTERNE**, le programme de sciences expérimentales du cycle III du fondamental semble globalement cohérent sans que des éléments particuliers méritent d'être soulignés.

- **CONCERNANT L'ADAPTATION DES PROGRAMMES AU CONTEXTE HAÏTIEN**, le programme est certes fort pertinent, mais dans le contexte présenté précédemment, sa mise en œuvre exigera d'importants efforts de formations du personnel formateur en enseignement, du personnel enseignant, du personnel de soutien (personnel de laboratoire), etc. Il faut souligner à cet égard que l'écart entre ce programme et les anciens programmes orientés sur les connaissances et les compétences attendues est très important, et que les épreuves internationales en éducation scientifique (PISA, TIMSS, etc.) sont alignées sur les orientations nouvelles de ce programme de sciences expérimentales.

- **CONCERNANT L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES**, les éléments d'évaluation présentés au programme, tout en étant globalement pertinents, ne sont pas suffisants en matière d'évaluation des compétences. On fait référence

à des niveaux de développement des compétences (acquisition, application ou autonomie) (programme du cycle III du fondamental, p. 199), mais leur description très générique demeure assez peu opérationnelle. On y décrit assez peu quels sont les comportements observables attendus pour chaque compétence et leur progression à travers le cycle.

- **CONCERNANT LE GENRE, LA DIVERSITÉ ET L'INCLUSION**, le programme de sciences expérimentales n'aborde pas explicitement ces enjeux. Cependant, les compétences de bases explicitées au COCSÉH, mentionnées en introduction aux programmes, font référence à ces enjeux et sont aussi, en théorie, sous la responsabilité du personnel enseignant de sciences expérimentales.

## PROGRAMMES DU SECONDAIRE

**CONCERNANT LA PRISE EN COMPTE DES PRINCIPES DU COCSÉH**, les programmes du secondaire à caractère scientifique (chimie, physique, SVT) ne sont pas alignés sur le COCSÉH dans leurs finalités et leur organisation. En effet, bien que récemment rénovés (en 2019), ces programmes s'inscrivent dans une définition de la compétence qui n'est pas celle du COCSÉH : on y dresse la liste de plusieurs dizaines de savoir-faire (identifiés dans la colonne compétences) qui sont directement alignés sur des savoirs. Cette vision de l'approche par compétence est différente de celle du COCSÉH qui a été mise en œuvre au cycle III du fondamental, où on retrouve trois compétences.

<sup>79</sup> Ettayebi, M. M., Jonnaert, P., & Lafortune, L. (2007). Observer les réformes en éducation. Québec : Presses de l'Université du Québec.

<sup>80</sup> Glynn, S. et Koballa, T. R. (2005). The contextual teaching and learning instructional approach. In R. E. Yager (Ed.), Exemplary science: Best practices in professional development, (pp. 75–84). Arlington, VA : National Science Teachers Association Press.

<sup>81</sup> Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D., & Yaya, M. (2006). La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de « l'agir compétent ». Genève : Bureau international d'éducation de l'UNESCO.

<sup>82</sup> Méheut, M. (2006). Recherches en didactique et formation des enseignants de sciences. Dans Commission européenne. Direction générale de l'éducation et de la culture (Eds), L'enseignement des sciences dans les établissements scolaires en Europe. États des lieux des politiques et de la recherche. Bruxelles, Eurydice, 55-76.

<sup>83</sup> Potvin, P., & Hasni, A. (2014). Interest, motivation and attitude towards science and technology at K-12 levels: a systematic review of 12 years of educational research. Studies in science education, 50(1), 85-129.

<sup>84</sup> Dochy, F., Mein, S., Van Den Bossche, P. et Gijbels, D. (2003). Effects of Problem-Based learning: A Meta-Analysis. Learning and Instruction, 13, 533-568.

Minner, D. D., Levy, A. J., et Century, J. (2010). Inquiry-Based Science Instruction—What is it and does it Matter? Results from a Research Synthesis Years 1984 to 2002. Journal of Research in Science Teaching, 47(4), 474-496.

Schroeder, C. M., Scott, T. P., Tolson, H., Huang, T.-Y. et Lee, Y.-H. (2007). A meta-analysis of national research: Effects of teaching strategies on student achievement in science in the United States. Journal of Research in Science Teaching, 44(10), 1436-1460.

«Expérimenter les lois dans les circuits électriques» (programme de physique NS II) n'est pas une compétence de même ordre que «explorer les phénomènes naturels et les objets techniques à l'aide d'outils et de démarches caractéristiques des sciences expérimentales» (programme de sciences expérimentales, cycle III du fondamental).

**CONCERNANT LES CONTENUS D'APPRENTISSAGE**, il semble que les programmes sont surchargés. Dans une perspective d'alignement et d'harmonisation, il conviendra de revoir toute la séquence (progression) des savoirs des cycles I et II du fondamental et des programmes du secondaire dans chaque discipline et filière pour que le tout soit cohérent avec le programme du cycle III du fondamental.

**CONCERNANT L'APPROCHE DIDACTIQUE ET L'ADAPTATION DES PROGRAMMES AU CONTEXTE MONDIAL**, globalement, l'approche pédagogique prévue pour les programmes du secondaire est assez peu explicitée. Cependant, entre ces programmes présentant des savoir-faire et des programmes en approches par objectifs, on peut penser que les pratiques pédagogiques demeurent semblables, c'est-à-dire presque exclusivement magistrales, donc en porte-à-faux des tendances internationales. En ce qui concerne les tendances curriculaires générales :

1- Logique de compétences : Bien que le

programme présente des compétences, il s'agit d'une approche qui est différente de celle du COCSÉH et du cycle III du fondamental. On pourrait même aller jusqu'à dire qu'il s'agit d'une approche par compétences seulement «cosmétique».

2- Perspective socioconstructiviste : Ce n'est pas directement abordé dans les programmes. Il est difficile de conclure sur cette question.

3- Centration sur les élèves : Le programme mentionne que «le nouveau secondaire contribuera à fournir aux élèves les instruments, les concepts, et les méthodes de référence résultant des avancées de la science et des paradigmes de l'époque.»

À travers la structuration, il est résolument orienté sur ce que l'élève doit faire.

4- Importance accrue accordée aux situations authentiques de formation (contextualisation) : Étant assez peu orientée sur une approche par compétences complexes, cette tendance semble assez peu explicitement mise de l'avant dans les programmes du secondaire. Les suggestions d'activités d'enseignement-apprentissage évoquent à quelques reprises la notion de situation problème, mais cet aspect demeure déficient.

En ce qui concerne maintenant l'analyse

des tendances curriculaires spécifiques à l'éducation technologique et scientifique dans le programme :

1- L'interdisciplinarité curriculaire n'est pas une perspective qui se retrouve dans les programmes. Au contraire, ils sont organisés en disciplines.

2- La contextualisation de l'enseignement-apprentissage est en quelque sorte présente, surtout dans l'idée de savoir-faire sur des connaissances. C'est présent dans les suggestions d'activités d'enseignement-apprentissage, qui évoquent à quelques reprises la notion de situation problème, mais il ne s'agit pas d'une orientation explicite et encore moins obligatoire.

3- Les démarches d'investigation ouvertes ne font pas partie des programmes. Il s'agit d'une faiblesse importante : la quasi-totalité de l'accent est mise sur l'utilisation des connaissances.

**CONCERNANT LA COHÉRENCE INTERNE**, le programme est somme toute cohérent dans sa propre approche.

**CONCERNANT L'ADAPTATION DES PROGRAMMES AU CONTEXTE HAÏTIEN**, le programme semble à priori adapté. Le souci est qu'il ne permettra pas la transformation des pratiques, donc des apprentissages des élèves.

**CONCERNANT L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES**, le programme est peu explicite. On s'attend à l'évaluation des savoirs.

**CONCERNANT LE GENRE, LA DIVERSITÉ ET L'INCLUSION**, il n'y a pas de mentions explicites.

**EN SOMME, EN SCIENCES EXPÉRIMENTALES**, pour le fondamental, les programmes des cycles I et II du fondamental ne sont pas alignés avec le COCSÉH dans leurs finalités, structures et pratiques pédagogiques, explicites ou non, et devront être complètement revus. Quant au nouveau programme de sciences expérimentales du cycle III, il est quant à lui bien aligné sur le COCSÉH.

La progression des contenus tient globalement la route, et le programme est cohérent et suit les tendances curriculaires internationales en enseignement des sciences. Notons toutefois que la mise en œuvre de ce programme impliquera d'importants efforts de formation de tout le personnel touchant l'enseignement des sciences, que les éléments d'évaluation des apprentissages devront être bonifiés, et qu'il serait pertinent que les programmes abordent les thématiques émergentes comme le genre, la diversité et l'inclusion.

Quant aux programmes du secondaire, bien que récents, ils ne sont pas alignés sur le COCSÉH dans leurs finalités et leur organisation ni alignés sur les tendances internationales, et sont surchargés en termes de contenus d'apprentissage, mais trop peu explicites en termes d'évaluation des apprentissages et des thématiques émergentes. Nous tenons tout de même à souligner qu'ils sont en eux-mêmes cohérents et somme toute bien adaptés au contexte haïtien.

### 3.3.6 Constats spécifiques aux programmes sciences humaines et sociales

En termes de savoir, le programme semble suivre les tendances internationales. Même s'il y a quelques redondances et quelques éléments qui gagneraient à être vu un peu plus tard, la progression des apprentissages est globalement cohérente et adéquate. Les deux éléments précédemment cités représentent les forces du programme. Concernant les méthodes pédagogiques, elles ne sont pas alignées avec les tendances internationales et ne sont pas non plus centrées sur l'apprenant. Les moyens didactiques sont aussi inadéquats. Le niveau taxonomique est faible, il n'y a aucune méthode intellectuelle (résolution de problème, démarche d'investigation, pensée critique) et très peu d'outils. Finalement, les évaluations sont principalement centrées sur la rétention de savoirs.

#### PROGRAMMES DU FONDAMENTAL

Les programmes suivants du ministère de l'Éducation nationale et de la formation professionnelle (MENFP) de Haïti ont été considérés :

- 1e année, 2e année, 3e année, 4e année, 5e année, 6e année du curriculum fondamental
- Pour le cycle III, les Programmes du troisième cycle de l'enseignement fondamental (version modifiée 30 juin 2022)

**CONCERNANT LA PRISE EN COMPTE DES PRINCIPES DU COCSÉH**, il semble que les programmes du fondamental tiennent plus ou moins compte des principes énoncés dans le COCSÉH – ce qui par ailleurs. L'évaluation dans les programmes est centrée sur la mémorisation (niveau 1) de savoirs et de niveau taxonomique très bas. En effet, si l'on se réfère à la taxonomie de Bloom révisée (Anderson et al., 2001)<sup>85</sup> sur les six niveaux proposés, ce qui se trouve dans le programme ne dépasse pas le niveau 2, soit ce qui correspond à « comprendre ». Les programmes ne font pas mention de ce qui est énoncé dans le COCSÉH : de façon générale, nous ne pouvons donc pas considérer qu'ils sont cohérents avec le COCSÉH. De plus, le COCSÉH et les programmes ne s'inscrivent pas dans la même approche pédagogique : le programme suit une approche par objectifs (APO) tandis que le COCSÉH mentionne que « tous les jeunes haïtiens doivent avoir acquis les compétences » (donc l'APC).

Le profil de sortie en sciences humaines et sociales pour le fondamental est partiellement intégré dans les programmes. Les éléments suivants énoncés dans le COCSÉH sont absents des programmes.

- Utiliser les modes de raisonnement, les méthodes et les outils appropriés pour traiter efficacement les problèmes posés dans la vie courante et dans les situations d'apprentissage auxquelles l'élève est confronté : Aucune démarche scientifique ou d'investigation n'est présente dans les programmes en sciences sociales.
- S'impliquer activement dans l'étude de son environnement et dans sa protection : Il n'y a absolument rien sur la protection de l'environnement dans les programmes.
- Concevoir et réaliser un projet en mobilisant sa créativité et son sens de l'innovation : Aucune pédagogie par projet n'est évoquée explicitement ou implicitement dans le programme.
- Préparer et engager les orientations de sa formation et de sa vie professionnelle : Rien dans le programme ne fait écho à cet élément du profil de sortie.

D'autres éléments du profil de sortie énoncés dans le COCSÉH sont toutefois partiellement intégrés ou bien intégrés dans les programmes.

- Communiquer avec aisance dans toutes les situations du quotidien et de ses activités d'élève : Il y a quelques endroits dans les programmes où on demande à l'élève de prendre la parole sous forme de présentation orale. En revanche, il y a peu de production écrite.
- Se situer dans la société et agir en citoyen responsable : Au-delà de certaines connaissances (par exemple, les droits de la personne), rien n'est mis en place pour atteindre le niveau taxonomique correspondant à « l'agir ». L'aspect « se situer » est quant à lui bien intégré dans les programmes.
- Développer harmonieusement toutes les dimensions de sa personnalité : Cet élément est très peu présent dans les programmes des cycles I et II, mais bien intégré dans le programme du cycle I.

Finalement, ce qui est attendu de la personne enseignante selon le COCSÉH n'est pratiquement pas intégré dans les programmes – encore une fois, c'est normal, le COCSÉH étant très postérieur aux programmes analysés – mis à part de façon sommaire dans l'avant-propos. Plus spécifiquement, les programmes ne font pas mention des attentes envers le personnel enseignant à l'égard des pratiques centrées sur l'élève, du fait de confier aux élèves la responsabilité de leurs apprentissages ou de favoriser les interactions entre les élèves ni de l'attention à porter aux besoins de chaque élève. Mentionnons néanmoins que les programmes intègrent partiellement le fait que le personnel enseignant doit favoriser des démarches qui privilégient l'activité de l'élève.

**CONCERNANT LES CONTENUS D'APPRENTISSAGE**, il est difficile de déterminer à la seule lecture des programmes si les contenus scientifiques spécifiques aux sciences humaines et sociales sont exacts et actuels, mais à priori, il semblerait que oui.

Pour le cycle I du fondamental, la progression des apprentissages est à revoir. Il y a un enchevêtrement de thèmes tantôt adéquats, tantôt trop avancés pour le cycle I, par exemple : les jours de la semaine (adéquat) et l'espace géographique d'Haïti – relief, paysage, éléments physiques (trop difficile) ou encore les dates historiques (trop avancé) avec une série de dates prescrites par le programme.

On note certaines redondances entre la 1<sup>e</sup> et la 2<sup>e</sup> année (par exemple, dans le thème « environnement social », la famille et l'école sont exploitées deux fois). Il y a également répétition des éléments de la géographie physique entre la 2<sup>e</sup> année et la 5<sup>e</sup> année. Finalement, à partir du cycle III, le programme est très, voire trop chargé, avec deux fois plus de contenu que dans les deux autres cycles.

**CONCERNANT L'APPROCHE DIDACTIQUE ET L'ADAPTATION DES PROGRAMMES AU CONTEXTE MONDIAL**, les programmes préconisent une approche par objectifs (APO). La tendance internationale est plutôt en faveur d'une approche par compétences (APC) et d'un programme organisé par l'étude de sociétés définies dans le temps et l'espace, qui privilégie l'utilisation de démarches scientifiques ou d'investigation en sciences sociales, comme la démarche de conceptualisation, la démarche historique ou encore la démarche géographique, l'histoire orale et l'utilisation de l'enquête orale. L'approche didactique dans les programmes est donc partiellement d'actualité :

les principes de base y sont, mais ils ne sont pas opérationnalisés adéquatement. De plus, les programmes sont principalement centrés sur les savoirs : on ne fait pas réellement de sciences sociales avec les élèves; on leur enseigne plutôt de façon frontale les produits des sciences sociales et autres choses comme la ferveur nationale, les religions et la spiritualité. Notons toutefois que certaines tendances internationales par rapport à l'enseignement-apprentissage des sciences humaines et sociales sont reflétées dans les programmes analysés, notamment :

- Activités sur le terrain;
- Pédagogie active;
- Utilisation de ressources du milieu;
- Tendance à travailler en cercles concentriques, c'est-à-dire à partir de la réalité proche de l'élève pour progressivement s'en éloigner (par exemple : ville, région, pays, monde).

Pour le cycle I du fondamental, il semble que deux des trois concepts clés en sciences humaines et sociales (espace, temps et société) soient présents (espace et temps). Le concept de société par l'étude de microsociétés est présent, mais le concept n'est pas mentionné explicitement.

Le programme est organisé en thèmes. La progression des apprentissages démarre un peu rapidement avec des thèmes comme : « 1. L'espace géographique et 2. L'orientation spatiale ». Avant d'aborder ces thèmes complexes pour ce niveau, il faudrait définir les trois concepts de temps, d'espace et de société, ainsi que leur multiple dimension et composante. De plus, il y a très peu de sociétés à l'étude (généralement une société par année). Normalement, nous devrions retrouver environ 15 sociétés et des comparaisons spatiales et temporelles préalablement déterminées. Quelques

comparaisons sont proposées, mais plusieurs mériteraient d'être ajoutées.

En somme, les programmes semblent relativement bien prendre en compte les tendances curriculaires mondiales et adoptent une approche interdisciplinaire. Cependant, à cet égard, ils sont peut-être un peu trop larges : ils incluent l'enseignement de la religion et de la spiritualité, ce qui devrait normalement être traité séparément des sciences sociales.

Aussi, ils mettent l'accent sur l'aspect affectif et sur la découverte de soi, ce qui n'est pas aligné avec les tendances internationales. De plus, le caractère nationaliste est très présent dans l'enseignement, et ce, dès le cycle I (par exemple, sous le thème 9, il y a l'activité : « honorer le drapeau national »). Finalement, la discipline de l'histoire semble secondaire, ce qui va à l'encontre des tendances internationales où cette discipline est normalement dominante dans les curriculums de sciences humaines et sociales. En effet, l'histoire devrait occuper environ 50 % du temps alloué aux sciences humaines et sociales à l'école.

**CONCERNANT LA COHÉRENCE INTERNE**, globalement, les programmes sont cohérents, malgré quelques redondances et des évaluations qui semblent déconnectées du reste des programmes, avec un accent exclusif sur la mémorisation de savoirs.

**CONCERNANT L'ADAPTATION DES PROGRAMMES AU CONTEXTE HAÏTIEN**, nous considérons que le caractère endogène des programmes est bien réussi. En effet, on parle principalement de l'histoire nationale et de la géographie du pays, et non du colonisateur, par exemple.

**CONCERNANT L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES**, par rapport à l'avant-propos et aux thèmes dans la progression des apprentissages, les évaluations ne sont pas cohérentes. Elles sont exclusivement centrées sur les savoirs et sont de niveau taxonomique très bas, et ce, même au cycle III.

**CONCERNANT LE GENRE, LA DIVERSITÉ ET L'INCLUSION**, le programme mérite d'être revu, particulièrement en matière d'inclusion. Par exemple, à la première ligne de l'avant-propos on mentionne que « Ce programme a été guidé dans ses objectifs et contenus par bien des réflexions de groupes, sur une nouvelle orientation de l'enseignement des sciences sociales conçu dans une approche pluridisciplinaire. Celle-ci doit désormais constituer le cadre idéal de formation des enfants à leur fonction future "d'homme-citoyen" ». Cette formulation gagnerait à être revue pour être davantage inclusive de tous les genres.

Dans la géographie physique, on aborde principalement la perspective des « ressources » naturelles. C'est donc encore la vision du développement économique qui domine dans le curriculum de sciences sociales, ce qui est tout à fait normal considérant la situation du pays. Bien que cet aspect soit tout à fait légitime, il serait intéressant d'ajouter une perspective supplémentaire comme celle de l'éducation relative à l'environnement.



Finalement, en ce qui concerne les technologies de l'information et de la communication (TIC), cet aspect est complètement absent du programme. Avant même de penser au numérique en sciences sociales, il faudrait faire plus de place à l'utilisation d'outils spécifiques au domaine par les élèves eux-mêmes.

#### PROGRAMMES DU SECONDAIRE

Les programmes suivants du ministère de l'Éducation nationale et de la formation professionnelle (MENFP) de Haïti ont été considérés :

- 1e année, 2e année, 3e année, 4e année, 5e année, 6e année du curriculum fondamental
- Pour le cycle III, les Programmes du troisième cycle de l'enseignement fondamental (version modifiée 30 juin 2022)
- Pour le secondaire, les programmes d'éducation à la citoyenneté et d'histoire et géographie.

#### **CONCERNANT LA PRISE EN COMPTE DES PRINCIPES DU COCSÉH,**

il semble que les programmes du secondaire tiennent eux aussi plus ou moins compte des principes énoncés dans le COCSÉH. L'évaluation dans les programmes est centrée sur la mémorisation de savoirs et de niveau taxonomique très bas, et les programmes ne font pas mention de ce qui est énoncé dans le COCSÉH : de façon générale, nous ne pouvons donc pas considérer qu'ils sont cohérents avec le COCSÉH.

De plus, le COCSÉH et les programmes ne s'inscrivent pas dans la même approche pédagogique : le programme suit une approche par objectifs (APO) tandis que le COCSÉH mentionne que « tous les jeunes haïtiens doivent avoir acquis les compétences » (donc l'APC).

Le profil de sortie en sciences humaines et sociales pour le fondamental est partiellement intégré dans les programmes. Les éléments suivants énoncés dans le COCSÉH sont absents des programmes.

- Utiliser les modes de raisonnement, les méthodes et les outils appropriés pour traiter efficacement les problèmes posés dans la vie courante et dans les situations d'apprentissage auxquelles l'élève est confronté : Aucune démarche scientifique ou d'investigation n'est présente dans les programmes en sciences sociales.

- S'impliquer activement dans l'étude de son environnement et dans sa protection : Il n'y a absolument rien sur la protection de l'environnement dans les programmes.

- Concevoir et réaliser un projet en mobilisant sa créativité et son sens de l'innovation : Aucune pédagogie par projet n'est évoquée explicitement ou implicitement dans le programme, bien que le potentiel y soit.

- Préparer et engager les orientations de sa formation et de sa vie professionnelle : Rien dans le programme ne fait écho à cet élément du profil de sortie, ce qui est alarmant pour le secondaire.

D'autres éléments du profil de sortie énoncés dans le COCSÉH sont toutefois partiellement intégrés ou bien intégrés dans les programmes.

- Communiquer avec aisance dans toutes les situations du quotidien et de ses activités d'élève : On demande régulièrement à l'élève d'effectuer des recherches (surtout en équipe) et de prendre la parole sous forme de présentation orale pour résumer le résultat de ses recherches. En revanche, tout comme au fondamental, il y a peu de production écrite. De plus, il n'y a pas de méthode d'analyse ou de recherche prescrite dans les programmes.

- Se situer dans la société et agir en citoyen responsable : Au-delà de certaines connaissances (par exemple, les droits de la personne), rien n'est mis en place pour atteindre le niveau taxonomique correspondant à « l'agir ». L'aspect « se situer » est quant à lui bien intégré dans les programmes.

- Développer harmonieusement toutes les dimensions de sa personnalité : Cet élément est bien intégré dans les programmes du secondaire.

Finalement, ce qui est attendu de la personne enseignante selon le COCSÉH est partiellement intégré dans les programmes. Plus spécifiquement, bien que les programmes ne fassent pas mention des attentes envers le personnel enseignant à l'égard de l'attention à porter aux besoins de chaque élève.

Toutefois, et c'est une progression positive par rapport aux programmes du fondamental, ils intègrent les autres attentes envers le personnel enseignant que mentionne le COCSÉH, soient :

- Une pratique centrée sur l'élève;
- Des démarches qui privilégient l'activité de l'élève;
- Confier aux élèves eux-mêmes la responsabilité de leurs apprentissages;
- Favoriser les interactions entre les élèves.

**CONCERNANT LES CONTENUS D'APPRENTISSAGE,** il est difficile de déterminer à la seule lecture des programmes si les contenus scientifiques spécifiques aux sciences humaines et sociales sont exacts et actuels, mais à priori, il semblerait que oui.

Quant à la progression des apprentissages, notons que l'objectif général pour le secondaire 1 est très ambitieux et gagnerait à être simplifié : « Développer des compétences historiques permettant à l'élève de s'approprier des habiletés nécessaires lui permettant de comprendre et d'analyser les faits historiques nationaux et internationaux en vue de participer à la recherche de solutions visant le développement sociopolitique du pays. »

**CONCERNANT L'APPROCHE DIDACTIQUE ET L'ADAPTATION DES PROGRAMMES AU CONTEXTE MONDIAL**, il est difficile de dire quelle est exactement l'approche préconisée dans les programmes du secondaire, mais celle-ci semble d'actualité.

En fait, il y a très peu de détail à ce sujet dans les programmes. Contrairement aux programmes du fondamental, le préambule des programmes du secondaire ne traite pas l'aspect didactique. Le seul endroit où on peut entrevoir la didactique est le tableau « programme détaillé ». On semble préconiser une approche par l'étude des sociétés positionnées dans le temps et l'espace. L'accent est surtout mis sur des sociétés haïtiennes à différentes époques. De plus, il y a très peu de sociétés à l'étude.

Les compétences sont associées directement à une société à l'étude, ce qui est plutôt inhabituel. Normalement, les sociétés sont des véhicules transportant des savoirs et des thèmes. Les sociétés sont aussi des cas à l'étude pour employer les outils, démarches et méthodes de l'histoire ou de la géographie et même des sciences sociales en général. Fait intéressant, les compétences dans le tableau annoncent donc des sociétés à étudier, mais la grille de progression annonce des thèmes et des périodes historiques plus vastes que les sociétés incorporées dans les compétences

Quant au degré d'adaptation au contexte mondial, il semble y avoir beaucoup de moments où les élèves doivent analyser des sources. Cependant, on ne fait jamais mention de la méthode historique ou d'une procédure d'analyse comme le 3QPOC ou le 3QO. Aussi, on demande aux élèves d'effectuer « des recherches », on ne mentionne jamais où et à l'aide de quelles ressources (manuels d'histoire, en ligne, autres). On ne mentionne aucun projet ni l'emploi de la démarche historique pour faire de l'investigation. Par ailleurs, dans l'extrait ci-dessous, on constate que le comment étudier la société haïtienne et les sociétés humaines fait défaut :

Le programme d'histoire en classes de 1e, 2e, 3e et 4e années du secondaire a pour objectif central d'ouvrir la culture des apprenants sur un ordre de réalités et de réflexions que leurs études antérieures ne leur ont permis d'aborder que de façon sommaire. Il vise aussi à les mettre en condition de mieux comprendre le monde et la société dans lesquels ils vivent, en tirant le meilleur parti de ce que leur apportent, à ce sujet, les divers moyens d'information et de communication.

Dans cette perspective, il privilégie l'étude de la société haïtienne en particulier et les sociétés humaines en général. Par ailleurs, il ne faut pas négliger l'apport d'autres branches telles la géographie (dans ses dimensions physique, humaine, et économique), l'économie, l'éducation à la citoyenneté... La matière proposée par le programme officiel met l'accent sur la qualité plutôt que sur la quantité, sur les savoirs, le savoir-faire et le savoir-être. (Programme d'histoire et géographie, 1e secondaire, 2019)

Notons toutefois que certaines tendances internationales par rapport à l'enseignement-apprentissage des sciences humaines et sociales sont reflétées dans les programmes analysés, notamment :

- Activités sur le terrain;
- Pédagogie active;
- Utilisation de ressources du milieu;
- Présentation de sources aux élèves.

Principalement, les programmes du secondaire présentent le problème suivant : on demeure bas dans la taxonomie et on ne fournit aucune méthode, stratégie ou démarche.

**CONCERNANT LA COHÉRENCE INTERNE**, il y a une incohérence importante entre le tableau des compétences et la grille de progression des apprentissages : les contenus à couvrir semblent différer. Il y a toutefois davantage de cohérence entre les profils de sortie, les compétences et les activités d'apprentissage, bien que les programmes gagneraient à préciser les démarches d'analyser à favoriser, dont voici quelques exemples qui devraient être présentés explicitement dans les programmes du secondaire :

L'analyse de documents : le 3QO et le 3QPOC

- Il s'agit d'utiliser des méthodes d'analyse afin d'identifier les informations pertinentes des documents, que ce soit une image, un texte, une carte, un diagramme ou une peinture. L'élève doit observer des documents variés, les lire attentivement et se poser les bonnes questions comme : Qui, Quoi, Quand et Où (3QO), en ajoutant ensuite le Pourquoi et le Comment (3QPOC).

Les sept opérations intellectuelles :

- Établir des faits
- Situer dans l'espace et dans le temps
- Mettre en relation des faits
- Dégager des similitudes et des différences
- Déterminer des causes et des conséquences
- Établir des liens de causalité
- Déterminer des éléments de continuité et de changement

La méthode historique :

- L'observation
- La critique externe
- La critique interne
- L'interprétation

La démarche historique :

- Réflexion préalable
- Formulation d'une hypothèse de départ
- La recherche de l'information
- La sélection de l'information
- La conclusion de recherche

**CONCERNANT L'ADAPTATION DES PROGRAMMES AU CONTEXTE HAÏTIEN**, les programmes du secondaire sont adaptés au contexte national : on y enseigne l'histoire nationale et la géographie d'Haïti et de la sous-région.

**CONCERNANT L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES**, les programmes semblent proposer une approche qui vise à s'éloigner de la simple mémorisation des connaissances en histoire. Dans le préambule des programmes, on fait mention de cette volonté.

On indique aussi qu'elle se prolonge à l'évaluation des apprentissages. En effet, il est mentionné qu' : « Afin de ne plus résumer ou limiter l'épreuve d'histoire à un simple exercice de mémorisation, et de rendre l'élève apte à analyser et à réflexion, l'épreuve d'histoire à l'examen en 3e et 4e années du secondaire est composée de deux parties distinctes » (Programme détaillé du 1e cycle du fondamental, p. 8). Il s'agit d'un travail de dissertation en histoire d'Haïti (60 %) et d'un travail sur document en histoire universelle (20 %). Il n'est pas clair si la deuxième partie est réellement un travail d'analyse de document (source primaire/ secondaire ou trace) en histoire qui emploie aussi la méthode historique. Il en va de même pour les derniers 20 % « réservés à un travail sur document en géographie ».

Est-ce que ce travail est encore une fois vraiment un travail d'analyse employant une méthode d'investigation propre aux sciences sociales ou bien s'agit-il d'un travail classique en géographie descriptive comme localiser des lieux sur une carte? Cela manque de précision, comme en témoigne l'extrait :

Afin de ne plus résumer ou limiter l'épreuve d'histoire à un simple exercice de mémorisation, et de rendre l'élève apte à analyser et à réflexion, l'épreuve d'histoire à l'examen en 3e et 4e années du secondaire est composée de deux parties distinctes : 1) un travail de dissertation en histoire d'Haïti pour 60 % 2) un travail sur document en histoire universelle pour 20 % (les autres 20 % étant réservés à un travail sur document en géographie).

En 1e et en 2e années, la première partie consiste en une question de synthèse. Toutefois, l'élève prend soin de rédiger une introduction ainsi qu'une conclusion. (Programme détaillé du 1e cycle du fondamental, p. 8).

**CONCERNANT LE GENRE, LA DIVERSITÉ ET L'INCLUSION**, il n'y a pas de référence explicite à ces enjeux.

À l'égard de l'éducation relative à l'environnement, tout comme au fondamental, dans la géographie physique, on aborde principalement la perspective des « ressources » naturelles. C'est donc encore la vision du développement économique qui domine dans le curriculum de sciences sociales, ce qui est tout à fait normal considérant la situation du pays.

Bien que cet aspect soit tout à fait légitime, il serait intéressant d'ajouter une perspective supplémentaire comme celle de l'éducation relative à l'environnement.

Finalement, on évoque que les élèves devront effectuer des recherches, mais ce n'est pas clair si des moyens technologiques sont utilisés. Outre cette possibilité, on ne fait aucunement mention de l'intégration des TIC et du numérique dans l'enseignement-apprentissage des sciences sociales.

**EN SOMME, EN SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES**, En termes de savoirs, les programmes semblent en adéquation avec les grandes tendances internationales. Même s'il y a quelques redondances et quelques éléments qui gagneraient à être vus un peu plus tard dans le programme qu'au moment où ils sont actuellement prévus, la progression des apprentissages est globalement cohérente et adéquate.

Ces deux éléments représentent les forces des programmes. Concernant les méthodes pédagogiques, elles ne sont pas alignées avec les tendances internationales et ne sont pas non plus centrées sur l'apprenant, et les moyens didactiques suggérés sont inadéquats. Le niveau taxonomique est faible, il n'y a aucune méthode intellectuelle (résolution de problème, démarche d'investigation, pensée critique) et très peu d'outils suggérés. Finalement, les évaluations sont principalement centrées sur la rétention de savoirs.



### 3.3.2 Recommandations générales sur les programmes

#### RECOMMANDATION 3.3.1

Concernant les programmes d'études, nous aimerions intégrer à nos recommandations certaines des mesures proposées dans le PDEF 2020-2030 (Axe II – Qualité et pertinence, programme prioritaire 1) :

Sous-programme 2

- Intégrer les compétences clés et les valeurs permettant le développement du pays dans les programmes d'études;
- Harmoniser les programmes d'études des différents niveaux et sous-secteurs;
- Préciser les méthodes pédagogiques dans les programmes d'études des différents niveaux et sous-secteurs;
- Réviser les programmes d'études selon les résultats des évaluations.

#### RECOMMANDATION 3.3.2

Procéder à la réécriture complète des programmes des cycles I et II du fondamental ainsi que ceux du secondaire, de manière à les harmoniser avec les orientations du COCSÉH. Cette réécriture devrait notamment s'opérer avec comme base les orientations des nouveaux programmes du cycle III du fondamental, renouvelés en 2022, qui sont globalement d'excellente qualité.

### RECOMMANDATION 3.3.3

Pour s'assurer de la conformité des programmes nouvellement élaborés en lien avec le COCSÉH, mettre en place une commission d'approbation des programmes d'études.

## 3.4 Résultats de l'analyse des manuels scolaires et des guides correspondants

La présente sous-section fait état des résultats de l'analyse des manuels scolaires et des guides correspondants par les professeures expertes et professeurs experts.

Avant toute chose, notons que nous avons reçu très peu de guides à inclure à nos analyses. Celles-ci portent donc surtout sur des manuels que nous avons reçus par centaines. Nous avons ainsi opéré une sélection aléatoire, toujours dans l'idée de présenter une analyse très générale sur la distance entre les manuels et les orientations du COCSÉH.

.....  
*Encore ici, il est important de mentionner que l'objectif de notre rapport consiste à identifier la distance entre les orientations du COCSÉH et la nature actuelle des manuels scolaires et guides correspondants. Si une certaine distance est actuellement observée, c'est que ces manuels et guides ont été élaborés dans un contexte différent et surtout, antérieur au COCSÉH. Il est évident que la modification de certains programmes d'études impliquera ensuite l'élaboration de nouveaux manuels et guides alignés sur ces nouveaux programmes.*  
.....

Après avoir présenté les constats généraux sur l'analyse des manuels et des guides du préscolaire, du fondamental et du secondaire, les constats spécifiques aux différentes disciplines (préscolaire, langues [créole et français], mathématiques, sciences expérimentales, sciences humaines et sociales, ainsi que le Livre unique) seront présentés suivant le cadre d'analyse préétabli, soit :

- Constats concernant l'adéquation des manuels à l'approche pédagogique du COCSÉH;
- Constats concernant l'adéquation des manuels à l'approche didactique et méthodologique du programme;
- Constats concernant l'exactitude, la clarté et le caractère actuel des connaissances;
- Constats concernant les valeurs prescrites;
- Constats concernant l'évaluation des apprentissages;
- Constats concernant l'autonomie de l'élève;
- Constats concernant les stéréotypes (implicites ou explicites);
- Constats concernant la progression des activités d'apprentissage.

Finalement, des recommandations générales seront émises pour les manuels et guides du préscolaire, du fondamental et du secondaire.





### 3.4.1 Constats généraux

Il est d'abord pertinent de rappeler que la majorité des matériels pédagogiques analysés ont été élaborés en toute cohérence avec un programme qui ne s'inscrit pas dans les actuelles orientations du COCSÉH qui date de 2021-2022 et s'aligne sur les tendances internationales actuelles, et notamment dans la perspective de l'approche par compétences qui y est définie.

Ainsi, nous observons une bonne distance entre des matériels pédagogiques, pertinents à l'époque, alignés sur des programmes en approche par objectifs, et des matériels plus actuels où le développement de compétences devrait être à l'avant-plan.

D'ailleurs, lorsqu'on observe des ensembles didactiques à l'international, on retrouve la plupart du temps plusieurs types de documents complémentaires :

Des manuels de référence qui présentent exclusivement des éléments théoriques sur les notions, outils, stratégies et techniques mis de l'avant dans les programmes. La définition de compétence proposée au COCSÉH repose sur l'idée de mobilisation efficace de ressources. Le manuel de référence devient alors une ressource à la construction des connaissances et au développement des compétences.

Des banques de situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ), pour toute l'année, sans ordre particulier, orientées sur l'une ou l'autre des compétences, convoquant des ressources explicitées dans les manuels et qui soutiennent la personne enseignante dans la mise en œuvre des programmes. Ces SAÉ comportent aussi des grilles d'évaluation descriptive, alignées sur le programme d'études.

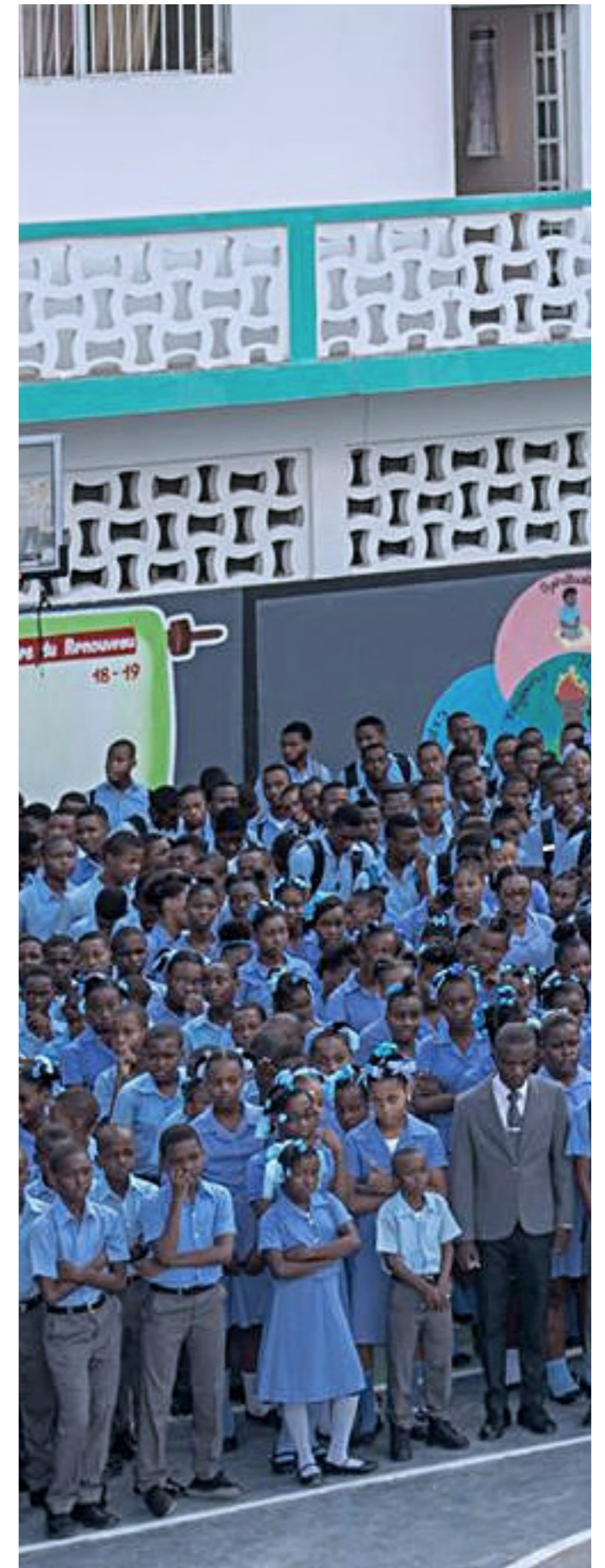
Des cahiers d'exercices, servant à faire apprendre les savoirs, mais qui ne sont pas orientés sur les compétences.

Comme cela est explicité dans les analyses spécifiques aux différentes disciplines présentées ci-bas, il conviendra d'adapter (et de faire valider cette adéquation) les matériels pédagogiques aux orientations du COCSEH, et ce, dans toutes les disciplines et à tous les niveaux (Recommandations 3.4.1 et 3.4.2). Ces nouvelles ressources devront être connues, maîtrisées et utilisées de façon adéquate par tous les acteurs scolaires (Recommandation 3.4.3).

### 3.4.2 Constats spécifiques aux manuels et aux guides du préscolaire

Un total de 33 manuels et cahiers d'exercices du préscolaire, provenant de dix collections et de deux maisons d'édition différentes, ont été reçus. Les neuf manuels et guides suivants, considérés représentatifs de l'ensemble du matériel reçu, ont été utilisés pour la présente analyse :

- La clé du français 1, Français oral au préscolaire (Éditions Editha, 2022)
- Youpi! J'apprends à lire, livre 1 (Éditions Henri Deschamps, 2007)
- Wi! M ap aprann li, liv 1 (Éditions Henri Deschamps, 2017)<sup>86</sup>



- Mon imagier 1 : les vêtements, le corps humain, l'hygiène corporelle (Éditions Editha, 2022)
- Pompon nous raconte 2 (Éditions Editha, 2019)
- Youpi! J'apprends les nombres, livre 2 (Éditions Henri Deschamps, 2009)
- À petits pas, cahier no 2, 3-4 ans (Éditions Henri Deschamps, 2021)
- Je connais les jours importants (Éditions Henri Deschamps, 2022)
- Youpi! Je colorie les fruits et les légumes (Éditions Henri Deschamps, 2022)

### CONCERNANT L'ADÉQUATION DES MANUELS À L'APPROCHE PÉDAGOGIQUE DU COCSÉH,

il convient de mentionner que l'utilisation de manuels scolaires est davantage associée à l'approche scolarisante. De ce fait, bien que les manuels analysés soient de qualité suffisante, il n'en demeure pas moins qu'il n'y a pas réellement d'adéquation entre leur utilisation et la mise en œuvre d'un programme s'inscrivant dans une approche développementale dont le jeu devrait être le principal vecteur d'apprentissage

<sup>87</sup>, comme nous l'expliquons plus en détail dans le rapport complet d'analyse des programmes du préscolaire dans la sous-section précédente.

Qui plus est, les manuels analysés visent essentiellement l'acquisition de connaissances très précises qui ne sont pas représentatives de l'ensemble du contenu du programme préscolaire. À titre d'exemple, l'apprentissage de la calligraphie des lettres et des chiffres est au cœur de plusieurs manuels, alors que cet apprentissage n'est pas central dans le programme du préscolaire.

<sup>87</sup> Marinova, K., Dumais, C., Moldoveanu, M., Dubé, F. et Drainville, R. (2020). Les pratiques enseignantes pour soutenir les premiers apprentissages de la langue écrite à l'éducation préscolaire : entre l'approche développementale et l'approche scolarisante. *McGill Journal of Education*, 55(2), 352-375.

<sup>88</sup> Thériault, P. (2010). Développement de la conscience de l'écrit : interventions éducatives d'enseignantes de la maternelle quatre ans en milieux défavorisés. *McGill Journal of Education*, 45(3), 371-392.

Plusieurs méthodes permettent d'éveiller l'enfant à la lecture et à l'écriture<sup>88</sup> et restreindre cet éveil à la connaissance des lettres et de leur tracé, tel que proposé dans les manuels consultés, semble réducteur. À cet égard, l'exploitation de livres de littérature jeunesse permettrait d'éveiller les enfants d'âge préscolaire au monde de l'écrit sans avoir à recourir à des manuels scolaires traditionnels.

Lire des histoires aux enfants et les questionner sur leur compréhension, tout en établissant des liens avec certaines conventions liées au langage écrit, serait plus cohérent avec les ancrages socioconstructivistes énoncés dans le COCSÉH et l'approche développementale prescrite dans le programme du préscolaire.

Un seul des manuels analysés semble proposer des activités d'apprentissage présentées de manière ludique. À travers les différentes activités de ce manuel, l'enfant est invité à mimer, à utiliser différents matériels, à chercher certains éléments, à découper, à s'exprimer oralement, etc. En somme, les manuels du préscolaire analysés ne s'inscrivent majoritairement pas dans l'approche développementale préconisée par le COCSÉH et par le programme du préscolaire. Ainsi, ces manuels ne devraient pas constituer l'outil d'apprentissage principal au préscolaire, et le personnel enseignant devrait les utiliser avec modération.

### CONCERNANT L'EXACTITUDE, LA CLARTÉ ET LE CARACTÈRE ACTUEL DES CONNAISSANCES,

globalement, les manuels analysés ne présentent qu'une mince partie des contenus prévus au programme du préscolaire, mais contiennent des informations généralement justes, actuelles et pertinentes pour les jeunes enfants.

Par exemple, les mots utilisés pour travailler la conscience phonologique sont ancrés dans le quotidien des enfants haïtiens (par ex., les mots « ananas », « avocat » et « anolis » sont utilisés pour travailler le son [a]).

Certaines références culturelles pertinentes et accessibles aux enfants sont également présentes dans les manuels, telles qu'une famille allant au marché, le drapeau haïtien flottant dans le ciel, des gens se déplaçant à moto, etc.

Globalement, l'apparence visuelle des manuels est adéquate. Les pages couvertures sont colorées et attrayantes pour les enfants, quoique les pages intérieures des cahiers de coloriage sont un peu moins attrayantes. Il arrive aussi que le contenu de certains manuels ne soit pas cohérent avec ce à quoi on s'attend en regardant la page couverture.

Par exemple, dans un manuel visiblement destiné à l'apprentissage de la lecture, l'enfant doit en fait suivre des traits pointillés, un exercice servant habituellement à développer la motricité fine en guise de prémisses à l'apprentissage de l'écriture. Définir plus clairement les compétences ou les connaissances visées par l'utilisation des manuels serait gagnant.

Un élément à souligner, qui s'inscrit moins dans les tendances actuelles, concerne l'accent mis par certains manuels sur l'importance d'avoir une calligraphie esthétique (« Écris de jolies lettres », tu dois « écrire de belles lettres »). L'aisance du geste d'écriture – qui requiert du temps et de la pratique – plutôt que la beauté ou l'esthétisme devrait être davantage favorisée au regard de l'apprentissage de l'écrit<sup>89</sup>.

<sup>89</sup>Lavoie, N., Morin, M. F. et Labrecque, A. M. (2015). Le geste graphique chez le scripteur au début de l'école primaire : profil des pratiques pédagogiques et des performances des élèves. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (52), 177-198.

**CONCERNANT LES VALEURS PRESCRITES,** si l'on considère les cinq valeurs fondamentales devant faire partie des programmes haïtiens (COCSÉH, p. 7), les manuels analysés ne vont pas à l'encontre de celles-ci.

Cependant, ils n'en font pas nécessairement la promotion non plus. Le manuel présentant des personnages historiques relate l'histoire d'Haïti de manière quelque peu caricaturale, ratant ainsi l'occasion de faire découvrir des valeurs fondamentales aux enfants.

### CONCERNANT L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES,

les manuels du préscolaire concernent des apprentissages scolaires très fondamentaux. Ce faisant, ils n'ont pas de visée évaluative. En cohérence avec ce qui est énoncé dans le programme du préscolaire, c'est l'observation du cheminement de l'enfant et de son développement qui est au cœur de l'évaluation, plutôt que l'utilisation d'exercices issus de manuels.

### CONCERNANT L'AUTONOMIE DE L'ÉLÈVE,

dans la majorité des manuels, la taille de l'écriture est trop petite pour les enfants d'âge préscolaire, ce qui peut nuire à leur autonomie dans l'utilisation des manuels. La présentation visuelle des exercices fait en sorte qu'il est difficile pour l'enfant de s'intéresser à l'écrit. Hormis les cahiers de coloriage, qui présentent par ailleurs très peu d'occasions d'apprentissage significatives, les enfants ne peuvent donc pas utiliser les différents cahiers et manuels de manière autonome.

D'ailleurs, des notes destinées au personnel enseignant et aux parents sont souvent inscrites à l'intérieur de ceux-ci en vue d'une utilisation guidée par l'adulte.

Il convient de mentionner que ceci n'est pas forcément une mauvaise chose considérant que les enfants d'âge préscolaire sont en début d'apprentissage et peuvent avoir besoin d'être davantage guidés.

Dans certains manuels, les consignes sont écrites en créole et en français, ce qui aurait assurément le potentiel de soutenir l'autonomie d'un enfant qui sait déjà lire, mais ce n'est habituellement pas le cas au préscolaire. Dans tous les cas, la taille de la police d'écriture employée pour écrire les consignes est trop petite pour réellement capter l'attention et l'intérêt de jeunes enfants.

**CONCERNANT LES STÉRÉOTYPES (IMPLICITES OU EXPLICITES)**, bien que ce ne soit pas un enjeu prépondérant à travers tous les manuels, des stéréotypes de genre sont occasionnellement présents au sein des différentes collections. À cet égard, les hommes et les femmes sont majoritairement présentés dans des rôles traditionnels. Par exemple, la femme prépare le repas, l'homme écoute la radio. Dans un imagier, la femme enfiler des chaussures à talons hauts, tandis que l'homme lace ses espadrilles.

La jeune fille coud, tandis que le garçon se salit. Le garçon pratique le karaté, tandis que la jeune fille fait du ballet. Les stéréotypes de genre sont aussi présents dans les manuels destinés à enseigner le vocabulaire. Par exemple, la jeune fille est encouragée à enfiler une robe alors qu'elle ne veut pas porter une jupe. À la récréation, elle joue à la poupée, tandis que le garçon assis à ses côtés joue aux voitures. Par la suite, le garçon la pousse et elle tombe. Par la suite, elle trébuche encore, ce qui la dépeint ainsi comme une personne maladroite.

Un autre fait à mentionner concerne le corps humain qui est systématiquement représenté en omettant volontairement les parties liées au sexe des enfants, et ce, dans tous les manuels consultés.

Quelques femmes importantes dans l'histoire d'Haïti sont présentées dans un manuel, témoignant ainsi d'un effort d'inclusion. Toutefois, dans ce même manuel, les choix de termes et d'illustrations pour représenter les premiers habitants d'Haïti sont peu appropriés.

Par exemple, on les appelle des « Indiens », on les représente de façon parfois caricaturale (par exemple, nu avec un pagne et une hache). On observe également plusieurs représentations violentes de l'histoire d'Haïti (par exemple, on parle de coups de canon, de morts, de personnes criblées de balles), ce qui rejoint les constats sur les manuels d'histoire. Considérant que ce manuel est destiné à des enfants d'âge préscolaire, il serait pertinent d'adapter son contenu.

**CONCERNANT LA PROGRESSION DES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE**, celle-ci est perceptible dans certains manuels, mais pas dans tous. Le manuel des chiffres et le manuel des lettres permettent aux enfants de progresser au fil des pages.

De plus, les exercices sont généralement présentés de manière à revenir sur les apprentissages antérieurs. Il est à noter qu'il n'y a pas de progression dans les cahiers de coloriage; les coloriages proposés exigent tous le même niveau de motricité fine, et ce niveau est peu élevé. L'utilisation de ces cahiers n'amène donc pas les enfants à progresser au fil des pages.

### 3.4.3 Constats spécifiques aux manuels et aux guides de langues

#### MANUELS ET GUIDES DE FRANÇAIS

Pour les fins de cette analyse, nous avons sélectionné un échantillon de 12 manuels parmi les 80 manuels disponibles. Les critères retenus pour constituer cet échantillon sont les suivants :

- Critère d'exclusion : date de publication avant 2015;
- Critère d'inclusion : manuels qui intègrent la lecture, l'écriture et l'oral; manuels appartenant à une série « complète » (sur plusieurs années scolaires); maisons d'édition variées.

Ainsi, notre analyse porte exclusivement sur les 12 manuels suivants (aucun guide pour l'enseignement n'était disponible) :

Pour la 1<sup>e</sup> année :

- J'aime écrire 1 (Éditions Henri Deschamps, date inconnue)
- J'aime parler français 1 (Éditions Henri Deschamps, 2022)
- J'aime la lecture 1 (Éditions Henri Deschamps, 2020)

De la 2<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année :

- Je lis et j'écris le français 1 à 5 (Éditions Henri Deschamps, date inconnue)

De la 7<sup>e</sup> à la 9<sup>e</sup> année :

- Plus loin – Lire et s'exprimer 7e à 9e (Editha – Les Éditions haïtiennes, 2023 et date inconnue)
- Le français par les textes (Editha – Les Éditions haïtiennes, date inconnue)

**CONCERNANT L'ADÉQUATION DES MANUELS À L'APPROCHE PÉDAGOGIQUE DU COCSÉH**, de manière générale, les activités proposées restent assez traditionnelles.

L'élève exécute des tâches, généralement des exercices au sein desquels l'engagement cognitif est limité : pas de problèmes à résoudre, peu de place pour la métacognition, pas de technique inductive, etc. Les tâches sont généralement décontextualisées des situations complexes dans lesquelles les compétences doivent être développées et déployées.

Dans l'ensemble, les « leçons » proposées dans les manuels s'articulent autour d'une routine bien établie. En voici trois exemples :

J'aime la lecture 1 (1<sup>e</sup> année)

- Présentation d'un son
- Lecture de mots
- Lecture de phrases

Je lis et j'écris le français 1 et 2 (1<sup>e</sup> et 2<sup>e</sup> année)

- Lecture d'un texte
- Questions de compréhension sur le texte
- Exercice de fluidité
- Exercice de production orale
- Exercice d'orthographe (souvent des recopies de mots)
- Exercice d'écriture (souvent des mots isolés)
- Atelier d'écriture (souvent de mots)

Plus loin – Lire et s'exprimer (7<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> année)

- Lecture d'un texte
- Questions de compréhension sur le texte
- Exercice de structuration de la langue
- Exercice d'écriture (de courtes phrases)

Ces routines, dont les tâches sont toujours exécutées dans un ordre prédéterminé, apparaissent peu motivantes pour les élèves, notamment par leur aspect hautement répétitif et décontextualisé de la 1<sup>e</sup> à la 9<sup>e</sup> année : lecture, question, copie, écriture de mots ou de phrases. Il pourrait tout à fait être envisageable de commencer par une activité d'écriture, pour poursuivre avec une activité d'écoute, etc.

Ces routines ne sont pas le reflet de situations d'apprentissage complexes que requiert l'apprentissage de la lecture, de l'écriture, de l'écoute et de la parole. Par exemple, la planification de la lecture ou de l'écriture d'un texte par l'élève ne fait pas partie des apprentissages proposés, alors qu'il s'agit d'une composante importante des compétences à lire et à écrire.

**CONCERNANT L'ADÉQUATION DES MANUELS À L'APPROCHE DIDACTIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE DU PROGRAMME**, de manière générale, l'approche par compétences (APC) n'est pas celle qui domine dans les manuels analysés.

Parmi toutes les tendances actuelles en didactique des langues, et en didactique du français en particulier, voici celles qui apparaissent particulièrement pertinentes dans le contexte de Haïti : approche par genres textuels, l'intégration des compétences de lecture, d'écriture et d'oral, approches plurilingues, approche culturelle et métacognition.

Pour la 1<sup>e</sup> année. La compétence à écrire se limite à apprendre à tracer les lettres du français : or, l'apprentissage de la calligraphie est également prévu en créole. Ainsi, il serait pertinent d'intégrer l'apprentissage des graphies dans ces deux disciplines (créole et français) en faisant observer ce qui est pareil et différent entre les deux langues.

Par exemple, il pourrait s'agir de faire observer les lettres ou les combinaisons de lettres qui existent en français, mais qui ne sont pas présentes en créole. L'apprentissage des langues, notamment quand il est fait simultanément en comme dans le contexte haïtien, ne peut se faire en vase clos : il faut que le personnel enseignant guide les élèves dans les liens à faire entre les langues apprises afin que l'apprentissage de toutes les langues se soutienne mutuellement.

Pour la 2<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année. Les activités d'écriture se limitent souvent au mot ou à de très courtes réponses. La production écrite, dans toute sa complexité, de la planification à la révision, n'est jamais véritablement envisagée : les stratégies d'écriture ne sont assurément pas enseignées, de même que celles en lecture. Les questions de repérage dominant dans les activités de compréhension écrite. Enfin, sauf erreur, aucune activité d'écoute ou de prise de parole n'est prévue.

Pour la 7<sup>e</sup> à la 9<sup>e</sup> année. Les remarques formulées pour les manuels de la 2<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année s'appliquent également à ceux de la 7<sup>e</sup> à la 9<sup>e</sup>. De manière générale, les éléments de contenus ne sont souvent qu'effleurés.

Par exemple, l'unité sur les messages électroniques (manuel de 9<sup>e</sup> année, p. 48) est-elle suffisante pour développer une compétence à écrire des messages électroniques?

Approche par genres textuels. Dans l'ensemble, l'étude des textes (courants ou littéraires), n'est pas envisagée en fonction des genres : les genres à l'étude ne sont presque jamais identifiés, ni même les caractéristiques qui leur sont propres. Par ailleurs, les textes sont tantôt formatés de toute pièce, tantôt limités à des extraits : peu de textes authentiques et longs (selon le niveau) sont proposés aux élèves.

Même si le manuel Le français par les textes laisse présager que les activités d'apprentissage (en grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire et de production écrite) seraient ancrées dans le genre étudié, elles restent fortement décontextualisées des textes.

Intégration des compétences en lecture-écriture-oral. L'intégration des compétences de lecture, d'écriture et de l'oral n'est pas inscrite dans les manuels ou, lorsqu'elle l'est, demeure très en surface. Les activités de lecture sont suivies d'activités de structuration langagière pour se terminer par une activité d'écriture, toujours dans cet ordre; les compétences orales d'écoute et de parole semblent envisagées complètement à part des compétences de l'écrit.

Or, ces compétences sont profondément ancrées les unes aux autres et sont au service des unes et des autres : ceci devrait se refléter dans la manière d'aborder leur apprentissage avec les élèves.

Approches plurilingues. Le bilinguisme créole/français est la richesse du système d'éducation haïtien. Or, dans les manuels, l'apprentissage du français est envisagé en vase clos : sauf erreur, aucun lien entre le créole et le français n'est fait lorsque cela s'avère pertinent. Pourtant, dans un système plurilingue comme le système éducatif haïtien, l'apprentissage de deux langues pourrait avoir des bénéfices indéniables.

En effet, à la suite des écrits phares de Cummins (1997, 2000)<sup>90</sup>, la communauté scientifique reconnaît aujourd'hui l'importance de valoriser et d'utiliser le répertoire linguistique pluriel des élèves dans l'enseignement des langues (Armand, 2011; Candelier, 2016; Dagenais, 2017)<sup>91</sup> pour mettre à profit le bagage composite de connaissances linguistiques que l'élève développe au gré de ses interactions sociales et de son parcours scolaire, et favoriser les apprentissages dans les deux langues.

<sup>90</sup>Cummins, J. (1979). Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. Working Papers on Bilingualism, 19, 121-129.

Cummins, J. (2000). Language, Power, and Pedagogy : Bilingual Children in the Crossfire. Multilingual Matters.

<sup>91</sup>Armand, F. (2011). Activités d'éveil aux langues, discrimination auditive et conscience plurilingue au préscolaire en contexte pluriethnique et défavorisé. Le langage et l'homme, 46(2), 5572.

Candelier, M. (2016). Activités métalinguistiques Pour une didactique intégrée des langues. Le français aujourd'hui, 192(1), 107116. <https://doi.org/10.3917/lfa.192.0107>

Dagenais, D. (2017). Tensions autour de l'enseignement des littératures plurielles en milieu minoritaire. Éducation et francophonie, 45(2), 521. <https://doi.org/10.7202/1043526ar>



Approche culturelle. Les textes donnés à lire aux élèves sont souvent des textes façonnés de toute pièce à des fins pédagogiques : il serait intéressant d'y inclure davantage de textes authentiques (extraits ou textes intégraux) provenant de la littérature de jeunesse haïtienne ou de textes courants pour la jeunesse haïtienne.

Par ailleurs, nous observons une plus grande importance accordée aux textes littéraires qu'aux textes courants. Si la culture haïtienne doit être au cœur des apprentissages de la classe de langue, une ouverture vers la culture des Caraïbes, puis progressivement vers celle des Amériques, puis du reste du monde pourrait être envisagée dans les plus grandes classes, notamment par le biais de textes traduits. Il serait également intéressant d'ouvrir l'accès aux cultures francophones : celle du Québec (où vit une importante diaspora haïtienne), celle de toute la francophonie européenne (pas uniquement française), mais aussi celle des pays africains.

Métacognition. Autant dans la formulation des questions que dans celle des consignes, la métacognition des élèves n'est que très rarement sollicitée; le « comment faire » et le « pourquoi faire » ne sont pas véritablement enseignés. Si les quelques activités d'observation, même sommaires, permettent aux élèves de dégager certains éléments de savoir, elles demeurent trop peu nombreuses, tout comme la technique d'enseignement explicite qui, sauf erreur, est absente des manuels.

**CONCERNANT L'EXACTITUDE, LA CLARTÉ ET LE CARACTÈRE ACTUEL DES CONNAISSANCES**, les manuels ne fournissent pas d'indication explicite sur le contenu à enseigner (sauf Je lis et j'écris le français 1 et 2) :

il est parsemé à travers les exercices proposés. Dans ce contexte, il est donc difficile d'avoir une idée précise des contenus à enseigner, qui sont peu clairs. Des sections où le savoir « à apprendre » serait présenté aux élèves (ou formulé par eux-mêmes) permettraient de mieux organiser les contenus : ces sections pourraient être introduites après que les apprentissages ont été faits, notamment après une technique inductive.

Chose certaine, les composantes des compétences (par exemple, réviser un texte) ne se traduisent par en savoirs et savoir-faire explicites qui permettrait de développer et de mettre en place une stratégie de révision efficace.

L'analyse plus spécifique de certains contenus grammaticaux permet de constater qu'ils sont répartis inégalement d'une année à l'autre, selon une progression qui n'est pas transparente. Le cadre de référence est principalement celui de la grammaire traditionnelle (notamment sur le plan terminologique), même si des notions plus spécifiques à la grammaire moderne sont présentes.

Surtout, nous nous questionnons sur la démarche d'apprentissage proposée pour assurer les apprentissages, notamment, à titre d'exemple, pour la notion de complément de verbe dans le manuel Le français par les textes (7e à 9e année, p. 46).

Sur le plan terminologique, le manuel retient la terminologie de la grammaire traditionnelle : complément d'objet direct (COD) et complément d'objet indirect (COI) plutôt que celle de complément direct (CD) et de complément indirect (CI) de la grammaire

moderne. Il est aussi question de complément circonstanciel, notion qui n'est pas retenue en grammaire moderne (les traditionnels compléments circonstanciels étant considérés tantôt comme des compléments de phrase puisqu'ils ne dépendent pas du verbe, comme dans Il pleut à Port-au-Prince, tantôt comme des compléments indirects puisque le verbe a une construction transitive indirecte, comme dans Il va à Port-au-Prince). Il est demandé aux élèves de trouver le COD, le COI et le CA (pour « complément d'agent », qui n'existe plus en grammaire moderne et qui a été remplacé par la fonction d'attribut du sujet) dans 4 phrases. D'abord, nous nous demandons s'il est vraiment possible de développer une compréhension de ces notions à partir d'un corpus de 4 phrases, car sauf erreur, ces notions ne sont pas abordées ailleurs dans le manuel. De plus, le manuel ne donne pas d'indications quant aux caractéristiques des compléments de verbe ni quant aux moyens de les identifier.

Dans le Tableau 9, nous présentons une synthèse des savoirs et savoir-faire à enseigner en grammaire moderne pour soutenir l'identification des compléments de verbe :

**Tableau 9. Synthèse des savoirs et savoir-faire à enseigner en grammaire moderne pour soutenir l'identification des compléments de verbe**

	Complément direct	Complément indirect
Savoirs	Introduit par un verbe transitif direct	Introduit par un verbe transitif indirect
	Le CD est généralement un groupe du nom	Le CI est généralement un groupe prépositionnel
	Dans la phrase de base, il est après le verbe	
	Lorsqu'il est remplacé par un pronom, il est devant le verbe	
	Les pronoms CD : le, la, les, en	Les pronoms CI : lui, leur, y, en
Savoir-faire	Se fier à son intuition grammaticale pour identifier la catégorie du verbe	
	Au besoin, chercher la catégorie du verbe dans un dictionnaire au besoin	
	Au besoin, reconstruire le groupe du verbe dans son ordre de base (c'est-à-dire dé-pronominaliser le complément de verbe)	
	Remplacer le CD par quelqu'un ou quelque chose	Remplacer le CI par préposition + quelqu'un ou quelque chose
	Remplacer le CD par le, la, les, en	Remplacer le CI par lui, leur, y, en
Créole	Est-ce que les verbes peuvent prendre un CD ou un CI en créole?	
	Si oui, est-ce le verbe x en créole est construit de la même manière en français?	
	Est-ce que l'information sur la catégorie des verbes créoles est présente dans les dictionnaires créoles?	
	Où est placé le complément de verbe en créole? Peut-il être remplacé par un pronom? Ce pronom est-il avant ou après le verbe?	
	Est-ce possible de remplacer le CD par quelqu'un ou quelque chose en créole? Et le CI?	

Tel que le tableau le montre, les descriptions grammaticales sont celles de la grammaire moderne, et non pas celles de la grammaire traditionnelle.

Ainsi, un CD n'est pas identifié grâce au recours à la question « quoi? », mais plutôt grâce au recours à la reconstruction de la phrase de base et grâce à des manipulations syntaxiques de remplacement. Aussi, dans une perspective plurilingue, l'apprentissage des notions de CD et de CI peut être mis en contraste avec ces notions en créole : en comparant les caractéristiques communes et différentes de verbes en créole et en français, il sera possible de mieux comprendre ces notions dans les deux langues.

Bref, il importe, dans tous les manuels, de rendre explicites les savoirs et les savoir-faire à apprendre et de les rendre conformes aux savoirs de la grammaire moderne, tel que le propose la didactique de la grammaire en usage à l'heure actuelle.

**CONCERNANT LES VALEURS PRESCRITES**, il s'agit là d'une des forces des manuels analysés : les valeurs « d'amour du travail, la compétitivité, la créativité, la culture scientifique et le sens critique, la discipline, l'équité, l'honnêteté et l'intégrité, l'inclusion, l'innovation et l'esprit d'initiative, la justice, la non-violence, le sens de la patrie, la valorisation des richesses locales et de sa communauté, la solidarité et la tolérance » (p. 7) prescrites par le COCSÉH sont présentes dans les manuels, notamment grâce aux textes sélectionnés pour la lecture.

Toutefois, un choix de textes courants d'actualité permettrait de bonifier les valeurs associées au développement durable et à la technologie. Il serait aussi intéressant d'y ajouter des éléments de contenu qui permettraient de contrer la désinformation en cette ère de consommation importante de médias non traditionnels.

**CONCERNANT L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES**, aucune piste quant à l'évaluation n'est fournie dans les manuels analysés, et ce, même si, notamment, des productions écrites sont proposées (par exemple, les ateliers d'écriture après une série de leçons dans le manuel *Je lis et j'écris en français 5*). Les attentes qu'en au développement de la compétence ne sont nullement précisées : est-ce que les éléments listés dans la section « je m'évalue » seront les seuls qui feront l'objet de l'évaluation par la personne enseignante?

**CONCERNANT L'AUTONOMIE DE L'ÉLÈVE**, les manuels analysés semblent prévoir une utilisation en classe par la personne enseignante : les élèves ne peuvent être seuls dans l'utilisation des manuels. Cela nous semble judicieux, notamment pour un cours de langue où les interactions font partie intégrante des apprentissages à réaliser. Toutefois, et notamment parce que la métacognition des élèves est très peu sollicitée, il est à craindre que l'élève ne sache pas quand, comment et pourquoi utiliser ce qu'il vient d'apprendre.

Une contextualisation des exercices permettrait aussi de mieux ancrer les apprentissages dans le développement des compétences. Les activités d'approfondissement, si elles sont prévues, ne sont pas clairement identifiées, sauf peut-être par les sections « J'écris/je parle mieux » (2e à la 6e année) ou encore « Je vais plus loin » (7e à la 9e année) qui nous semblent toutefois faire partie des apprentissages essentiels et de base.

**CONCERNANT LES STÉRÉOTYPES (IMPLICITES OU EXPLICITES)**, de manière générale, les manuels analysés semblent exempts de stéréotypes explicites. Attention toutefois de ne pas représenter les rôles féminins et masculins de manière stéréotypée, notamment dans les illustrations : la maman cuisine, le papa joue avec les enfants, les enseignants sont des hommes, les surveillantes sont des femmes, etc. Aussi, nous avons été surpris d'une consigne qui demande aux élèves de commenter l'expression « les filles sont bavardes » (source non notée).

**CONCERNANT LA PROGRESSION DES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE**, une progression semble se dégager d'une année à l'autre, surtout quant aux genres de texte à produire. Tous les manuels terminent les « unités » par une production écrite : rédiger un court récit, écrire un dialogue, composer un poème, etc.

La progression des apprentissages en lecture est plus floue. De même pour la progression des contenus à apprendre : si nous avons repéré quelques indications sur le déploiement des savoirs proprement linguistiques, nous en savons peu sur la progression des savoirs et des savoir-faire.

Il pourrait être judicieux de préciser finement et de rendre transparents les savoirs à aborder d'une année à l'autre, puis à l'intérieur d'une même année, et ce, en fonction des savoirs les plus pertinents au regard des genres à l'étude.

Dans l'ensemble, notre impression est que le niveau de développement des compétences (ainsi que des savoirs et des savoir-faire) au terme de la 9e année reste peu élevé. Par exemple, le manuel *Le français par les textes (7e à la 9e année)* propose de faire classer des mots par ordre alphabétique (p. 7) : ce type de classement devrait être acquis au plus tard en 3e ou 4e année (que ce soit en créole ou en français).

La lecture du roman devrait commencer plus tôt que la 9e année, notamment en sélectionnant des œuvres pour la jeunesse; l'apprentissage de la rédaction d'un texte justificatif devrait être déjà amorcé. L'établissement de profils de sortie clairs permettrait de mieux cibler les apprentissages à réaliser et leur progression.

## MANUELS ET GUIDES DE CRÉOLE

Comment pour l'analyse des programmes de créole, nous tenons à mentionner que notre équipe ne détient pas d'expertise en didactique du créole.

Cela étant dit, encore une fois, les tendances internationales en matière de didactique des langues premières, relevées ci-avant dans l'analyse des manuels de français, montrent des éléments assez universels.

Ces éléments s'appliquent donc également aux manuels de créole et doivent être gardés en tête pour la suite de leur développement. Ainsi, les manuels de créole devraient refléter les éléments soulevés par rapport aux tendances en didactique des langues :

- L'approche par genres textuels : inclure des textes authentiques et longs, selon le niveau des élèves
- L'intégration des compétences : décloisonner les apprentissages des différentes compétences et dégager les contenus associés à leurs diverses composantes, en les traduisant par des savoirs et savoir-faire explicites et conformes à la grammaire actuelle du créole, et en organisant clairement leur progression d'une année à l'autre
- L'approche plurilingue : s'appuyer sur le bilinguisme créole/français pour faire des liens entre les différentes langues apprises et mettre à profit les connaissances linguistiques des élèves
- L'approche culturelle : inclure des textes de littérature haïtienne, mais aussi ouvrir vers la culture des Caraïbes, puis progressivement vers celle des Amériques, puis du reste du monde

- La métacognition : proposer des activités permettant le développement des compétences métacognitives des élèves

Finalement, il est important que les équipes de rédaction des manuels s'assurent d'un arrimage entre les programmes révisés et les manuels et guides correspondants.

### 3.4.4 Constats spécifiques aux manuels et aux guides de mathématiques

Les manuels et guides suivants ont été considérés pour la présente analyse.

Fondamental

- Vive les maths! 1e à 6e année (Éditions Henri Deschamps, date inconnue) (1e à 6e année)

- Viv mathematik 3! (Collection F.I.C., date inconnue) (3e année)

-Univers mathématique 1 (Collection F.I.C., 2018) (7e et 9e année)

Secondaire

-Mathématiques secondaire 1 à 3 (Collection F.I.C., date inconnue) (1e à 3e secondaire)

**CONCERNANT L'ADÉQUATION DES MANUELS À L'APPROCHE PÉDAGOGIQUE DU COCSÉH**, pour ce qui est des manuels du fondamental, de manière générale, les activités proposées restent assez traditionnelles, mais bien alignée à l'approche proposée dans les programmes (approche par objectifs). L'élève exécute des tâches, généralement des exercices au pour lesquels l'engagement cognitif est limité. On retrouve à la fin des différentes sections quelques petits problèmes écrits, mais ceux-ci sont en nombre insuffisant pour espérer développer cette compétence (la résolution de problèmes) chez les élèves.

Aussi, il y a très peu de représentations graphiques ou schématiques pouvant servir à donner du sens aux concepts. Les tâches sont généralement décontextualisées.

Quant aux manuels du secondaire, ils ne sont en rien associés à une approche par compétences (APC). Ce sont des manuels de mathématiques très formels avec très peu de situations problèmes complexes et contextualisées. Ces manuels n'ont donc aucun lien avec le COCSÉH.

**CONCERNANT L'ADÉQUATION DES MANUELS À L'APPROCHE DIDACTIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE DU PROGRAMME**, pour le fondamental, de manière générale, l'approche par compétences n'est pas celle qui domine dans les manuels analysés. Toutefois, comme les programmes actuels reposent sur une approche par objectifs (APO), nous pouvons considérer que les manuels sont partiellement orientés selon cette approche. Toutefois, ils ne ciblent pas

directement des objectifs présents dans le programme et ne suivent pas une progression en fonction des objectifs intermédiaires.

Quant aux manuels du secondaire, ils ne sont en rien associés à une approche par compétences (APC). Ce sont des manuels de mathématiques très formels avec très peu de situations problèmes complexes et contextualisées.

**CONCERNANT L'EXACTITUDE, LA CLARTÉ ET LE CARACTÈRE ACTUEL DES CONNAISSANCES**, les contenus abordés dans les manuels sont relativement traditionnels et standards. Les manuels du fondamental présentent des petits encadrés destinés aux élèves (« Observe et apprends »). Ensuite ils formulent des courts exercices (« À toi de jouer »). À la fin d'une séquence, quelques petits problèmes sont proposés aux élèves. Quant aux manuels du secondaire, ils ont une structure très formelle et traditionnelle avec plusieurs présentations très théoriques et abstraites des contenus, suivi d'exercices à réaliser.

**CONCERNANT LES VALEURS PRESCRITES**, aucune valeur n'est prescrite, ni dans les manuels du fondamental ni dans ceux du secondaire. Ces manuels se contentent d'aborder les contenus mathématiques.

**CONCERNANT L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES**, dans les manuels du fondamental, quelques évaluations sont proposées à la fin des grandes sections. L'aspect intéressant de ces évaluations est qu'elles couvrent plusieurs domaines des mathématiques en même temps (par exemple, arithmétique, mesure et géométrie). Toutefois, les objectifs d'évaluation ne sont pas présentés. En outre, plusieurs des items d'évaluation sont sous forme de petits problèmes écrits pour lesquels les élèves n'ont pas été suffisamment préparés dans la section. Pour ce qui est des manuels du secondaire, aucune évaluation n'est présente.

**CONCERNANT L'AUTONOMIE DE L'ÉLÈVE**, les manuels ne permettent pas vraiment de développer l'autonomie des élèves. Bien que des encadrés présentant des propriétés théoriques soient fournis, ceux-ci ne sont pas vraiment des explications des concepts. De plus, peu ou pas d'exemples de marche à suivre pour réaliser des tâches sont présentés. Ces manuels sont presque exclusivement des manuels d'exercices et de problèmes.

**CONCERNANT LES STÉRÉOTYPES (IMPLICITES OU EXPLICITES)**, de manière générale, les manuels analysés semblent exempts de stéréotypes explicites. Soulignons d'ailleurs que pour l'un des manuels du fondamental, un personnage sous forme d'un prisme rectangulaire a été choisi pour présenter les contenus, évitant ainsi toute forme de stéréotype de genre et de couleur. Par ailleurs, comme dans ces manuels presque aucune représentation de la vie courante n'est présente, les stéréotypes ont peu de chance d'apparaître.

**CONCERNANT LA PROGRESSION DES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE**, pour les manuels du fondamental, la progression est relativement standard et conforme. Cependant, pour les manuels du secondaire, la progression est trop rapide et échelonnée sur un nombre de pages et d'activités insuffisantes.

### 3.4.5 Constats spécifiques aux manuels et aux guides de sciences expérimentales

Les manuels et guides suivants ont été considérés pour la présente analyse.

3e et 4e année

-Manuel d'hygiène (Éditions Henri Deschamps, date inconnue)

-Mon livre de sciences 1 – Comprendre pour mieux vivre (Éditions Henri Deschamps, 2022)

5e et 6e année

-Mon livre de sciences 2 – Comprendre pour mieux vivre (Éditions Henri Deschamps, 2022)

7e année

-Plus Loin – Biologie (Editha – Les Éditions haïtiennes, 2022)

-Sciences physiques (Editha – Les Éditions haïtiennes, 2020)

8e année

-Sciences physiques (Editha – Les Éditions haïtiennes, 2018)

8e et 9e année

-Plus Loin – Biologie – Sciences de la vie et de la terre (Editha – Les Éditions haïtiennes, 2022)

9e année

-Sciences physiques (Editha – Les Éditions haïtiennes, 2017)

**CONCERNANT L'ADÉQUATION DES MANUELS À L'APPROCHE PÉDAGOGIQUE DU COCSÉH**, les manuels analysés en sont à une certaine distance. Bien que les manuels pédagogiques semblent en adéquation avec les programmes pour lesquels ils ont été élaborés, l'adoption d'un COCSÉH, orienté sur l'approche par compétences, a nécessairement des impacts sur l'ingénierie des manuels scolaires.

En sciences, l'adoption d'une approche par compétences a orienté le programme du cycle III du fondamental vers trois compétences. Celles-ci devront avoir une place prépondérante dans les ensembles didactiques. Sans laisser tomber les connaissances, ces compétences doivent devenir au centre de l'activité pédagogique du personnel enseignant, qui devra avoir recours à du matériel s'inscrivant dans cette perspective.

**CONCERNANT L'EXACTITUDE, LA CLARTÉ ET LE CARACTÈRE ACTUEL DES CONNAISSANCES**, globalement, les manuels analysés sont de bonne qualité, actuels, et sans avoir fait une analyse très fine, nous n'avons pas décelé de problèmes particuliers.

**CONCERNANT LES VALEURS PRESCRITES**, les manuels semblent alignés sur les programmes et donc s'inscrire dans les finalités pour lesquelles ils ont été développés. Cela dit, le COCSÉH présente des orientations spécifiques dont il faudra tenir compte et qu'il faudra intégrer dans l'ensemble des collections.

**CONCERNANT L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES**, les manuels s'inscrivent dans des perspectives d'approche par objectifs ou d'approche par compétences de type savoir-faire.

Très alignés sur les connaissances, les manuels sont cohérents avec ces approches. Cependant, les nouveaux ensembles didactiques devront viser le développement de compétences et devront comporter par le fait même des outils d'évaluation des compétences. Le programme du cycle du fondamental fait d'ailleurs des prescriptions à cet égard.

**CONCERNANT L'AUTONOMIE DE L'ÉLÈVE**, la majorité des manuels analysés comportent des exercices permettant aux élèves de construire leurs nouvelles connaissances.

On présente aussi souvent des activités plus personnalisées, proposant aux élèves « d'aller plus loin » ou de réaliser des expériences ou des enquêtes à l'extérieur de la salle de classe. Bien alignés sur une approche « centrée sur l'apprenant », ce sont des éléments importants qui mériteront d'être conservés.

**CONCERNANT LES STÉRÉOTYPES (IMPLICITES OU EXPLICITES)**, bien que ce ne soit pas un enjeu prépondérant à travers tous les manuels, nous trouvons certains stéréotypes de genre dans les diverses collections. Par exemple, un manuel présente une activité où l'on parle d'une infirmière et d'un docteur.

Ailleurs, on voit une ménagère, et un jardinier. Dans un des manuels, on présente presque exclusivement des garçons qui font des activités scientifiques. Nous suggérons qu'une réflexion sur l'égalité et la diversité des genres puisse se tenir, s'inscrivant dans une éventuelle politique sur le genre qui pourra formuler des orientations claires pour l'élaboration de matériel pédagogique qui s'inscrivent dans les tendances internationales en la matière.

l'enseignement des sciences, technologie, ingénierie et mathématiques (STEM) pour remédier à la sous-représentation des filles et des femmes dans ce domaine, que ce soit à l'école et sur le marché du travail.

Selon cette organisation, trop de filles et de femmes sont freinées par les préjugés, les normes et attentes sociales qui influent sur l'éducation qu'elles reçoivent et les matières qu'elles étudient. Les écarts sont les plus marqués dans les domaines de l'ingénierie et des TIC, où les jeunes femmes ne représentent que 25 % des étudiants dans les deux tiers des pays disposant de données. Le rapport de l'UNESCO intitulé

Déchiffrer le code : l'éducation des filles et des femmes aux STEM<sup>92</sup> met en évidence les obstacles qui empêchent l'engagement des filles et des femmes dans ces disciplines, et fournit des solutions pratiques pour surmonter ces obstacles.

**CONCERNANT LA PROGRESSION DES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE**, globalement, la progression des activités d'apprentissage est bien réfléchiée dans les ensembles didactiques analysés. Certains manuels s'inscrivent de manière très pertinente dans une perspective « main à la pâte » suggérant continuellement de « faire des sciences » autour des connaissances à apprendre. S'inscrivant partiellement dans l'approche curriculaire et pédagogique présentée au COCSÉH, cette perspective méritera d'être conservée dans l'élaboration des matériels pédagogiques à venir.

### 3.4.6 Constats spécifiques aux manuels et aux guides de sciences et sociales

Les manuels et guides suivants ont été considérés pour la présente analyse. Notons que les manuels pour le fondamental et le secondaire sont quasiment identiques.

1e et 2e année du fondamental

- Vivre ensemble - Moi et mon pays (Éditions Henri Deschamps, date inconnue)

3e et 4e année du fondamental

- Vivre ensemble - Moi, mes droits et mes devoirs (Éditions Henri Deschamps, 2015) (3e année)

- Histoire d'Haïti des origines à l'Indépendance (Éditions Henri Deschamps, 2013)

- Histoire d'Haïti en images, Aya Bombé et Hispaniola (Kopivit-L'Action Sociale, 2013) (3e année)

- Histoire d'Haïti en images, Reine des Antilles et Haïti Chérie (Kopivit-L'Action Sociale, 2013) (4e année)

- Mon livre de Géographie 1 (Éditions Henri Deschamps, 2012)

- Histoire de mon pays Haïti 1 et 2 (Éditions Henri Deschamps, 2006; 2009)

- Ayiti cheri (Kopivit-L'Action Sociale, 2010)

- La reine des Antilles (Kopivit-L'Action Sociale, 2009)

- Rèn antiy yo (Kopivit-L'Action Sociale, 2009)

5e et 6e année du fondamental

- Sciences sociales 5e et 6e année (C3 Éditions, 2019; 2017)

- Histoire d'Haïti de l'Indépendance à nos jours (Éditions Henri Deschamps, 2015)

- Mon livre de Géographie 2 (Éditions Henri Deschamps, 2013)

- Histoire de mon pays Haïti 3 et 4 (Éditions Henri Deschamps, 2010)

- Mon pays, ma société, Ayiti nan lakou lemonn (Kopivit-L'Action Sociale, 2019)

1e à la 4e année du secondaire

- Éducation à la citoyenneté (C3 Éditions, 2022) (1e secondaire)

- Histoire et géographie, secondaire 1 à 4 (C3 Éditions, 2022; 2021; 2021; 2021)

- Introduction à l'économie, secondaire 1 et 2 (C3 Éditions, 2019; 2021)

- Économie II, III et IV, Introduction à l'économie (Kopivit-L'Action sociale, 2017; 2018; 2019)

- Introduction au Patrimoine, Nouveau secondaire I,-II-III (Kopivit-L'Action sociale, 2019)

- Histoire, Géographie, Civisme, 7e et 8e année) (Editha-Les Éditions haïtiennes, 2020; 2022)

- Et si nous philosophions? (C3 Éditions, 2020)

- Histoire d'Haïti Tomes 1 (1492 à 1915) et 2 (1915 à 1986) (Éditions Henri Deschamps, 2018; 2018)

**CONCERNANT L'ADÉQUATION DES MANUELS À L'APPROCHE PÉDAGOGIQUE DU COCSÉH,** il n'y a pas d'outils propres aux sciences sociales qui peuvent être utilisés par les élèves et il y a très peu de traces du passé (moins de 10 dans tout le corpus du fondamental) à étudier, et encore moins de sources de première ou de seconde main. On ne peut donc pas dire que les manuels soient en adéquation avec l'approche pédagogique du COCSÉH.

**CONCERNANT L'ADÉQUATION DES MANUELS À L'APPROCHE DIDACTIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE DU PROGRAMME,** il est difficile de se prononcer. Il n'y a aucune adéquation entre le programme et les manuels. Il s'agit principalement de manuels d'histoire qui présentent des récits historiques. Ce sont surtout des livres de référence plutôt que des manuels scolaires ou des cahiers de savoir qui pourraient présenter des activités alignées avec une certaine démarche didactique.

**CONCERNANT L'EXACTITUDE, LA CLARTÉ ET LE CARACTÈRE ACTUEL DES CONNAISSANCES,** pour l'histoire, les contenus semblent généralement adéquats, mais il est difficile de se prononcer définitivement sans posséder d'expertise de l'histoire de Haïti ou des Caraïbes. Soulignons toutefois que tout ce qui traite de la situation économique et politique de Haïti n'est pas à jour. Quant aux manuels de géographie, ils ne sont pas à jour, surtout en ce qui concerne la démographie, l'économie et la politique.

Notons au passage que les manuels sont centrés uniquement sur la mémorisation. Il y a pour chaque sujet une section « Je m'interroge » et « Je retiens ».

En histoire, les manuels proposent principalement une approche chronologique. Par exemple, en histoire en 3e année, on démarre par l'origine de la présence humaine en Amérique et à Haïti. Par ailleurs, les manuels suggèrent une pédagogie de la révélation de l'Histoire aux élèves. Il ne s'agit pas de faire de l'histoire avec eux : il ne s'agit donc pas d'une science sociale, mais plutôt d'un récit préexistant dont seule la personne enseignante connaît les origines. Pour la première fois, c'est dans le livre d'histoire de 5e et 6e années qu'on dit « À la fin de la leçon, tu sauras pourquoi l'histoire est une science et comment travaille l'historien. » Cependant, tout cela s'arrête à la page 3. On a l'impression que les élèves feront des analyses de traces et de sources en utilisant la méthode historique ou des démarches d'analyse, mais non, on revient à une révélation de l'histoire et à la mémorisation des informations. C'est également en 5e et en 6e année que l'on passe à des manuels significativement plus volumineux. On s'éloigne aussi du récit historique sous forme de bande dessinée et on se rapproche davantage du récit d'histoire ou du livre d'histoire.

Aussi, le personnage historique devient encore plus central qu'il ne l'était déjà. On garde toutefois le même fonctionnement de rétention de l'information avec des sections « je m'interroge » et « je retiens ».

La violence est très présente dans les manuels. L'histoire militaire occupe beaucoup de place.

On parle aussi d'enlèvement, de torture, d'agression et de pendaison ou de guillotine à plusieurs moments. Il ne faut pas nier que l'histoire de Haïti est empreinte de violence et de souffrance, mais pour des raisons évidentes, il n'est pas nécessaire que celle-ci soit aussi graphique dans les manuels. Nous pourrions aussi questionner les élèves sur comment cela les fait sentir et ouvrir sur des discussions intéressantes en éducation à la citoyenneté.

En histoire, on confond trace, source et document. Tout est un document, même les objets qui sont des traces ou, plus précisément dans cet exemple, un artefact (exemple : la chaise en bois de la reine Anacaona du peuple Taïnos, un premier peuple des Caraïbes), sont des « documents non écrits ».

Dans les manuels de géographie, la géographie proposée est uniquement descriptive. On observe dans le manuel et on nomme, identifie, localise et place les choses. De plus, dans le manuel de 3<sup>e</sup> année du fondamental, la section sur les transports est complètement exogène avec des trains de la SNCF (France), des avions de American Airlines et des autoroutes avec de multiples échangeurs typiquement nord-américaines.

Les livres d'éducation à la citoyenneté sont surtout des livres d'éducation civique centrés sur le sentiment d'appartenance nationale, sur le bon comportement des citoyens et le développement de saines habitudes de vie. Pour le cycle I du fondamental, il s'agit surtout de développement de son identité personnelle (se connaître et connaître les autres).

**CONCERNANT LES VALEURS PRESCRITES**, tout comme concernant l'adéquation des manuels à l'approche didactique méthodologique du programme, il est difficile de se prononcer. Il s'agit principalement de manuels d'histoire qui présentent des récits historiques. Ce sont surtout des livres de référence plutôt que des manuels scolaires ou des cahiers de savoir qui pourraient présenter certaines valeurs prescrites.

**CONCERNANT L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES**, les manuels contiennent des pistes associées à l'évaluation des apprentissages, soit de très nombreuses questions permettant au personnel enseignant de préparer des examens centrés sur la mémorisation.

Toutefois, cette approche évaluative n'est que partiellement alignée avec le COCSÉH : on mentionne l'importance de la rétention des savoirs, mais le COCSÉH recommande de dépasser largement cela afin de développer des compétences d'analyse en sciences sociales avec les élèves. À cet égard, il ne semble pas y avoir de piste d'évaluation dans les manuels analysés.

**CONCERNANT L'AUTONOMIE DE L'ÉLÈVE**, le degré de développement de celle-ci est quasi nul : aucune activité supplémentaire ou d'approfondissement n'est proposée dans les manuels.

**CONCERNANT LES STÉRÉOTYPES (IMPLICITES OU EXPLICITES)**, de très nombreux stéréotypes, majoritairement implicites, sont présents dans les manuels : il est impossible d'en dresser une liste tellement ils sont nombreux. On peut toutefois citer quelques exemples :

Il est demandé aux filles de colorier les vêtements d'une fille et aux garçons, de colorier les vêtements d'un garçon.

On utilise encore le terme « Indiens » pour désigner les premiers peuples de Haïti.

La façon dont on décrit les différents groupes (colons, esclaves, autochtones, etc.) est très stéréotypée dans les récits historiques.

**CONCERNANT LA PROGRESSION DES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE**, on note certainement une chronologie dans les apprentissages, mais pas de progression. Les élèves doivent toujours faire la même tâche : mémoriser l'information pour pouvoir répondre aux questions et résumer le récit historique révélé. C'est le cas pour les apprentissages dans une même année, mais également entre les années et entre les cycles.

### 3.4.7 Constats spécifiques aux livres uniques

Le MENFP a pris des dispositions administratives en matière de matériel pédagogique pour l'élaboration, l'homologation et la distribution de manuels dits « uniques »<sup>93</sup>, disponibles pour les écoles publiques à Haïti. En soi, l'idée d'un manuel unique n'est pas récente : elle était présente dans le Pacte national sur l'éducation et la formation de 2009.

Du point de vue des expertes et experts ayant participé à l'élaboration de ce rapport, cette idée de livres uniques est pertinente. Elle présente un avantage de gouvernance et de contrôle de qualité puisque ces livres, réfléchis selon les orientations d'un cahier de charge, unique, doivent faire l'objet d'un processus d'homologation strict. Elle contribue certainement à s'inscrire dans une perspective d'amélioration continue de l'offre des maisons d'édition et elle permet sans doute, par l'intention de dotation à travers toutes les écoles publiques, de réduire les inégalités sociales en fournissant à chaque élève le matériel nécessaire pour ses apprentissages. Cette dernière perspective soulève cependant certains questionnements, dans la mesure où plus de 80 % des écoles d'Haïti sont non publiques.

L'aspect qui nous apparaît le plus pertinent est cette perspective évolutive qui est mise de l'avant dans le processus d'homologation des livres uniques. En effet, les manuels uniques sont homologués pour une période de trois ans. Selon l'évolution de la réforme du curriculum, et selon l'implantation de nouveaux programmes d'études, les cycles d'évaluation permettront des modifications du cahier de charge et diverses mises à jour (Recommandation 3.4.4).

Dans sa forme actuelle, notre analyse globale des manuels uniques consultés nous permet d'observer que ces derniers sont alignés sur les divers programmes en vigueur au fondamental I et II. Conformément aux orientations du COCSÉH, les manuels uniques sont majoritairement en créole. Nous aimerions cependant émettre certaines craintes en ce qui a trait au français. Ce qui est actuellement dans les manuels uniques du fondamental I et II consultés ne va pas très loin en complexité.

Si le passage du créole au français comme langue d'enseignement en 5e année est maintenu par le MENFP et/ou le COCSÉH, il faudra que le niveau en français soit largement monté en 3e et en 4e année, si on considère que les enfants devront apprendre en français dans certaines disciplines.

Enfin, certains échanges informels menés dans le cadre de notre étude nous amènent à nous questionner sur certaines restrictions présentes au cahier de charge. Notamment, l'imposition d'une limite du nombre de pages semble avoir contraint plusieurs maisons d'édition à comprimer les textes, à retirer des figures et même à réduire certaines typographies. Évidemment, il importe de limiter le poids des manuels à transporter par les enfants, mais il ne faudrait pas non plus que le caractère « unique » du manuel nuise à sa qualité.

### 3.4.8 Recommandations générales

#### RECOMMANDATION 3.4.1

Concernant le matériel, nous aimerions intégrer à nos recommandations certaines des mesures proposées dans le PDEF 2020-2030 (Axe II – Qualité et pertinence, programme prioritaire 1) :

Sous-programme 3

- Renforcer les dispositifs de production des ressources pédagogiques didactiques et pédagogiques;
- Produire des ressources pédagogiques didactiques et pédagogiques adaptées à la réforme;
- Homologuer les agences privées qui produisent les ressources pédagogiques didactiques et pédagogiques pour le MENFP;

Doter les établissements des ressources pédagogiques didactiques et pédagogiques adaptées à la réforme.

#### RECOMMANDATION 3.4.2

Pour s'assurer de la conformité de ce qui est élaboré, renforcer le processus d'homologation de tout le matériel pédagogique utilisé dans les écoles publiques et non publiques en Haïti.

#### RECOMMANDATION 3.4.3

Pour s'assurer du développement pertinent du matériel pédagogique, former le personnel d'édition dans l'élaboration de matériel pédagogique, notamment en ce qui a trait à la mise en œuvre de l'approche par compétences (APC) dans les manuels et guides pédagogiques.

#### RECOMMANDATION 3.4.4

Pour s'assurer de la pertinence et de la qualité du cahier de charge en matière d'élaboration de livres uniques, tenir des rencontres d'amélioration continue du matériel avec les parties prenantes, qui permettront d'équilibrer les préoccupations du MENFP et celles des maisons d'édition.

## 3.5 Résultats de l'analyse des programmes de formation initiales et continue en enseignement

En introduction aux orientations de la Politique nationale de formation des enseignants et des personnels d'encadrement (2017)<sup>94</sup>, le ministre de l'Éducation nationale et de la formation professionnelle, l'Honorable Pierre Josué Agénor Cadet, rappelle qu'un système éducatif qui a pour objectif d'offrir une éducation de qualité doit pouvoir compter sur du personnel enseignant bien formé, « dont le rôle est plus que jamais considéré comme primordial dans les processus de transformation de la société haïtienne » (p. 4).

Les sous-sections suivantes font état de nos constats généraux sur les programmes de formation initiale et continue en enseignement, puis de nos recommandations à cet égard en fonction de l'analyse documentaire des documents pertinents.

### 3.5.1 Constats généraux

Selon le Plan Opérationnel 2010-2015<sup>95</sup>, le système de formation haïtien se caractérise par l'absence d'un système de suivi et d'évaluation des programmes de formation en enseignement et par son caractère non systémique.

#### FORMATION INITIALE

Le document d'orientations de la Politique nationale de formation des enseignants et des personnels d'encadrement (2017)<sup>96</sup> soulève de nombreux enjeux en matière de formation initiale du personnel enseignant.

Parmi les problèmes soulevés, on observe notamment que (Recommandation 3.5.1) :

<sup>94</sup>MENFP, Affaires mondiales Canada (AMC) et UNESCO (2018, janvier). Document d'orientations - Politique nationale de formation des enseignant(e)s et des personnels d'encadrement (PNF – EPE). Port-au-Prince, Haïti - MENFP.

<sup>95</sup>MENFP (2010, août). Vers la refondation du système éducatif haïtien. Plan opérationnel 2010-2015. Des recommandations de la Commission présidentielle Éducation et Formation. Port-au-Prince, Haïti - MENFP.

<sup>96</sup>MENFP, Affaires mondiales Canada (AMC) et UNESCO (2018, janvier). Document d'orientations - Politique nationale de formation des enseignant(e)s et des personnels d'encadrement (PNF – EPE). Port-au-Prince, Haïti - MENFP.

- La plupart des opérateurs intervenant dans le secteur fonctionnent sans accréditation.  
- Il n'existe pas de système de suivi des actions de formation conduites par ses différents opérateurs.

- Les institutions de formation ne remplissent pas les conditions appropriées, en matériels et en formateurs, pour offrir une formation répondant aux besoins du système éducatif.  
- La diversité des dispositifs de formation donne lieu à des profils de sortie hétérogènes à cause de :

- La variabilité de la durée;  
- La différence de contenus des programmes de formation;  
- Les modalités de certification et de diplomation établies sur des bases qui ne correspondent pas toujours aux orientations de l'État et, en particulier, de l'Instance de régulation;

- Les actions de formation entreprises par une multitude d'opérateurs publics et non publics agissant, la plupart du temps, selon leurs propres visions et en dehors du cadre de référence préconisé par le MENFP.

- Il y a carence dans la formation disciplinaire et pédagogique en enseignement à tous les niveaux du système.

- Il y a des enjeux d'absentéisme du personnel enseignant du secteur public et de non-respect du volume horaire.

Ainsi, ces carences, de même que la diversification des dispositifs de formation initiale, ont pour conséquences :

Un faible niveau de compétence du personnel;

Une grande variation des profils des personnes enseignantes du fondamental;

Des pratiques pédagogiques disparates et obsolètes parmi lesquelles, dans l'ensemble, on observe de l'enseignement magistral, dominé par la personne enseignante, reléguant les élèves à un rôle passif, réduisant leurs activités en classe à la mémorisation de données, à la récitation, et se limitant surtout à faciliter l'acquisition de connaissances;

Des impacts récurrents sur la réussite des élèves.

Au niveau du secondaire, on rapporte que la situation est encore pire, selon le Document d'orientations de la politique nationale de formation des enseignants et des personnels d'encadrement (2017) (Recommandation 1) :

La situation est encore pire avec la généralisation du nouveau secondaire. En effet, les enseignants n'ont pas reçu de formation leur permettant d'assurer le processus d'enseignement-apprentissage comme prévu par la politique éducative. Les programmes d'études, qui sont définis suivant l'approche par compétences et l'organisation scolaire en cycles d'apprentissage, requièrent une formation appropriée et adaptée aux exigences du nouveau secondaire. (p. 23)

Par ailleurs, la formation en enseignement pour l'éducation non formelle est quasi inexistante ou s'est faite souvent de façon ponctuelle et au gré des partenaires. Dans ce secteur de formation, la qualification du personnel enseignant n'est pas prise en compte systématiquement, ce qui donne la possibilité à toute personne qui le désire d'enseigner dans les centres qui accueillent ces groupes.

## FORMATION CONTINUE

Le document d'orientations de la politique nationale de formation des enseignants et des personnels d'encadrement (2017)<sup>97</sup> brosse également un portrait assez négatif de la formation continue à Haïti.

On y soutient qu'à partir des années 1990, l'offre de formation continue s'est diversifiée, mais par le fait même, s'est désorganisée. Le Ministère, certaines organisations non gouvernementales (ONG) et certaines organisations religieuses organisaient périodiquement des actions de formation de courte durée, mais faute de coordination, de suivi et d'évaluation, ces programmes se sont caractérisés par leur redondance et n'ont pas pu avoir les impacts escomptés. Ainsi, on conclut que (Recommandation 3.5.1) :

- Les interventions sont surtout concentrées au niveau des cycles I et II de l'enseignement fondamental.

- Il n'y a pas de suivi dans la mise en œuvre des politiques publiques relatives à la formation des agentes et agents du système éducatif.

- Les programmes de formation et leurs impacts ne sont pas évalués.

- Des ruptures sur le plan du financement freinent considérablement les efforts de pérennisation des acquis en matière de formation.

- Les dispositifs organisationnels devant assurer la gestion du système de formation continue sont soit inexistants, soit dysfonctionnels.

- Bien qu'un effort de collecte de données soit en cours, il n'existe pas d'information permettant de gérer les flux de données générées au niveau des activités de formation.

- Des standards et des référentiels utilisés au niveau des centres de formation existent, mais ne sont pas respectés.

- Chaque institution fonctionne suivant ses règles propres.

- Des actions de recyclage se sont multipliées, dans la plupart des cas sans le contrôle de la direction de la formation, instance de régulation en la matière pour le MENFP.

- Le dispositif national de formation paraît inadéquat par rapport aux besoins du secteur.

- Le personnel d'encadrement, dont la formation est souvent en inadéquation avec les exigences des fonctions exercées, n'arrive pas à s'acquitter efficacement de ses tâches.



## UNE RÉCENTE POLITIQUE DE FORMATION DES PERSONNELS D'ENSEIGNEMENT ET D'ENCADREMENT

À l'égard de ces constats, le MENFP soutenait en 2017 que la situation de la formation des personnels d'enseignement et d'encadrement est problématique et qu'il « ne faisait aucun doute qu'il faille changer cette situation pour apporter un nouveau souffle à l'école ». (MENFP et al., 2018, p. 37)<sup>98</sup>.

Ainsi, le MENFP propose une politique de formation des personnels d'enseignement et d'encadrement tournée vers la professionnalisation, dont la vision globale, les finalités et les modalités nous semblent, d'une part, bien alignées sur les tendances internationales en matière de formation en enseignement, et d'autre part, bien reflétées dans les actuelles orientations du COCSÉH.

À cet égard, les principes directeurs de la formation sont à notre sens convaincants. La formation doit ainsi être :

- Intégrée et holistique tout au long de la vie, inspirée de la déclaration d'Incheon;
- Inclusive et prenant en compte tous les personnels enseignants et d'encadrement des divers paliers d'enseignement, et encourageant une large et active participation des femmes (Recommandation 3.5.2);
- Ancrée dans les réalités du système éducatif haïtien, tout en étant ouverte aux innovations pédagogiques et didactiques du monde contemporain (Recommandation 3.5.2);
- Accentuée sur la pratique de la démarche réflexive dans l'action d'enseigner et sur celle-ci, et accordant une grande importance à l'accompagnement du personnel en vue d'assurer son perfectionnement;
- Basée sur une approche favorisant la construction des savoirs et des compétences, tout en restant ouverte à l'utilisation d'autres approches non contradictoires et en harmonie avec les valeurs et les finalités de l'éducation;
- Destinée à accompagner efficacement le personnel enseignant utilisant des dispositifs de proximité intégrant les TIC et surtout la formation à distance afin de renforcer la professionnalisation des personnels ciblés (Recommandation 3.5.2);
- Fondée sur la cohérence globale entre la formation initiale et la formation continue (Recommandation 3.5.3).

Ainsi, considérant nos constats généraux sur la formation initiale et continue en enseignement, mais également ceux de cette récente politique de formation des personnels d'enseignement et d'encadrement du MENFP, nous formulons les recommandations suivantes.

## 3.5.2 Recommandations

### RECOMMANDATION 3.5.1

Concernant la formation initiale du personnel enseignant, nous aimerions intégrer à nos recommandations certaines des mesures proposées dans le PDEF 2020-2030 (Axe II – Qualité et pertinence, programme prioritaire 3) :

#### Sous-programme 1

- Mettre à jour le diagnostic de la formation initiale;
- Redéfinir les normes régissant la formation initiale;
- Élaborer ou réaménager les programmes de formation;
- Mettre en place un dispositif en vue de renforcer et d'harmoniser la formation initiale des enseignants et des personnels d'encadrement;
- Élaborer un plan de formation pour répondre aux besoins du sous-secteur de la formation initiale;
- Outiller les ressources humaines pour assurer la mise en œuvre des programmes;
- Mettre en place un dispositif de suivi, d'évaluation et de certification.

#### Sous-programme 2

- Évaluer et actualiser des besoins en formation continue;
- Élaborer et actualiser un plan de formation continue répondant aux besoins;
- Développer des stratégies de formation continue et de remise à niveau des enseignants et personnels d'encadrement;
- Identifier des outils de formation pour répondre aux besoins identifiés;
- Mobiliser les ressources humaines et matérielles pour assurer la mise en œuvre de la formation continue;
- Mettre en place un dispositif de suivi,

d'évaluation et de certification.

#### Sous-programme 3

- Arrimer les résultats de l'évaluation de la formation initiale avec le profil d'entrée de la formation continue;
- Mettre en place un dispositif de validation des acquis de l'expérience professionnelle;
- Introduire de manière obligatoire la formation continue au plan de carrière des enseignants et des personnels encadrants.
- Nous aimerions également intégrer à nos recommandations cette mesure proposée dans le PDEF 2020-2030 (Axe II – Qualité et pertinence, programme prioritaire 4) :
- Rédiger, sur la base de ces analyses, des conseils et orientations pour guider la pratique des enseignants ainsi que leur formateur.

### RECOMMANDATION 3.5.2

Intégrer au référentiel de compétences professionnelles et donc aux programmes de formation initiale et continue des unités de formation associées aux enjeux émergents comme l'environnement et le développement durable, la nutrition et la santé, les TIC et les compétences socioémotionnelles.

### RECOMMANDATION 3.5.3

Développer des plans de formation continue du personnel de formation initiale et continue en enseignement.

# 4

## Résultats spécifiques à l'analyse documentaire des données d'entretiens

Dans ce chapitre seront présentés les résultats de l'analyse des données d'entretiens, qui ont été analysées conformément à la méthodologie spécifique aux données d'entretiens présentée à la section 2.2, Méthodologie spécifique à l'analyse des données terrain. D'abord, nous présentons les données descriptives des participantes et participants aux entretiens (section 4.1). Ensuite, les résultats sont présentés en neuf sous-sections correspondant aux différentes thématiques ayant émergé lors de l'analyse, c'est-à-dire :

- Les programmes d'études (section 4.2);
- Les pratiques pédagogiques (section 4.3);
- Le matériel pédagogique (section 4.4);
- Les modalités d'évaluation (section 4.5);
- Les résultats des élèves (section 4.6);
- La formation initiale et continue en enseignement (section 4.7);
- L'encadrement du personnel enseignant (section 4.8);
- L'environnement scolaire et social (section 4.9);
- Les conditions de travail (section 4.10).

Pour chacune de ces sous-sections sont émis des constats généraux, présentés par catégorie d'acteurs et d'actrices lorsque cela s'avère pertinent. Le chapitre se termine avec une liste de recommandations (section 4.11).

Avant de procéder à la présentation des résultats, il est cependant important de mentionner que certains biais méthodologiques peuvent exercer une influence particulière sur eux.

D'abord, la question du biais de désirabilité sociale<sup>99</sup> est bien documentée en sciences de l'éducation. De nombreuses études rapportent des décalages systématiques entre ce qui est déclaré par les acteurs et ce qui est réellement mis en œuvre en salle de classe.

Ensuite, un biais hiérarchique<sup>100</sup> a pu influencer les propos de certains acteurs. La présence de personnel d'inspection ou de direction à proximité des personnes participant aux entretiens menés par les enquêteurs et enquêtrices d'IHFOSED a potentiellement pu influencer l'authenticité de certaines réponses.

Enfin, il existe potentiellement un biais méthodologique<sup>101</sup> en amont aux données collectées : l'étude menée a recueilli les propos de centaines de personnes, mais qui représentent, dans les faits, un petit échantillon de la population globale. Cela étant dit, toute étude comporte ses propres biais, qu'il est important de rappeler par souci de rigueur et de transparence.



<sup>99</sup>Tournois, J., Mesnil, F., & Kop, J. L. (2000). Autoduperie et hétéroduperie : un instrument de mesure de la désirabilité sociale. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 50(1), 219-232.

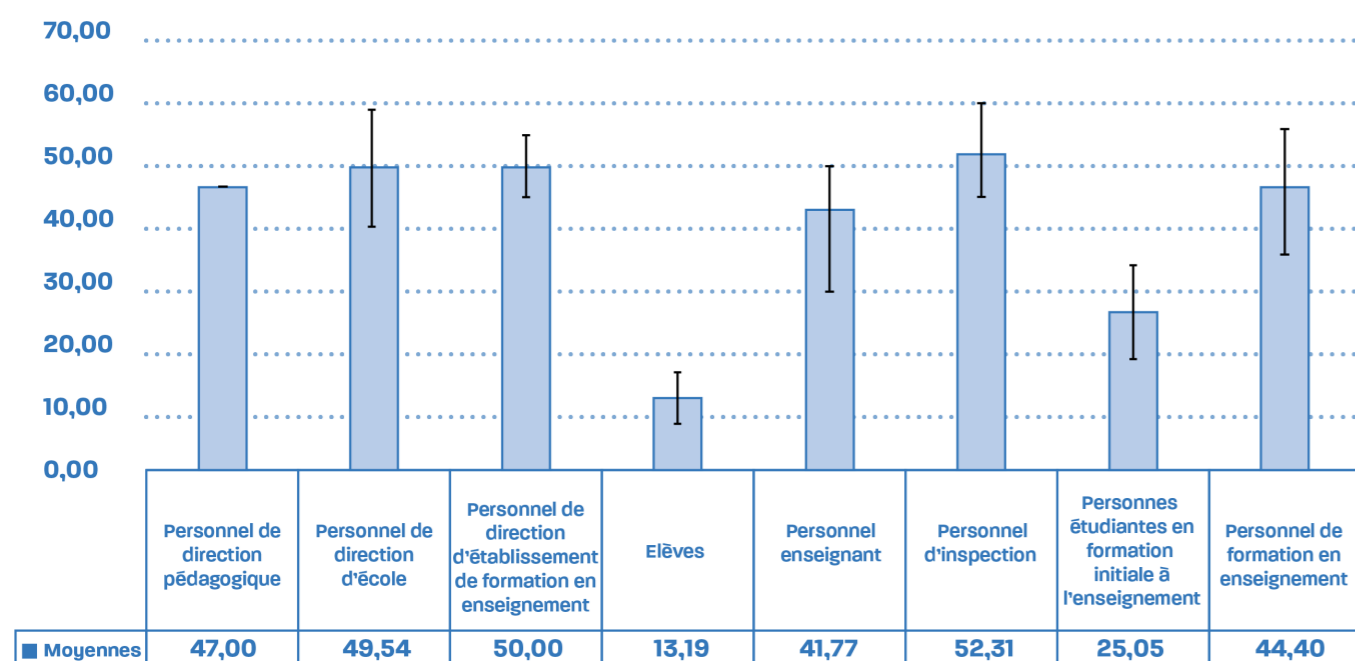
<sup>100</sup>Van der Maren, J. M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Presses de l'Université de Montréal et de Boeck.

<sup>101</sup>Van der Maren, J. M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Presses de l'Université de Montréal et de Boeck.

## 4.1 Données descriptives

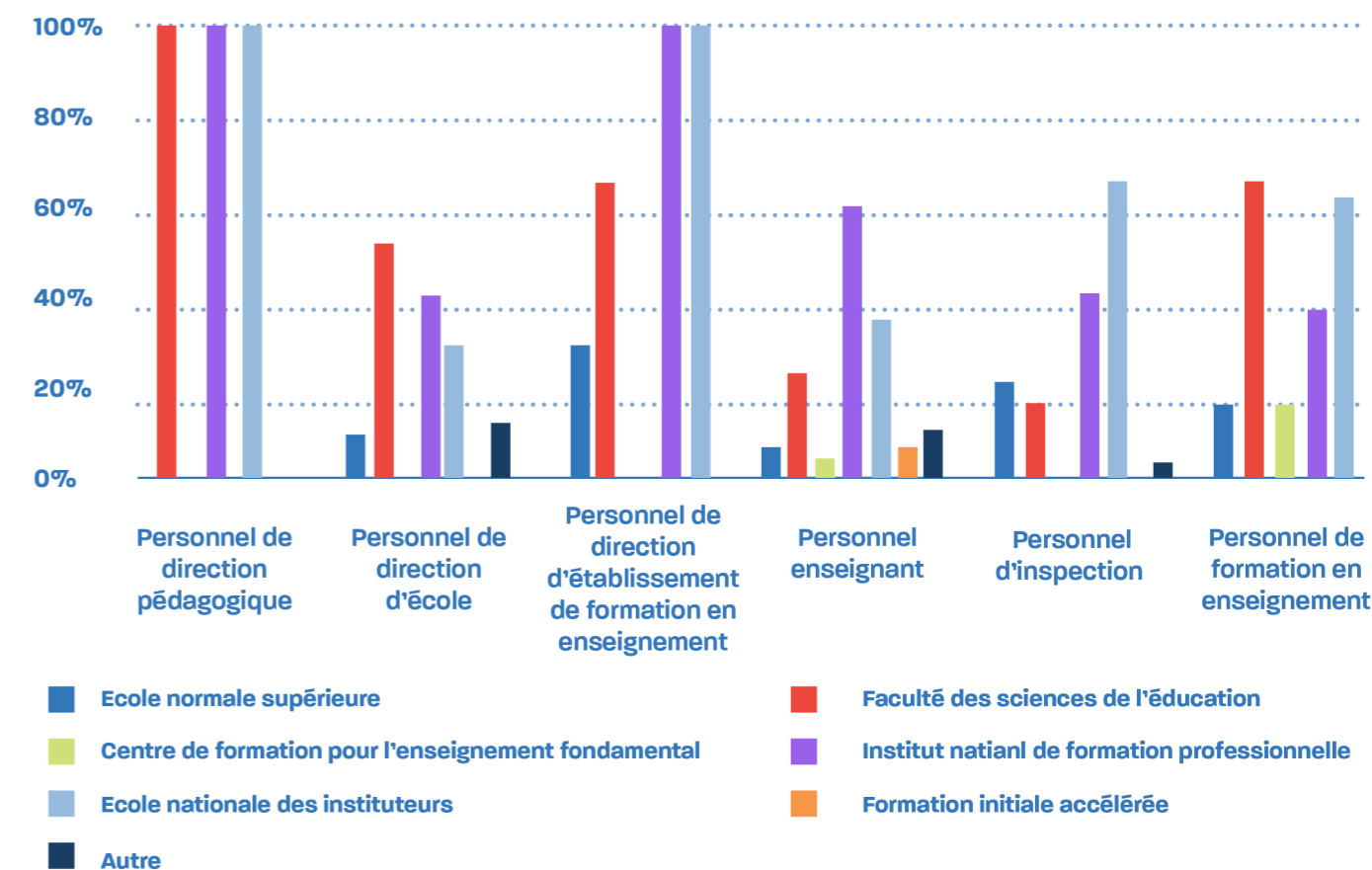
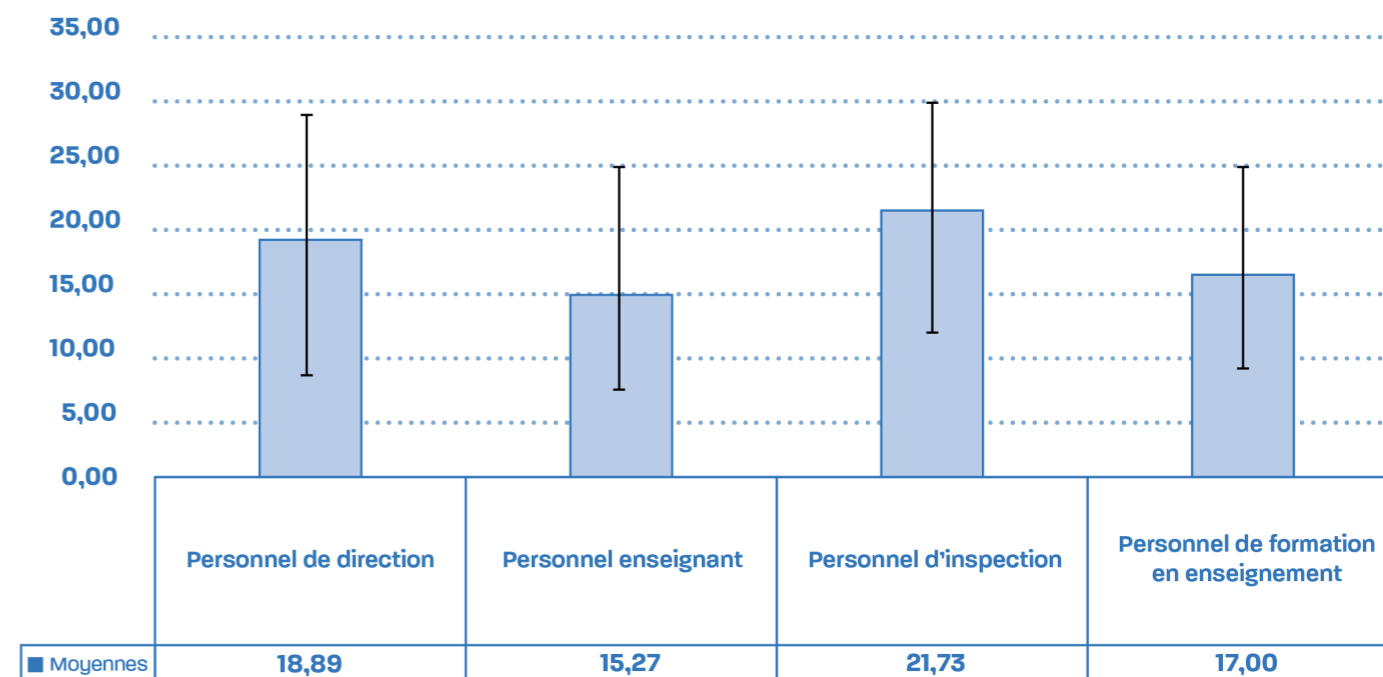
Les entretiens ont été réalisés avec différents acteurs et actrices de l'éducation, dont :

- Élèves (n=60);
- Parents (n=27);
- Personnel enseignant (n=81);
- Personnel de direction d'école (n=30);
- Personnel d'inspection (n=16);
- Personnes étudiantes en formation initiale en enseignement (n=48);
- Personnel de formation en enseignement (n=12);
- Personnel de direction pédagogique et d'établissement de formation en enseignement (n=4).



Les graphiques suivants montrent une vue d'ensemble du profil des personnes ayant participé aux entretiens, plus précisément :

- la moyenne d'âge, pour toutes les catégories de participantes et participants (Figure 5);
- le nombre moyen d'années d'ancienneté au poste occupé, pour toutes les catégories sauf les élèves (Figure 6);
- leur nombre moyen d'années d'ancienneté dans le domaine de l'éducation (Figure 7);
- et leurs diplômes (Figure 8).



Les personnes ayant participé aux entretiens, mis à part les élèves dont la moyenne d'âge est de 13,19 ans, ont en moyenne entre 41 et 52 ans. Elles ont entre 10 et 16 ans d'ancienneté à leur poste actuel, et entre 17 et 21 ans d'ancienneté dans le domaine de l'éducation. Pour ce qui est des différents diplômes obtenus par les différentes catégories de participantes et participants aux entretiens, on remarque qu'ils varient beaucoup en fonction des différents personnels, et ce, particulièrement chez le personnel enseignant, chez qui on compte six différents types de diplômes détenus par le personnel.

Comme il sera soulevé dans les prochaines sections, cette disparité dans la formation pertinente à l'emploi et le niveau de qualification (parfois déficient) des différents types de personnels sont d'ailleurs relevés à de nombreuses reprises dans les entretiens réalisés.

Finalement, il est à noter que plusieurs des personnes interrogées ne possèdent aucun des diplômes que nous avons identifiés comme étant pertinents aux postes concernés, mais possèdent d'autres diplômes<sup>102</sup>, par exemple, pour le personnel enseignant, des diplômes en lien avec discipline enseignée.

## 4.2 Programmes d'études

L'analyse des entretiens avec le personnel enseignant, le personnel de direction et le personnel d'inspection révèle plusieurs points de convergence et de divergence sur les programmes d'études en Haïti, brossant un portrait complexe de l'état des programmes d'études en Haïti, notamment l'approche pédagogique mise de l'avant et la disponibilité, l'utilisation, l'adaptabilité et la complétion des programmes.

### 4.2.1 Approche pédagogique

L'approche par compétences (APC), bien que perçue favorablement par une partie des personnes interrogées, reste méconnue ou mal intégrée pour plusieurs. Généralement, le personnel enseignant et de direction reconnaît l'importance de cette approche, mais note la nécessité d'une formation adéquate.

Parallèlement, l'approche par objectifs (APO), bien que critiquée par certaines et certains comme étant obsolète, est encore couramment utilisée. Le personnel d'inspection, pour sa part, identifie justement la confusion entre les différentes approches comme un défi majeur en lien avec les programmes d'études.

### 4.2.2 Disponibilité et utilisation des programmes

Il est largement reconnu que la majorité des écoles et du personnel enseignant disposent bel et bien des programmes d'études. Néanmoins, leur mise en œuvre dans leur intégralité est entravée par diverses perturbations, notamment les crises sociopolitiques. Les écoles privées-congréganistes semblent avoir un taux d'utilisation effective des programmes plus élevé, avec un soutien institutionnel mentionné dans certains cas. De plus, des incohérences apparaissent dans la mise en œuvre des programmes. Tandis que certaines personnes enseignantes élaborent leurs propres programmes ou ajoutent du contenu aux programmes existants, d'autres sont réprimandées par le personnel de direction et d'inspection pour leur utilisation inadéquate des programmes disponibles, souvent en raison d'un manque de formation.

### 4.2.3 Adaptabilité des programmes

Un point saillant qui ressort de l'analyse des données d'entretiens est une perception de l'inadaptabilité des programmes au contexte haïtien. Les trois catégories de personnels rencontrés s'accordent sur le fait que les programmes actuels ne tiennent pas suffisamment compte de la réalité socioéconomique d'Haïti et des spécificités régionales.

De plus, les personnes interrogées établissent un lien entre l'adaptabilité des programmes au contexte haïtien et le manque de matériel pédagogique. Les raisons évoquées pour ce manque de cohérence avec le contexte haïtien sont variées : certains mettent en avant l'ancienneté des programmes, d'autres leur inadéquation aux besoins technologiques modernes, et d'autres encore les jugent trop théoriques.

Cependant, quelques voix, notamment du côté des écoles privées, estiment que les programmes sont adaptés, car conçus par le gouvernement haïtien, ou encore parce qu'ils sont les meilleurs parmi les options disponibles.

#### 4.2.4 Mise en oeuvre des programmes

Les perturbations récurrentes telles que l'instabilité politique, les grèves, l'insécurité, les défis socioéconomiques et les catastrophes naturelles sont identifiées comme des barrières majeures à la mise en œuvre des programmes dans leur intégralité.

Bien qu'un certain nombre, parmi le personnel enseignant et de direction, affirme pouvoir couvrir une grande partie des programmes malgré ces défis, la majorité déclare que tous ces obstacles empêchent une mise en œuvre intégrale. Aussi, malgré la disponibilité des programmes, leur mise en œuvre demeure un défi.



#### 4.2.5 Point de vue personnel enseignant, de direction et d'inspection

Il ressort de l'analyse des données d'entretien une demande forte de révision des programmes. Le personnel enseignant, de direction et d'inspection s'accorde sur la nécessité d'ajouter des contenus plus pertinents, d'alléger certains contenus et de changer certaines thématiques.

Une meilleure formation à l'utilisation des programmes dans la formation en enseignement est également une recommandation récurrente émise par les personnels interrogés. Les défis du pays, en particulier les crises sociopolitiques, sont cités comme des obstacles majeurs nécessitant une attention particulière.

Les recommandations de ces personnels convergent vers une mise à jour urgente des programmes pour refléter l'évolution du monde, et les besoins technologiques modernes et une meilleure cohérence des programmes avec la réalité haïtienne sont également des thèmes récurrents évoqués en entretien (Recommandation 4.11.1).

En conclusion, bien que des défis considérables soient identifiés, il existe une volonté claire d'améliorer et d'adapter les programmes d'études pour répondre au mieux aux besoins des élèves haïtiens. Une collaboration étroite entre les personnels enseignant, de direction et d'inspection, soutenus par des formations adéquates, semble être une voie prometteuse pour l'avenir de l'éducation en Haïti.

La richesse des perspectives et l'accord sur de nombreux défis et solutions possibles soulignent que le terreau semble fertile pour une telle collaboration étroite entre tous les acteurs et actrices de l'éducation pour adapter et améliorer les programmes d'études en Haïti.

Malgré les défis, la volonté collective d'améliorer l'éducation est évidente, et avec des efforts coordonnés, une évolution positive est à portée de main.

#### 4.2.6 Point de vue des parents et des élèves

Les parents ont une vision nuancée de l'expérience éducative de leurs enfants. Selon les parents interrogés, il est clair que les élèves sont en majorité satisfaits de leurs apprentissages. Cette satisfaction est souvent attribuée au fait que les élèves apprennent de nouvelles choses, aiment l'école, comprennent les contenus et s'engagent bien dans leur travail.

Néanmoins, des inquiétudes émergent, en particulier pour les élèves du secteur public et du niveau secondaire. Ces préoccupations sont liées à une compréhension incomplète des contenus, à des difficultés de transfert des connaissances dans d'autres contextes, et à des insatisfactions concernant certaines

matières, en particulier l'apprentissage des langues.

Les matières qui attirent le plus l'intérêt des élèves varient selon le niveau. Aux cycles I et II du fondamental, les mathématiques, l'écriture et le français dominant. Au fondamental III, on observe une préférence des élèves pour le français et les sciences expérimentales.

Au secondaire, les sciences expérimentales, notamment la biochimie, sont particulièrement appréciées.

Un point encourageant est que, malgré les défis, la majorité des élèves parviennent à transférer leurs apprentissages à d'autres contextes, que ce soit dans des activités quotidiennes, des interactions interpersonnelles ou des projets futurs. Les compétences telles que le respect, l'entraide et la prise de responsabilité sont souvent mises de l'avant par les parents.

Cependant, des désirs et des suggestions d'amélioration sont également exprimés. Certains parents souhaitent une meilleure couverture des langues, en particulier le français. D'autres espèrent une révision des programmes pour les rendre plus modernes, pertinents et complets. Il y a également des appels à une uniformisation des programmes à travers toutes les écoles haïtiennes pour garantir que tous les élèves aient accès aux mêmes cours (Recommandation 4.11.2).

En conclusion, bien que les parents reconnaissent les points forts du système éducatif haïtien, ils identifient également des domaines à améliorer. Leurs préoccupations et suggestions reflètent un désir profond de voir leurs enfants recevoir une éducation de qualité, adaptée à leurs besoins et à la réalité haïtienne.

## 4.3 Pratiques pédagogiques

Plusieurs enjeux et défis en lien avec les pratiques pédagogiques ont été soulevés lors des entretiens, notamment en ce qui concerne les langues d'enseignement; les approches pédagogiques mises en œuvre, qui semblent plus traditionnelles que souhaité; un manque de soutien aux élèves; plusieurs défis liés à l'instabilité sociopolitique; et une certaine violence dans les pratiques pédagogiques liées à la gestion de la classe.

Somme toute, on remarque dans les entretiens que les acteurs et actrices interrogés ont une grande volonté de modernisation et d'amélioration du système éducatif haïtien.

### 4.3.1 Langues d'enseignement

En ce qui concerne les écoles du fondamental et du secondaire, la langue d'enseignement est un sujet de discussion récurrent.

Dans l'ensemble, la majorité du personnel enseignant opterait pour un enseignement en créole, une tendance qui se manifeste particulièrement dans les niveaux inférieurs (les premiers cycles du fondamental).

Cette préférence est principalement due à la meilleure compréhension des élèves dans cette langue, en particulier des élèves qui rencontrent des difficultés d'apprentissage.

Néanmoins, la nécessité de la maîtrise du français est largement reconnue, notamment en raison de l'importance de cette langue pour les études supérieures et l'emploi.

Quant au personnel de direction et d'inspection, leurs points de vue sont similaires en ce qui concerne la maîtrise linguistique du personnel enseignant, qu'il soit d'écoles privées, publiques ou congréganistes.

La majorité du personnel de direction et d'inspection interrogé s'accorde à dire que le personnel enseignant est très à l'aise en créole, surtout à l'oral. Cependant, même si la plupart sont compétents en français, des préoccupations subsistent quant à leur maîtrise du français écrit. Certains, parmi le personnel de direction et d'inspection, vont même jusqu'à suggérer que la maîtrise du français oral devrait être une compétence essentielle pour l'enseignement.

Plusieurs, parmi le personnel de direction, en particulier dans le secteur privé, estiment qu'il n'est pas nécessaire d'enseigner toutes les matières en créole, évoquant des raisons telles que la prédominance des livres en français ou la nécessité de préparer les élèves à travailler à l'étranger. D'autres, en revanche, insistent sur l'importance de l'enseignement en créole, le considérant comme un moyen essentiel de faciliter la compréhension des élèves et de rendre l'éducation plus accessible aux élèves et aux parents.

Certains mettent également en avant l'importance pour les élèves de maîtriser plusieurs langues afin de garantir leur avenir professionnel. Quant au personnel d'inspection, plusieurs mentionnent que bien que le créole facilite la compréhension et soit la langue maternelle de très nombreux élèves en Haïti, en faire la langue d'enseignement de toutes les disciplines pourrait avoir des conséquences négatives, notamment en ce qui concerne la maîtrise du français dans un contexte de mondialisation.

### 4.3.2 Approche pédagogique

Il ressort clairement des entretiens avec le personnel enseignant et de direction une tendance vers des méthodes d'enseignement plus actives et participatives. La majorité du personnel de direction, indépendamment du type d'école, estime que le personnel enseignant est ouvert aux approches pédagogiques actives, et l'importance de la participation des élèves, notamment par le biais du questionnement, est souvent mise de l'avant. Des mentions de la « pédagogie participative », de la « méthode de l'inconnu vers le connu » et d'autres approches centrées sur l'élève sont récurrentes à travers les niveaux. Cette tendance est particulièrement marquée dans le secteur privé-congréganiste du secondaire, où l'accent est mis sur la responsabilisation de l'élève dans ses propres apprentissages.

Cependant, malgré cette apparente ouverture à des méthodes d'enseignement plus contemporaines et centrées sur l'élève, peu de détails concrets sur la mise en œuvre de ces méthodes sont fournis. Les enseignantes et enseignants eux-mêmes ont du mal à expliquer ces méthodes pédagogiques ou à fournir des exemples de leur application dans leurs pratiques quotidiennes.

En réalité, comme nous le verrons au prochain chapitre présentant les résultats de l'analyse des données d'observation, les observations en salle de classe suggèrent plutôt que l'enseignement magistral « traditionnel » reste prédominant. Il existe donc un écart important entre l'aspiration à des méthodes pédagogiques innovantes et leur mise en œuvre réelle sur le terrain.

Du côté du personnel d'inspection, plusieurs semblent avoir un point de vue singulier sur les pratiques pédagogiques du personnel enseignant. Selon le personnel d'inspection, la gestion de classe semble être un problème répandu et récurrent, ainsi qu'une trop grande adhésion à des méthodes d'enseignement traditionnelles et rigides.

Cependant, une ouverture encourageante de la majorité du personnel enseignant à l'adoption de méthodes d'enseignement plus actives est constatée par le personnel d'inspection. Finalement, certains ont également souligné que l'éducation est parfois compromise par des facteurs externes à l'école, comme la faim, qui peut compromettre la disposition aux apprentissages des élèves et réduire le temps d'apprentissage de qualité à seulement trois heures par jour.

### 4.3.3 Soutien aux élèves

Un aspect préoccupant pour le personnel d'inspection est le manque de soutien offert aux élèves, notamment lorsqu'ils obtiennent des résultats non satisfaisants. Certains, parmi le personnel enseignant semblent conscients des lacunes de leurs élèves et cherchent à y remédier, tandis que d'autres semblent indifférents à ces résultats.

En résumé, la formation en enseignement, tant en matière linguistique que pédagogique, semble un enjeu majeur pour l'avenir de l'éducation en Haïti selon le personnel d'inspection. Ce personnel considère comme étant essentiels l'adoption de méthodes d'enseignement plus actives et adaptées aux besoins des élèves, ainsi qu'un soutien accru pour ces derniers pour améliorer la qualité de l'éducation dans le pays.

En conclusion, le personnel enseignant, à travers les divers niveaux d'éducation, montre une volonté d'adapter les méthodes d'enseignement pour mieux répondre aux besoins des élèves.

Tout en reconnaissant les défis externes, tels que l'instabilité sociopolitique et le manque de soutien parental, le personnel enseignant se dit à la recherche active de solutions au sein de la salle de classe pour améliorer la qualité de l'éducation dispensée. Même si ces déclarations sont nombreuses dans les entretiens, les pratiques observées les contredisent. La langue d'enseignement et la pédagogie employée sont au cœur de ces préoccupations, reflétant une recherche constante d'équilibre entre tradition et innovation.

### 4.3.4 Défis rencontrés

En ce qui concerne les défis auxquels est confronté le personnel enseignant, l'instabilité sociopolitique ressort comme une préoccupation majeure, en particulier dans le secteur privé au fondamental III, avec des répercussions notamment sur la mobilité des élèves (trajet vers l'école), des changements fréquents d'écoles pour des raisons d'insécurité et des absences répétées.

De plus, le personnel enseignant du secondaire signale des lacunes dans les acquis des élèves sortant du niveau fondamental. À tous les niveaux, il y a une préoccupation constante concernant le manque d'implication des parents dans l'éducation de leurs enfants. Le personnel enseignant estime que l'absence de soutien à domicile aggrave les lacunes existantes des élèves.

Concernant les défis pédagogiques, tant le personnel de direction que le personnel enseignant mentionnent l'impact négatif de l'insécurité sociopolitique, notamment identifié dans le secteur privé.

Cette situation engendre une démobilité fréquente des élèves, certains montrant même des signes de violence. Le personnel de direction évoque aussi régulièrement l'hétérogénéité des classes et la démotivation des élèves comme des défis majeurs. De plus, une préoccupation spécifique du secteur privé est l'absence d'uniformité dans le système scolaire haïtien.

### 4.3.5 Point de vue des parents

En Haïti, la question des pratiques pédagogiques est au cœur des préoccupations des élèves et de leurs parents. Concernant les méthodes d'enseignement, le personnel enseignant jouit d'une reconnaissance certaine de leur compétence.

Toutefois, élèves et parents s'accordent à dire que des améliorations sont nécessaires. L'appel est clair : les parents et les élèves souhaitent une pédagogie plus active dans laquelle les élèves sont davantage mis en action autour de problèmes, d'objets ou de matériel d'apprentissage, plus d'outils technologiques, une meilleure utilisation des laboratoires et des bibliothèques (Recommandation 4.11.3).

#### LANGUES D'ENSEIGNEMENT

Sur le plan linguistique, le français est largement plébiscité par les parents et les élèves, notamment pour son utilité reconnue en tant que langue commerciale et pour voyager.

Cependant, le créole, langue maternelle pour beaucoup, n'est pas en reste, et est souvent évoqué pour sa facilité de compréhension, en particulier dans certains secteurs économiques, par exemple le secteur manufacturier et le secteur agricole. Ainsi, pour les parents et les élèves, la question sensible de l'enseignement bilingue semble se poser avec acuité.

#### GESTION DE LA CLASSE ET COLLABORATION ÉCOLE-FAMILLE

La gestion de classe, quant à elle, suscite des avis partagés. Si la bienveillance est souvent au rendez-vous en classe, certains comportements du personnel enseignant pour discipliner les élèves, particulièrement au niveau du fondamental I et II, inquiètent.

Violence, sanctions et manque de structure sont pointés du doigt par plusieurs élèves et parents. Les élèves rapportent ne pas souvent comprendre pourquoi ils sont punis, voire frappés. Cet enjeu semble important puisque ces propos ont été tenus spontanément : les questions d'entretien ne portaient pas sur cet enjeu. Il est d'ailleurs à noter que les orientations du COCSÉH sont très claires quant au principe de non-violence :

Si le respect est la première des valeurs cardinales du curriculum haïtien, il est indissociable du principe de la non-violence. En effet, la non-violence met en pratique le respect de l'intégrité physique et morale, mais aussi le respect de soi, le respect de l'autre quel que soit son genre, ses orientations politiques, religieuses ou sexuelles, le respect des autres êtres vivants, le respect de l'environnement ou encore celui de la propriété privée et du bien commun.

Le système éducatif haïtien ne tolère la violence, sous aucune forme que ce soit, et le curriculum doit intégrer ce principe fondamental. (p.12)

Ces propos mettent donc en lumière des enjeux de formation du personnel enseignant, notamment sur la gestion de la classe et de l'indiscipline, ainsi que des défis rapportés en matière d'encadrement du personnel enseignant par les directions d'école ou par le personnel d'inspection.

Par ailleurs, la nécessité d'une meilleure collaboration école-famille pour assurer un suivi optimal de chaque élève est également mise de l'avant dans les entretiens. Étonnamment, d'un côté, les parents en appellent à de meilleures relations école-famille, tandis que le personnel enseignant nomme le manque d'appui des parents comme un défi dans leur travail.

Malgré tout, en termes de satisfaction des familles, le bilan est relativement positif. La majorité des parents souligne le travail du personnel enseignant.

Cependant, des voix discordantes se font entendre, notamment au niveau du fondamental III dans le secteur public, où les pratiques pédagogiques sont jugées peu adaptées à certains profils d'élèves, notamment les élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage ou les élèves en situation de handicap.

#### **RECOMMANDATIONS DES PARENTS ET DES ÉLÈVES**

Devant ces constats, élèves et parents formulent des recommandations qui, si elles étaient prises en compte, pourraient donner un nouveau souffle à l'éducation en Haïti. Entre une meilleure intégration du créole, l'utilisation accrue des ressources pédagogiques disponibles et une gestion de classe plus bienveillante, les pistes d'amélioration suggérées sont nombreuses. En somme, cette synthèse met en évidence une volonté commune de voir l'éducation en Haïti évoluer vers une pédagogie plus

inclusive, adaptée aux réalités du terrain et répondant aux aspirations des élèves et de leurs parents, et ce, au sein d'une école sécuritaire et sans violence envers les élèves.

### **4.4 Matériel pédagogique**

En Haïti, la question du matériel pédagogique dans le milieu scolaire est au cœur des préoccupations des acteurs et actrices de l'éducation. Il ressort de nos analyses que le système éducatif haïtien fait face à un défi majeur en matière d'accès à du matériel pédagogique.

Malgré la disponibilité de certains manuels, les élèves ressentent un manque criant de ressources. Leurs témoignages, ainsi que ceux des autres acteurs et actrices interrogés, font ressortir l'importance d'une intervention rapide (Recommandation 4.11.4). Celle-ci devrait viser à améliorer l'accès à des ressources éducatives de qualité, augmenter le matériel disponible, renforcer sa qualité et former le personnel à son utilisation efficace.

#### **4.4.1 Point de vue du personnel enseignant**

Le personnel enseignant, en majorité, souligne une insuffisance notable de matériel pour la mise en œuvre des programmes, en particulier au préscolaire.

Malgré cette insuffisance, la plupart affirment avoir accès aux outils essentiels tels que les guides pour l'enseignement (« guides du maître »), les instructions officielles et les manuels.

Cependant, la réalité du terrain montre que certains, surtout au niveau secondaire, trouvent le matériel fourni incomplet. Pour pallier ces manques, plusieurs, en particulier dans les écoles privées-congréganistes, se tournent vers internet pour trouver des ressources complémentaires, et certains vont jusqu'à intégrer le matériel électronique dans leur enseignement, à l'aide de projecteurs par exemple.

#### **4.4.2 Point de vue du personnel**

Du côté des directions d'école, la perspective est similaire. Pour les niveaux préscolaire et fondamental I et II, la majorité, qu'elles soient du secteur privé ou public, reconnaît le manque de matériel et pointe du doigt une utilisation non optimale des manuels par le personnel enseignant.

Les recommandations des directions à ce sujet sont claires : selon elles, il est nécessaire d'améliorer la concordance entre le matériel disponible et les programmes, de bonifier l'accès au matériel didactique et de mieux former le personnel enseignant à l'utilisation de ces outils.

En ce qui concerne le fondamental III et le secondaire, le manque de matériel est criant,

surtout pour l'enseignement des sciences expérimentales. Selon les directions, les écoles ont un besoin urgent de laboratoires de sciences, d'une mise à jour des manuels et d'une meilleure intégration des ressources numériques dans l'enseignement (Recommandation 4.11.4).

#### **4.4.3 Point de vue du personnel d'inspection**

Les entretiens avec le personnel d'inspection offrent une vision plus globale de la situation. On y soulève également des difficultés du personnel enseignant à bien utiliser les manuels et les guides, et on mentionne que le cœur du problème réside souvent dans les manques de formation en enseignement et leur faible maîtrise des contenus.

Tout comme les directions, le personnel d'inspection évoque le manque criant de laboratoires, en particulier pour les sciences et l'informatique. Un autre problème soulevé est la non-conformité des livres disponibles sur le marché avec les programmes d'enseignement.

Le personnel d'inspection formule des recommandations similaires à celles des directions, c'est-à-dire une meilleure adaptation des manuels aux programmes et davantage de formation pour le personnel enseignant (Recommandation 4.11.4), ainsi que plus de manuels traduits en créole (Recommandation 4.11.5).



#### 4.4.4 Point de vue des élèves

La perspective des élèves sur la disponibilité du matériel pédagogique en Haïti révèle une image contrastée du système éducatif et des perspectives différenciées pour les différentes disciplines scolaires. Si la majorité des élèves affirment avoir accès à des livres, seulement 12 sur 60 disent posséder presque tous les manuels nécessaires à leur éducation. Cette situation est particulièrement criante au fondamental III dans le secteur privé.

Les manuels de langue, que ce soit en créole ou français, semblent être les plus accessibles. En revanche, le nombre d'élèves possédant un manuel d'anglais est beaucoup plus bas, avec seulement 5 sur 60. Les manuels de mathématiques semblent également être largement disponibles avec 40 élèves sur 60 en possédant un. Cependant, il est à noter que la disponibilité de ces manuels est particulièrement problématique au niveau du fondamental III dans les secteurs privé et privé-congréganiste, ainsi qu'au niveau secondaire dans les secteurs public et privé-congréganiste.

Les manuels en sciences expérimentales, ainsi qu'en sciences humaines et sociales, sont moins courants. Seulement 25 élèves mentionnent avoir un manuel dans les matières scientifiques et technologiques, et 19 élèves en sciences humaines et sociales.

Un point marquant qui ressort des entretiens avec les élèves est leur désir, exprimé par les élèves de tous les niveaux, en particulier dans le secteur privé, d'avoir accès à plus de matériel pour soutenir leurs apprentissages. Au fondamental I et II, les élèves du secteur public souhaitent avoir accès à des manuels dans toutes les disciplines. Certains évoquent même la difficulté d'avoir à recopier les leçons d'autres élèves en raison du manque de livres. Les élèves du secteur

privé au fondamental III mettent de l'avant le besoin de matériel supplémentaire pour améliorer leurs apprentissages. Certains suggèrent même l'introduction de matériel informatique à jour.

Au niveau secondaire, la situation concernant les manuels est similaire. De plus, les élèves du secteur public dénoncent aussi l'absence de laboratoires scientifiques, empêchant toute forme d'expérimentation. Dans le secteur privé, bien que certains élèves doivent acheter tous les livres de la liste des manuels scolaires, ils expriment tout de même le souhait d'avoir accès à plus de ressources.

### 4.4 Matériel pédagogique

Les modalités d'évaluation évoquées lors des entretiens sont assez variées en fonction des niveaux et des secteurs, mais relèvent généralement de méthodes d'évaluation traditionnelles telles que les examens écrits visant la vérification des acquis.

#### 4.5.1 Point de vue du personnel enseignant

Selon ce qui a été mentionné par le personnel enseignant, l'évaluation des élèves se fait principalement par des méthodes traditionnelles, notamment à travers des examens écrits. Ces évaluations ont pour principal objectif de vérifier l'acquisition de savoirs.

Même si une grande partie du personnel enseignant affirme utiliser à la fois des évaluations formatives et sommatives, il y a une absence d'explications quant à la nature de ces évaluations et aux mesures de soutien mises en place par la suite.

En effet, la rétroaction postévaluation semble être un aspect négligé par le personnel enseignant dans le processus d'évaluation des apprentissages. Beaucoup sont davantage focalisés sur les résultats des examens de fin d'année plutôt que sur la compréhension continue des élèves tout au long de l'année scolaire. Des défis courants rapportés par le personnel enseignant incluent l'hétérogénéité des classes, le manque de temps pour couvrir l'ensemble du programme et le manque de motivation des élèves.

Il est à noter que certains, parmi le personnel enseignant, ne semblent pas faire la distinction entre les différentes modalités d'évaluation, ce qui pourrait influencer la précision des données collectées.

#### 4.5.2 Point de vue du personnel de direction

Les directions, dans les différents secteurs et niveaux, ont partagé des perspectives variées sur l'évaluation. Les points de vue sur la façon dont les évaluations sont menées, les rétroactions fournies ou non

aux élèves et les compétences évaluées sont très variées. Les défis mentionnés par les directions comprennent la difficulté d'évaluer les compétences, surtout lorsque les élèves rencontrent des difficultés d'apprentissage ou lorsque les programmes ne fournissent pas de directives claires.

#### 4.5.3 Point de vue du personnel d'inspection

Selon le personnel d'inspection, la plupart du personnel enseignant évalue les compétences des élèves, en utilisant principalement des méthodes formatives et sommatives dont la proportion varie selon les différents enseignants et enseignantes. Toutefois, aucun exemple précis d'outil d'évaluation n'a été mentionné.

Selon ces acteurs, l'évaluation des élèves en Haïti est un processus complexe, avec différentes approches et défis propres à chaque niveau et secteur.

Bien que l'importance de l'évaluation pour guider les apprentissages des élèves soit largement reconnue, il est clair pour le personnel d'inspection interrogé que des améliorations et des clarifications sont nécessaires.

Le manque d'outils formels d'évaluation, le besoin de formation supplémentaire sur les différentes modalités d'évaluation et le désir d'une meilleure communication avec les parents sont des domaines qui méritent une attention particulière pour assurer une évaluation efficace des élèves (Recommandation 4.1.1.6).

#### 4.5.4 Point de vue des parents et des élèves

La majorité des élèves semble satisfaite des modalités d'évaluation, bien que certains aient du mal à expliquer leur position, suggérant qu'ils ne sont pas certains de bien comprendre ce que sont les évaluations.

Certains élèves du fondamental I et II aiment les contenus des examens, tandis que d'autres sont préoccupés par le manque de préparation pour les examens, en particulier à cause des absences fréquentes du personnel enseignant. Au niveau du fondamental III, les élèves semblent aimer que les questions soient bien posées et reformulées si nécessaire.

Au niveau du secondaire, les élèves apprécient le soutien du personnel enseignant, mais certains sont tout de même préoccupés par le manque de préparation pour les examens.

La majorité des parents est également satisfaite des modalités d'évaluation, surtout lorsque celles-ci sont liées aux contenus enseignés. Les parents ont souligné l'importance de la collaboration école-famille et d'une communication régulière et respectueuse en lien avec l'évaluation des apprentissages de leurs enfants.

D'ailleurs, certains parents sont préoccupés par le manque de communication et par l'absence de réunions de parents. Dans l'ensemble, il semble que les parents valorisent une approche d'évaluation qui soit alignée sur le curriculum et administrée d'une manière qui ne cause pas de stress inutile pour les élèves.

Le point de vue des élèves et des parents sur l'évaluation montre que, bien qu'il y ait une satisfaction générale quant aux modalités

d'évaluation, il existe des préoccupations concernant la préparation des élèves pour les examens, la communication entre l'école et la famille, et la compréhension des évaluations en elles-mêmes. Il est essentiel, selon les parents et élèves interrogés, de prendre en compte ces préoccupations pour améliorer l'efficacité des évaluations et pour s'assurer qu'elles bénéficient réellement aux élèves.

Selon les parents et élèves, une communication accrue entre le personnel enseignant, les élèves et les parents, ainsi qu'une meilleure formation pour le personnel enseignant sur les modalités d'évaluation et sur l'évaluation de compétences pourrait aider à surmonter certains de ces problèmes.

#### 4.6 Résultats des élèves

Le personnel enseignant et le personnel de direction nomment plusieurs besoins du milieu de l'éducation en lien avec l'amélioration des résultats des élèves, notamment des besoins de formation du personnel enseignant et de davantage de soutien et de ressources pour l'enseignement.

Du côté des parents et des élèves, on nomme également le besoin d'une meilleure implication parentale pour la réussite des élèves. Il ressort aussi des entretiens effectués avec les différents acteurs et actrices qu'il est nécessaire de se pencher sur les défis nationaux que rencontre le pays en vue d'améliorer les résultats des élèves.

#### 4.6.1 Point de vue du personnel enseignant et du personnel de direction

Le personnel enseignant voit les résultats des élèves comme un reflet direct de la qualité de leur enseignement et des programmes. Bien qu'il n'y ait pas de consensus sur la performance des élèves, le personnel enseignant du secteur privé semble rapporter des résultats généralement plus élevés que leurs homologues du public.

Le personnel enseignant du préscolaire au privé est majoritairement satisfait de leurs élèves, tandis que les résultats semblent varier grandement pour le préscolaire au public selon le personnel enseignant interrogé. Au fondamental I et II, les le personnel enseignant du secteur privé a aussi tendance à signaler des résultats plus élevés par rapport au public.

Cependant, au fondamental III, la performance varie entre les différents secteurs. Au secondaire, le personnel enseignant du privé rapporte aussi des niveaux de performance variés.

Du côté du personnel de direction, les directions du secteur privé au niveau préscolaire et fondamental I et II sont généralement satisfaites des résultats des élèves, tandis que les directions d'écoles publiques en ont une appréciation variée. Pour le fondamental III et le secondaire, les directions des écoles privées sont généralement satisfaites, tandis que celles du public ont des avis plus mitigés.

#### RECOMMANDATIONS DU PERSONNEL ENSEIGNANT ET DU PERSONNEL DE DIRECTION

Devant les divers défis rencontrés dans le système éducatif haïtien, tant le personnel enseignant que le personnel de direction ont formulé des recommandations pour améliorer la qualité de l'enseignement et ainsi les résultats des élèves.

Les directions insistent principalement sur la nécessité d'offrir une formation continue au personnel enseignant afin de renforcer leurs compétences et de s'adapter aux évolutions pédagogiques.

Elles soulignent également l'importance d'améliorer les conditions de travail du personnel enseignant, ce qui pourrait avoir un impact direct sur leur motivation et leur efficacité.

De plus, étant donné les défis nationaux auxquels le pays est confronté, les directions recommandent un encadrement accru des élèves pour assurer leur sécurité et leur bien-être, tout en favorisant un environnement propice à l'apprentissage.

Du côté du personnel enseignant également, on suggère d'abord d'aborder de front les problèmes nationaux qui entravent l'éducation, tels que les troubles politiques et les crises économiques.

Une planification efficace de l'année scolaire est aussi jugée cruciale pour assurer une progression pédagogique cohérente. Pour le personnel enseignant, le soutien aux assurer une progression pédagogique cohérente. Pour le personnel enseignant, le soutien aux élèves est essentiel, que ce soit à l'école ou à la maison, et l'importance de l'implication des parents dans la vie scolaire de leurs enfants et un facteur déterminant pour la réussite des élèves. Le personnel enseignant voit également un besoin pressant de fournir davantage de matériel pédagogique, ce qui

favoriserait une éducation de qualité et équitable pour tous les élèves.

Enfin, tout comme les directions, le personnel enseignant insiste sur l'importance de renforcer la formation et l'encadrement pour garantir une éducation de qualité.

En somme, ces recommandations convergent vers une vision commune : celle de renforcer le système éducatif haïtien à tous les niveaux en mettant l'accent sur la formation et en mettant en place le soutien et les ressources nécessaires pour assurer la réussite de chaque élève.

### 4.6.1 Point de vue des parents et des élèves

Près d'un tiers des parents n'est pas satisfait des résultats de leurs enfants, en particulier dans le secteur public au niveau fondamental. En revanche, la majorité d'entre eux s'en dit satisfaite, voire très satisfaite. Certains parents ont évoqué les conflits nationaux comme un facteur exerçant une influence sur les résultats de leurs enfants.

La majorité des élèves se dit satisfaite ou très satisfaite de leurs propres performances. Ils associent souvent leur satisfaction à leur niveau d'implication dans leurs études. Les niveaux de satisfaction les plus bas sont observés au secondaire, en particulier dans le secteur public. Certains élèves ont souligné l'importance du soutien familial dans leur réussite.

En conclusion, bien que les performances des élèves soient généralement vues de manière positive, il existe des variations significatives selon le type d'école et le niveau d'éducation. Les recommandations des acteurs et actrices interrogés convergent vers la nécessité d'une attention aux défis nationaux affectant l'éducation en Haïti (Recommandation 4.11.7), d'une meilleure formation pour le personnel enseignant

(Recommandation 4.11.8), d'une amélioration de la communication et de la collaboration entre l'école et la famille, ainsi que de l'accès au matériel pédagogique (Recommandation 4.11.9).

## 4.7 Formation initiale et continue en enseignement

Les entretiens menés auprès des personnes étudiantes en formation initiale en enseignement, du personnel de formation et de direction pédagogique et d'établissement des écoles normales ont révélé plusieurs points cruciaux concernant la formation initiale en enseignement en Haïti.

Premièrement, il est frappant de constater que la majorité de personnes étudiantes en formation initiale n'a pas accès au programme officiel de formation (Recommandation 4.11.10). Il s'agit d'une lacune majeure du système éducatif qui amène des questions sur la transparence et la clarté du processus de formation initiale en enseignement.

De plus, bien que le programme soit perçu comme étant basé sur des compétences professionnelles, des objectifs pédagogiques et des connaissances, les personnes étudiantes ont du mal à définir et à différencier ces éléments fondamentaux, ce qui suggère une possible confusion ou un manque de clarté dans la formation.

Deuxièmement, les défis logistiques et financiers, tels que les problèmes de transport et les difficultés à obtenir des documents officiels, pèsent lourdement sur les personnes étudiantes. De plus, on mentionne fréquemment le manque de formation pratique et concrète, exacerbé par le manque de ressources et de matériel à l'école normale.

Du côté du personnel de formation, bien qu'ils se sentent généralement bien formés pour leurs responsabilités, un désir commun de formation continue est palpable. Cela met en lumière le besoin d'un système de développement professionnel continu pour garantir que le personnel de formation en enseignement reste à jour avec les méthodes d'enseignement les plus récentes et les besoins changeants de la population étudiante et de la société haïtienne.

Ensuite, les stages, bien que reconnus comme étant essentiels à la formation en enseignement, semblent souvent trop courts ou trop rares (Recommandation 4.11.10). Les troubles sociopolitiques ont exacerbé ce problème, réduisant encore la capacité des personnes étudiantes à acquérir une expérience pratique pourtant essentielle.

Les directions pédagogiques et les directions d'établissement mettent en évidence des préoccupations similaires, soulignant la nécessité d'une révision du programme pour le rendre plus contemporain et adapté aux besoins actuels (Recommandation 4.11.10). La variabilité de la mise en œuvre du programme entre les différentes écoles normales est également préoccupante, en ce qu'elle indique un manque de normes ou de directives claires et uniformes.

En conclusion, bien que la formation initiale en enseignement en Haïti présente plusieurs points forts, notamment un programme basé

sur des compétences et des objectifs clairs, il existe des domaines nécessitant une attention et une réforme urgentes.

Le manque d'accès au programme officiel, les défis logistiques, le besoin de formation continue pour le personnel de formation et la nécessité d'offrir aux personnes étudiantes des expériences de formation pratique sont autant de domaines qui, s'ils sont abordés de front, pourraient grandement améliorer la qualité et l'efficacité de la formation en enseignement en Haïti.

### 4.7.1 Point de vue du personnel enseignant

Selon le personnel enseignant, la formation initiale est un enjeu crucial qui mérite une attention particulière.

#### DIVERSITÉ DES FORMATIONS INITIALES EN ENSEIGNEMENT

Il est surprenant de constater que selon le personnel enseignant, la majorité de leurs pairs n'ont pas de formation initiale spécifique en enseignement. Beaucoup proviennent de domaines tels que les mathématiques, l'économie, l'informatique et le droit. La science, en particulier la chimie, est notablement sous-représentée parmi les antécédents académiques du personnel enseignant en place.

## PORTÉE DE L'ÉCOLE NORMALE

L'école normale, conçue pour former les futurs enseignantes et enseignants, n'a malheureusement pas su rejoindre une grande partie de la population enseignante. Les chiffres sont révélateurs. Parmi le personnel enseignant interrogé, seulement 2 sur 13 au préscolaire, 5 sur 75 au fondamental I et II, un seul sur 38 au fondamental III et 4 sur 42 au secondaire ont une formation en enseignement de l'école normale.

## PERCEPTION DE LA FORMATION EN ENSEIGNEMENT

Malgré ces antécédents diversifiés et le manque assez flagrant de formation initiale et continue parmi le personnel enseignant, on sent une confiance en soi prédominante parmi elles et eux. La plupart se sentent aptes à dispenser un enseignement de qualité. Cependant, il est à noter que trois seulement ont osé exprimer des doutes sur leur préparation, suggérant une possible hésitation à reconnaître ouvertement des difficultés dans l'exercice de la profession enseignante.

## DÉFIS RENCONTRÉS ET PISTES DE SOLUTION SUGGÉRÉES PAR LE PERSONNEL ENSEIGNANT

Il y a un point de discorde majeur parmi le personnel enseignant interrogé concernant la qualité de la formation offerte à l'école normale. Une proposition constructive de leur part serait d'engager du personnel de formation avec des qualifications avancées, par exemple avec un doctorat en éducation (Recommandation 4.11.11).

De plus, selon le personnel interrogé, il est impératif de s'attaquer au problème du personnel enseignant œuvrant dans les écoles sans formation adéquate (Recommandation 4.11.11). Ils insistent d'ailleurs sur le fait qu'il faut absolument

assurer une préparation solide à l'enseignement, et ce, surtout pour les nouveaux programmes du secondaire.

En conclusion, selon le personnel enseignant interrogé, la formation initiale en enseignement en Haïti nécessite révision et amélioration. La diversité des formations initiales, bien que source de richesse, pose également des défis en termes de standardisation et de qualité de l'enseignement. Pour garantir une éducation de qualité à tous les élèves en Haïti, il semble ainsi

En conclusion, bien que la formation initiale en enseignement en Haïti présente plusieurs points forts, notamment un programme basé sur des compétences et des objectifs clairs, il existe des domaines nécessitant une attention et une réforme urgentes.

Le manque d'accès au programme officiel, les défis logistiques, le besoin de formation continue pour le personnel de formation et la nécessité d'offrir aux personnes étudiantes des expériences de formation pratique sont autant de domaines qui, s'ils sont abordés de front, pourraient grandement améliorer la qualité et l'efficacité de la formation en enseignement en Haïti, il semble ainsi essentiel d'investir dans la formation continue en enseignement et de veiller à ce que les futurs enseignants et enseignantes reçoivent la préparation la plus complète et la plus pertinente possible.

Finalement, les élèves souhaitent simplement avoir du personnel enseignant qualifié.

## 4.7.2 Point de vue du personnel d'inspection

Le rôle de l'inspection dans le système éducatif haïtien est crucial pour assurer une qualité d'enseignement optimale. La perspective du personnel d'inspection sur la formation du personnel enseignant offre ainsi un éclairage pertinent sur les défis et les opportunités actuels du secteur de l'éducation.

### FORMATION INITIALE EN ENSEIGNEMENT

La préoccupation majeure exprimée par le personnel d'inspection est la grande proportion du personnel enseignant exerçant sans avoir bénéficié d'une formation initiale. Cela a des répercussions directes sur la maîtrise des programmes et de leurs contenus. Si certains enseignants et enseignantes ont une formation adéquate, beaucoup manquent de compétences essentielles, notamment en matière d'évaluation, de rédaction, de maîtrise de la langue française et d'utilisation des TIC. Ces lacunes, selon le personnel d'inspection, compromettent la qualité de l'enseignement dispensé. Bien que certaines recommandations soient formulées par le personnel d'inspection dans les entretiens, elles manquent de précision, ce qui suggère un besoin de discussions plus approfondies sur le sujet.

### FORMATION CONTINUE EN ENSEIGNEMENT

La majorité du personnel d'inspection souligne un déficit flagrant en matière de formation continue en enseignement. Cette lacune est d'autant plus critique pour le personnel enseignant n'ayant pas bénéficié d'une formation initiale. Les recommandations du personnel d'inspection incluent l'organisation de

séminaires, l'embauche de personnel de formation qualifié et l'identification des besoins spécifiques de chaque personne enseignante en termes de formation continue et de développement professionnel. Selon le personnel d'inspection, il est essentiel d'instaurer un système de formation continue robuste pour combler les lacunes et s'adapter aux évolutions du secteur de l'éducation (Recommandation 4.11.12).

### FORMATION OFFERTE

Une proportion significative du personnel d'inspection déclare être impliquée dans la formation en enseignement. Toutefois, il est préoccupant de constater que plusieurs ne maîtrisent pas bien l'approche par compétences (APC), voire mentionnent ne même pas la connaître, bien que la majorité affirme être en mesure d'accompagner le personnel enseignant dans la mise en œuvre de cette approche.

Cela soulève des questions sur la préparation et la capacité du personnel d'inspection à guider efficacement les enseignantes et enseignants.

En conclusion, il est évident que le système éducatif est confronté à des défis majeurs en matière de formation en enseignement.

Le personnel d'inspection, en tant que gardien de la qualité de l'enseignement, a clairement identifié les domaines nécessitant une intervention urgente et souligne qu'il est impératif d'agir rapidement pour garantir une éducation de qualité pour tous les élèves.

## 4.8 Encadrement du personnel enseignant

L'encadrement du personnel enseignant en Haïti présente un tableau contrasté, révélant à la fois des forces et des défis selon les niveaux et les types d'établissements scolaires.

### 4.8.1 Point de vue du personnel enseignant

Au préscolaire, dans le secteur privé, la majorité du personnel enseignant déclare n'avoir reçu aucune visite d'inspection.

Malgré cela, tout ce personnel entretient des relations positives avec leur direction, exprimant néanmoins un désir de suivi plus régulier de la part du personnel d'inspection. Dans le secteur public, la situation est différente : chaque enseignante et enseignant interrogé a bénéficié d'au moins une visite d'inspection dans la dernière année scolaire, et toutes et tous évoquent une relation harmonieuse avec la direction et le personnel d'inspection.

Au fondamental I et II, le portrait est plus varié. Dans les écoles privées, bien que les visites d'inspection soient inconstantes, la majorité du personnel enseignant décrit une relation saine avec leur direction.

Cependant, dans le secteur public, les visites d'inspection sont tout aussi inégales, mais le personnel enseignant exprime une plus grande insatisfaction vis-à-vis de leur relation avec la direction et le personnel d'inspection.

Au fondamental III, selon le personnel enseignant, la relation est positive avec leur direction, mais il y a absence presque totale d'inspection dans les écoles privées, ce qui suscite un désir de davantage d'accompagnement et de soutien.

Dans le secteur public, la majorité du personnel enseignant n'a pas reçu de visites d'inspection et continue d'apprécier le soutien de leur direction.

Enfin, au niveau secondaire, le secteur privé révèle que la majorité du personnel enseignant n'a pas eu de visite d'inspection, mais entretient néanmoins des relations positives avec la direction. Le secteur public montre des visites d'inspection inconstantes, avec des relations plus difficiles avec la direction et le personnel d'inspection.

En somme, malgré des défis manifestes en matière d'encadrement, particulièrement concernant les visites d'inspection, le personnel enseignant affiche une résilience remarquable et valorise les relations positives avec le personnel de direction. Cela étant dit, il y a assurément une influence du biais de désirabilité sociale dans ces résultats. Ils sont donc à considérer avec précaution.

Aussi, selon le personnel enseignant interrogé, il est crucial de s'attarder à l'enjeu de l'inconsistance des visites d'inspection pour garantir un soutien optimal au personnel enseignant, et ainsi assurer une éducation de qualité pour tous les élèves en Haïti (Recommandation 4.11.13).

### 4.8.2 Point de vue du personnel de direction

Le personnel de direction interrogé, qu'il soit du secteur privé, public ou congréganiste, se dit globalement satisfait des relations avec le personnel enseignant. Toutefois, comme rapportées par le personnel enseignant et le personnel d'inspection, des disparités existent en ce qui concerne les visites d'inspection.

Dans le secteur privé, la majorité des directions apprécie le suivi régulier de l'inspection, ce qui n'est pas le cas dans le secteur public-congréganiste, où plusieurs directions déplorent un suivi irrégulier.

Certaines suggèrent que le personnel d'inspection devrait être plus présent sur le terrain et superviser plus rigoureusement les activités des écoles.

Aux niveaux préscolaire et fondamental, la plupart des directions du secteur privé utilisent un feuillet fourni par le ministère de l'Éducation nationale pour évaluer les cours. Elles apprécient la collaboration du personnel enseignant lors des réunions et se sentent confortables dans leur rôle de leader. Cependant, certaines directions du secteur public-congréganiste expriment le désir d'une plus grande présence du Ministère sur le terrain, qui devrait passer nécessairement par le personnel d'inspection.

Pour le fondamental III et le secondaire, les directions du secteur privé apprécient le suivi régulier et le caractère plus administratif des visites d'inspection. Elles décrivent également des relations amicales avec le personnel enseignant. Dans le secteur public, certaines directions suggèrent que l'encadrement devrait également cibler le personnel de direction et non seulement le personnel enseignant (Recommandation 4.11.14).

### 4.8.3 Point de vue du personnel d'inspection

Le personnel d'inspection dit entretenir des relations positives avec le personnel enseignant et mentionne que leurs conseils sont bien accueillis. Cependant, le nombre de visites d'inspection effectuées chaque année, tel que rapporté par le personnel d'inspection rencontré, varie considérablement, allant de 0 à 300 par année.

Un détail préoccupant est l'absence d'inspection pédagogique, en ce sens où une certaine part des visites d'inspection consistent simplement à vérifier si le personnel enseignant et les élèves sont bel et bien présents en classe. Le personnel d'inspection recommande la multiplication des effectifs d'encadrement pédagogique, une meilleure gestion des responsables, et la mise en place d'une banque de données constituées à la suite des visites d'inspection, pour une meilleure organisation des séances de formation (Recommandation 4.11.15).

En conclusion, il est évident que, bien que des efforts soient faits pour encadrer le personnel enseignant, des défis subsistent. Le besoin d'une meilleure régularité des visites d'inspection et d'un renforcement du rôle de l'inspection est ressenti par tous les acteurs et actrices interrogés.

Notamment, les directions, tout en jouant leur rôle de leaders, expriment le désir d'un soutien plus conséquent de la part du Ministère. Selon le personnel d'inspection interrogé, pour améliorer la qualité de l'éducation en Haïti, il est impératif d'aborder ces défis de front et d'assurer un encadrement optimal du personnel enseignant.

## 4.9 Environnement scolaire et social

L'environnement scolaire est un élément clé de la qualité des apprentissages. Dans le contexte haïtien, plusieurs points de vue émergent à ce sujet.

### 4.9.1 Point de vue du personnel enseignant, de direction et d'inspection

La majorité exprime de l'inquiétude quant à l'insécurité sociopolitique du pays. Cette situation a des répercussions directes sur le bien-être des élèves. Un enseignant mentionne :

« Parfois, les tirs m'empêchent d'exercer ma fonction. » Plus généralement, le personnel enseignant relève que les classes sont surpeuplées et que l'espace est insuffisant pour le nombre d'élèves, ce qui rend l'apprentissage difficile.

Au préscolaire, des préoccupations spécifiques surgissent, comme le manque d'aménagement et d'entretien des bâtiments scolaires.

L'environnement scolaire est jugé inapproprié et inconfortable par le personnel de direction. Notamment, des problèmes de manque d'espace sont relevés, que ce soit pour le travail des élèves ou pour leurs moments de jeu ou de repos. Certains élèves n'ont pas de chaises où s'asseoir ou de bureau pour travailler.

Le personnel d'inspection pointe également du doigt le manque d'espace dans les classes, empêchant le personnel enseignant de se déplacer aisément, et le fait que certains lycées n'ont pas d'électricité.

### 4.9.2 Point de vue des parents et des élèves

Les élèves mettent en lumière plusieurs problèmes, comme la situation sociopolitique du pays qui selon eux affecte directement leur scolarité, avec parfois la fermeture des établissements. Certains mentionnent des conditions d'hygiène précaires, comme des blocs sanitaires insalubres.

D'autres parlent du manque de mobilier, qui génère des conflits entre élèves pour trouver une place assise. D'autres encore évoquent les nombreuses distractions présentes dans leur environnement scolaire, nuisant à leur concentration.

L'inquiétude principale des parents concerne l'instabilité sociopolitique du pays, qui perturbe la scolarisation de leurs enfants. De plus, certains parents estiment que les écoles sont trop petites et que les espaces ne sont pas adaptés aux besoins des élèves.

En conclusion, il est manifeste que l'environnement scolaire en Haïti présente des défis majeurs, allant de l'insécurité à des problèmes plus pratiques comme le manque d'espace et d'équipement. Selon les parents et élèves, ces défis requièrent une attention et une action immédiates pour assurer un apprentissage de qualité à tous les élèves (Recommandation 4.11.16).

## 4.10 Conditions de travail

Les conditions de travail dans le secteur de l'éducation en Haïti font l'objet de préoccupations majeures, en particulier en ce qui concerne le salaire et la reconnaissance du personnel enseignant.

### 4.10.1 Point de vue du personnel enseignant

La question du salaire est centrale. Dans plusieurs établissements, qu'ils soient publics, privés ou congréganistes, la majorité du personnel enseignant considère que leur salaire est « inconfortable », c'est-à-dire insuffisant pour couvrir leurs besoins de base.

Certains estiment même que leur salaire est inférieur au coût de la vie. Cette situation a des conséquences directes sur leur motivation et leur capacité à bien remplir leurs fonctions. Par ailleurs, trois enseignants ont mentionné qu'ils doivent cumuler plusieurs emplois pour vivre convenablement.

Plusieurs déplorent également le manque de reconnaissance et de valorisation de leur profession, que ce soit en termes de salaire ou de respect. Un sentiment d'injustice émerge, renforcé par le sentiment d'être négligé par le Ministère.

### 4.10.2 Point de vue du personnel de direction

La question salariale est également mise de l'avant par le personnel de direction.

Les directions d'écoles privées et publiques reconnaissent la nécessité d'améliorer les salaires du personnel enseignant pour assurer la motivation à l'emploi.

Certaines proposent même une grille salariale établie par l'État pour garantir les droits du personnel enseignant (Recommandation 4.11.17), ou bien en appellent simplement à ce que le personnel enseignant soit payé dans les délais prévus (aux deux semaines, par exemple, sans retard de paiement).

Pour d'autres, au-delà de la question salariale, il s'agit également de fournir d'abord un environnement de travail adéquat (repas, matériel pour travailler, environnement de travail sécuritaire) ainsi que de reconnaître et de valoriser le travail du personnel enseignant.

### 4.10.3 Point de vue du personnel d'inspection

Le personnel d'inspection reconnaît aussi le besoin d'une meilleure rémunération du personnel enseignant. Cependant, ils et elles font également part d'un sentiment de négligence de la part du Ministère à leur égard. Un inspecteur a évoqué le fait que, bien que les enseignantes et enseignants ont plusieurs revendications, leur engagement au travail n'est pas toujours régulier, et suggère que leurs demandes devraient être évaluées en tenant compte de leur engagement professionnel.

En somme, il ressort clairement que les conditions de travail, en particulier la question salariale, sont au cœur des préoccupations des acteurs et actrices de l'éducation en Haïti. Une action concertée est nécessaire pour assurer la motivation et l'engagement du personnel enseignant, éléments clés pour la qualité de l'éducation.

## 4.11 Recommandations générales provenant des personnes interrogées

Les entretiens menés avec les acteurs du système éducatif apportent des données complémentaires à l'analyse documentaire.

Les propos recueillis et organisés sur une série de thématiques débouchent vers diverses recommandations des acteurs et actrices de l'éducation qui font écho à des enjeux soulevés dans le chapitre précédent.

Tout en précisant de qui proviennent les recommandations suivantes, nous tenons à souligner que nous les appuyons sans réserve.

### PROGRAMMES D'ÉTUDES

#### RECOMMANDATION 4.11.1

Le personnel enseignant, de direction et d'inspection recommandent une mise à jour urgente des programmes pour refléter l'évolution du monde, les besoins technologiques modernes et la réalité haïtienne d'aujourd'hui.

#### RECOMMANDATION 4.11.2

Les parents et élèves recommandent une uniformisation des programmes à travers toutes les écoles haïtiennes pour garantir que tous les élèves aient accès aux mêmes apprentissages.

### PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

#### RECOMMANDATION 4.11.3

Les parents et élèves souhaitent une pédagogie plus active; une meilleure utilisation des ressources pédagogiques disponibles, dont les laboratoires et des bibliothèques; une meilleure intégration plus importante du créole; une gestion de classe plus bienveillante, mieux structurée et non violente.

### MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE

#### RECOMMANDATION 4.11.4

Toutes les catégories de personnes interrogées observent un manque criant de ressources matérielles, dont les manuels scolaires et les outils technologiques. Une intervention rapide est demandée pour améliorer l'accès à des ressources éducatives de qualité, augmenter le matériel disponible, renforcer sa qualité et son adéquation aux programmes, et former le personnel à son utilisation efficace.

#### RECOMMANDATION 4.11.5

Le personnel d'inspection recommande aussi de traduire davantage de manuels en créole.

### MODALITÉS D'ÉVALUATION

#### RECOMMANDATION 4.11.6

Le personnel d'inspection mentionne le manque d'outils formels d'évaluation. Ce personnel, tout comme les parents et les élèves, fait ressortir le besoin de formation supplémentaire pour le personnel enseignant sur les différentes modalités d'évaluation, notamment l'évaluation de compétences, et la nécessité d'améliorer la communication et la collaboration entre l'école et la famille.

### RÉSULTATS DES ÉLÈVES

#### RECOMMANDATION 4.11.7

Le personnel enseignant, le personnel de direction, les parents et les élèves recommandent d'aborder de front les enjeux sociopolitiques nationaux qui font obstacle à une éducation de qualité, pour mieux encadrer les élèves et pour assurer leur sécurité et leur bien-être, tout en favorisant un environnement propice aux apprentissages.

#### RECOMMANDATION 4.11.8

Le personnel enseignant, le personnel de direction, les parents et les élèves recommandent également de bonifier l'offre de formation continue au personnel enseignant pour renforcer leurs compétences.

#### RECOMMANDATION 4.11.9

Le personnel enseignant souligne aussi l'importance de renforcer la communication et la collaboration entre l'école et la famille pour mieux soutenir les élèves, et de bonifier l'accès au matériel pédagogique.

### FORMATION EN ENSEIGNEMENT

#### RECOMMANDATION 4.11.10

Concernant la formation initiale en enseignement, on mentionne un manque d'accès au programme de formation, la nécessité d'une révision du programme pour le rendre plus contemporain et adapté aux besoins actuels du domaine de l'éducation en Haïti, et la nécessité de formation pratique pour les personnes étudiantes.

#### RECOMMANDATION 4.11.11

Un consensus semble se dégager à l'égard de l'embauche de personnel enseignant

plus qualifié, tant dans les écoles (personnel avec minimalement une formation initiale en enseignement) que dans les établissements de formation (personnel avec des qualifications avancées).

#### RECOMMANDATION 4.11.12

Les personnes interrogées mentionnent des lacunes dans l'offre de formation continue, tant pour le personnel enseignant que pour le personnel de formation en enseignement. On recommande le développement d'un système de formation continue robuste tenant compte des besoins spécifiques des différents personnels en termes de développement professionnel.

### ENCADREMENT DU PERSONNEL ENSEIGNANT

#### RECOMMANDATION 4.11.13

Le personnel enseignant, le personnel de direction et le personnel d'inspection recommandent des visites d'inspection plus régulières et un encadrement plus serré pour assurer un meilleur soutien au personnel enseignant.

#### RECOMMANDATION 4.11.14

Le personnel de direction suggère que l'inspection devrait cibler non seulement le personnel enseignant, mais aussi le personnel de direction.

#### RECOMMANDATION 4.11.15

Certaines voix émergent quant à la mise en place d'un système de suivi des visites d'inspection, avec le développement d'une banque de données guidant l'organisation de l'offre de formation continue.



## ENVIRONNEMENT SCOLAIRE ET SOCIAL

### RECOMMANDATION 4.11.16

Les parents et élèves recommandent une action immédiate concernant les enjeux de manque d'espace et d'équipement, ainsi que concernant les enjeux sociopolitiques nationaux qui font obstacle à une éducation de qualité.

### CONDITIONS DE TRAVAIL

### RECOMMANDATION 4.11.17

Toutes les catégories de personnels interrogés mentionnent la question du salaire du personnel enseignant. Le personnel de direction propose de mettre en place une grille salariale établie par l'État pour garantir les droits et la rémunération adéquate du personnel enseignant. Selon les personnes interrogées, une action concertée est nécessaire pour assurer la motivation et l'engagement du personnel enseignant.

# Résultats spécifiques à l'analyse documentaire des données d'observation



Dans ce chapitre seront présentés les résultats de l'analyse des données d'observation réalisées en salle de classe. Les analyses ont été réalisées conformément à la méthodologie décrite en section 2.2.2, c'est-à-dire en fonction des trois domaines suivants : soutien émotionnel, organisation de la classe et soutien aux apprentissages.

Les résultats pour ces trois domaines, et plus précisément les 11 dimensions qui les composent, sont présentés par niveau scolaire (préscolaire, fondamental I et II, fondamental III et secondaire).

Aux analyses pour les niveaux fondamental I et II, ainsi que pour le fondamental III et le secondaire, s'ajoute un regard didactique sur l'enseignement des disciplines (langues, mathématiques, sciences expérimentales, et sciences humaines et sociales). Ce regard didactique a été enrichi par des données photographiques (cahiers d'enseignantes et enseignants ou productions d'élèves) qui ont également été transmises aux expertes et experts disciplinaires.

En section 5.3, plusieurs graphiques présentent les scores moyens pour chaque dimension évaluée pour chaque niveau et/ou discipline et, lorsque pertinents, des exemples concrets tirés des observations sont utilisés pour appuyer les constats.



## 5.1 Contexte et biais

Tel que présenté dans la section suivante, les données d'observation en salle de classe ont été collectées dans 5 régions (Grande-Anse, Nord, Nord-Est, Ouest, Sud), dans divers types d'écoles (publiques et non publiques) et à tous les niveaux scolaires, du préscolaire au secondaire.

Avant de présenter les données descriptives ainsi que les résultats, il importe de mentionner certains biais associés à la collecte des données d'observation. Notamment, des visites prévues ont dû être annulées, notamment en raison du fait que certains milieux scolaires avaient cessé leurs activités, soit à cause du contexte d'insécurité dans lequel la collecte a été réalisée, soit parce que certains milieux visités plus tardivement (fin juin/début juillet 2023) avaient déjà terminé les examens de fin d'année.

Un autre biais à mentionner est que la quasi-totalité des enseignantes et enseignants observés a décidé d'enseigner en français, alors que l'on s'attendait à une majorité d'observations en créole.

En outre, nos analyses ont permis de mettre en lumière certains biais hiérarchiques<sup>103</sup>,

lorsque diverses personnes observatrices semblaient aussi présentes en salle de classe (personnel d'inspection, de direction). De manière anecdotique, les analyses ont permis de mettre en lumière le fait que quelques enseignantes et enseignants visités ont répété une leçon déjà donnée aux élèves.

Enfin, bien que plus de 200 écoles aient été visitées, ce qui est considérable pour une étude relative au curriculum implanté, il est important de rappeler qu'il s'agit tout de même d'un échantillon très restreint par rapport à toutes les classes en Haïti.



## 5.2 Données descriptives

Les tableaux suivants (Tableau 10, Tableau 11 et Tableau 12) permettent d'apprécier la diversité des données d'observation collectées dans diverses régions, divers type d'écoles et divers niveaux scolaires.

Tableau 10 : Régions visitées lors de la collecte de données d'observation

Région	Fréquence
Région Grande-Anse	46
Région Nord	51
Région Nord-Est	31
Région Ouest	50
Région Sud	47

Tableau 11 : Types d'écoles visitées lors de la collecte de données d'observation

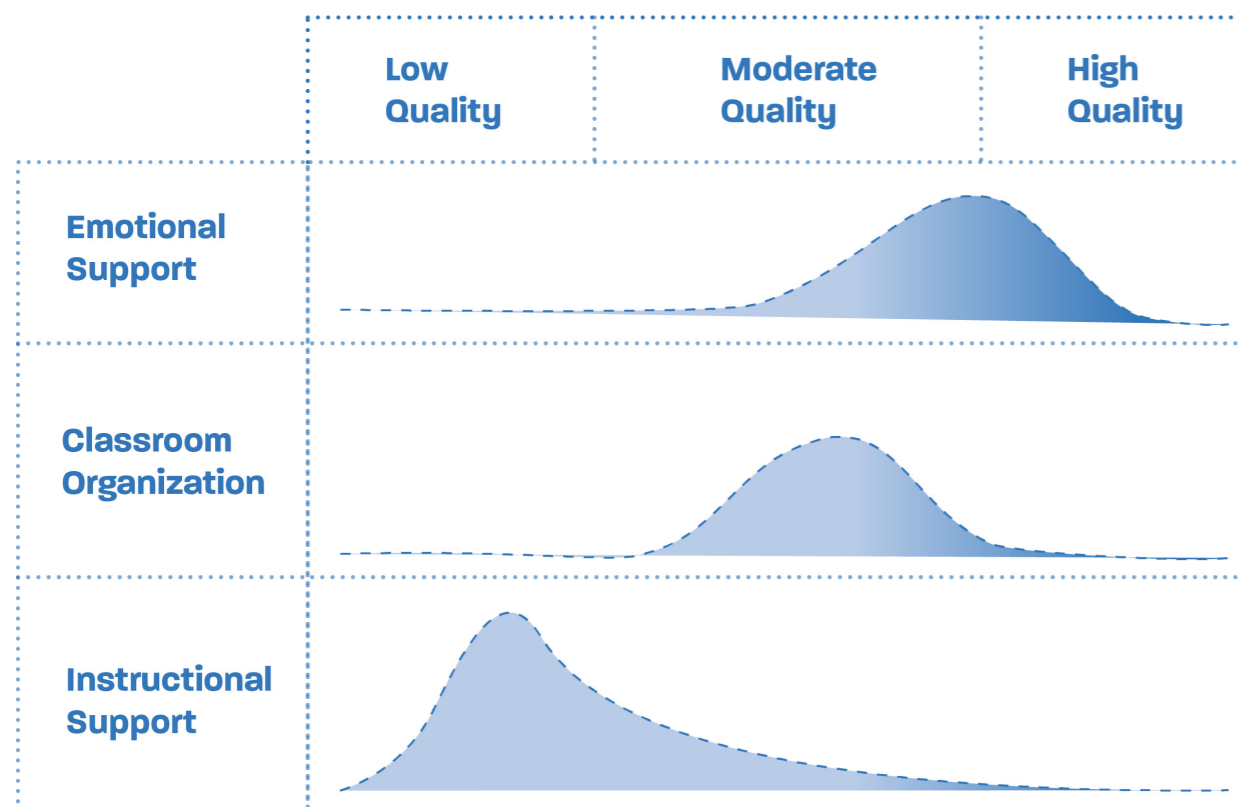
Type d'école	Fréquence
Congréganiste privée	42
Congréganiste publique	42
Privée	80
Publique	61

Tableau 12 : Niveaux scolaires visités lors de la collecte de données d'observation

Niveau	Fréquence
Préscolaire	27
Fondamental I	49
Fondamental I	56
Fondamental I	41
Secondaire 1-2	21
Secondaire 3-4	31

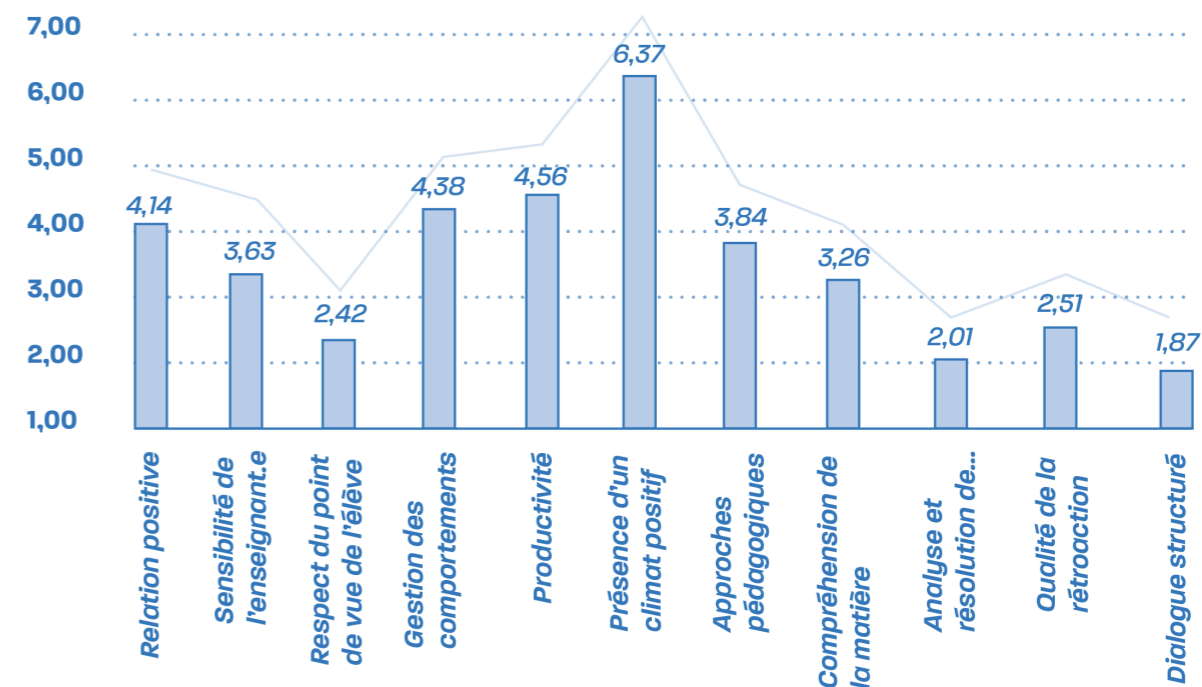
## 5.3 Résultats

Les données haïtiennes correspondent aux tendances observées dans les études aux États-Unis et ailleurs (Pianta et al., 2008)<sup>104</sup>, sauf pour une dimension du domaine du soutien émotionnel : le respect du point de vue de l'élève.



Les tendances pour les domaines soutien émotionnel et organisation de la classe sont celles où la qualité est la plus grande, tandis que le soutien aux apprentissages est le domaine le plus faible en général. Ces tendances sont cohérentes avec celles des systèmes éducatifs occidentaux<sup>105</sup> (voir la Figure 9), mais avec des scores plus faibles pour la qualité des pratiques à Haïti, notamment pour les deux premières dimensions où les résultats sont de niveau modéré-faible.

### 5.3.1 Préscolaire



Cette analyse se veut une synthèse des observations réalisées à la suite du visionnement de séquences vidéos captées en classes d'éducation préscolaire en Haïti. Vingt-cinq vidéos constituaient le corpus de données qui ont été analysées. La durée des vidéos variait de 7 à 37 minutes (M=16,24 min, ET=7,67 min).

Les vidéos ont été captées dans cinq régions différentes d'Haïti et représentent trois types d'établissements scolaires distincts : congréganistes (7 vidéos), privés (9 vidéos) et publics (9 vidéos). Quatorze vidéos présentaient des leçons de prélecture, tandis que onze vidéos présentaient des leçons de prémathématique. D'une classe à l'autre, le nombre d'élèves variait considérablement, allant de 7 à 45 élèves (M=33, ET=12).

Les commentaires qui suivent portent sur les observations réalisées au regard de la qualité des interactions en salle de classe (Hamre et al., 2013)<sup>106</sup>; celles-ci sont organisées en fonction de trois domaines,

soit le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien aux apprentissages. Les scores spécifiques à chaque dimension sont présentés dans la Figure 10.

#### 5.3.1.1 Soutien émotionnel

Dans la très grande majorité des classes, les élèves et leur enseignante<sup>107</sup> entretiennent des relations positives entre eux. Ceux-ci semblent généralement se soutenir et s'intéresser les uns aux autres. La majorité des enseignantes offrent une prestation d'enseignement dynamique et déploient beaucoup d'énergie pour encourager leurs élèves, ce qui contribue au climat positif qui est observé dans la majorité des classes.

Plusieurs enseignantes sont chaleureuses et souriantes. Qui plus est, les enseignantes et leurs élèves démontrent généralement un respect mutuel.

En ce qui concerne la sensibilité des enseignantes, celles-ci remarquent parfois

<sup>104</sup>Pianta, R. C., LaParo K. et Hamre, B. (2008). Classroom Assessment Scoring System Manual. Brookes Publishing.

<sup>105</sup>Center for Advanced Study of Teaching and Learning (2013). Measuring and improving Teacher-Student interactions in PK-12 Settings to enhance students' learning. Virginia, MA : CASTL, Curry School of Education.

<sup>106</sup>Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., ... Hamagami, A. (2013). Teaching through interactions. Testing a development framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. The Elementary School Journal, 113(4), 461-487.

<sup>107</sup>L'usage du féminin a été privilégié puisque dans toutes les vidéos du corpus, ce sont des femmes qui enseignent.

que les élèves ont besoin de soutien, mais ce n'est pas toujours le cas. Peu d'élèves bénéficient de soutien individualisé, et ce, même dans les classes où il y a moins d'élèves.

Toutefois, durant les leçons, le point de vue de l'élève est très peu, voire pas du tout considéré. Dans tous les milieux observés, la structure de la classe est entièrement établie par l'enseignante. Les élèves n'ont pas d'opportunités de faire des choix ou de prendre des initiatives.

Dans la majorité des classes, les contenus d'apprentissages ne sont pas mis en relation avec la vie courante des élèves, alors qu'à plusieurs moments, on observe des occasions appropriées, mais ratées de le faire (par exemple, en demandant « Qui a la lettre T dans son prénom? » ou « Connais-tu quelqu'un qui a 5 ans? »). Les enseignantes ne favorisent pas les interactions significatives entre les pairs.

### 5.3.1.2 Organisation de la classe

Dans la majorité des classes, les attentes de l'enseignante quant aux comportements attendus semblent claires et comprises par les élèves. Les enseignantes sont assez proactives et réorientent souvent les comportements inappropriés.

Les enseignantes utilisent quelques stratégies, comme attirer l'attention verbalement (par exemple, « Ok, ok, ok ! »), chanter, ou encore, se déplacer dans la classe. Il importe de mentionner que dans environ la moitié des classes, une assistante (ou une aide-enseignante) semblait présente pour soutenir l'enseignante avec la gestion de la classe. Celle-ci circulait et aidait l'enseignante à maintenir un climat propice aux apprentissages. Dans la majorité des classes, les élèves avaient un comportement conforme à ce qui est attendu en milieu scolaire, tandis que dans quatre classes,

un climat plus chaotique était présent. Le rythme de l'enseignement paraît adéquat dans la majorité des classes. De ce fait, le temps alloué aux apprentissages semble lui aussi adéquat. Dans la majorité des classes, les routines semblent assez bien installées.

Les enfants savent quoi faire. Occasionnellement, des moments d'incertitude ou d'attente sont observés, mais pas de moments de désorganisation majeure. Comme plusieurs vidéos étaient de courte durée, la qualité des transitions n'a pas toujours pu être observée. À cet égard, les enseignantes faisaient souvent chanter les enfants, ce qui est tout à fait adéquat à l'éducation préscolaire.

La grande majorité des enseignantes semblaient avoir bien préparé leur leçon et leur matériel avant le cours. Ce faisant, peu de temps était perdu. Globalement, le temps disponible en classe semble être réellement consacré aux apprentissages.

Dans la majorité des classes, le climat est demeuré positif durant l'ensemble des séquences filmées. Un climat plus négatif (enseignante qui élève la voix ou qui tape sur son bureau) a été observé par moment dans quatre classes.

Par exemple, dans une classe, l'enseignante a saisi un élève par le bras pour l'amener au mur. Aucun comportement d'irrespect (moquerie, sarcasme, intimidation) n'a été observé.

### 5.3.1.3 Soutien aux apprentissages

Le niveau de clarté des objectifs d'apprentissage est très variable d'une classe à l'autre. Le plus souvent, l'enseignante trace au tableau la lettre du jour (ex. « L »), puis commence sa leçon en disant « C'est la lettre L ». Les élèves répètent alors « c'est la lettre L ».

Cependant, les enseignantes ne font pas mention explicitement des objectifs et du contenu qui sera abordé au cours de la leçon (par exemple, « Aujourd'hui, nous allons apprendre le nom, le son et le tracé de la lettre L »). Dans environ la moitié des classes, les enseignantes utilisent des modalités, des stratégies et du matériel assez varié.

Faire chanter les enfants, les faire répondre tous en chœur à des questions, leur demander de réciter du contenu et les inviter à compléter un exercice au tableau sont les modalités les plus utilisées, et ont été observées dans presque toutes les classes.

Il est à noter que les modalités utilisées sont semblables, et ce, peu importe la nature du contenu enseigné (prélecture ou prémathématique). Quelques enseignantes utilisent des stratégies un peu plus élaborées pour soutenir les apprentissages et favoriser l'engagement des élèves.

Par exemple, une enseignante avait apporté des pierres et des feuilles d'arbres pour travailler le dénombrement. Une autre avait préparé des petits cartons sur lesquels apparaissait le tracé de différents chiffres et les enfants devaient identifier le chiffre du jour. La plupart des enseignantes facilitent la participation des enfants par un questionnement et un rythme approprié. Toutefois, quelques enseignantes semblent moins impliquées ou moins intéressées par le travail actif des enfants. Dans l'ensemble, les élèves sont moyennement engagés.

Certains participent aux activités du groupe, notamment lorsqu'il faut répondre en groupe à l'enseignante, mais ce n'est pas le cas de tous les élèves. Environ la moitié des enseignantes tentent de stimuler la participation de tous les élèves de leur groupe (par exemple, en insistant, en demandant que tous répondent, en attirant l'attention), tandis que l'autre moitié ne tente pas de stimuler davantage l'intérêt et l'engagement des élèves.

En ce qui concerne la compréhension de la matière, les leçons sont centrées presque exclusivement sur la présentation d'éléments de connaissance que les élèves doivent répéter.

Dans la très grande majorité des classes, l'enseignement des notions reste superficiel. Par exemple, dans plusieurs classes, le nom de la lettre du jour est répété une douzaine de fois par l'enseignante et les élèves à l'unisson (par exemple, « c'est la lettre T »).

Afin de bonifier l'enseignement, l'accent pourrait être mis sur le son de la lettre et sur les mots familiers dans lesquels ce son est entendu, notamment en utilisant les prénoms des élèves. Dans la majorité des classes, les connaissances antérieures des élèves ne semblent pas considérées non plus.

Une seule enseignante a fait des liens avec la lettre apprise la veille. Les opportunités pour pratiquer les contenus appris sont variables d'une classe à l'autre. Quelques enseignantes ont utilisé des feuilles de papier, des cahiers ou des ardoises afin que les enfants aient l'occasion de s'exercer individuellement à tracer une lettre ou un chiffre, par exemple.

Toutefois, la pratique passe davantage par des exercices au tableau au cours desquels les élèves volontaires viennent à tour de rôle tracer une lettre, dénombrer une collection d'objets, etc.

Les enseignantes observées, à l'exception de deux, n'offrent pas aux élèves la possibilité de s'engager dans des compétences cognitives de niveau supérieur, d'analyser des informations ou de résoudre des problèmes. Dans un même ordre d'idées, ces derniers ne sont pas encouragés à réfléchir à leurs propres apprentissages (ce qui aiderait le développement de leurs habiletés métacognitives).

Dans plusieurs classes, le groupe reçoit des encouragements chaleureux pour sa participation. Ainsi, à plusieurs reprises, il est possible d'observer des applaudissements, des « bravo, bravo, bravo! », etc. Par ailleurs, ce renforcement contribue davantage au climat positif de la classe plutôt qu'aux apprentissages. En fait, la rétroaction portant sur les apprentissages manque à l'enseignement.

De plus, l'apport des élèves n'est pas utilisé pour approfondir les apprentissages. De façon similaire, il existe très peu de dialogues pédagogiques en classe : la conversation est largement dominée par l'enseignante. Les enseignantes posent des questions fermées à leur groupe et semblent s'attendre à une réponse uniforme de la part des élèves. Dans une seule classe, les enfants exprimaient des réponses variées à une même question.

En somme, le niveau d'engagement des élèves peut être qualifié de moyen. Ceux-ci écoutent leur enseignante et sont invités à répondre à ses questions à l'unisson. Le dynamisme des enseignantes et le rythme généralement adéquat favorisent l'engagement des enfants et les apprentissages. Quelques fois, ils peuvent se porter volontaires pour venir au tableau. D'autres fois, ils peuvent compléter des exercices.

En revanche, les enfants ne semblent pas avoir l'occasion de poser des questions ouvertes à leur enseignante, de prendre des initiatives ou d'avoir des interactions

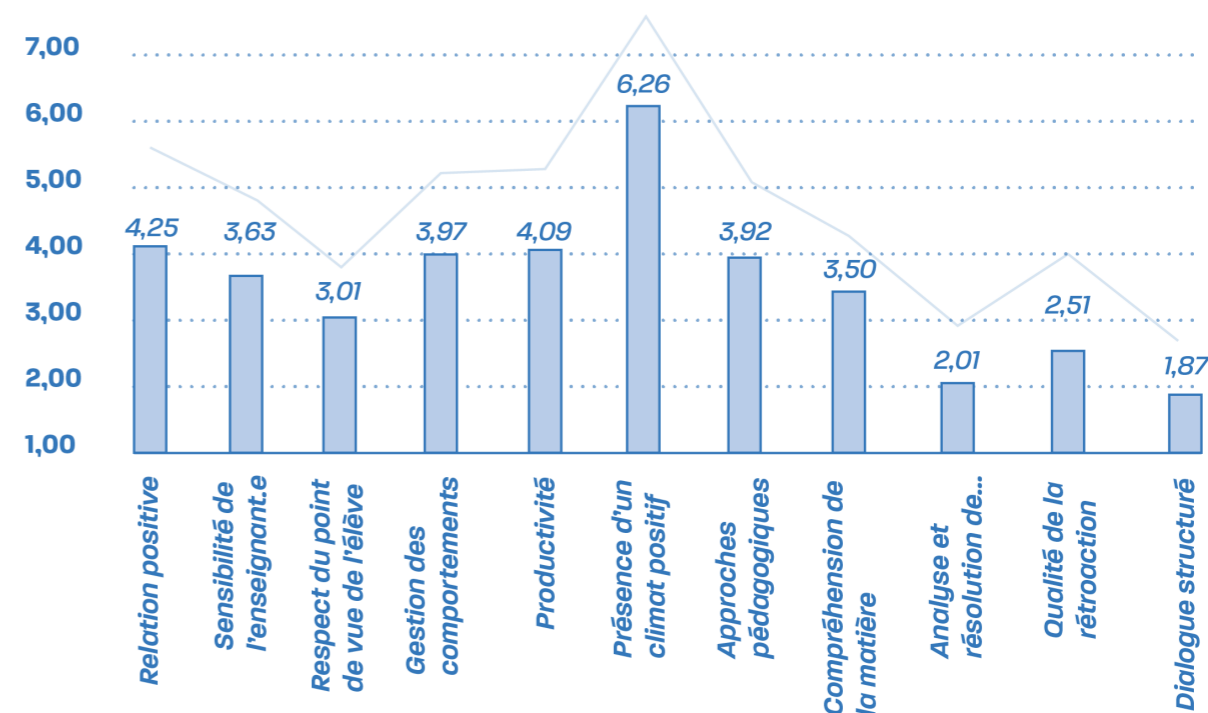
### 5.3.2 Fondamental I et II

L'analyse présentée est une synthèse des observations réalisées à la suite du visionnement de séquences vidéos captées en classes de fondamental I et II à Haïti. Un total de 87 vidéos constituait le corpus analysé.

La durée des vidéos variait de 10 à 53 minutes (M=39,24 min, ET=3,57 min). Les vidéos ont été captées dans cinq régions différentes d'Haïti et représentent tant le secteur public (n=52) que le secteur privé (n=32). On compte 24 vidéos en classe de langues, 27 en classe de mathématiques, 15 en classe de sciences expérimentales et 18 en classe de sciences humaines et sociales.

D'une classe à l'autre, le nombre d'élèves variait considérablement, allant de 10 à 68 élèves (M=40, ET=13,69). La Figure 11 présente les résultats sur les dimensions observées pour les classes de fondamental I et II.

Les résultats détaillés de l'analyse pour chaque dimension, en fonction des trois domaines observés, sont présentés dans les prochaines sous-sections.



#### 5.3.2.1 Soutien émotionnel

Le domaine du soutien émotionnel est composé de trois dimensions : relations positives; sensibilité de la personne enseignante; et respect du point de l'élève. Les données montrent une qualité des interactions modérée-faible avec un score moyen de 3,63 (ET=0,92).

La cote la plus faible de cette dimension est le respect du point de vue de l'élève. En effet, les élèves ont été observés le plus souvent dans une posture d'appui sur le point de vue de la personne enseignante (M=3,01), ce qui peut expliquer ce score. On observe peu de flexibilité et de centration sur l'élève, et son opinion n'est pas encouragée.

Les liens avec la vie courante des élèves et les situations authentiques d'apprentissage sont peu, voire pas présentes. À très peu d'occasions, le personnel enseignant offre des choix aux élèves ou les met en position de leadership ou de responsabilisation. Également, bien que la qualité de la relation entre le personnel enseignant et les élèves soit moyenne (M=4,25), dans certaines situations, certains comportements de maltraitance ont été observés.

En ce qui concerne la sensibilité du personnel enseignant (M=4,25), peu ont montré être conscients des difficultés des élèves et anticiper leurs problèmes. De plus, la réceptivité aux besoins des élèves (besoins sociaux et scolaires) semblait peu fréquente, mais du soutien individualisé a été observé, ce qui peut expliquer la moyenne plus élevée pour cette dimension.

### 5.3.2.2 Organisation de la classe

Le domaine de l'organisation de la classe est composé de trois dimensions : gestion des comportements; productivité; et présence d'un climat positif. Les données montrent une qualité des interactions modérée, avec un score moyen de 4,77 (ET=0,99).

La dimension présence d'un climat positif ressort avec un score élevé (M=6,26). Ce score s'explique principalement par le fait qu'il n'y a pas de chaos dans la classe, que les élèves sont relativement dociles, qu'il y a peu de contrôle punitif du personnel enseignant et peu d'irrespect observé de la part des élèves.

La dimension gestion des comportements montre un score modéré (M=3,97). Il y a des indices de règles et d'attentes concernant le comportement des élèves dans la classe, cependant, elles ne sont pas explicites.

On observe chez le personnel enseignant l'utilisation d'une approche réactive plutôt que proactive pour réorienter les comportements inappropriés des élèves. La dimension productivité montre elle aussi un score modéré (M=4,09).

La productivité dite modérée s'explique par un temps d'apprentissage parfois limité par des interruptions ou par une évaluation inadéquate, par le personnel enseignant, du temps ou du climat nécessaire pour terminer une tâche.

Certaines routines sont installées dans la classe, mais les transitions prennent plus de temps que nécessaire, et le personnel enseignant ne facilite pas toujours des transitions plus efficaces.

### 5.3.2.3 Soutien aux apprentissages

Le domaine du soutien aux apprentissages est composé de cinq dimensions : approches pédagogiques; compréhension de la matière; analyse et résolution de problèmes; qualité de la rétroaction; et dialogue pédagogique structuré.

Les données montrent une qualité des interactions modérée-faible, avec un score moyen de 3,29 (ET=0,98). Ces résultats sont cohérents avec les résultats des autres pays, c'est-à-dire un score plus faible à cette dimension que pour les deux précédentes. La dimension analyse et résolution de problèmes est la plus faible (M=2,93).

En général, les élèves ne sont pas encouragés à penser ou à réfléchir sur leurs apprentissages. L'enseignement est majoritairement présenté d'une manière décontextualisée et magistrale. On n'observe pas que les élèves s'engagent dans les compétences cognitives supérieures par le biais du questionnement et d'analyse sur leurs raisonnements.

Les dimensions qualité de la rétroaction et dialogue pédagogique structuré sont qualifiées de modérées-faibles (M=3,05). En effet, on observe très peu de boucles de rétroaction entre le personnel enseignant et les élèves ou entre les élèves, et ces interactions sont brèves, peu approfondies et ne permettent pas aux élèves de fournir un rendement plus élevé.

Le dialogue pédagogique est principalement dominé par le personnel enseignant, et on remarque très peu de questions ouvertes et d'écoute active, ou alors celles-ci sont trop brèves pour engager les élèves dans des dialogues soutenus. Cette faible qualité des interactions influence également le score lié à la compréhension de la matière (M=3,5).

Les contenus sont centrés surtout sur la personne enseignante, ses propos, ses explications générales et la structuration de ses idées.

Les discussions en classe et le matériel utilisé soutiennent peu les élèves dans la compréhension des concepts et des procédures, et les exemples sont superficiels ou ne sont pas fournis de manière constante.

Le personnel enseignant supervise parfois les élèves de manière individuelle. Les contenus, les connaissances et les procédures sont parfois communiqués clairement et efficacement aux élèves, mais à d'autres moments, l'information est confuse ou inexacte. Enfin, les approches pédagogiques présentent un score à près de 4 (M=3,92) et sont donc qualifiées de modérées.

Les objectifs d'apprentissage ne sont pas toujours clairs. Le personnel enseignant utilise des énoncés magistraux parfois sommaires, parfois complets, mais ceux-ci ne réussissent pas à centrer l'attention des élèves sur les objectifs d'apprentissage.

Le personnel enseignant présente rarement l'information aux élèves en utilisant différentes modalités, stratégies et matériel, et les élèves ont très peu d'occasions de manipuler des objets de savoir (des contenus) à travers des situations authentiques d'apprentissage. Le personnel enseignant favorise parfois la participation des élèves par le questionnement et un rythme approprié, mais le rythme est parfois très ou trop soutenu. À certains moments, le personnel enseignant s'intéresse activement au travail des élèves, mais à d'autres moments, il

semble non impliqué ou désintéressé. Face aux efforts du personnel enseignant, les élèves semblent intéressés ou engagés de temps en temps, ou sont légèrement engagés, mais de manière plus constante.

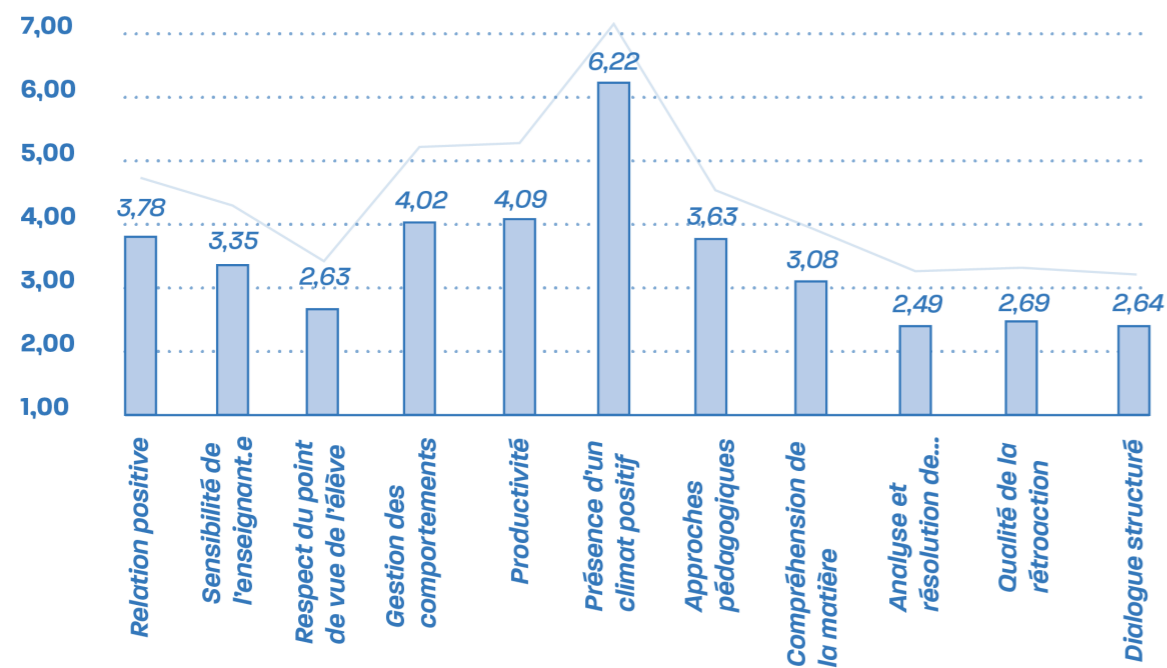
### 5.3.2.4 Regard didactique sur l'enseignement des disciplines

Cette sous-section offre un regard didactique sur l'enseignement des disciplines suivantes au fondamental I et II : langues, mathématiques, sciences expérimentales, et sciences humaines et sociales.

#### LANGUES

Les analyses se basent sur un échantillon de 8 vidéos réparties également entre le fondamental I et le fondamental II, et entre le secteur public et le secteur privé.

Les analyses effectuées permettent de jeter un regard didactique sur l'enseignement du français. La Figure 12 présente les résultats spécifiques au français au fondamental I et II : notre attention portera sur les cinq dernières dimensions puisque ce sont elles qui ont une portée didactique.



Au fondamental I et II, deux dimensions se situent entre les niveaux 3 et 4 (moyen), soit celles qui concernent les approches pédagogiques et la compréhension de la matière. Les dimensions analyse et résolution de problème, qualité de la rétroaction et dialogue structuré se situent, elles, sous la barre du niveau 3 (faible). Pour chacune de ces dimensions, nous souhaitons faire quelques observations.

1. Approches pédagogiques. De manière générale, les pratiques enseignantes sont organisées autour de leçons ou d'unités d'apprentissage déconnectées des compétences.

De même, nous n'avons pas observé d'interdisciplinarité. Notons qu'à de très nombreuses reprises, nous avons eu de la difficulté à identifier les objectifs d'apprentissage visés par l'enseignement. Par exemple, au fondamental I, nous avons observé une pratique récurrente : les élèves répètent en cœur ce que l'enseignante lit sur une feuille, au tableau ou dans un cahier.

S'agit-il d'un exercice de lecture (décodage)? De prononciation? La visée ne se dégage pas clairement; nous nous demandons également comment l'enseignante peut s'assurer de l'apprentissage de chaque élève étant donné que tous parlent en même temps.

2. Compréhension de la matière. Comme les élèves sont essentiellement en posture d'écoute et ne sont que rarement amenés à s'exercer, il est difficile de savoir s'ils ont compris la matière.

Nous voulons attirer l'attention sur le fait que certains éléments de contenu ne semblent pas appropriés pour le niveau des élèves (à titre d'exemple, l'enseignement de l'imparfait du subjonctif). Enfin, les pratiques de lecture observées sont, dans l'ensemble, plutôt limitées quant à l'enseignement de processus de compréhension : lecture répétée du texte (par l'enseignement, silencieusement, par chaque élève du groupe), réponses à des questions essentiellement de repérage, question de vocabulaire, ce sont là les pratiques observées, pratiques qui ne permettent pas de travailler les macroprocessus de compréhension en lecture.

3. Analyse et résolution de problème. Nos analyses n'ont pas permis d'observer des situations où les élèves sont amenés à faire des analyses par eux-mêmes ou à résoudre des problèmes.

En classe de langue, les activités de production écrite ou de compréhension de textes sont en soi des activités de résolution de problème : nous n'en avons observé aucune.

Dans l'ensemble, les activités d'apprentissage proposées demeurent largement transmissives, morcelées et peu engageantes pour l'élève autant sur le plan cognitif que sur le plan motivationnel : les élèves ne sont pas amenés à résoudre des problèmes, à s'engager dans un projet, à réfléchir, à confronter leurs idées, à faire par eux-mêmes.

Par exemple, la lecture de textes est le plus souvent faite par la personne enseignante, et non pas par les élèves eux-mêmes, individuellement ou leur d'une lecture collective.

4. Qualité de la rétroaction et 5. Dialogue structuré. Les questions posées sont le plus souvent fermées, la personne enseignante validant ou non la réponse fournie par l'élève : l'élève n'est donc pas encouragé à justifier sa réponse, son raisonnement.

Les questions ne visent pas non plus à faire réfléchir les élèves, notamment sur leur démarche ou leur processus afin de leur permettre d'adopter une posture métacognitive. Notons aussi que les élèves ne posent pas de question à la personne enseignante : le dialogue est donc unidirectionnel.

Dans notre analyse des programmes en langues, nous avons identifié cinq tendances actuelles en didactique des langues, et en didactique du français en particulier, qui apparaissent particulièrement pertinentes dans le contexte de Haïti. Nous avons

donc principalement analysé les pratiques enseignantes du fondamental I et II au regard de ces cinq tendances.

1. Approche plurilingue dans la classe de français. Les enseignements ne semblent pas développer une approche plurilingue dans leur enseignement du français.

En effet, dans les vidéos analysées, les connaissances du créole ne sont pas réutilisées en classe de français, ce qui permettrait de mettre en évidence ce qui est semblable et différent dans ces deux langues et, ainsi, soutenir les apprentissages. Par exemple, une enseignante du fondamental I enseigne (en créole)<sup>108</sup> le genre des noms et choix des déterminants (le, la l') : il s'agit d'une occasion pour faire observer que les noms « concrets » n'ont pas de genre en créole et que ce genre, en français, est arbitraire.

Bref, l'enseignement du français demeure cloisonné à cette seule langue, faisant fi des savoirs et compétences appris en créole qui pourraient, pourtant, être avantageusement repris pour soutenir l'apprentissage du français.

2. Intégration des compétences de lecture, écriture et communication orale. Dans l'ensemble, nous observons une approche morcelée de la discipline : on fait de la lecture, de l'écriture ou de l'oral.

À titre d'exemple, la grammaire est abordée lors d'une leçon de lecture, mais les questions grammaticales posées ne sont pas des questions qui viennent soutenir la compréhension : elles servent seulement à vérifier si les élèves ont appris tel point de grammaire (par exemple, la valeur « passé » de l'imparfait).

<sup>108</sup> Comme la leçon se déroule en créole, nous ne sommes pas en mesure de savoir si l'enseignante met en place une approche plurilingue. Toutefois, ne nous voyons aucune indication à cet effet au tableau ni dans les photos de sa planification.

3. Approche par genre textuel. Au fondamental I et II, l'approche communicative domine, ce qui est normal si on considère que le français est une langue seconde : l'oral semble majoritairement enseigné. Nous verrons plus loin que l'approche par genre textuel fait son apparition au secondaire, où le français est aussi une langue d'enseignement : nous avons observé, par exemple, des leçons dont la porte d'entrée est la fable et le poème.

4. Approche culturelle de l'enseignement du français. Les vidéos analysées ne nous ont pas permis d'observer une approche culturelle au fondamental I et II. Notons toutefois que l'enseignement du français s'inscrit dans le contexte culturel haïtien par le choix des textes, des mots de vocabulaire à l'étude, etc.

5. Développement de la métacognition et de la réflexion métalinguistiques. Nous l'avons dit : l'enseignement est très majoritairement de type magistral. Nous n'avons observé qu'à de très rares occasions des questionnements qui permettent aux élèves de développer une posture métacognitive ou métalinguistique. Essentiellement, les questions servent à vérifier si l'élève sait et non pourquoi et comment il sait.

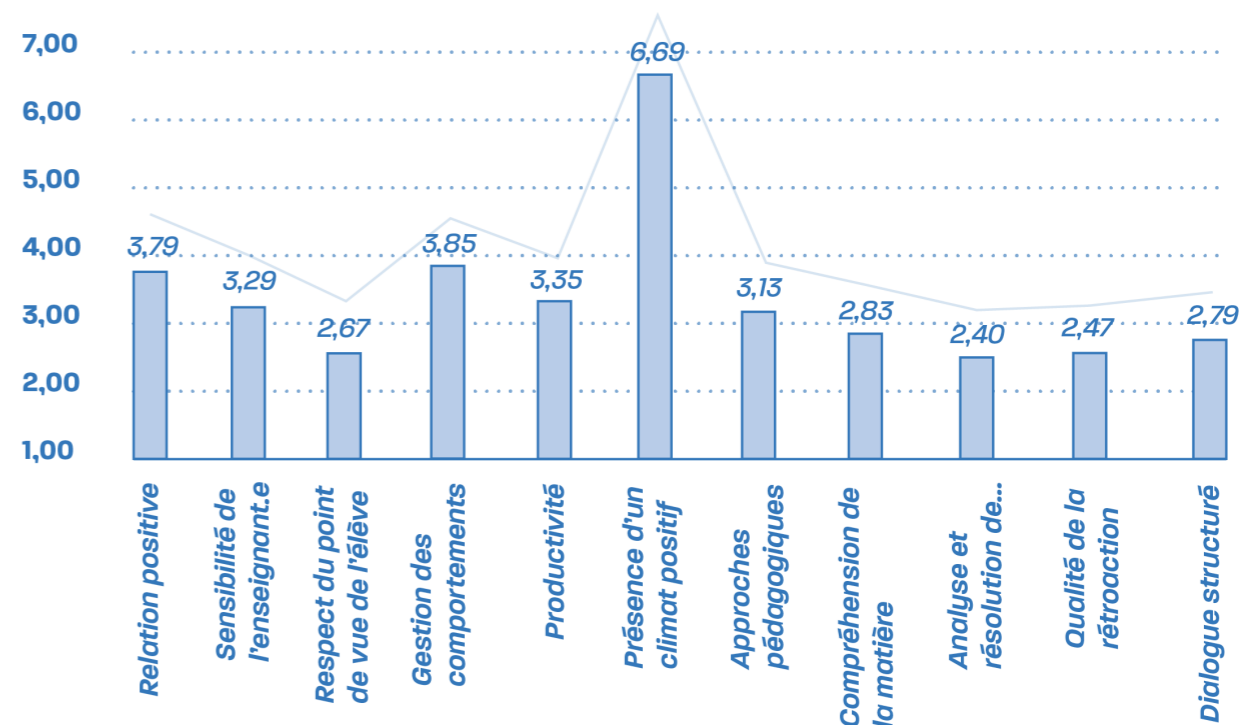
Les élèves sont très rarement actifs : ils sont en posture d'écoute et presque jamais dans des situations où ils font par eux-mêmes. Par exemple, le texte est lu en groupe et les questions de compréhension répondues également en groupe, à l'oral. Pour développer les compétences à lire, à écouter et à communiquer oralement, l'élève doit être confronté à des situations où il met en œuvre ces compétences, par lui-même.

De manière générale, l'enseignement est axé sur la transmission d'un savoir à apprendre, et peu sur des savoir-faire qui pourraient être mis au profit du développement de compétences de lecture, d'écriture et, encore moins, de communication orale authentique.

## MATHÉMATIQUES

Les observations de classe pour la discipline des mathématiques se sont effectuées à partir d'un échantillon pris parmi les 90 vidéos d'observations disponibles.

La sélection de l'échantillon s'est effectuée de façon aléatoire, mais en s'assurant d'avoir un nombre égal d'observations au fondamental I et II par rapport au fondamental III et au secondaire, et autant d'observations au public qu'au privé. La Figure 13 présente les moyennes des scores pour les dimensions analysées en classes de mathématique.



La majorité des observations réalisées nous révèlent un enseignement uniquement magistral de la part du personnel enseignant. Les concepts, processus et algorithmes sont présentés au tableau et, en général, les élèves sont très peu sollicités dans cette démarche. D'ailleurs, nous avons observé des élèves très passifs pendant les exposés magistraux. Au mieux, le personnel enseignant demande aux élèves de répéter à voix haute ce qu'il a dit, comme une forme de litanie, mais sans insister sur la compréhension du sens des concepts.

Nous avons aussi observé l'enseignement de plusieurs concepts tels que les conversions d'unités, les opérations sur les fractions, le partage équitable en moitié ou la division de nombres entiers. Or, pour l'enseignement de ces concepts, il est fortement recommandé, voire prescrit dans certains programmes, de s'appuyer sur du matériel concret ou des représentations visuelles (schéma, dessin) pour enseigner ces concepts ou effectuer des opérations sur ceux-ci. Dans nos observations, le personnel enseignant n'a pas recours à ce matériel ni à des représentations. Le personnel enseignant n'a pas non plus recours à des contextualisations réalistes pour illustrer les situations réelles où de tels concepts peuvent être employés. Les mathématiques enseignées sont purement théoriques et abstraites, ce qui est assez troublant pour des élèves de cet âge. Une seule enseignante s'est servie de feuilles de papier ou d'un citron qu'elle coupe en deux pour illustre le partage en demies.

En ce qui a trait au travail réalisé par les élèves, il se fait uniquement de façon individuelle, sans aucun échange entre eux. Ainsi, nous n'avons observé aucune discussion ni débat entre élèves. Au mieux, des élèves sont appelés à l'avant de la classe pour venir faire une opération demandée au tableau.

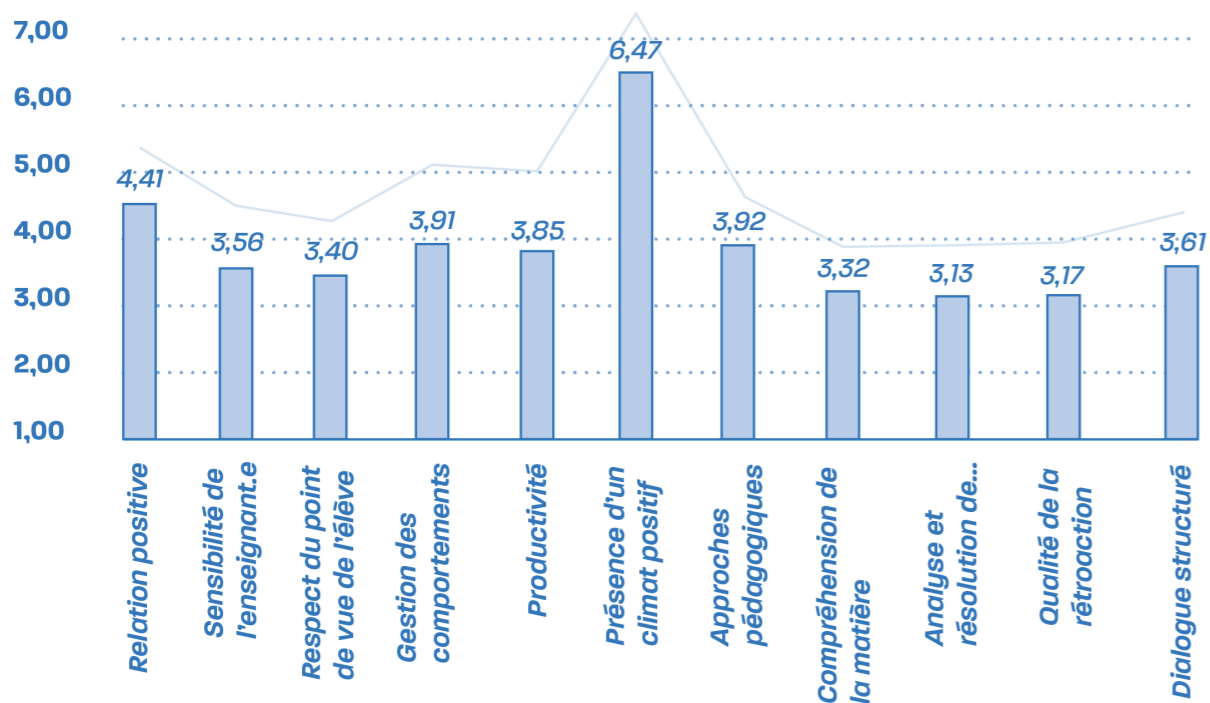
En ce qui a trait à la résolution de problèmes, nous n'en avons observé aucune. Le personnel enseignant présente des exercices de base aux élèves et aucun problème écrit ne leur est soumis. Le personnel enseignant observé n'utilise pas non plus de situations problèmes pour favoriser le questionnement et la réflexion chez les élèves.



## SCIENCES EXPERIMENTALES

En sciences expérimentales, nous avons visionné les 24 vidéos du fondamental I et II. Les scores spécifiques à chaque dimension analysée en classes de sciences expérimentales sont présentés dans la Figure 14.

Notre regard analytique est dirigé sur les pratiques dites efficaces. Ces pratiques ont été identifiées à travers de multiples ouvrages en didactique des sciences, dont celui de l'Association américaine pour l'avancement de la science (Science for All Americans, 2013)<sup>109</sup>, potentiellement le plus souvent cité au sujet des pratiques efficaces en enseignement des sciences. À des fins opérationnelles, nous avons organisé les pratiques efficaces recensées en sciences expérimentales en trois catégories de pratiques.



1. Le questionnement constructiviste et socioconstructiviste. Ce que les élèves apprennent est influencé par leurs idées préexistantes : les élèves construisent du sens autour de ce qu'ils observent ou ont observé.

La plupart du temps, une personne apprend en connectant de nouvelles informations avec ce qu'elle a déjà construit. Les concepts ne sont pas appris avec tous les liens qui permettent de les mémoriser ou les comprendre. Les concepts sont donc mieux appris quand les élèves les rencontrent dans une variété de contextes de nature scientifique et les abordent de diverses manières. La discussion ou la confrontation des idées par les élèves, lorsque bien dirigée par le personnel enseignant, peut également permettre des apprentissages riches et nuancés.

2. La résolution de problèmes scientifiques complexes et authentiques. Si les élèves sont censés appliquer les idées dans des situations nouvelles, ils doivent s'exercer à leur application dans des situations nouvelles qui sont les plus complexes et authentiques possible. S'ils ne s'exercent que dans des contextes où ils doivent fournir des réponses à des exercices de calcul prévisibles, alors c'est tout ce qu'ils sont susceptibles d'apprendre. De même, les élèves ne peuvent pas apprendre à penser de façon critique, à analyser l'information, à communiquer des idées scientifiques ou à déployer des argumentaires logiques à moins qu'on les amène encore et encore à réaliser ce type de tâche.

3. La rétroaction riche de la part du personnel enseignant. La simple répétition des tâches manuelles ou intellectuelles par les élèves ne peut pas mener à l'amélioration des compétences ou des connaissances sans qu'une rétroaction riche soit apportée.

L'apprentissage est souvent meilleur quand les élèves ont la possibilité d'exprimer des

idées et d'obtenir de la rétroaction de la part du personnel enseignant ou de leurs pairs. Pour que cette rétroaction leur soit utile, elle doit faire plus que simplement signaler une bonne ou une mauvaise réponse.

Une rétroaction riche doit être spécifique (liée au but initial), sélective (limitée aspects les plus importants) et constructive (orientée vers des solutions, des pistes de modifications). Elle doit aussi survenir à un moment où les élèves sont ouverts et disposés à en obtenir. Et cela ne s'arrête pas là : il importe de donner du temps aux élèves pour réfléchir sur la rétroaction reçue, pour faire des ajustements et essayer de nouveau ce sur quoi la rétroaction portait.

En ce qui a trait au questionnement, la majorité des échanges observés entre le personnel enseignant et les élèves étaient plutôt de l'ordre de l'exposé magistral et d'un questionnement sous forme de récitation ou d'exercices à l'oral.

Le plus souvent, l'enseignant explique une notion, donne des exemples, et les élèves doivent compléter la phrase ou répondre à des questions simples posées oralement. Parfois, les élèves viennent au tableau pour répondre aux questions.

Par exemple, une enseignante dans un cours sur la chaleur explique le chaud et le froid et amène toute la classe, à partir d'exemples, à dire si ces derniers sont chauds ou froids. Une autre enseignante a pour pratique de questionner en demandant aux élèves de compléter les mots de la phrase qu'elle écrit au tableau. Un autre enseignant demande aux élèves de compléter tous les derniers mots de chacune de ses phrases.



Par rapport à la résolution de problèmes complexes et authentiques, nous n'avons pas observé de telles pratiques. Nous avons essentiellement vu des élèves en action autour d'exercices simples. Il faut souligner le fait que la majorité du personnel enseignant apporte du matériel physique en classe (de l'eau, de la glace, des aimants, des schémas, etc.), mais le plus souvent, il est seulement utilisé pour démontrer ou soutenir leur exposé ou les exercices présentés oralement.

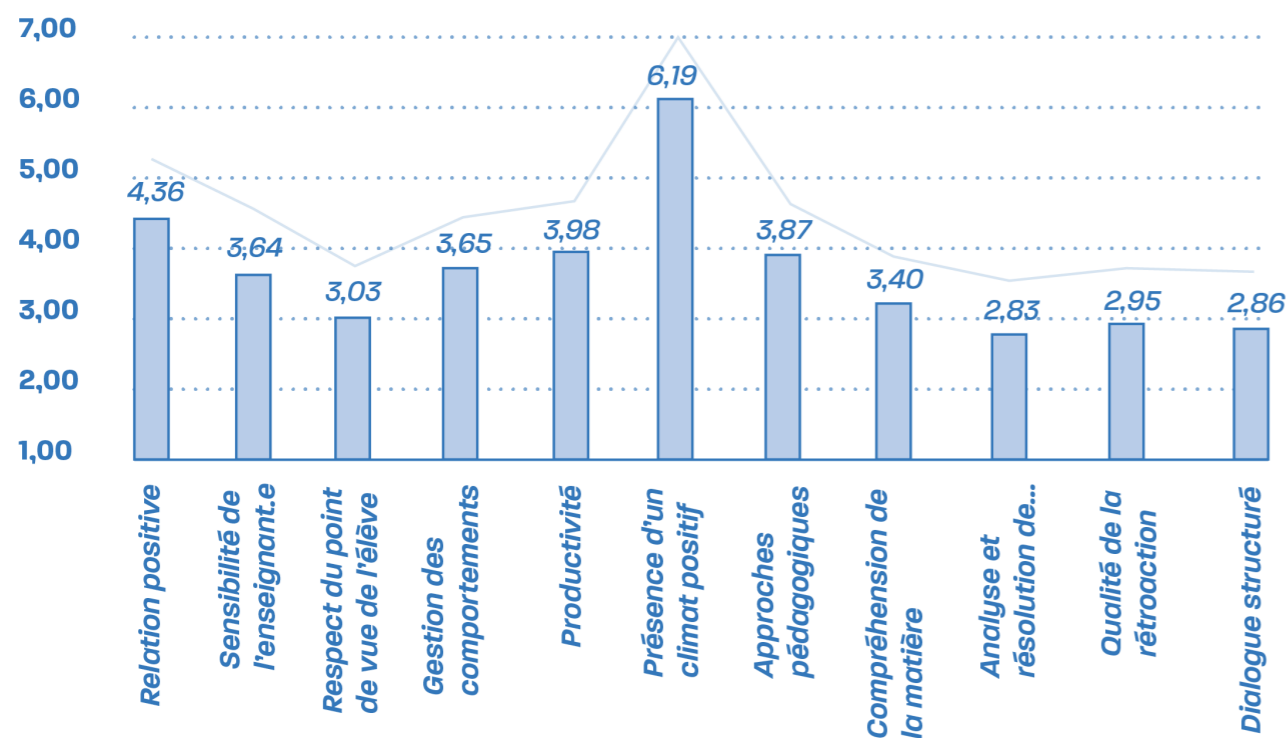
L'enjeu de l'indisponibilité du matériel en quantité suffisante pour plusieurs équipes dans la classe se pose certainement. Cela étant dit, dans quelques observations en école congréganiste, nous avons observé une certaine forme de mise en action individuelle, où des équipes d'élèves sont invitées à solutionner des exercices simples.

Enfin, notre regard sur la rétroaction s'inscrit dans la tendance observée dans la figure précédente : le personnel enseignant ne donne que très peu de rétroaction riche. En posant des questions à toute la classe, le personnel enseignant se contente de dire si oui ou non les voix les plus fortes de la classe ont énoncé la bonne réponse.

## SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

Pour la présente analyse, un échantillon choisi aléatoirement parmi 8 vidéos en classe de géographie et 9 vidéos en classe d'histoire a été observé et analysé. Il est à noter que toutes les vidéos étaient très semblables, c'est-à-dire que la personne enseignante présente le contenu tiré d'un manuel devant un groupe d'élèves en posture d'écoute.

Les scores spécifiques à chaque dimension analysée en classes de sciences humaines et sociales sont présentés à la Figure 15.



### 5.3.2.4 Regard didactique sur l'enseignement des disciplines

Avant de présenter les constats sur l'enseignement des sciences humaines et sociales tirés de l'observation de vidéos captées en salle de classe, il est pertinent de rappeler en préambule les grandes tendances internationales quant à l'enseignement de ces disciplines.

La tendance internationale en didactique des sciences humaines et sociales est en faveur d'une approche par compétences (APC) et d'un programme organisé en trois concepts clés : des sociétés (1) définies dans le temps (2) et l'espace (3). Les sociétés sont des véhicules transportant des savoirs et des thèmes, et servent aussi de cas à étudier pour employer les outils, démarches et méthodes de l'histoire ou de la géographie et même des sciences sociales en général.

On privilégie l'utilisation de démarches scientifiques ou d'investigation en sciences sociales, comme la démarche de conceptualisation, la démarche historique ou encore la démarche géographique, l'histoire orale et l'utilisation de l'enquête orale. Ces méthodes permettent de faire des sciences sociales avec les élèves, plutôt que de leur enseigner de façon frontale les produits des sciences sociales. Ci-dessous, quelques exemples des méthodes privilégiées.

- L'analyse de documents : le 3QO et le 3QPOC

- Il s'agit d'utiliser des méthodes d'analyse afin d'identifier les informations pertinentes des documents, que ce soit une image, un texte, une carte, un diagramme ou une peinture. L'élève doit observer des documents variés, les lire attentivement et se poser les bonnes questions comme : Qui, Quoi, Quand et Où (3QO), en ajoutant ensuite le Pourquoi et le Comment (3QPOC).

- Les sept opérations intellectuelles :

- Établir des faits
- Situer dans l'espace et dans le temps
- Mettre en relation des faits
- Dégager des similitudes et des différences
- Déterminer des causes et des conséquences
- Établir des liens de causalité
- Déterminer des éléments de continuité et de changement

- La méthode historique :

- L'observation
- La critique externe
- La critique interne
- L'interprétation

- La démarche historique :

- Réflexion préalable
- Formulation d'une hypothèse de départ
- La recherche de l'information
- La sélection de l'information
- La conclusion de recherche

D'autres tendances internationales par rapport à l'enseignement-apprentissage des sciences humaines et sociales comprennent notamment : les activités sur le terrain; la pédagogie active; l'utilisation de ressources du milieu; et la tendance à travailler en cercles concentriques, c'est-à-dire à partir de la réalité proche de l'élève pour progressivement s'en éloigner (par exemple : ville, région, pays, monde).

On constate dans les observations en salle de classe au fondamental I et II que l'enseignement de l'histoire se caractérise par une approche traditionnelle, où l'histoire est souvent présentée comme une série d'évènements à mémoriser plutôt que comme une discipline scientifique constituée d'investigation, d'interprétations et d'analyse critique.

Cette perspective repose principalement sur l'idée que la personne enseignante est la détentrice principale du savoir historique, avec le manuel scolaire comme principal support de transmission de cette connaissance.

Dans cette posture, la personne enseignante révèle l'histoire aux élèves, mais ne leur apprend pas à faire de l'histoire.

Dans toutes les vidéos d'observation, on voit la personne enseignante à l'avant de la classe qui raconte des faits historiques avec son cahier à la main.

Dans ce contexte, on observe que les élèves ne sont généralement pas encouragés à explorer, à questionner ou à analyser des traces du passé par eux-mêmes. Les élèves sont passifs et n'ont aucun matériel dans toutes les vidéos analysées; ils sont interpellés uniquement pour répéter ce que la personne enseignante dit.

L'absence notable de l'analyse de sources historiques dans les vidéos d'observation est également préoccupante. Par exemple, des méthodes qui permettent d'interroger une source, un objet ou un document historique ne semblent pas du tout intégrées dans l'enseignement. Cette approche limite également les élèves dans leur capacité à leur pensée historique, à établir des liens entre les événements ou à analyser leurs causes et conséquences.

En conséquence, il est improbable que les compétences essentielles pour former des citoyens éclairés et critiques ne soient véritablement développées. Cette situation met en lumière la nécessité d'un changement profond des pratiques enseignantes en histoire en Haïti pour les rendre plus interactives, centrées sur l'élève et scientifiques.

Pour ce qui est des observations en classe de géographie, il semble que l'enseignement de la géographie présente aussi plusieurs

défis qui limitent l'engagement et la compréhension profonde des élèves. Comme pour l'histoire, on constate dans les observations que l'enseignement repose fortement sur l'exposé magistral, où la personne enseignante est le principal vecteur de transmission des connaissances. Cette méthode laisse peu de place à l'interaction et à l'exploration active par les élèves.

En conséquence, on observe beaucoup de répétition et de récitation, sans véritable occasion pour les élèves de travailler la compréhension ou l'application des concepts. Par exemple, les élèves sont interpellés uniquement pour répéter ou pour compléter ce que dit la personne enseignante (par exemple : «l'Océan Atlan...», «...tique!»).

Le manque de ressources matérielles pour les élèves est également un obstacle majeur que l'on constate dans les observations en salle de classe. Sans outils appropriés comme les cartes, les globes ou les logiciels de géographie, il est difficile pour les élèves de visualiser et de comprendre les phénomènes géographiques complexes. De plus, les élèves sont rarement mis en action autour d'une tâche ou d'un objet, ce qui limite leur engagement et leur capacité à explorer et à interagir avec les concepts géographiques.

On observe aussi accent mis exclusivement sur la géographie descriptive. Bien que cette approche fournisse une base solide, elle ne permet pas aux élèves d'accéder aux niveaux plus avancés et plus critiques de la géographie.

Il est essentiel d'introduire également la géographie interprétative, qui se divise en deux sous-sections : la géographie des produits et la géographie des processus. Ces approches permettent aux élèves d'analyser les relations entre les phénomènes géographiques et leurs causes sous-jacentes.

Enfin, la géographie prospective, qui se concentre sur la prévision et la planification des futurs changements géographiques, semble également absente de l'enseignement de la géographie.

En conclusion, à la lumière des observations effectuées en salle de classe, il semble que plusieurs éléments manquent pour un enseignement de la géographie vraiment aligné sur les tendances internationales en matière d'enseignement des sciences humaines et sociales.

Pour que l'enseignement des sciences humaines et sociales soit véritablement efficace, il est crucial de repenser les pratiques enseignantes et d'adopter une approche plus interactive, critique et même prospective.

### 5.3.3 Fondamental III et secondaire

L'analyse présentée est une synthèse des observations réalisées à la suite du visionnement de séquences vidéo captées en classes de fondamental III et de secondaire à Haïti. Un total de 69 vidéos constituait le corpus de données qui a été analysé.

La durée des vidéos variait de 8 à 59 minutes (M=11,26 min, ET=0,43 min). Les vidéos ont été captées dans cinq régions différentes d'Haïti et représentent tant le secteur public (n=17) que le secteur privé (n=50). On compte 19 vidéos captées en classe

de langues, 17 en mathématiques, 18 en sciences expérimentales et 13 en sciences humaines et sociales.

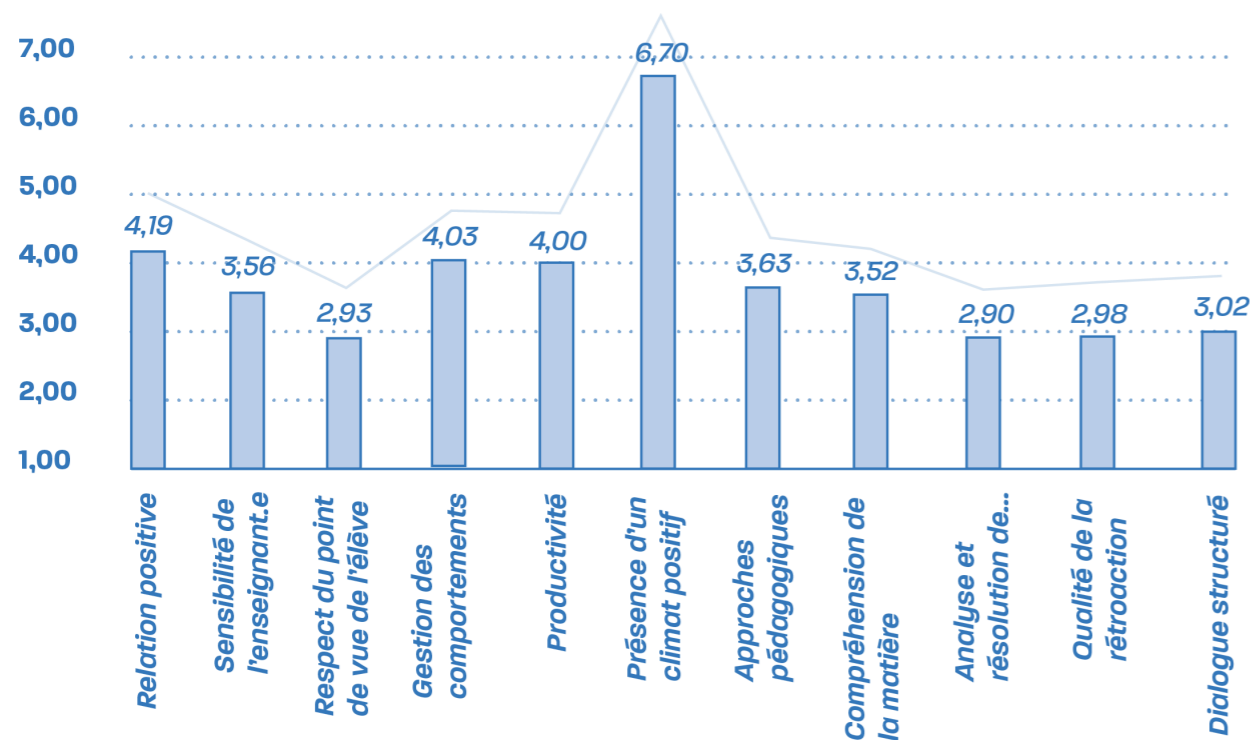
D'une classe à l'autre, le nombre d'élèves variait considérablement, allant de 8 à 50 élèves (M=35, ET=19,51). La Figure 16 présente les résultats pour les dimensions observées pour les classes de fondamental III et de secondaire.

Il est à noter que l'échantillon ne comprend aucune classe de fondamental III mettant en place le programme récent, basé sur le COCSÉH, que nous avons analysé au chapitre 3 présentant les résultats de l'analyse documentaire des documents officiels.

Les observations ne reflètent donc pas la mise en œuvre de ce nouveau programme ou certaines pratiques enseignantes qui pourraient y être associées, puisqu'il n'est pas encore concrètement en place dans toutes les écoles haïtiennes.

Les résultats détaillés de l'analyse pour chaque dimension, en fonction des trois domaines observés, sont présentés dans les prochaines sous-sections.

### 5.3.3.1 Soutien émotionnel



Le domaine du soutien émotionnel est composé de trois dimensions : relations positives; sensibilité de l'enseignant; et respect du point de vue de l'élève. Les données montrent une qualité des interactions modérée-faible avec un score moyen de 3,56 (ET=1,02).

La cote la plus faible de cette dimension est le respect du point de vue de l'élève (M=2,93). En effet, on observe que le personnel enseignant induit et contrôle la structure de l'activité, suit rarement les initiatives des élèves et encourage peu leurs idées et leurs opinions.

Le contenu n'est pas en lien avec les expériences de la vie courante des élèves et le personnel enseignant n'explique pas comment et pourquoi le contenu est important pour les élèves.

Les élèves n'ont pas l'opportunité de faire de choix dans la classe, et le personnel enseignant ne leur fournit pas d'occasion d'exercer leur leadership.

Les relations positives sont la dimension la plus forte du domaine, avec une moyenne de 4,19. On remarque que le personnel enseignant et quelques élèves semblent s'intéresser les uns aux autres, mais ces interactions sont peu actives ou ne sont pas représentatives de la majorité des élèves dans la classe.

Le personnel enseignant et les élèves expriment parfois des commentaires positifs au sujet des autres personnes dans la classe, cependant, ces interactions sont souvent brèves, et ne sont pas observables dans la majorité des classes observées.

Le personnel enseignant et les élèves démontrent parfois du respect mutuel. En ce qui a trait à la sensibilité du personnel enseignant (M=3,56), des indices suggèrent que les élèves peuvent avoir besoin de soutien ou d'aide individualisée, cependant, il y a des moments où cela ne se produit pas.

Le personnel enseignant est parfois réceptif aux besoins scolaires et sociaux des élèves, peu aux besoins émotionnels. Cette réceptivité est souvent brève ou absente des classes observées.

Les élèves cherchent parfois le soutien du personnel enseignant, ou bien essaient de partager leurs idées ou de répondre à ses questions, mais ces interactions ne sont pas toujours réciproques ou même simplement présentes.

### 5.3.3.2 Organisation de la classe

Le domaine de l'organisation de la classe est composé de trois dimensions : gestion des comportements; productivité; et présence d'un climat positif. Les données montrent une qualité des interactions modérée, avec un score moyen de 4,91 (ET=0,95).

La dimension présence d'un climat positif ressort avec un score élevé (M=6,7). Ce score s'explique principalement par l'absence de chaos dans les classes observées.

Le personnel enseignant ou les élèves présentent rarement des épisodes d'émotions négatives se manifestant par exemple par des cris, ou encore des menaces pour obtenir le contrôle du groupe.

Le personnel enseignant et les élèves ne sont pas sarcastiques ou irrespectueux les uns envers les autres par le biais de mots ou d'actions. La dimension gestion des comportements montre un score modéré (M=4,03). Il y a des indices de règles et d'attentes concernant le comportement des élèves dans la classe, cependant, elles ne sont pas explicites.

L'utilisation d'une approche réactive, plutôt que proactive, est davantage utilisée par le personnel enseignant pour réorienter les comportements inappropriés des élèves. Les stratégies utilisées par le personnel enseignant peuvent générer une perte de productivité ou de temps d'engagement actif des élèves.

Aussi, la dimension productivité est qualifiée de modérée avec un score de 4,00. La productivité dite modérée montre que le temps d'apprentissage est parfois limité par des interruptions ou par une évaluation inadéquate par la personne enseignante du temps ou du climat nécessaire pour faire une tâche.

Certaines routines sont installées dans la classe, mais les élèves passent plus de temps que nécessaire dans les transitions, et le personnel enseignant ne facilite pas toujours des transitions plus efficaces. En général, on observe que le personnel enseignant semble bien préparé pour les activités en classe.

### 5.3.3.3 Soutien aux apprentissages

Le domaine du soutien aux apprentissages est composé de cinq dimensions : approches pédagogiques; compréhension de la matière; analyse et résolution de problèmes; qualité de la rétroaction; et dialogue pédagogique structuré. Les données montrent une qualité des interactions modérée-faible, avec un score moyen de 3,21 (ET=1,1) pour ce domaine.

Comme il a été mentionné, ces résultats sont cohérents avec les tendances observées dans les autres systèmes éducatifs occidentaux, mais avec un score plus faible pour Haïti. La dimension analyse et résolution de problèmes est la plus faible (M=2,9).

En général, les élèves ne sont pas encouragés à penser ou à réfléchir sur leur apprentissage. L'enseignement est majoritairement présenté d'une manière décontextualisée et magistrale. Peu de preuves observables suggèrent que les élèves s'engagent dans les compétences cognitives supérieures par le biais du questionnement et de l'analyse de type métacognitif. Par conséquent, très peu de boucles de rétroaction entre le personnel enseignant et les élèves ou entre les élèves sont observées, et ces interactions sont brèves, peu approfondies et ne permettent pas aux élèves de fournir une réflexion supérieure.

Cela se reflète par les scores sur les dimensions qualité de la rétroaction et dialogue pédagogique structuré, qui sont qualifiées de modérées-faibles (M=3). En général, le dialogue est principalement dominé par le personnel enseignant, et très peu de questions ouvertes permettent d'engager les élèves dans des dialogues soutenus permettant la réflexion sur les apprentissages. Cette faible qualité des interactions influence également le score lié à la compréhension de la matière (M=3,52). Les contenus sont centrés surtout sur la

personne enseignante, ses explications générales et la structuration de ses idées. Les discussions en classe et le matériel utilisé soutiennent peu les élèves dans la compréhension des concepts et des procédures, et les exemples ne sont pas présentés de manière constante. Le personnel enseignant supervise parfois les élèves de manière individuelle.

Les contenus, les connaissances et les procédures sont parfois communiqués clairement et efficacement aux élèves, mais à d'autres moments, l'information est moins claire ou explicite. Enfin, les approches pédagogiques présentent un score de 3,63, qualifié de modérée-faible.

Les intentions d'apprentissage ne sont pas toujours évidentes pour les élèves, et le personnel enseignant utilise des énoncés majoritairement magistraux qui ne réussissent pas à centrer l'attention des élèves sur les objectifs d'apprentissage ou le sens donné aux apprentissages.

Le personnel enseignant présente rarement ou parfois l'information aux élèves en utilisant différentes modalités, stratégies ou matériels, et les élèves ont très peu d'occasions de manipuler des objets de savoir (des contenus) à travers des situations authentiques d'apprentissage. En fait, la majorité des leçons présentent des contenus sous une seule modalité (l'enseignement magistral).

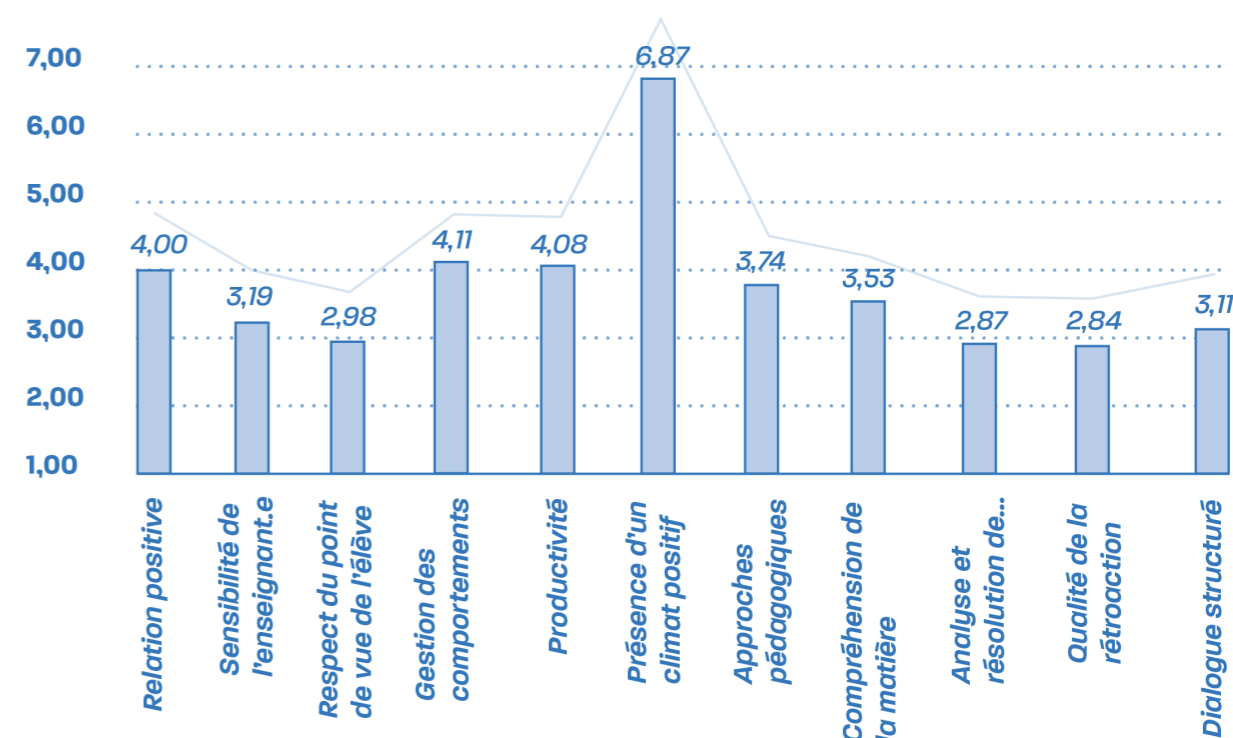
Le personnel enseignant favorise parfois la participation des élèves par le questionnement et un rythme approprié, mais parfois très soutenu. À certains moments, il s'intéresse activement au travail des élèves, mais à d'autres moments, il semble désintéressé. Face aux efforts du personnel enseignant, les élèves semblent intéressés ou engagés de temps en temps, ou alors ils sont légèrement engagés de manière constante.

### 5.3.3.4 regard didactique sur l'enseignement des disciplines

Cette sous-section offre un regard didactique sur l'enseignement des disciplines suivantes au fondamental III et au secondaire : langues, mathématiques, sciences expérimentales, et sciences humaines et sociales.

#### LANGUES

##### FRANÇAIS



Les analyses se basent sur 8 vidéos, réparties également entre le fondamental III et le secondaire. Pour chaque niveau, 1 vidéo a été captée dans une classe du secteur public, et 3, dans le secteur privé. La Figure 17 présente les résultats spécifiques au français au fondamental III et au secondaire.

Les observations didactiques formulées pour le fondamental I et II peuvent être reprises pour le fondamental III et le secondaire. Il est à noter que le dialogue structuré, la dernière dimension analysée, semble plus présent dans les grandes classes que dans les petites classes.

Nous voulons souligner quelques différences entre le fondamental I et II par rapport au fondamental III et au secondaire, et ce, en lien avec les tendances internationales en didactique des langues déjà présentées dans l'analyse des programmes en langues.

Au secondaire, le personnel enseignant semble beaucoup plus sensibilisé à l'approche culturelle dans l'enseignement du français, tout particulièrement lorsqu'il est question de l'étude de textes (par exemple, étude d'une fable, d'un récit ou d'un poème) : nous observons qu'une approche par genre semble ainsi timidement s'installer, contrairement aux cycles d'études antérieurs. L'étude de texte s'inscrit

résolument dans une approche culturelle où le contexte haïtien est mis de l'avant. Si nous ne pouvons que nous réjouir de ces initiatives, l'approche privilégiée demeure toutefois essentiellement transmissive : la personne enseignante explique le texte aux élèves en présentant les éléments de culture pertinents.

Aucune méthode d'enseignement active n'est utilisée pour permettre aux élèves de s'appropriier ces éléments par la découverte, ou en comparant des œuvres entre elles, par exemple.

Aussi, comme la personne enseignante explique le texte aux élèves, l'enseignement ne permet pas, ou peu, à l'élève de développer des stratégies de compréhension de texte, ni d'effectuer un retour réflexif sur sa compréhension et ses processus de lecture : en d'autres mots, la métacognition des élèves n'est ni sollicitée ni développée lors de l'enseignement.

Rappelons que le COCSÉH (p. 35) met l'accent sur ce qui est attendu du personnel enseignant. Notamment, trois éléments nous semblent particulièrement importants en lien avec la didactique disciplinaire : ils doivent (1) mettre en place des démarches qui favorisent l'activité de l'élève, (2) confier la responsabilité des apprentissages aux élèves et (3) favoriser les interactions entre les élèves. Or, dans les pratiques observées en enseignement du français, à tous les niveaux d'enseignement, ces éléments ne sont pas mis de l'avant.

Pour qu'un véritable changement de pratique s'opère conformément à ce qui est prévu au COCSÉH et dans les nouveaux programmes de langues, nous ne saurions insister suffisamment sur l'importance d'une solide formation initiale et continue en enseignement, en didactique en général, mais aussi en didactique du français (et des langues) pour le personnel enseignant concerné : l'enseignement, dont l'enseignement du français, devra faire un virage à 180 degrés pour que se réalise ce que le COCSÉH met en lumière.

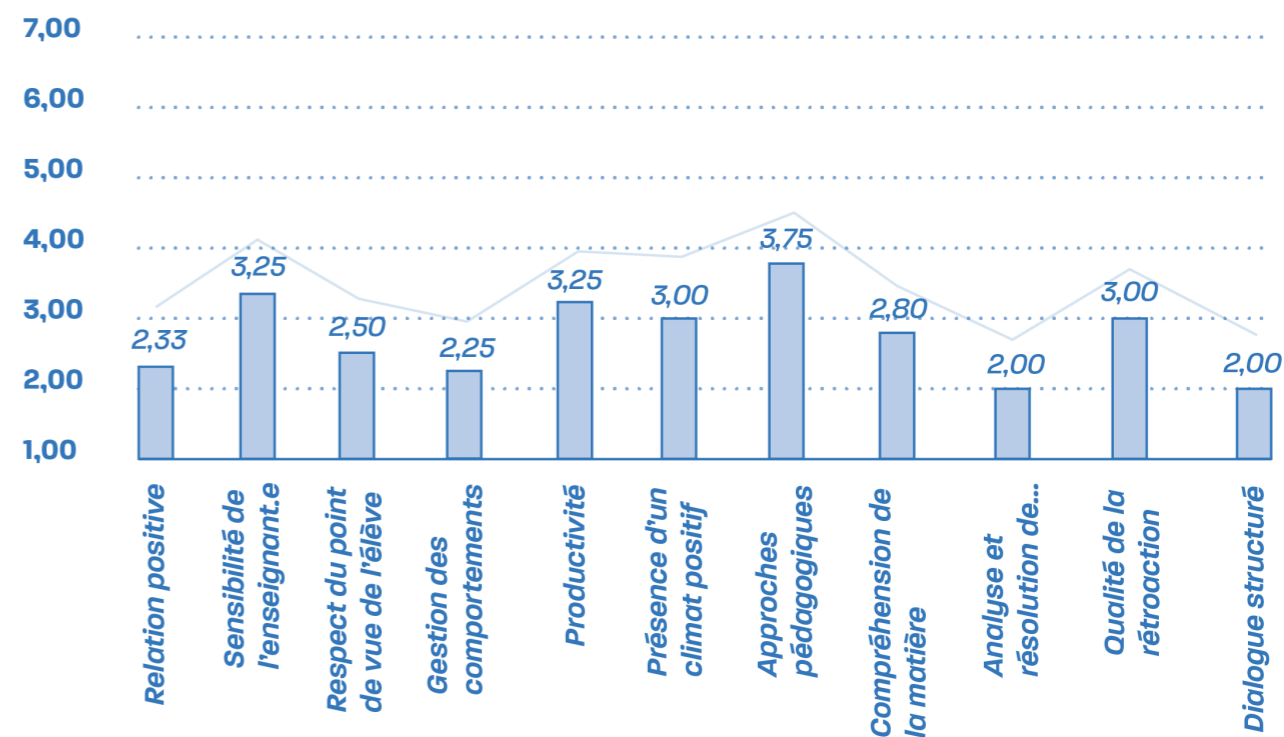
Pour y arriver, un accompagnement continu du personnel enseignant sera essentiel.

### CRÉOLE

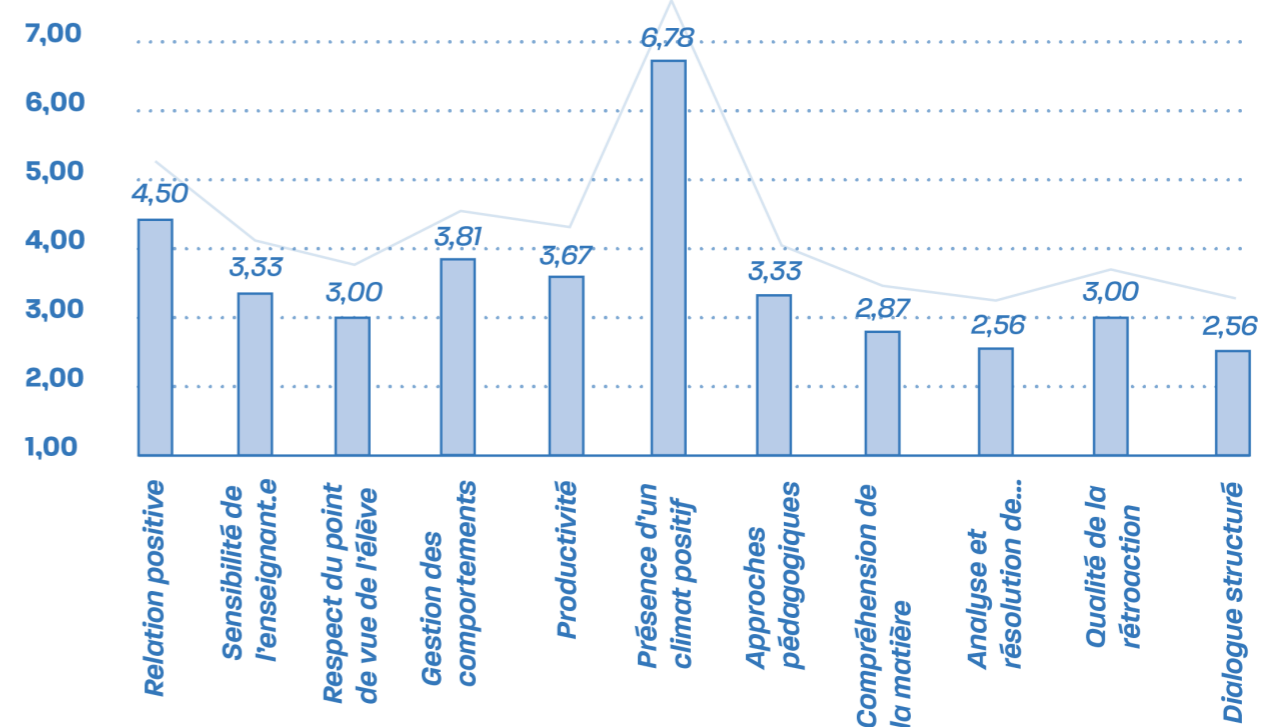
Pour ce qui est des résultats spécifiques au créole, dont les scores spécifiques pour les dimensions observées sont présentés à la Figure 18, les données sont anecdotiques (nous n'avons qu'une seule vidéo d'observation de l'enseignement en créole).

Il est impossible de généraliser quoi que ce soit à partir de cette seule observation, surtout considérant que de manière générale, l'enseignement du créole est réputé dans la documentation comme généralement meilleur que l'enseignement du français.

Nous tenons à préciser que nous ne possédons pas d'expertise en didactique du créole, mais que les tendances curriculaires en didactique des langues présentées dans l'analyse des programmes en langues (en français plus précisément) s'appliquent de manière générale à l'enseignement de toutes les langues.



### ANGLAIS

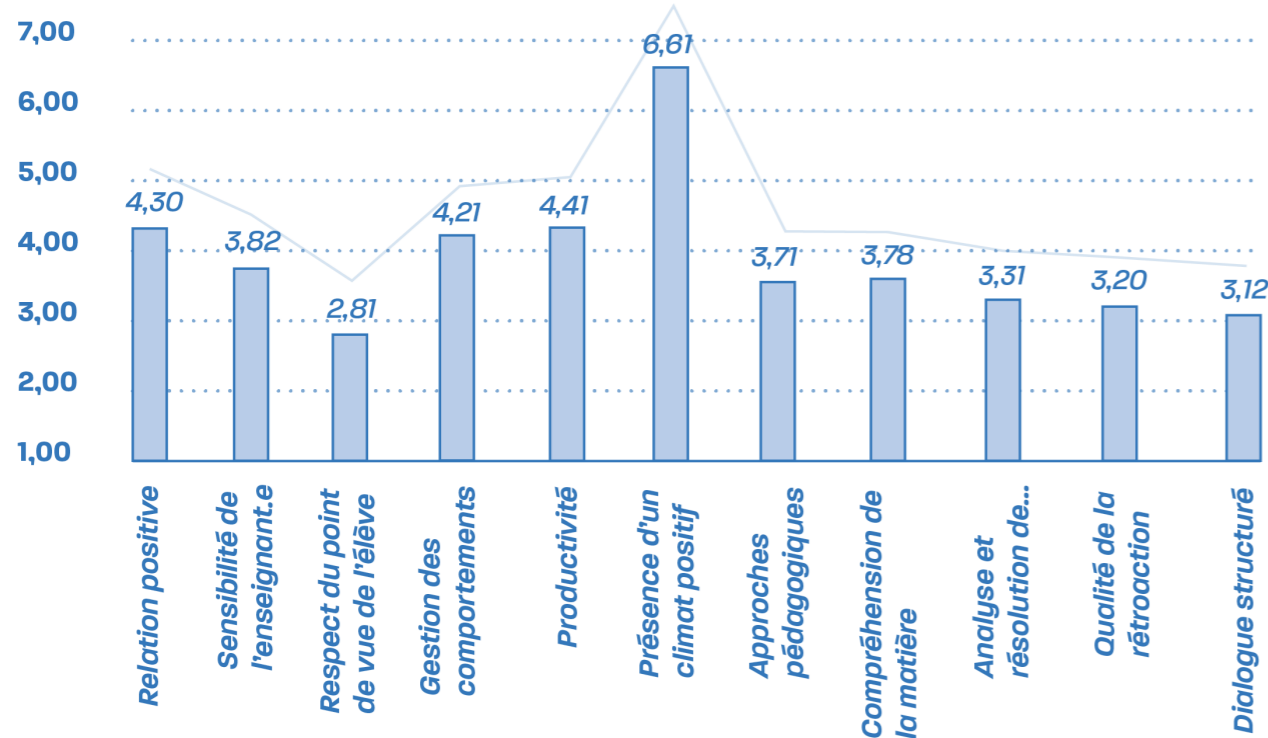


Finalement, en ce qui concerne les résultats spécifiques à l'anglais, les scores spécifiques pour les dimensions observées sont présentés à la Figure 19.

Comme en créole, le petit nombre d'observations (n=3) ne nous permet pas d'émettre des constats pertinents et généralisables. Il est cependant à rappeler que, contrairement au créole ou au français qui sont toutes les deux des langues d'enseignement dans le système éducatif haïtien, l'anglais a quant à lui un statut de langue seconde à l'école : les enjeux didactiques sont donc différents. Les approches et méthodes pour l'enseignement d'une langue seconde ne sont pas les mêmes que pour une langue maternelle/d'enseignement.

Sans aller plus loin, mentionnons simplement que le lecteur ou la lectrice intéressé par les tendances éducatives quant à l'enseignement-apprentissage des langues secondes peut consulter l'ouvrage phare de Gass et Mackey (2013)<sup>110</sup> à ce sujet.

## MATHÉMATIQUES



Comme nous l'avons mentionné précédemment dans l'analyse des observations en classe de mathématiques au fondamental I et II, les observations de classe pour la discipline des mathématiques se sont effectuées à partir d'un échantillon pris parmi les 90 vidéos d'observations disponibles. Les scores spécifiques pour les dimensions analysées sont présentés dans la Figure 20.

Les critères d'observation se fondent sur les pratiques pédagogiques à fort impact sur l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques, soient :

1. Utilisation de la résolution de problème pour favoriser les apprentissages ou recours à des situations problèmes pour développer la compétence à résoudre des problèmes.
2. Le recours à du matériel concret ou à des outils de représentation visuelle.
3. La mise en place de contextes d'apprentissage permettant les interactions entre élèves.

<sup>110</sup>Gass, S. M., & Mackey, A. (Eds.). (2013). The Routledge handbook of second language acquisition. Routledge.

Les mathématiques enseignées à ces niveaux se caractérisent par des concepts plus complexes, plus abstraits et nécessitant davantage de réflexion.

Un enseignement efficace à ce niveau consiste à chercher à développer des habiletés avancées telles que le raisonnement, la déduction, la formulation d'hypothèses, la résolution de problèmes ou l'argumentation-justification.

À travers les observations que nous avons effectuées, nous n'avons pas observé de situation menant au développement de telles habiletés.

Comme au fondamental I et II, l'enseignement se caractérise par des exposés magistraux sur des faits mathématiques purement théoriques. Nous avons toutefois observé à ces niveaux quelques approches plus dynamiques. Par exemple, dans une classe, les élèves illustrent sur un carton des cercles découpés en secteurs avec les calculs des mesures des angles associés à ces secteurs. Ils viennent ensuite présenter à l'avant de la classe leur calcul.

Toutefois, lors des présentations des élèves, nous avons constaté beaucoup de temps morts, alors que les autres élèves étaient très passifs et n'étaient pas invités à discuter des présentations.

Toutefois, dans cette classe, nous avons pu observer du travail en petits groupes d'élèves, avec un enseignant qui circulait d'un groupe à l'autre.

Enfin, aucun enseignant ne s'est appuyé sur des situations concrètes pour illustrer le sens des concepts abordés. L'enseignement au niveau secondaire est riche en potentialités d'utiliser des situations concrètes permettant l'étude des concepts mathématiques (fonction, conique, statistiques, etc.). Or, ici aucun enseignant n'a eu recours à de telles situations.

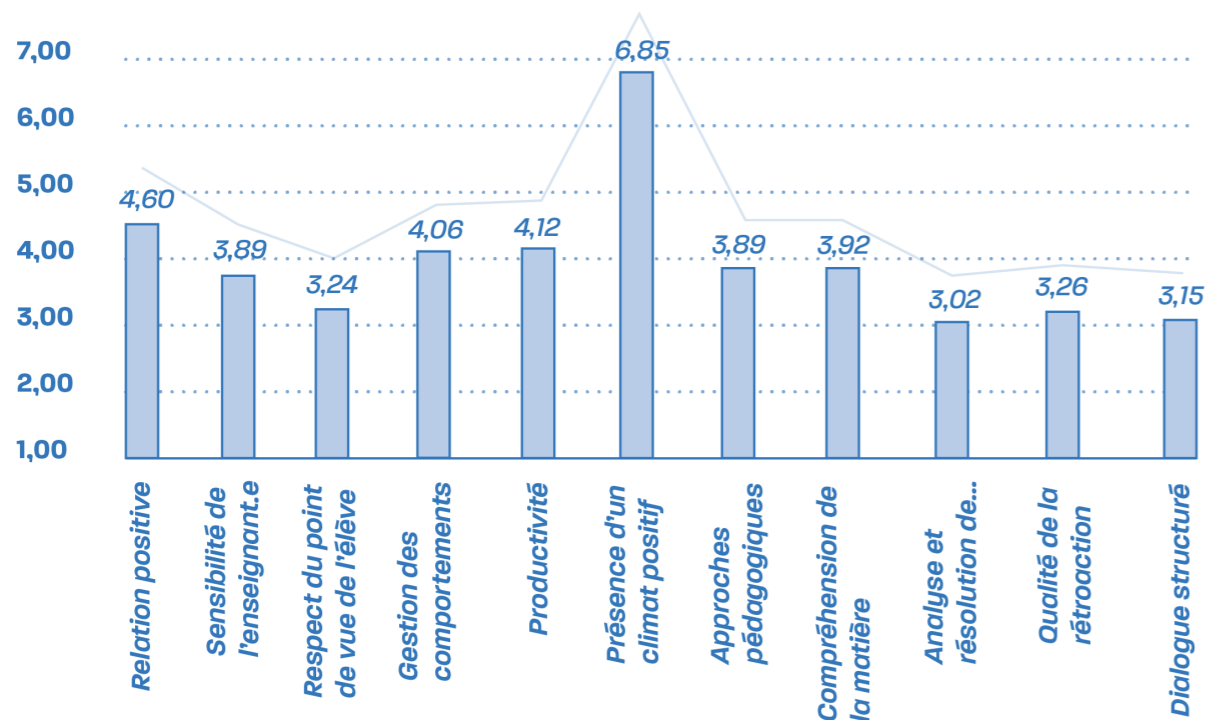
En conclusion, les observations que nous avons effectuées tant au fondamental I et II qu'au fondamental III et au secondaire illustrent toutes le même constat : une absence totale d'approche par la résolution de problèmes, aucune illustration concrète des concepts mathématiques et pratiquement aucun travail en sous-groupes et aucun débat entre élèves.

Or, ces pratiques pédagogiques sont identifiées par la recherche comme étant les fondements d'un enseignement efficace des mathématiques.

Ce qui est particulièrement troublant ici est l'absence totale de résolution de problèmes chez les élèves. Dans pratiquement tous les programmes de mathématiques à travers le monde, la résolution de problèmes est identifiée comme l'activité principale et fondamentale en mathématiques. L'apprentissage des concepts peut et devrait passer par le recours à des situations problèmes. Nous encourageons fortement le personnel enseignant haïtien à recourir davantage à cette pratique.

Enfin, il apparaît aussi essentiel de doter le personnel enseignant du fondamental de matériel pédagogique, aussi simple soit-il : bandes de papier, jetons, bâtonnets, etc. afin d'illustrer concrètement le sens des concepts mathématiques. Le recours à du matériel devrait d'ailleurs être à la base de toute pratique d'enseignement au niveau fondamental.

Nous recommandons ainsi que le personnel enseignant soit non seulement muni de tel matériel, mais qu'il soit également formé à son utilisation en classe. Il en est de même pour le secondaire, où le personnel enseignant devrait pouvoir recourir à différents outils pour illustrer davantage par des contextes réalistes les concepts mathématiques abstraits.



Les scores spécifiques aux dimensions analysées en classes de sciences expérimentales sont présentés à la Figure 21. Ces derniers semblent suivre globalement les mêmes tendances qu'au fondamental I et II.

Ainsi, pour le fondamental III et le secondaire, nous avons visionné les 23 observations disponibles. Comme mentionné précédemment à l'égard du fondamental I et II, notre regard analytique est dirigé sur la recherche de pratiques dites efficaces en éducation scientifique (Science for All Americans, 2013)<sup>111</sup>.

- Le questionnement constructiviste et socioconstructiviste. Les élèves apprennent en connectant de nouvelles informations avec ce qu'ils ont déjà construit.

Les concepts sont donc mieux appris quand les élèves les rencontrent dans une variété de contextes de nature scientifique et les abordent de diverses manières.

- La résolution de problèmes scientifiques complexes et authentiques. Si les élèves sont censés appliquer les idées dans des situations nouvelles, ils doivent s'exercer à leur application dans des situations nouvelles, complexes et authentiques.

- La résolution de problèmes scientifiques complexes et authentiques. Si les élèves sont censés appliquer les idées dans des situations nouvelles, ils doivent s'exercer à leur application dans des situations nouvelles, complexes et authentiques.

- La rétroaction riche de la part de l'enseignant. L'apprentissage est souvent meilleur quand les élèves ont la possibilité d'exprimer des idées et d'obtenir de riches rétroactions de la part du personnel enseignant ou de leurs pairs. Une rétroaction riche est spécifique (liée au but initial), sélective (limitée aspects les plus importants) et constructive (orientée vers des solutions, des pistes de modifications).

En ce qui a trait au questionnement, la majorité des échanges observés entre le personnel enseignant et les élèves étaient plutôt de l'ordre de l'exposé magistral et d'un questionnement sous forme de récitation ou d'exercices à l'oral. Comme au fondamental I et II, le plus souvent le personnel enseignant explique les notions, donne des exemples, et les élèves doivent compléter la phrase ou répondre à des questions simples présentées oralement.

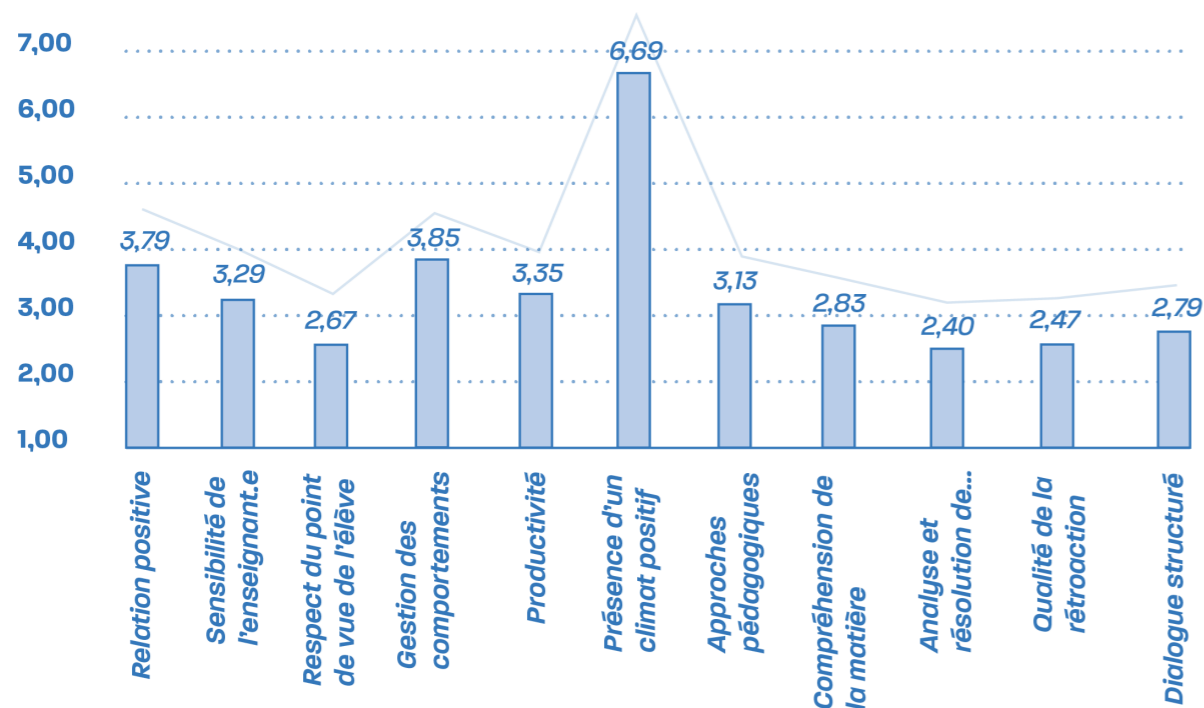
Parfois, la récitation de toute la classe devient très bruyante et chaotique : elle nuit probablement à la compréhension de quelques élèves qui ne peuvent certainement pas suivre. Beaucoup, parmi le personnel enseignant, écrivent des éléments théoriques au tableau (définitions, figures, hiérarchie de concepts) et les élèves doivent recopier dans leur cahier.

Cela étant dit, il importe de mentionner qu'un enseignant en particulier a organisé une activité intéressante et pertinente d'enseignement par les pairs autour du thème absorption de l'eau par les plantes. En équipe de deux, certains élèves avaient à préparer et à dispenser des bouts de leçons (environ 5-6 minutes).

Un élève donnait la leçon, et l'autre inscrivait au tableau les notes à prendre. Toute la classe devait prendre des notes. L'enseignant en question termine la séance par sa synthèse, s'appuyant sur les présentations faites par les élèves. Il s'agit là de l'observation la plus interactive et engageante dans tous les cours de sciences expérimentales.

Par rapport à la résolution de problèmes complexes et authentiques, nous n'avons pas observé de telles pratiques au fondamental III et au secondaire. Au mieux, nous avons observé des démonstrations au tableau de solutions d'exercices un peu plus complexes, mais en grande majorité, les étudiants doivent solutionner des exercices simples, oralement ou à l'écrit.

Enfin, notre regard sur la rétroaction est en continuité avec ce qui a été observé au fondamental I et II : en proposant des activités simples, résolues la plupart du temps oralement, le personnel enseignant observé au fondamental III et au secondaire ne peut pas fournir de rétroaction riche.



Pour la présente analyse, un échantillon choisi aléatoirement parmi 6 vidéos en classe de géographie et 9 vidéos en classe d'histoire a été observé et analysé. Il est à noter que, comme au fondamental I et II, toutes les vidéos étaient très semblables, c'est-à-dire que la personne enseignante présente le contenu tiré d'un manuel devant un groupe d'élèves en posture d'écoute. Les scores spécifiques pour les dimensions analysées sont présentés dans la Figure 22.

Les constats sur l'enseignement des sciences humaines et sociales au fondamental III et au secondaire rejoignent tout à fait les constats pour le fondamental I et II.

En bref, on constate un enseignement de l'histoire selon une approche traditionnelle, avec beaucoup de mémorisation d'évènements, de répétition et de récitation. On observe peu ou pas d'activités d'investigation, d'interprétations et d'analyse critique.

Le personnel enseignant transmet les connaissances, et les élèves ne sont généralement pas encouragés à explorer, à questionner ou à analyser des traces du passé par eux-mêmes.

L'absence notable de l'analyse de sources historiques dans les vidéos d'observation est également préoccupante.

Pour ce qui est des observations en classe de géographie, on constate aussi dans les observations que l'enseignement repose fortement sur l'exposé magistral, où la personne enseignante est le principal vecteur de transmission des connaissances, et qu'il y a peu de place pour l'interaction et l'exploration active par les élèves.

En conséquence, on observe beaucoup de répétition et de récitation, sans véritable occasion pour les élèves de travailler la compréhension ou l'application des concepts. On observe aussi un accent mis exclusivement sur la géographie descriptive, qui ne permet pas aux élèves d'accéder aux niveaux plus avancés et plus critiques de la géographie.

Le manque de ressources matérielles pour les élèves est un obstacle majeur au fondamental III et au secondaire, tout comme au fondamental I et II : les élèves manquent d'outils appropriés comme les cartes, les globes ou les logiciels de géographie.

De plus, les élèves sont rarement mis en action autour d'une tâche ou d'un objet, ce qui limite leur engagement et leur capacité à explorer et à interagir avec les concepts géographiques.

En conclusion, tout comme pour le fondamental I et II, à la lumière des observations effectuées en salle de classe au fondamental III et au secondaire, il semble que plusieurs éléments manquent pour un enseignement de la géographie vraiment aligné sur les tendances internationales en matière d'enseignement des sciences humaines et sociales.

Pour que l'enseignement des sciences humaines et sociales en Haïti soit véritablement efficace, il est crucial de repenser les pratiques enseignantes et d'adopter une approche plus interactive, critique et même prospective.

## 5.4 Recommandations générales

À la lumière de ces constats tirés des observations en salle de classe, trois recommandations émergent.

D'abord, nos résultats nous amènent à insister sur l'importance de former davantage le personnel enseignant à Haïti en regard des trois domaines ayant guidé nos observations, c'est-à-dire : le soutien émotionnel aux élèves, l'organisation de la classe et le soutien aux apprentissages des élèves. En outre, nos constats portent à insister également sur la nécessité de former davantage le personnel enseignant des différentes disciplines à l'égard des tendances et des pratiques efficaces dans leurs disciplines respectives.

À cette première recommandation, qui touche la formation initiale, nous ajoutons deux recommandations en lien avec le développement d'un système robuste de formation continue qui a aussi fait l'objet de recommandations dans les chapitres précédents. La première concerne le suivi de la qualité des pratiques enseignantes par de l'observation en salle de classe appuyée par des outils pertinents, et la seconde, la planification de la formation continue en fonction de ce suivi.

### LA FORMATION INITIALE

#### RECOMMANDATION 5.4.1

Bonifier la formation initiale du personnel enseignant, notamment en matière de soutien émotionnel, d'organisation de la classe, de soutien aux apprentissages ainsi que dans les didactiques des diverses disciplines enseignées.





## LA FORMATION CONTINUE

### RECOMMANDATION 5.4.2

Mettre en place un processus de suivi de la qualité des pratiques enseignantes, par l'entremise des inspecteurs, en utilisant des outils comme le TEACH ou le CLASS.

### RECOMMANDATION 5.4.3

Aligner certains des programmes de formation continue sur les difficultés observées lors du suivi de la qualité des pratiques enseignantes.

# Conclusions issues des deux volets de l'étude

Dans ce chapitre, les principaux constats issus des deux volets de l'étude sont présentés succinctement, suivant l'organisation des sous-sections des chapitres associés à chacun des volets.

Ainsi, les constats émis dans les résultats spécifiques à l'analyse documentaire sont d'abord résumés, suivis des constats émis dans les résultats spécifiques à l'analyse des données terrain.

## 6.1 Constats spécifiques à l'analyse documentaire (VOLET 1)

Suivant l'organisation du chapitre 3 sur les résultats spécifiques à l'analyse documentaire, les principaux constats pour le volet 1 de la présente étude sont présentés pour l'analyse du COCSÉH, des documents officiels, des programmes d'études, des manuels et guides correspondants, et des programmes de formation initiale et continue en enseignement.

### COCSÉH

- Le COCSÉH est globalement excellent et comporte les éléments requis pour guider les acteurs porteurs de la réforme curriculaire qui est en cours. Il faut cependant noter qu'il s'agit d'un document de 2021-2022 qui a été produit dans le but de guider la réforme et le PDEF en cours et requiert encore quelques petits ajustements pour être complet.

L'ensemble des documents curriculaires qui normalement découlent d'un cadre national d'orientation curriculaire sont, dans le cas de Haïti, antérieurs au COCSÉH, il convient donc à présent de réviser les documents existants pour les mettre à jour en les alignant aux orientations contenues dans le COCSÉH.

### DOCUMENTS OFFICIELS

- Le système éducatif haïtien doit se doter d'un cadre juridique et de gouvernance robuste et aligné sur les orientations du COCSÉH.

- Plusieurs documents officiels (politiques, normes, etc.) ont été rédigés ou adoptés avant l'adoption du COCSÉH et doivent être mis à jour, et ce, en lien avec toutes ses orientations : langue nationale et langue d'enseignement, évaluation et sanction des études, enjeux émergents (environnement et développement durable, santé nutrition, genre, diversité, inclusion, TIC, compétences socioémotionnelles), inspection.



### PROGRAMMES D'ÉTUDES

Les programmes du cycle III du fondamental sont globalement de très bonne qualité. Ils sont bien alignés au COCSÉH.

Les programmes des cycles I et II du fondamental sont à réécrire pour être alignés au COCSÉH.

Bien que certaines orientations pédagogiques soient pertinentes, les programmes du secondaire doivent également être réécrits pour s'organiser autour de compétences qui sont alignées sur la définition présentée au COCSÉH.

### MANUELS ET GUIDES CORRESPONDANTS

Les manuels et guides pédagogiques alignés sur les programmes mis à jour devront eux aussi être adaptés ou réécrits.

Toute l'organisation de la chaîne d'élaboration des ressources pédagogiques doit être restructurée, pour notamment homologuer les agences privées, renforcer les rédacteurs, doter les milieux des ressources nécessaires et évaluer leur conformité.

### PROGRAMMES DE FORMATION INITIALE ET CONTINUE EN ENSEIGNEMENT

Conformément aux orientations de la Politique nationale de formation des enseignant(e)s et des personnels d'encadrement, la formation initiale et continue doit être redéfinie pour s'aligner aux orientations du COCSÉH.

## 6.2 Constats spécifiques à l'analyse documentaire (VOLET 2)

Suivant l'organisation du chapitre 4 sur les résultats spécifiques à l'analyse des données d'entretiens, les principaux constats pour cette partie du volet 2 de la présente étude sont présentés pour les thématiques ayant émergé lors des analyses, soient : les programmes d'études, les pratiques pédagogiques, le matériel pédagogique, les modalités d'évaluation, les résultats des élèves, la formation initiale et continue en enseignement, l'encadrement du personnel enseignant, l'environnement scolaire et social, et les conditions de travail.



## PROGRAMMES D'ÉTUDES

- Le personnel enseignant et d'inspection assure disposer de programmes d'études suffisamment détaillés, et la totalité du personnel enseignant assure respecter les programmes. Ces personnels soutiennent toutefois que les programmes ne sont pas adaptés au contexte haïtien.

- Personne, parmi le personnel enseignant, n'a commenté l'approche par compétences, et plusieurs, parmi le personnel d'inspection, déclarent ne pas connaître cette approche.

- La majorité du personnel de direction affirme que les programmes ne peuvent pas être mis en place dans leur entièreté en raison des perturbations dans le pays, qui forcent le personnel enseignant à prioriser les contenus qui seront aux examens.

- Il existe une volonté claire de la part des personnels interrogés d'améliorer et d'adapter les programmes d'études pour mieux répondre aux besoins des élèves.

## PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

- Plusieurs, parmi le personnel enseignant, affirment être ouverts aux pédagogies actives et questionner souvent les élèves pour les garder actifs. Cela est contradictoire avec ce qui a été observé en salle de classe, c'est-à-dire un enseignement surtout magistral et beaucoup de récitation, ce que rapportent également les élèves interrogés en entretien.

- On souhaite une meilleure collaboration et communication entre l'école et la famille.

- Les élèves souhaitent de meilleures modalités d'apprentissage, une meilleure gestion de la classe, davantage de soutien, d'accompagnement et de respect de la

part du personnel enseignant. Les élèves mentionnent recevoir des punitions sans fondements et être victimes de violence de la part du personnel enseignant.

- La langue d'enseignement est un sujet récurrent de débat.

## MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE

- L'accès au matériel pédagogique est un défi majeur dans les écoles haïtiennes.

- La formation du personnel enseignant est parfois insuffisante pour une mise en œuvre vraiment effective des programmes, et certains manuels ne sont pas adaptés aux programmes.

## MODALITÉS D'ÉVALUATION

- L'évaluation se fait principalement par des méthodes traditionnelles (examens écrits, concentrés à la fin de l'année scolaire, évaluation des acquis et non des compétences, etc.). De la formation supplémentaire pour le personnel enseignant est requise pour une évaluation des compétences conformes à ce qui est prévu au COCSÉH.

## RÉSULTATS DES ÉLÈVES

- La réussite scolaire des élèves varie entre les niveaux et les types d'écoles, tout comme le niveau de satisfaction des différents personnels interrogés à cet égard.

- On souligne que pour améliorer les résultats des élèves, des facteurs tels que les conditions de travail du personnel enseignant, l'offre de formation initiale et continue, ou plus largement le contexte sociopolitique, doivent être pris en compte.

## FORMATION INITIALE ET CONTINUE EN ENSEIGNEMENT

- L'accès au matériel pédagogique, notamment au programme de formation, est un défi dans la formation initiale en enseignement.

- On remarque une grande diversité (et parfois des lacunes) dans la formation du personnel enseignant, tout comme dans celle du personnel de formation en enseignement.

## ENCADREMENT DU PERSONNEL ENSEIGNANT

La supervision du personnel enseignant et l'inspection pédagogique sont irrégulières et ne s'appuient pas systématiquement sur des outils centralisés.

Selon le personnel d'inspection, il faudrait notamment multiplier les ressources humaines en encadrement pédagogique et constituer une banque de données sur les visites d'inspection pour mieux encadrer le personnel enseignant et planifier la formation nécessaire.

## ENVIRONNEMENT SCOLAIRE ET SOCIAL

- Les conflits armés et la violence politique sont un obstacle majeur à l'éducation, menacent l'accès à l'école dans certains secteurs et causent un fort sentiment d'insécurité chez les élèves.

- Les infrastructures des écoles sont déficientes, avec notamment un manque d'espace et de matériel pédagogique pour tous les élèves, et même parfois des problèmes d'insalubrité.

## CONDITIONS DE TRAVAIL

- La question salariale est mentionnée par plusieurs personnes interrogées, avec ses effets sur la motivation du personnel enseignant, ainsi que le manque de valorisation de la profession enseignante.

## 6.3 Constats spécifiques à l'analyse documentaire (VOLET 2)

Suivant l'organisation du chapitre 5 sur les résultats spécifiques à l'analyse des données d'observation, les principaux constats pour cette partie du volet 2 de la présente étude sont présentés pour le préscolaire, le fondamental I et II, puis le fondamental III et le secondaire, concernant les trois domaines observés : soutien émotionnel, organisation de la classe et soutien aux apprentissages.

Pour le fondamental I, II, III et le secondaire, un regard est aussi porté sur l'enseignement des disciplines (langues, mathématiques, sciences expérimentales, sciences humaines et sociales).

Les vidéos d'observation en classe ont été analysées pour évaluer notamment la qualité de trois principaux domaines : le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien aux apprentissages. Les données haïtiennes correspondent aux tendances observées à l'international, c'est-à-dire que le soutien émotionnel et l'organisation de la classe sont généralement de meilleure qualité que le soutien aux apprentissages.

Les tendances observées à Haïti montrent néanmoins des scores plus faibles que les systèmes éducatifs occidentaux : tant au préscolaire qu'au fondamental et au secondaire, le soutien émotionnel est de qualité modérée-faible, l'organisation de la classe est de qualité modérée, et le soutien aux apprentissages est de qualité faible ou faible-modérée.

De manière générale, on retient un enseignement surtout magistral laissant peu de place au point de vue de l'élève et mettant peu l'élève en action autour de ses apprentissages.

On retient également une organisation de la classe plutôt positive, sans chaos, mais dans laquelle on observe peu d'interactions significatives ou favorisant véritablement les apprentissages.

Au préscolaire, des relations positives entre les élèves et le personnel enseignant, des attentes comportementales et des routines claires et comprises par les élèves favorisent le climat généralement positif et propice aux apprentissages observés.

Toutefois, l'approche par le jeu, bien que prescrite aux programmes, est totalement absente. On observe plutôt de l'enseignement magistral, superficiel et décontextualisé basé sur la répétition plutôt que sur l'activité de l'élève (compréhension, exercices, initiatives, questions ouvertes, interactions, etc.).

En français, on observe une approche surtout transmissive et peu d'activités, par exemple d'analyse, de résolution de problème ou de justification, de la part des élèves.

Les observations témoignent de certaines approches internationalement reconnues en didactique des langues comme l'approche par genres textuels et l'approche culturelle, mais pas aux autres : les connaissances en créole ne sont pas réutilisées en français, les compétences disciplinaires (lecture, écriture, communication orale) sont morcelées plutôt qu'intégrées, et l'enseignement majoritairement magistral ne favorise pas le développement de la réflexion métalinguistique chez les élèves. En mathématiques, les élèves sont très passifs et peu autonomes, et

l'enseignement, presque uniquement magistral. On observe une absence totale de situations d'apprentissage concrètes, et le personnel enseignant n'utilise jamais de matériel concret dans son enseignement. On n'observe pas non plus d'activités de résolution de problèmes où les élèves sont en autonomie.

En sciences expérimentales, on observe comme dans les autres disciplines un enseignement principalement magistral et centré sur la récitation, avec peu de questionnement ou de rétroaction individuelle aux élèves.

Comme en mathématiques, on trouve peu de matériel utilisé en classe, et peu d'activités de résolution de problèmes.

En sciences humaines et sociales, l'enseignement observé est surtout de type transmissif et magistral, basé sur la répétition et la transmission de savoirs.

On n'observe aucune démarche d'investigation ou démarche historique et aucun matériel pour les élèves. Les élèves ne sont jamais en action autour d'une tâche ou d'un objet.

## 6.4 Conclusion générale

Ce rapport d'état sur l'état des lieux du curriculum haïtien met en lumière des écarts entre les orientations adoptées au Cadre d'orientation curriculaire pour le système éducatif haïtien (COCSÉH) et la réalité du terrain éducatif en Haïti.

À l'issue des constats émis tout au long de ce rapport, il apparaît que l'alignement à venir des diverses dimensions du curriculum revêt une importance capitale.

Au-delà d'un travail sur les programmes d'études, sur les compétences et les connaissances, nous voulons insister sur l'importance de toutes les composantes curriculaires qui influenceront l'implantation des programmes.

Les défis identifiés notamment en matière de gouvernance, de langue d'enseignement, d'évaluation des apprentissages et de formation du personnel éducatif constituent des enjeux cruciaux qui nécessitent une attention urgente pour garantir que chaque enfant haïtien reçoive une éducation de qualité.

En outre, l'absence de pédagogies actives et interactives, centrées sur l'élève, ne doit pas être prise à la légère. Elle met en évidence tous les besoins en formation des personnels de la chaîne pédagogique scolaire : le personnel de formation initiale et continue, le personnel d'inspection, le personnel de direction et le personnel enseignant.

Par ailleurs, la question du bilinguisme et de la langue d'enseignement nous semble encore en suspens.

La nature des échanges tenus dans le cadre de nos travaux indique que des débats importants doivent encore se tenir dans la société haïtienne quant à l'articulation entre le créole et le français.

Enfin, nous espérons que les 53 recommandations formulées tout au long du rapport et réunies dans le prochain et ultime chapitre pourront agir comme levier d'une transformation systémique du paysage éducatif haïtien.

En harmonie avec les priorités du Plan décennal d'éducation et de formation (PDEF), il est dorénavant impératif de mettre en place une feuille de route claire qui guidera dorénavant les diverses parties prenantes dans les actions à venir.

# Recommandations issues des deux volets de l'étude



Dans ce chapitre sera présentée la liste des 53 recommandations issues des deux volets de l'étude : 33 recommandations issues de l'analyse documentaire (section 7.1) et 20 recommandations issues de l'analyse des données terrain, plus spécifiquement 17 pour celle des données d'entretiens (section 7.2) et 3 pour celle des données d'observation (section 7.3).

## 7.1 Recommandations issues de l'analyse documentaire (VOLET 1)

Dans ce chapitre sera présentée la liste des 53 recommandations issues des deux volets de l'étude : 33 recommandations issues de l'analyse documentaire (section 7.1) et 20 recommandations issues de l'analyse des données terrain, plus spécifiquement 17 pour celle des données d'entretiens (section 7.2) et 3 pour celle des données d'observation (section 7.3).

Conformément à l'organisation du chapitre 3 présentant les résultats de l'analyse documentaire, les recommandations suivantes sont listées en fonction des diverses catégories de documents analysés.

### COCSÉH

#### RECOMMANDATION 3.1.1

Indiquer de manière opérationnelle les orientations générales en matière d'enseignement supérieur, de formation professionnelle et d'éducation non formelle dans une vision systémique du curriculum.

#### RECOMMANDATION 3.1.2

Ajouter des précisions méthodologiques sur l'élaboration et la validation du COCSÉH, dans un esprit de transparence.

#### RECOMMANDATION 3.1.3

Tenir un débat, entre les parties concernées, sur la question du bilinguisme, de manière à éventuellement adopter une politique linguistique adaptée à la réalité haïtienne d'aujourd'hui.

#### RECOMMANDATION 3.1.4

S'assurer, par une communication claire, auprès des parties prenantes que les grandes orientations (finalités de l'enseignement, valeurs fondamentales, axes de développement, principes de non-violence, intégration des savoirs locaux et endogènes, etc.) soient intégrées aux activités à venir liées à la mise en œuvre du COCSÉH.

#### RECOMMANDATION 3.1.5

Retirer la note de bas de page sur la définition de compétence qui s'ouvre vers d'autres définitions de compétence, afin d'éliminer toute équivoque quant à la définition retenue.

#### RECOMMANDATION 3.1.6

Élaborer, valider et adopter une politique d'évaluation qui apportera des précisions claires et cohérentes quant aux modalités évaluatives et aux niveaux de compétence attendus, notamment dans les nouveaux examens nationaux.

### DOCUMENTS OFFICIELS

#### FINALITÉS, STRUCTURE ET GOUVERNANCE DU SYSTÈME ÉDUCATIF

#### RECOMMANDATION 3.2.1

Statuer sur la nomenclature exacte associée à la formation professionnelle et/ou technique, qui varie au fil des nombreux documents analysés.

#### RECOMMANDATION 3.2.2

Sur la gouvernance du système éducatif,

nous aimerions également intégrer à nos recommandations l'une des mesures proposées dans le PDEF 2020-2030 (Axe I – La Gouvernance, sous-programme 1.1) :

Adopter une nouvelle loi dans le cadre juridicolégal et normatif du MENFP.

### ÉDUCATION NON FORMELLE

#### RECOMMANDATION 3.2.3

Aligner le Cadre de référence pour l'éducation non formelle avec le COCSÉH en général et notamment avec sa section traitant de la forme attendue des programmes.

#### RECOMMANDATION 3.2.4

En ce qui a trait à l'éducation non formelle, nous aimerions également intégrer à nos recommandations certaines des mesures proposées dans le PDEF 2020-2030 (Axe III – Accès et équité, programme prioritaire 3) :

Sous-programme 1

- Mettre en place une structure responsable de la mise en œuvre de l'éducation non formelle
- Rendre disponibles des infrastructures d'accueil de qualité suffisante
- Recruter des moniteurs qualifiés
- Accueillir des enfants non scolarisés ou déscolarisés dans des centres appropriés
- Mettre en place un système de suivi de la politique non formelle

Sous-programme 2

- Renforcer les structures responsables de la mise en œuvre de l'éducation des adultes
- Adapter et rendre disponibles les espaces d'accueil
- Recruter des moniteurs qualifiés

## LANGUE NATIONALE ET LANGUE D'ENSEIGNEMENT

### RECOMMANDATION 3.2.5

Élaborer, valider et mettre en œuvre une politique linguistique.

### ÉVALUATION ET SANCTION DES ÉTUDES

#### RECOMMANDATION 3.2.6

Élaborer, valider et mettre en œuvre une politique d'évaluation des apprentissages alignée aux orientations du COCSÉH.

#### RECOMMANDATION 3.2.7

En ce qui a trait à l'évaluation et à la sanction des études, nous aimerions également intégrer à nos recommandations certaines des mesures déjà proposées dans le PDEF 2020-2030 (Axe II – Qualité et pertinence, programme prioritaire 4) :

Sous-programme 4.1

- Former les enseignants, en formation initiale et continue<sup>112</sup> sur les modèles d'enseignement-apprentissage

Sous-programme 4.2

- Former les enseignants, en formation initiale et continue<sup>113</sup> sur les modèles et techniques d'évaluation

Sous-programme 4.3

- Auditer les structures actuelles d'évaluation des apprentissages

- Mettre en place une direction des apprentissages

Sous-programme 4.4.

- Analyser les résultats aux différentes évaluations en vue d'identifier les forces, faiblesses et leurs causes

- Rédiger, sur la base de ces analyses, des conseils et orientations pour guider la pratique des enseignants ainsi que leur formateur

- Synthétiser, organiser et faire remonter les analyses pour informer les choix des politiques éducatives

### ENJEUX ÉMERGENTS EN ÉDUCATION

#### RECOMMANDATION 3.2.8

En matière d'environnement ou de développement durable, nous aimerions également intégrer à nos recommandations certaines des mesures proposées dans le PDEF 2020-2030 (Axe III – Accès et Équité) :

Programme prioritaire 1, Sous-programme 1.1

- Réhabiliter, équiper ou reconstruire les espaces éducatifs

Programme prioritaire 2, Sous-programme 2.2

- Doter les écoles d'un meilleur environnement sanitaire

Programme prioritaire 3, Sous-programme 1

- Rendre disponibles des infrastructures d'accueil au non formel

#### RECOMMANDATION 3.2.9

En matière d'EDI, nous aimerions également intégrer à nos recommandations certaines des mesures proposées dans le PDEF 2020-2030 :

Objectif 4.1 - Garantir l'accès et le maintien à l'école des enfants et jeunes en situation de vulnérabilité et à besoins spéciaux

- Mettre en place et de renforcer les infrastructures adaptées aux enfants à besoins spéciaux

- Augmenter les subventions accordées aux institutions de prise en charge des enfants à besoins spéciaux

- Créer des classes de formation pour les surâgés et les enfants restés hors du système

Objectif 4.2 - Améliorer la qualité de l'offre éducative et l'épanouissement des enfants et jeunes en situation de vulnérabilité et à besoins spéciaux

- Développer des programmes d'accompagnement et d'encadrement

- Doter les institutions de prise en charge des enfants à besoins spéciaux de matériel pédagogique adéquat (ii).

#### RECOMMANDATION 3.2.10

En matière de santé et de nutrition, nous aimerions également intégrer à nos recommandations certaines des mesures proposées dans le PDEF 2020-2030 (Axe III – Accès et équité, programme prioritaire 2) :

Sous-programme 2.2

Doter les écoles d'un meilleur environnement sanitaire

Doter les écoles d'une cantine scolaire de qualité

Doter les écoles de blocs sanitaires et d'accessoires nécessaires

Doter les écoles d'un service d'infirmier

#### RECOMMANDATION 3.2.11

Dans les milieux où les données montrent des carences nutritionnelles chez les enfants, servir des repas qui privilégient une diète équilibrée aux écoliers du fondamental.

#### RECOMMANDATION 3.2.12

Considérant le manque d'orientations nationales sur les questions de genre, nous sommes d'avis qu'une étude plus approfondie de ces questions en lien avec l'éducation et la scolarisation à Haïti est nécessaire, afin de guider l'élaboration d'une politique du genre pour le système éducatif.

#### RECOMMANDATION 3.2.13

En matière de TIC, nous aimerions également intégrer à nos recommandations certaines des mesures proposées dans le PDEF 2020-2030 (Axe II - Qualité et pertinence, programme prioritaire 2) :

Sous-programme 1

- Développer des programmes harmonisés d'apprentissage de la technologie

- Mettre en valeur la créativité et l'innovation dans les pratiques en technologie

- Partager l'innovation en technologie entre les praticiens

Sous-programme 2

- Doter les espaces éducatifs en infrastructures et ressources adaptées à l'enseignement de la technologie

- Former le personnel éducatif vers la maîtrise de la manipulation d'outils technologiques dans l'enseignement-apprentissage

- Développer des outils pédagogiques pour tous les niveaux et disponibles à l'ensemble des acteurs

Sous-programme 3

- Répertorier les bonnes pratiques d'utilisation de la technologie

- Mettre en place un système de réseautage pour étendre les bonnes pratiques

- Évaluer et réguler le processus d'enseignement apprentissage en matière technologique

<sup>112</sup>Le PDEF n'évoque que la formation initiale, mais nous proposons d'étendre à la formation continue.

<sup>113</sup>Le PDEF n'évoque que la formation initiale, mais nous proposons d'étendre à la formation continue.

### **RECOMMANDATION 3.2.14**

En matière compétences socioémotionnelles, nous aimerions également intégrer à nos recommandations certaines des mesures proposées dans le PDEF 2020-2030 (Axe III – Accès et équité, programme prioritaire 2) :

Sous-programme 2.3

- Renforcer le staff professoral par des personnes formées dans le domaine de la psychologie

### **CONCERNANT L'INSPECTION**

#### **RECOMMANDATION 3.2.15**

Mettre à jour les normes d'inspection pour les harmoniser aux orientations du COCSÉH et à l'éventuel référentiel de compétences professionnelles

#### **RECOMMANDATION 3.2.16**

Former le personnel de l'inspection pour soutenir adéquatement le personnel enseignant dans la mise en œuvre des diverses orientations du COCSÉH.

#### **RECOMMANDATION 3.2.17**

En matière d'inspection, nous aimerions également intégrer à nos recommandations une des mesures proposées dans le PDEF 2020-2030 :

- Mettre en place un système d'inspection qui promeuve les nouvelles pratiques d'enseignement

### **PROGRAMMES D'ÉTUDES**

#### **RECOMMANDATION 3.3.1**

Concernant les programmes d'études, nous aimerions intégrer à nos recommandations certaines des mesures proposées dans le PDEF 2020-2030 (Axe II – Qualité et pertinence, programme prioritaire 1) :

Sous-programme 2

- Intégrer les compétences clés et les valeurs permettant le développement du pays dans les programmes d'études;
- Harmoniser les programmes d'études des différents niveaux et sous-secteurs;
- Préciser les méthodes pédagogiques dans les programmes d'études des différents niveaux et sous-secteurs;
- Réviser les programmes d'études selon les résultats des évaluations.

#### **RECOMMANDATION 3.3.2**

Procéder à la réécriture complète des programmes des cycles I et II du fondamental ainsi que ceux du secondaire, de manière à les harmoniser avec les orientations du COCSÉH.

Cette réécriture devrait notamment s'opérer avec comme base les orientations des nouveaux programmes du cycle III du fondamental, renouvelés en 2022, qui sont globalement d'excellente qualité.

#### **RECOMMANDATION 3.3.3**

Pour s'assurer de la conformité des programmes nouvellement élaborés en lien avec le COCSÉH, mettre en place une commission d'approbation des programmes d'études.

### **MANUELS ET GUIDES CORRESPONDANTS**

#### **RECOMMANDATION 3.4.1**

Concernant le matériel, nous aimerions intégrer à nos recommandations certaines des mesures proposées dans le PDEF 2020-

2030 (Axe II – Qualité et pertinence, programme prioritaire 1) :

Sous-programme 3

- Renforcer les dispositifs de production des ressources pédagogiques didactiques et pédagogiques;
- Produire des ressources pédagogiques didactiques et pédagogiques adaptées à la réforme;
- Homologuer les agences privées qui produisent les ressources pédagogiques didactiques et pédagogiques pour le MENFP;
- Doter les établissements des ressources pédagogiques didactiques et pédagogiques adaptées à la réforme.

#### **RECOMMANDATION 3.4.2**

Pour s'assurer de la conformité de ce qui est élaboré, renforcer le processus d'homologation de tout le matériel pédagogique utilisé dans les écoles publiques et non publiques en Haïti.

#### **RECOMMANDATION 3.4.3**

Pour s'assurer du développement pertinent du matériel pédagogique, former le personnel d'édition dans l'élaboration de matériel pédagogique, notamment en ce qui a trait à la mise en œuvre de l'approche par compétences (APC) dans les manuels et guides pédagogiques.

#### **RECOMMANDATION 3.4.3**

Pour s'assurer d'une utilisation efficace et pertinente des ressources, former les personnels (personnel de formation en enseignement, personnel enseignant, personnel d'encadrement, personnel d'inspection) à l'utilisation des ressources didactiques et pédagogiques adaptées aux programmes réformés.

#### **RECOMMANDATION 3.4.4**

Pour s'assurer de la pertinence et de la qualité du cahier de charge en matière d'élaboration de livres uniques, tenir des rencontres d'amélioration continue du matériel avec les parties prenantes, qui permettront d'équilibrer les préoccupations du MENFP et celles des maisons d'édition.

### **PROGRAMMES DE FORMATION INITIALE ET CONTINUE EN ENSEIGNEMENT**

#### **RECOMMANDATION 3.5.1**

Concernant la formation initiale du personnel enseignant, nous aimerions intégrer à nos recommandations certaines des mesures proposées dans le PDEF 2020-2030 (Axe II – Qualité et pertinence, programme prioritaire 3) :

Sous-programme 1

- Mettre à jour le diagnostic de la formation initiale;
- Redéfinir les normes régissant la formation initiale;
- Élaborer ou réaménager les programmes de formation;
- Mettre en place un dispositif en vue de renforcer et d'harmoniser la formation initiale des enseignants et des personnels d'encadrement;

Élaborer un plan de formation pour répondre aux besoins du sous-secteur de la formation initiale;

- Outiller les ressources humaines pour assurer la mise en œuvre des programmes;
- Mettre en place un dispositif de suivi, d'évaluation et de certification.

Sous-programme 2

- Évaluer et actualiser des besoins en formation continue;
- Élaborer et actualiser un plan de formation

continue répondant aux besoins;

- Développer des stratégies de formation continue et de remise à niveau des enseignants et personnels d'encadrement;
- Identifier des outils de formation pour répondre aux besoins identifiés;
- Mobiliser les ressources humaines et matérielles pour assurer la mise en œuvre de la formation continue;
- Mettre en place un dispositif de suivi, d'évaluation et de certification.

### Sous-programme 3

- Arrimer les résultats de l'évaluation de la formation initiale avec le profil d'entrée de la formation continue;
- Mettre en place un dispositif de validation des acquis de l'expérience professionnelle;
- Introduire de manière obligatoire la formation continue au plan de carrière des enseignants et des personnels encadrants.
- Nous aimerions également intégrer à nos recommandations cette mesure proposée dans le PDEF 2020-2030 (Axe II – Qualité et pertinence, programme prioritaire 4) :
- Rédiger, sur la base de ces analyses, des conseils et orientations pour guider la pratique des enseignants ainsi que leur formateur.

### RECOMMANDATION 3.5.2

Intégrer au référentiel de compétences professionnelles et donc aux programmes de formation initiale et continue des unités de formation associées aux enjeux émergents comme l'environnement et le développement durable, la nutrition et la santé, les TIC et les compétences socioémotionnelles.

### RECOMMANDATION 3.5.3

Développer des plans de formation continue du personnel de formation initiale et continue en enseignement.

## 7.2 Recommandations issues de l'analyse des données d'entretiens (VOLET 2)

Rappelons que les recommandations issues de l'analyse des données d'entretien proviennent des acteurs et actrices de l'éducation interrogés, mais que tout en précisant de qui proviennent les recommandations suivantes, nous tenons à souligner que nous les appuyons sans réserve.

### PROGRAMMES D'ÉTUDES

#### RECOMMANDATION 4.11.1

Le personnel enseignant, de direction et d'inspection recommandent une mise à jour urgente des programmes pour refléter l'évolution du monde, les besoins technologiques modernes et la réalité haïtienne d'aujourd'hui.

#### RECOMMANDATION 4.11.2

Les parents et élèves recommandent une uniformisation des programmes à travers toutes les écoles haïtiennes pour garantir que tous les élèves aient accès aux mêmes apprentissages.

### PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

#### RECOMMANDATION 4.11.3

Les parents et élèves souhaitent une pédagogie plus active; une meilleure utilisation des ressources pédagogiques disponibles, dont les laboratoires et des bibliothèques; une meilleure intégration plus importante du créole; une gestion de classe plus bienveillante, mieux structurée et non violente.

### MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE

#### RECOMMANDATION 4.11.4

Toutes les catégories de personnes interrogées observent un manque criant de ressources matérielles, dont les manuels scolaires et les outils technologiques. Une intervention rapide est demandée pour améliorer l'accès à des ressources éducatives de qualité, augmenter le matériel disponible, renforcer sa qualité et son adéquation aux programmes, et former le personnel à son utilisation efficace.

#### RECOMMANDATION 4.11.5

Le personnel d'inspection recommande aussi de traduire davantage de manuels en créole.

### MODALITÉS D'ÉVALUATION

#### RECOMMANDATION 4.11.6

Le personnel d'inspection mentionne le manque d'outils formels d'évaluation. Ce personnel, tout comme les parents et les élèves, fait ressortir le besoin de formation supplémentaire pour le personnel enseignant sur les différentes modalités d'évaluation, notamment l'évaluation de compétences, et la nécessité d'améliorer la communication et la collaboration entre l'école et la famille.

### RÉSULTATS DES ÉLÈVES

#### RECOMMANDATION 4.11.7

Le personnel enseignant, le personnel de direction, les parents et les élèves recommandent d'aborder de front les enjeux sociopolitiques nationaux qui font obstacle à une éducation de qualité, pour mieux encadrer les élèves et pour assurer leur sécurité et leur bien-être, tout en favorisant un environnement propice aux apprentissages.



#### RECOMMANDATION 4.11.8

Le personnel enseignant, le personnel de direction, les parents et les élèves recommandent également de bonifier l'offre de formation continue au personnel enseignant pour renforcer leurs compétences.

#### RECOMMANDATION 4.11.9

Le personnel enseignant souligne aussi l'importance de renforcer la communication et la collaboration entre l'école et la famille pour mieux soutenir les élèves, et de bonifier l'accès au matériel pédagogique.

#### FORMATION EN ENSEIGNEMENT

##### RECOMMANDATION 4.11.10

Concernant la formation initiale en enseignement, on mentionne un manque d'accès au programme de formation, la nécessité d'une révision du programme pour le rendre plus contemporain et adapté aux besoins actuels du domaine de l'éducation en Haïti, et la nécessité de formation pratique pour les personnes étudiantes.

##### RECOMMANDATION 4.11.11

Un consensus semble se dégager à l'égard de l'embauche de personnel enseignant plus qualifié, tant dans les écoles (personnel avec minimalement une formation initiale en enseignement) que dans les établissements de formation (personnel avec des qualifications avancées).

##### RECOMMANDATION 4.11.12

Les personnes interrogées mentionnent des lacunes dans l'offre de formation continue, tant pour le personnel enseignant que pour le personnel de formation en enseignement. On recommande le développement d'un

système de formation continue robuste tenant compte des besoins spécifiques des différents personnels en termes de développement professionnel.

#### ENCADREMENT DU PERSONNEL ENSEIGNANT

##### RECOMMANDATION 4.11.13

Le personnel enseignant, le personnel de direction et le personnel d'inspection recommandent des visites d'inspection plus régulières et un encadrement plus serré pour assurer un meilleur soutien au personnel enseignant.

##### RECOMMANDATION 4.11.14

Le personnel de direction suggère que l'inspection devrait cibler non seulement le personnel enseignant, mais aussi le personnel de direction.

##### RECOMMANDATION 4.11.15

Certaines voix émergent quant à la mise en place d'un système de suivi des visites d'inspection, avec le développement d'une banque de données guidant l'organisation de l'offre de formation continue.

#### ENVIRONNEMENT SCOLAIRE ET SOCIAL RECOMMANDATION 4.11.16

Les parents et élèves recommandent une action immédiate concernant les enjeux de manque d'espace et d'équipement, ainsi que concernant les enjeux sociopolitiques nationaux qui font obstacle à une éducation de qualité.

#### CONDITIONS DE TRAVAIL

#### RECOMMANDATION 4.11.17

Toutes les catégories de personnels interrogés mentionnent la question du salaire du personnel enseignant. Le personnel de direction propose de mettre en place une grille salariale établie par l'État pour garantir les droits et la rémunération adéquate du personnel enseignant. Selon les personnes interrogées, une action concertée est nécessaire pour assurer la motivation et l'engagement du personnel enseignant.



## 7.3 Recommandations issues de l'analyse des données d'entretiens (VOLET 2)

L'analyse des données d'observation au préscolaire, au fondamental et au secondaire dans plusieurs disciplines a mené à trois recommandations générales.

#### FORMATION INITIALE

##### RECOMMANDATION 5.4.1

Bonifier la formation initiale du personnel enseignant, notamment en matière de soutien émotionnel, d'organisation de la classe, de soutien aux apprentissages ainsi que dans les didactiques des diverses disciplines enseignées.

#### FORMATION CONTINUE

##### RECOMMANDATION 5.4.2

Mettre en place un processus de suivi de la qualité des pratiques enseignantes, par l'entremise des inspecteurs, en utilisant des outils comme le TEACH ou le CLASS.

##### RECOMMANDATION 5.4.3

Aligner certains des programmes de formation continue sur les difficultés observées lors du suivi de la qualité des pratiques enseignantes.

ANNEXE 1 – Corpus documentaire analysé

ANNEXE 2 – Grille de cotation pour l'analyse des données d'observation

## ANNEXE 1 - CORPUS DOCUMENTAIRE ANALYSÉ

### Lois, décrets et arrêtés

- Arrêté Final CENTRE PERMANENT D'ÉVALUATION - Arrêté d'application de l'article 16 du décret du 30 mars 1982. (31 mai 2022)
- Arrêté portant sur la révision de l'arrêté du 11 septembre 2014 créant la commission nationale du curriculum. (26 mai 2022)
- DRAFT - Décrets portant sur l'intégration de l'éducation relative à l'environnement (ERE) dans le cursus scolaire haïtien. (Aout 2020)
- Arrêté fixant le statut particulier des personnels éducatifs. Le Moniteur. (21 mars 2014)
- Décret adoptant la structure organique MENJS 1989

### Documents d'orientations éducatives générales

- Plan décennal d'éducation et de formation - PDEF. (Décembre 2020)
- Cadre d'Orientation Curriculaire pour le système éducatif haïtien. ministère de l'Éducation nationale et de la Formation Professionnelle, MENFP, HAÏTI 2054, 30 juin 2022. (Juillet 2022)
- Cadre de référence curriculaire pour l'éducation non formelle, MENFP.
- Document d'orientation pour la rénovation du secondaire. (Avril 2012)
- Document Cadre de Politique nationale - Pour le développement intégré de la petite enfance. (2012)
- La réforme éducative : Éléments d'information (Livre vert).
- Rapport provisoire de l'évaluation externe du plan

- décennal d'éducation et de formation 2021-2030 de la République d'Haïti.
- Plan opérationnel 2010-2015 : Vers la Refondation du système éducatif haïtien – Des recommandations de la Commission Présidentielle Éducation et Formation. (Aout 2010)
- Pacte national de l'éducation - Rapport au président de la République. (2010)

### Notes, rapports et analyses

- Analyse sectorielle détaillée PDEF 2018-2028 Haïti. (Avril 2019)
- Rapport d'enquête PETS - Éducation Haïti Final : Enquête de suivi des dépenses publiques en éducation à Haïti. (Juillet 2019)
- Note de communication publique d'opération - Éducation PASQ3S : Projet d'appui à l'amélioration de la qualité de l'enseignement au 3e cycle et au secondaire.
- Rapport de synthèse. Étude sur l'échec et le décrochage scolaire en Haïti. (12 juillet 2019)

### Petite enfance

- Analyse de la situation de la petite enfance en Haïti : Mise à jour des données et informations. (2018)
- Cadre historique Professeur - « Cadre historique de l'éducation préscolaire dans le contexte du référent curriculaire d'Haïti » - Programme de Spécialisation « Formation de formatrices pour l'Éducation Préscolaire d'Haïti ».
- Modules de formation des animateurs (15 documents)
- Sous modules : 1.1, 1.2, 1.3 ;
- Sous modules : 2.1, 2.2, 2.3 ;
- Sous modules : 3.1, 3.2, 3.3 ;
- Sous modules : 4.1, 4.2, 4.3 ;
- Sous modules : 5.1, 5.2, 5.3.

### Éducation non formelle

- Vers la mise en œuvre de la politique d'éducation non formelle : Projet d'amélioration de la gouvernance du sous-système de l'éducation non formelle. (Mai 2022)

### Langue d'enseignement

- Référentiel haïtien de compétences linguistiques pour le français et le créole. (2019)
- Rapport de mission Final - Référentiel haïtien de compétences linguistiques pour le français et le créole. (2018)
- DRAFT - Mission MENFP-Coopération française - Référentiel haïtien de compétences linguistiques - Darline Cothière. (Mai 2018)

### Formation du personnel enseignant

- Document d'orientations. Politique Nationale de Formation des enseignant(e)s et des personnels d'encadrement (PNF/EPE), MENFP. (Janvier 2018)
- Rapport final de l'étude d'évaluation de la gestion administrative des institutions de formation initiale. (8 juin 2016)

- Plan de formation continue des enseignants & directeurs du secteur public en Haïti. (Octobre 2021)
- Document de cadrage stratégique. Politique Nationale de Formation des Enseignants/es et des Personnels d'Encadrement (PNF/EPE).
- Référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant (RCPE). Rapport final. (21 décembre 2022)

### Évaluation des apprentissages

- Analyse et développement des processus d'évaluation des apprentissages. Livrable 2 : Rapport d'analyse qualitative du processus d'évaluation des élèves. (29 novembre 2019)
- Analyse et développement des processus d'évaluation des apprentissages. Livrable 3 : Rapport d'analyse du matériel. (4 décembre 2019)

### Inspection pédagogique

- Guide d'accompagnement des coaches et inspecteurs. Outils d'évaluation formative pour la lecture-écriture initiale. (Septembre 2020)
- Manuel de gestion des DDE complet

### Matériel didactique

- COMMUNIQUÉ DE PRESSE. Vers un livre scolaire unique pour le 1e cycle de l'école fondamentale. (2022)
- NOTE CONCEPTUELLE pour l'élaboration et le développement du LIVRE SCOLAIRE UNIQUE. (Avril 2022)
- RAPPORT FINAL (Partie 1). Analyse de la situation des manuels scolaires dans le système éducatif haïtien. (Soumis à l'INSPECTION GÉNÉRALE DU MENFP). (25 juin 2018)

### Thématiques émergentes/transversales

- DRAFT - Plan et contenus thématiques. ERECCDD : Fiche de contenus du programme d'éducation à l'environnement, au changement climatique et au développement durable.
- Rapport préliminaire GRD dans le curricula de l'école haïtienne - Atelier « Intégration de la gestion des risques de désastres dans les curricula de l'école haïtienne ». (2022)
- Rapport du 2e atelier national de finalisation des choix des thèmes et de conception des outils pour l'intégration

- de l'éducation sociale et financière (ESF) dans le curricula d'enseignement en Haïti. (2022)
- Avant-Projet TICE : Avant-Projet d'Intégration des Technologies de l'information et de la communication à l'école haïtienne. (2009)

### Programmes d'études

#### Préscolaire

- Curriculum pour l'éducation préscolaire. (Aout 2015)
- Programme d'éducation parentale
- Cahier de formation de l'animateur/trice
- Introduction de la formation
- Conclusion de la formation
- Notice pour la réalisation de la formation des animateurs/trices

#### Éducation Fondamentale

- 1e
- 2e
- 3e
- 4e
- 5eme
- 6eme

#### Éducation Secondaire

##### Créole

- Programme secondaire I
- Programme secondaire II
- Programme secondaire III (LLA, SES)
- Programme secondaire IV (LLA, SES)

##### Français

- Programme secondaire I
- Programme secondaire II
- Programme secondaire III (LLA, SES)
- Programme secondaire IV

##### Mathématiques

- Programme secondaire I
- Programme secondaire II
- Programme secondaire III (LLA)

- Programme secondaire III (SES)
- Programme secondaire III (SMP-SVT)
- Programme secondaire IV (LLA)
- Programme secondaire IV (SES)

##### Sciences expérimentales

##### - Programme de Chimie

- Programme secondaire I
- Programme secondaire II
- Programme secondaire III (SMP, SVT)
- Programme secondaire IV (SVT)

##### - Programme d'Informatique

- Programme secondaire I
- Programme secondaire II
- Programme secondaire III (LLA)
- Programme secondaire III (SMP, SVT, SES)
- Programme secondaire IV

##### - Programme de Physique

- Programme secondaire I
- Programme secondaire II
- Programme secondaire III (SMP, SVT)
- Programme secondaire IV (SMP)
- Programme secondaire IV (SVT)

##### - Programme de SVT

- Programme secondaire I
- Programme secondaire II
- Programme secondaire III
- Programme secondaire IV (SMP)
- Programme secondaire IV (SVT)

##### Sciences humaines et sociales

##### - Programme d'Éducation à la citoyenneté

- Programme secondaire I
- Programme secondaire II
- Programme secondaire III
- Programme secondaire IV
- Programme d'Histoire et géographie

- Programme secondaire I
- Programme secondaire II
- Programme secondaire III (LLA, SMP, SVT)
- Programme secondaire III (SES)
- Programme secondaire IV

## Manuels scolaires et guides correspondants

### Préscolaire

- Date inconnue / Pompon nous raconte 2 / Editha - Les Éditions haïtiennes
- Date inconnue / Pompon nous raconte / Editha - Les Éditions haïtiennes
- Date inconnue / Mon imagier 3 / Editha - Les Éditions haïtiennes
- Date inconnue / Mon imagier 2 / Editha - Les Éditions haïtiennes
- Date inconnue / Youpi! Je colorie les fêtes / Éditions Henri Deschamps
- Date inconnue / Youpi! Je colorie les véhicules / Éditions Henri Deschamps
- Date inconnue / Youpi! Je colorie les animaux / Éditions Henri Deschamps
- Date inconnue / Youpi! Je colorie les fruits et les légumes / Éditions Henri Deschamps
- Date inconnue / La clé du français 2 / Editha - Les Éditions haïtiennes
- Date inconnue / La clé du français 1 / Editha - Les Éditions haïtiennes
- Date inconnue / La petite clé / Editha - Les Éditions haïtiennes.
- Date inconnue / Je connais les jours importants / Éditions Henri Deschamps
- Date inconnue / Je connais des personnages importants / Éditions Henri Deschamps
- Date inconnue / Je connais les objets familiers / Éditions Henri Deschamps
- Date inconnue / Je connais les jours importants / Éditions Henri Deschamps
- Date inconnue / Je connais les fruits et les légumes / Éditions Henri Deschamps
- Date inconnue / Je connais les moyens de communication / Éditions Henri Deschamps
- Date inconnue / Je connais les animaux / Éditions Henri Deschamps
- Date inconnue / Mon imagier 1 / Editha - Les Éditions

haïtiennes

- Date inconnue / À petits pas, cahier n° 1 / Editha - Les Éditions haïtiennes
- Date inconnue / À petits pas, cahier n° 2 / Editha - Les Éditions haïtiennes
- Date inconnue / À petits pas, cahier n° 3 / Editha - Les Éditions haïtiennes
- Date inconnue / Titato, Cahier de préécriture, Moyenne section / C3 Éditions
- Date inconnue / Titato, Pré-maths 1, Moyenne section / C3 Éditions
- Date inconnue / Titato, cahier pédagogique, Moyenne section 2 / C3 Éditions
- Date inconnue / Titato, Cahier pédagogique, petite section 1 / C3 Éditions
- 2022 / Titato, grande section 3 / C3 Éditions
- 2022 / TITATO prémath 2 / C3 Éditions
- 2022 / Titato, Cahier de coloriage, les fêtes à l'école / C3 Éditions
- 2022 / Titato, Cahier de coloriage, fruits et légumes / C3 Éditions
- 2021 / TITATO, moyens de transport / C3 Éditions
- 2021 / Titato, Connaissance globale du corps / C3 Éditions
- 2020 / TITATO Grande section / C3 Éditions
- 2018 / M ap aprann li, liv 2 / Éditions Henri Deschamps
- 2018 / Wi! M ap apreann li, liv 2 / Editha - Les Éditions haïtiennes
- 2017 / Youpi! J'apprends à écrire / Éditions Henri Deschamps
- 2017 / M ap aprann li, liv 1 / Éditions Henri Deschamps
- 2017 / Wi! M ap apreann li, liv 1 / Editha - Les Éditions haïtiennes
- 2010 / Youpi! J'apprends les maths, livre 2 / Éditions Henri Deschamps
- 2009 / Youpi! J'apprends les nombres, livre 2 / Éditions Henri Deschamps
- 2009 / Youpi! J'apprends à lire, livre 3 / Éditions Henri Deschamps
- 2009 / Youpi! J'apprends les nombres, livre 1 / Éditions Henri Deschamps
- 2009 / Youpi! J'apprends les maths, livre 1 / Éditions Henri Deschamps
- 2009 / Mise en page : Betsy Stella E. Julien / Kopivit-L'Action Sociale
- 2008 / Youpi! J'apprends à lire, livre 2 / Éditions Henri Deschamps

- 2007 / Youpi! J'apprends à lire, livre 1 / Éditions Henri Deschamps

### Fondamental – Année 1

#### Français

- Date inconnue / Youpi! Je sais écrire 2 / Éditions Henri Deschamps

- Date inconnue / Youpi! Je sais écrire 1 / Éditions Henri Deschamps

- Date inconnue / J'aime écrire 1 / Éditions Henri Deschamps

- 2022 / J'aime parler français 1 / Éditions Henri Deschamps

- 2020 / J'aime la lecture 1 / Éditions Henri Deschamps

- 2016 / Je lis à la maison, Livre 1 / Éditions Henri Deschamps

- 2016 / Je lis à la maison, Livre 2 / Éditions Henri Deschamps

- 2011 / Youpi! Je sais lire, Livre 2 / Éditions Henri Deschamps

- 2010 / Youpi! Je sais lire, Livre 1 / Éditions Henri Deschamps

#### Mathématiques

- Date inconnue / Vive les maths! 1 / Éditions Henri Deschamps

- 2020 / J'aime les maths 1 / Éditions Henri Deschamps

- 2020 / J'apprends les maths 1.pdf / C3 Éditions

- 2014 / Réussir les maths 1 / Éditions Henri Deschamps

#### Créole

- Date inconnue / Wi! Mwen konn li, 1e liv / Editha - Les Éditions haïtiennes

- Date inconnue / Wi! Mwen konn li, 2e liv / Editha - Les Éditions haïtiennes

- Date inconnue / Mwen renmen ekri / Éditions Henri Deschamps

- Date inconnue / Mwen konn ekri 1 / Éditions Henri Deschamps

- 2022 / Lang pa nou 1e ane / C3 Éditions

- 2021 / Mwen renmen li / Éditions Henri Deschamps

- 2019 / Kominikasyon kreyol / Kopivit-L'Action Sociale

- 2017 / Manyel kreyol 1e ane / C3 Éditions

#### Sciences humaines

- Date inconnue / Vivre ensemble - Moi et les autres / Éditions Henri Deschamps

- Date inconnue / Bonjour les Sciences Sociales / Kopivit-L'Action Sociale

#### Sciences

- 2010 / Bonjour la vie 1 / Kopivit-L'Action Sociale

#### Livres généralistes

- Date inconnue / YON SEL LIV 1e ANE MWEN AN / Impression des Antilles

- Date inconnue / YON SEL KAYE AKTIVITE 1e MWEN AN TOM II / Impression des Antilles

- Date inconnue / YON SEL KAYE AKTIVITE 1e ANE MWEN AN TOM I / Impression des Antilles

- 2022 / Liv 1e ane mwen an, kaye egzèsis / Éditions Henri Deschamps

- 2022 / Liv 1e ane mwen an, liv elèv la / Éditions Henri Deschamps

- 2022 / Tout timoun pral lekòl / Kopivit-L'Action Sociale

- 2022 / Yon sèl, Kaye aktivite / C3 Éditions

- 2022 / Yon sèl / C3 Éditions

- 2014 / Mon livre d'éveil, 1e année / Éditions Henri Deschamps

- Fondamental – Année 2

#### Français

- Date inconnue / Je lis et j'écris le français 2 / Éditions Henri Deschamps

- Date inconnue / Je lis et j'écris le français 1 / Éditions Henri Deschamps

- Date inconnue / Youpi! Je sais écrire 4 / Éditions Henri Deschamps

- Date inconnue / Youpi! Je sais écrire 3 / Éditions Henri Deschamps

- Date inconnue / Super Lecteur 1 / Editha - Les Éditions haïtiennes

- 2016 / Je lis à la maison, Livre 2 / Éditions Henri Deschamps

- 2000 / Français en fête 1 / Editha - Les Éditions haïtiennes

- 2011 / Youpi! Je sais lire, Livre 2 / Éditions Henri Deschamps

#### Mathématiques

- 2020 / J'apprends les maths 2 / C3 Éditions

- 2015 / Réussir les maths 2 / Éditions Henri Deschamps

#### Créole

- Date inconnue / Wi! Mwen konn li, 2e liv / Editha - Les Éditions haïtiennes

- Date inconnue / Mwen konn ekri 2 / Éditions Henri Deschamps

- 2022 / Lang pa nou 2e ane / C3 Éditions

- 2019 / Kominikasyon kreyòl 2em ane / Kopivit-L'Action Sociale

- 2017 / Manyèl Kreyòl 2em Ane F / C3 Éditions

#### Sciences humaines

- Date inconnue / Vivre ensemble - Moi et mon pays / Éditions Henri Deschamps

- Date inconnue / Bonjour les Sciences Sociales / Kopivit-L'Action Sociale

#### Sciences

- 2010 / Bonjour la vie 2 / Kopivit-L'Action Sociale

#### Livres généralistes

- 2022 / Liv 2èm ane mwen an, kaye egzèsis / Éditions Henri Deschamps

- 2022 / Liv 2èm ane mwen an, liv elèv la / Éditions Henri Deschamps

- 2022 / Tout timoun pral lekòl 2e AF.pdf / Kopivit-L'Action Sociale

- 2022 / Yon sèl, Kaye aktivite 2 / C3 Éditions

- 2022 / Yon sèl / C3 Éditions

- 2008 / Mon livre d'éveil, 2e année / Éditions Henri Deschamps

### Fondamental – Année 3

#### Français

- Date inconnue / JE PARLE BIEN LE FRANÇAIS 3e année du fondamental, livre de l'élève / USAID

- Date inconnue / Je lis et j'écris le français 2 / Éditions Henri Deschamps

- Date inconnue / Je lis et j'écris le français 1 / Éditions Henri Deschamps

- Date inconnue / Youpi! Je sais écrire 4 / Éditions Henri Deschamps

- Date inconnue / Youpi! Je sais écrire 3 / Éditions Henri Deschamps

- Date inconnue / Super lecteur 2 / Editha - Les Éditions haïtiennes

- Date inconnue / Super Lecteur 1 / Editha - Les Éditions haïtiennes

- Date inconnue / Français en fête 2 / Editha - Les Éditions haïtiennes

- Date inconnue / Mon 1e livre d'orthographe / Éditions Henri Deschamps

- 2022 / Mieux parler 1 / Éditions Henri Deschamps

- 2019 / Guide de l'enseignant(e), Méthode d'apprentissage du français, langue seconde, tome 1 / USAID

- 2019 / Guide de l'enseignant(e), Méthode d'apprentissage du français, langue seconde, tome 2 / USAID

- 2019 / Guide de l'enseignant(e), Méthode d'apprentissage du français, langue seconde, tome 3 / USAID

- 2019 / Je lis et j'écris le français 3 / Éditions Henri Deschamps

- 2018 / Mon nouveau manuel de lecture française, 3e AF.pdf / C3 Éditions

- 2014 / Mon Vocabulaire, Livre 1 / Éditions Henri Deschamps
- 2010 / Collection L'As de l'orthographe, Français Langue Seconde / Kopivité-L'Action Sociale
- 2000 / Français en fête 1 / Editha - Les Éditions haïtiennes
- 1990 / À la rencontre de la GRAMMAIRE 1 / Éditions Henri Deschamps

#### *Mathématiques*

- Date inconnue / Vive les mathématiques! 2 / Éditions Henri Deschamps
- Date inconnue / Mathématiques Jwèt Pou Ou / Kopivité-L'Action Sociale
- 2022 / J'apprends les maths 3.pdf / C3 Éditions
- 2016 / Réussir les maths 3 / Éditions Henri Deschamps

#### *Créole*

- 2022 / Lang pa nou 3e ane / C3 Éditions
- 2019 / M ap li nèt ale, Gid anseyan an, Tòm I / USAID
- 2019 / M ap li nèt ale, Gid Mèt la, Tòm II / USAID
- 2019 / M ap li nèt ale, Gid Mèt la, Tòm III / USAID
- 2019 / M ap li nèt ale, Kaye egzèsis / USAID
- 2018 / Wi! Mwen konn li, 3e liv / Editha - Les Éditions haïtiennes
- 2017 / Manyel kreyol 3AF / C3 Éditions
- 2016 / Kominikasyon Kreyòl / Kopivité-L'Action Sociale

#### *Sciences humaines*

- 2015 / Vivre ensemble - Moi, mes droits et mes devoirs / Éditions Henri Deschamps
- 2013 / Histoire d'Haïti des origines à l'Indépendance / Éditions Henri Deschamps
- 2013 / Histoire d'Haïti en images, Aya Bombé et Hispaniola / Kopivité-L'Action Sociale
- 2012 / Mon livre de Géographie 1 / Éditions Henri Deschamps
- 2006 / Histoire de mon pays Haïti 1 /

Éditions Henri Deschamps

#### *Sciences*

- Date inconnue / Manuel d'Hygiène / Éditions Henri Deschamps
- 2012 / Mon livre de sciences 1 / Éditions Henri Deschamps
- 2012 / Sciences Expérimentales / Kopivité-L'Action Sociale

#### **Fondamental – Année 4**

#### *Français*

- Date inconnue / Super lecteur 2 / Editha - Les Éditions haïtiennes
- Date inconnue / à la rencontre de la GRAMMAIRE 2 / Éditions Henri Deschamps
- Date inconnue / Français en fête 2 / Editha - Les Éditions haïtiennes
- Date inconnue / Mon 1e livre d'orthographe / Éditions Henri Deschamps
- 2022 / Mieux parler 2 / Éditions Henri Deschamps
- 2019 / Je lis et j'écris le français 3 / Éditions Henri Deschamps
- 2018 / Mn nouveau livre de français 4e année.pdf / C3 Éditions
- 2017 / Collection L'As de l'orthographe, Français Langue Seconde / Kopivité-L'Action Sociale
- 2014 / Mon Vocabulaire, Livre 1 / Éditions Henri Deschamps

#### *Mathématiques*

- Date inconnue / Vive les mathématiques! 4 / Éditions Henri Deschamps
- 2019 / J'apprends les maths 4 / C3 Éditions
- 2018 / MATEMATIK, Mwen an / Kopivité-L'Action Sociale
- 2017 / Réussir les maths 4 / Éditions Henri Deschamps

#### *Créole*

- 2022 / Lang pa nou 4e ane / C3 Éditions
- 2021 / Manyel kreyol 4 ane fondamental / C3 Éditions
- 2020 / Wi! Mwen konn li, 5e liv / Editha - Les Éditions haïtiennes
- 2019 / Wi! Mwen konn li, 4e liv / Editha - Les Éditions haïtiennes
- 2015 / Kominikasyon Kreyòl / Kopivité-L'Action Sociale

#### *Sciences humaines*

- 2013 / Histoire d'Haïti des origines à l'Indépendance / Éditions Henri Deschamps
- 2013 / Histoire d'Haïti en images, Reine des Antilles et Haïti Chérie / Kopivité-L'Action Sociale
- 2012 / Mon livre de Géographie 1 / Éditions Henri Deschamps
- 2010 / Ajiti cheri / Kopivité-L'Action Sociale
- 2009 / Histoire de mon pays Haïti 2 / Éditions Henri Deschamps
- 2009 / La reine des Antilles / Kopivité-L'Action Sociale
- 2009 / Rèn antiy yo / Kopivité-L'Action Sociale

#### *Sciences*

- Date inconnue / Manuel d'Hygiène / Éditions Henri Deschamps
- 2012 / Mon livre de sciences 1 / Éditions Henri Deschamps
- 2012 / Sciences expérimentales / Kopivité-L'Action Sociale

#### **Fondamental – Année 5**

#### *Français*

- Date inconnue / À la rencontre de la GRAMMAIRE 3 / Éditions Henri Deschamps
- Date inconnue / Je lis et j'écris le français 5 / Éditions Henri Deschamps
- Date inconnue / Mon Vocabulaire, Livre 2 / Éditions Henri Deschamps
- Date inconnue / Français en fête 3 / Editha - Les Éditions haïtiennes

- Date inconnue / Mon 2e livre d'orthographe / Éditions Henri Deschamps
- 2019 / Super Lecteur 4 / Editha - Les Éditions haïtiennes
- 2019 / Super Lecteur 3 / Editha - Les Éditions haïtiennes
- 2019 / Je lis et j'écris le français 4 / Éditions Henri Deschamps
- 2016 / Mon nouveau manuel de grammaire française / C3 Éditions
- 2008 / Collection L'As de l'orthographe, Français Langue Seconde / Kopivité-L'Action Sociale
- 2007 / Mon Vocabulaire, Livre 3 / Éditions Henri Deschamps
- 2005 / Français en fête 4 / Editha - Les Éditions haïtiennes
- 1987 / Mieux parler 3 / Éditions Henri Deschamps

#### *Mathématiques*

- Date inconnue / Vive les mathématiques! 5 / Éditions Henri Deschamps
- Date inconnue / Vive les mathématiques! 3 / Éditions Henri Deschamps
- 2019 / J'apprends les maths 5e.pdf / C3 Éditions
- 2018 / Réussir les maths 5 / Éditions Henri Deschamps
- 2008 / Mathématiques mwen / Kopivité-L'Action Sociale
- 2008 / Mon nouveau livre de maths 5.pdf / Kopivité-L'Action Sociale

#### *Créole*

- 2022 / Lang pa nou 5e ane / C3 Éditions
- 2019 / Manyèl kreyol 5e / C3 Éditions
- 2008 / Kominikasyon Kreyòlkom / Kopivité-L'Action Sociale

#### *Sciences humaines*

- 2019 / Sciences sociales 5e année.pdf / C3 Éditions

- 2015 / Histoire d'Haïti de l'Indépendance à nos jours / Éditions Henri Deschamps
- 2013 / Mon livre de Géographie 2 / Éditions Henri Deschamps
- 2010 / Histoire de mon pays Haïti 3 et 4 / Éditions Henri Deschamps

#### Sciences

- Date inconnue / Mon livre de sciences 2 / Éditions Henri Deschamps
- 2009 / Sciences Expérimentales / Kopivité-L'Action Sociale

#### Fondamental – Année 6

##### Français

- Date inconnue / Mon 3e livre d'orthographe / Éditions Henri Deschamps
- Date inconnue / À la rencontre de la GRAMMAIRE 3 / Éditions Henri Deschamps
- Date inconnue / Je lis et j'écris le français 5 / Éditions Henri Deschamps
- 2018 / Super Lecteur 5 / Editha - Les Éditions haïtiennes
- 2016 / Mon nouveau manuel de grammaire française / C3 Éditions
- 2013 / Collection L'As de l'orthographe, Français Langue Seconde / Kopivité-L'Action Sociale
- 2007 / Mon Vocabulaire, Livre 3 / Éditions Henri Deschamps
- 2005 / Français en fête 4 / Editha - Les Éditions haïtiennes
- 1987 / Mieux parler 4 / Éditions Henri Deschamps

##### Mathématiques

- Date inconnue / Vive les maths! 6 / Éditions Henri Deschamps
- 2019 / Réussir les maths 6 / Éditions Henri Deschamps
- 2008 / Mon nouveau livre de Mathématiques / Kopivité-L'Action Sociale

##### Créole

- 2019 / Manyèl Kreyòl 6e / C3 Éditions
- 2018 / Lang pa nou 6e ane / C3 Éditions

#### Sciences humaines

- 2019 / Mon pays, ma société, Ayiti nan lakou lemonn / Kopivité-L'Action Sociale
- 2017 / Sciences sociales 6e annee.pdf / C3 Éditions
- 2015 / Histoire d'Haïti de l'Indépendance à nos jours / Éditions Henri Deschamps
- 2013 / Mon livre de Géographie 2 / Éditions Henri Deschamps
- 2010 / Histoire de mon pays Haïti 3 et 4 / Éditions Henri Deschamps

#### Sciences

- Date inconnue / Mon livre de sciences 2 / Éditions Henri Deschamps
- Date inconnue / Sciences expérimentales / Kopivité-L'Action Sociale

#### Fondamental – Année 7

##### Français

- Date inconnue / Le français par les textes / Editha - Les Éditions haïtiennes
- 2021 / Plus loin - Grammaire 8e/9e / Editha - Les Éditions haïtiennes
- 2021 / Plus loin - Lire et s'exprimer 7e / Editha - Les Éditions haïtiennes
- 2021 / Mon nouveau manuel de lecture française / C3 Éditions
- 2020 / Collection L'As de l'orthographe, Français Langue Seconde / Kopivité-L'Action Sociale
- 2008 / Plus loin - Grammaire 7e / Editha - Les Éditions haïtiennes

##### Mathématiques

- 2018 / Plus loin - Univers mathématique 1 / Editha - Les Éditions haïtiennes

##### Créole

- 2020 / Kreyòl pale, kreòle ekri / Editha - Les Éditions haïtiennes
- 2019 / lang pa nou 7em ane / C3 Éditions
- 2018 / manuel Kreyòl 7e Ane fondamental / C3 Éditions
- 2015 / Bèl Pawòl / Kopivité-L'Action Sociale

#### Sciences humaines

- 2021 / Histoire et Géographie 7e.pdf / C3 Éditions
- 2020 / Histoire, Géographie, Civisme 7e année / Editha - Les Éditions haïtiennes

#### Sciences

- Date inconnue / Biologie / Editha - Les Éditions haïtiennes
- Date inconnue / Sciences physiques, 7e année du fondamental / Editha - Les Éditions haïtiennes
- Date inconnue / Sciences expérimentales / Kopivité-L'Action Sociale
- 2019 / Bio, Géo, Éco - LOGIE, Sciences naturelles / C3 Éditions
- 2018 / Initiation aux Sciences Expérimentales, sciences physiques / Kopivité-L'Action Sociale

##### Autres

- Date inconnue / Hello! Teen 1 / Editha - Les Éditions haïtiennes
- Date inconnue / Hello! Teen 1, Cahier de l'élève / Editha - Les Éditions haïtiennes
- 2022 / Dominemos el espanol / C3 Éditions
- 2020 / Learn And Improve Your English 7e AF / C3 Éditions

#### Fondamental – Année 8

##### Français

- Date inconnue / Le français par les textes / Editha - Les Éditions haïtiennes
- 2021 / Plus loin - Grammaire 8e/9e / Editha - Les Éditions haïtiennes

- 2017 / Mon nouveau manuel de lecture française, 8e AF.pdf / C3 Éditions
- 2015 / Plus loin - Lire et s'exprimer 8e / Editha - Les Éditions haïtiennes

#### Mathématiques

- 2019 / Plus loin - Univers mathématique 2 / Editha - Les Éditions haïtiennes
- 2018 / Dynamique mathématique / C3 Éditions

##### Créole

- 2021 / Kreyòl pale, kreòle ekri / Editha - Les Éditions haïtiennes
- 2019 / Lang pa nou 8e AF / C3 Éditions
- 2018 / Manyèl Kreyòl / C3 Éditions
- 2010 / Bèl Odyans, KOMINIKASYON KREYÒL / Kopivité-L'Action Sociale

#### Sciences humaines

- 2022 / Histoire, Géographie, Civisme 8e année / Editha - Les Éditions haïtiennes
- 2019 / Histoire et Geographie 8e.pdf / C3 Éditions

#### Sciences

- Date inconnue / Biologie, sciences de la vie et de la terre / Editha - Les Éditions haïtiennes
- Date inconnue / Sciences physiques, 8e année du fondamental / Editha - Les Éditions haïtiennes
- 2021 / Bio, Géo, Éco - LOGIE, Sciences naturelles / C3 Éditions
- 2010 / Initiation aux Sciences Expérimentales, Sciences physiques / Kopivité-L'Action Sociale

##### Autres

- Date inconnue / Hello! Teen 2 / Editha - Les

Éditions haïtiennes

- Date inconnue / Hello! Teen 2, Cahier de l'élève / Editha - Les Éditions haïtiennes
- 2020 / Dominemos el espanol / C3 Éditions

### **Fondamental – Année 9**

*Français*

- Date inconnue / Le français par les textes / Editha - Les Éditions haïtiennes
- 2020 / Mon nouveau manuel de lecture française, 9e AF.pdf / C3 Éditions
- 2017 / Plus loin - Lire et s'exprimer 9e / Editha - Les Éditions haïtiennes

*Mathématiques*

- 2022 / Plus loin - Univers mathématique 3 / Editha - Les Éditions Haïtiennes

*Créole*

- 2010 / Bèl Kozman / Kopivit-L'Action Sociale
- 2021 / Lang pa nou 9e Ane / C3 Éditions

*Sciences humaines*

- 2020 / Histoire et Géographie 9e AF / C3 Éditions

*Sciences*

- Date inconnue / Biologie, sciences de la vie et de la terre / Editha - Les Éditions haïtiennes
- Date inconnue / Sciences physiques, 8e année du fondamental / Editha - Les Éditions haïtiennes
- 2019 / Bio, Géo, Éco - LOGIE, Sciences naturelles / C3 Éditions
- 2018 / La chimie au 3e cycle .pdf / C3 Éditions
- 2011 / Sciences physiques 9e.pdf / Kopivit-L'Action Sociale
- 2010 / Initiation aux Sciences Expérimentales à l'usage des élèves de 9e année du fondamental / Kopivit-L'Action Sociale

*Autres*

- Date inconnue / Hello! Teen 3 / Editha - Les Éditions haïtiennes
- Date inconnue / Hello! Teen 3, Cahier de l'élève / Editha - Les Éditions haïtiennes
- 2022 / Dominemos el espanol / C3 Éditions
- 2020 / Learn And Improve Your English 9e AF / C3 Éditions

### **Secondaire – Année 1**

*Français*

- 2022 / Le français au secondaire 1 / Editha - Les Éditions haïtiennes
- 2019 / Mon nouveau manuel de lecture française.pdf / C3 Éditions

*Mathématique*

- Date inconnue / Mathématiques, secondaire 1 / Editha - Les Éditions haïtiennes

*Créole*

- Date inconnue / Bèl Kadans # 1, KORE NOU NAN LANG NAN, 1e Ane Nouvo Segondè / Kopivit-L'Action Sociale
- 2021 / Lang pa nou Nouvo segondè I / C3 Éditions

*Sciences humaines*

- 2022 / Éducation a la citoyenneté / C3 Éditions
- 2022 / Histoire et géographie, secondaire 1 / C3 Éditions
- 2019 / Introduction à l'économie, secondaire 1 / C3 Éditions
- 2019 / Introduction au Patrimoine, Nouveau Secondaire I, II, III / Kopivit-L'Action Sociale

*Sciences*

- 2022 / Chimie Sec I / C3 Éditions
- 2022 / SVTE Sec I / C3 Éditions

- 2017 / Chimie, Nouveau Secondaire I / Kopivit-L'Action Sociale
- 2013 / Mon livre de Physique / Kopivit-L'Action Sociale

*Autres*

- Date inconnue / Dominemos el espanol, 1e ano del secundario / C3 Éditions

### **Secondaire – Année 2**

*Mathématique*

- Date inconnue / Mathématiques, secondaire 2 / Editha - Les Éditions haïtiennes

*Créole*

- 2020 / Lang pa nou Nouvo seconde 2 / C3 Éditions
- 2016 / BÈL KONPA, Kominikasyon Kreyòl, 2èm Ane Nouvo Segondè / Kopivit-L'Action Sociale

*Sciences humaines*

- Date inconnue / Histoire et géographie, secondaire II / C3 Éditions
- 2021 / Introduction à l'économie, secondaire II / C3 Éditions
- 2019 / Introduction au Patrimoine, Nouveau Secondaire I, II, III / Kopivit-L'Action Sociale
- 2017 / Économie II, Introduction à l'Économie / Kopivit-L'Action Sociale

*Sciences*

- 2020 / Chimie Sec II / C3 Éditions
- 2019 / SVTE secondaire II / C3 Éditions

*Autres*

- 2021 / Dominemos el espanol Sec II / C3 Éditions
- 2020 / Learn And Improve Your English SEC II / C3 Éditions

### **Secondaire – Année 3**

*Mathématique*

- Date inconnue / Mathématiques, secondaire 3, tome I / Editha - Les Éditions haïtiennes
- Date inconnue / Mathématiques, secondaire 3, tome II / Editha - Les Éditions haïtiennes
- 2022 / Éléments de mathématiques, secondaire 3 / C3 Éditions

*Créole*

- 2017 / BÈL RASIN, Kominikasyon Kreyòl / Kopivit-L'Action Sociale

*Sciences humaines*

2021 / Histoire et géographie III / C3 Éditions

2019 / Introduction au Patrimoine, Nouveau Secondaire I, II, III / Kopivit-L'Action Sociale

2018 / Économie III, Introduction à l'économie / Kopivit-L'Action Sociale

*Sciences*

- 2022 / Chimie Sec III / C3 Éditions

*Autres*

- 2022 / Dominemos el espanol Sec III / C3 Éditions
- 2020 / Learn And Improve Your English SEC III / C3 Éditions

### **Secondaire – Année 4**

*Français*

- 2021 / Analyse, compilation de textes et sujets d'histoire nationale / C3 Éditions

**Mathématiques**

- 2021 / Éléments de mathématiques,



secondaire 4 / C3 Éditions

*Créole*

- 2021 / lang pa nou, segondè 4 / C3 Éditions
- 2018 / Twoubadou, Bèl rapadou Kominikasyon Kreyòl / Kopivit-L'Action Sociale

*Sciences humaines*

- 2021 / Histoire et Géographie, secondai IV / C3 Éditions
- 2020 / Et si nous philosophions? / C3 Éditions
- 2019 / Économie IV, Introduction à l'Économie / Kopivit-L'Action Sociale

*Sciences*

- 2022 / Chimie Sec IV / C3 Éditions
- 2022 / Sciences Biologiques IV / C3 Éditions
- 2022 / Sciences Géologiques Sec IV / C3 Éditions

*Autres*

- 2022 / Dominemos el espanol Sec IV / C3 Éditions
- 2020 / Learn And Improve Your English SEC IV / C3 Éditions

**ANNEXES 2 - GRILLE DE COTATION POUR L'ANALYSE DES DONNÉES D'OBSERVATION**

		Code de la vidéo :		Durée :		Observateur :		Nombre approximatif d'élèves :					Remarque	
								Nombre gars :					Nombre fille :	
Dimensions	Indicateurs	Faible	Moyen	Elevé						Remarque				
<b>Relations positives</b>	Inspection	1	2	3	4	5	6	7						
	Emotions positives	1	2	3	4	5	6	7						
	Communication positive	1	2	3	4	5	6	7						
	Respect	1	2	3	4	5	6	7						
<b>Sensibilité de l'enseignant</b>	Conscience de difficultés	1	2	3	4	5	6	7						
	Réceptivité aux besoin des élèves	1	2	3	4	5	6	7						
	Communication positive	1	2	3	4	5	6	7						
	Bien-être des élèves	1	2	3	4	5	6	7						
<b>Respect du point de vue de l'élève</b>	Flexibilité et centration sur l'élève	1	2	3	4	5	6	7						
	Lien avec la vie courante et la réalité des élèves	1	2	3	4	5	6	7						
	Soutien à l'autonomie et au leadership	1	2	3	4	5	6	7						
	Interactions significatives avec les pairs	1	2	3	4	5	6	7						
<b>Gestions des comportements</b>	Attentes claires	1	2	3	4	5	6	7						
	Attentes proactive	1	2	3	4	5	6	7						
	Réorientation des comportement inappropriés	1	2	3	4	5	6	7						
	Communication positive	1	2	3	4	5	6	7						
<b>Productivité</b>	Maximisation du temps consacré aux apprentissages	1	2	3	4	5	6	7						
	Routines	1	2	3	4	5	6	7						
	Transitions	1	2	3	4	5	6	7						
	Préparations	1	2	3	4	5	6	7						
<b>Présence d'un climat négatif</b>	Emotions négatives	1	2	3	4	5	6	7						
	Contrôle punitif	1	2	3	4	5	6	7						
	Irrespect	1	2	3	4	5	6	7						
<b>Approche pédagogique</b>	Clarté des objectifs d'apprentissage	1	2	3	4	5	6	7						
	Variété des modalités, stratégie et matériel	1	2	3	4	5	6	7						
	Facilitation des apprentissages	1	2	3	4	5	6	7						
	Participation des élèves	1	2	3	4	5	6	7						
<b>Compréhension de la matière</b>	Profondeur de la compréhension	1	2	3	4	5	6	7						
	Enseignement des concepts et des procédures	1	2	3	4	5	6	7						
	Prise en compte des connaissances antérieure et erronées	1	2	3	4	5	6	7						
	Transmission des savoirs et des savoir-faire	1	2	3	4	5	6	7						
<b>Analyse et résolutions de problèmes</b>	Opportunité pour la pratique des procédures et des habilités	1	2	3	4	5	6	7						
	Questionnement et analyse	1	2	3	4	5	6	7						
	Opportunité et réinvestissement	1	2	3	4	5	6	7						
<b>Qualité de la rétroaction</b>	Développement des habilités	1	2	3	4	5	6	7						
	Rétroaction en boucles	1	2	3	4	5	6	7						
	Etayage	1	2	3	4	5	6	7						
	Construction à partir des réponses des élèves	1	2	3	4	5	6	7						
<b>Dialogue pédagogique structuré</b>	Encouragement et renforcement	1	2	3	4	5	6	7						
	Dialogue évolutif sur le contenu	1	2	3	4	5	6	7						
	Répartition du droit de parole	1	2	3	4	5	6	7						
	Stratégie de soutien à la communication	1	2	3	4	5	6	7						

Amoly, El, Payam Dadvand, J. F., López-Vicente, M., Basagaña, X., Julvez, J., Alvarez-Pedrerol, M., Nieuwenhuijsen, M. J., et Sunyer, J. (2014). Green And Blue Spaces And Behavioral Development In Barcelona Schoolchildren: The BREATHE Project. *Environmental Health Perspectives*, 122(12) : 1351-1358. <https://doi:10.1289/ehp.1408215>

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., et Bloom, B. S. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives (Complete ed.)*. Longman.

Armand, F. (2011). Activités d'éveil aux langues, discrimination auditive et conscience plurilingue au préscolaire en contexte pluriethnique et défavorisé. *Le langage et l'homme*, 46(2), 5572.

Armand, F., Dagenais, D. et Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'éveil aux langues à l'éducation plurilingue. Dans M. Mc Andrew, *Rapport ethniques et éducation : perspectives nationales et internationale*, *Revue Éducation et Francophonie*, 36(1), 44-64.

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. France : PUF.

Bernier, J., Boudreau, M. et Mélançon, J. (2017). Regards sur la pédagogie du jeu au préscolaire. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 8(2).

BIE-UNESCO. (2013). *Outils de formation pour le développement du curriculum. Une banque de ressources*. Genève : BIE-UNESCO

Brandt, R. (1993). On teaching for understanding : A conversation with Howard Gardner. *Educational Leadership*, 50(7), 4-7.

Cadre de référence pour les approches plurielles (CARAP), 2023. À propos du Cadre de référence pour les approches plurielles. CARAP [Site internet]. <https://carap.ecml.at/CARAP/tabid/2332/language/fr-FR/Default.aspx>

Cambridge Education (2019, juillet). *Rapport de synthèse - Étude sur l'échec et le décrochage scolaire en Haïti*. Cambridge, United Kingdom – Cambridge Education.

Candelier, M. (2016). *Activités métalinguistiques Pour une didactique intégrée des langues*. Le français aujourd'hui, 192(1), 107116. <https://doi.org/10.3917/lfa.192.0107>

Center for Advanced Study of Teaching and Learning (2013). *Measuring and improving Teacher-Student interactions in PK-12 Settings to enhance students' learning*. Virginia, MA : CASTL, Curry School of Education.

Chartrand, Suzanne-G., Émery-Bruneau, J. et Sénéchal, K. avec la coll. de Pascal Riverin (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. Québec : Didactica, c.é.f.; en ligne : [https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site\\_ens\\_francais/modules/document\\_section\\_fichier/fichier\\_\\_a0567d2e5539\\_\\_\\_Caracteristiques\\_50\\_genres.pdf](https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier__a0567d2e5539___Caracteristiques_50_genres.pdf)

Christidou, V. (2011). Interest, Attitudes and Images Related to Science: Combining Students' Voices with the Voices of School Science, Teachers, and Popular Science. *International Journal of Environmental and Science Education*, 6(2), 141-159.

Cummins, J. (1979). Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.

Cummins, J. (2000). *Language, Power, and Pedagogy : Bilingual Children in the Crossfire. Multilingual Matters*.

Curby, T.W., Rimm-Kaufman, S. E., et Abry, T. (2013). *Do Emotional Support And Classroom*

*Organization Earlier In The Year Set The Stage For Higher Quality Instruction?*. *Journal Of School Psychology*, 51(5): 557-569. <https://doi:10.1016/j.jsp.2013.06.001>

Dagenais, D. (2017). Tensions autour de l'enseignement des littératies plurielles en milieu minoritaire. *Éducation et francophonie*, 45(2), 521. <https://doi.org/10.7202/1043526ar>

Dochy, F., Mein, S., Van Den Bossche, P. et Gijbels, D. (2003). Effects of Problem-Based learning: A Meta-Analysis. *Learning and Instruction*, 13, 533-568.

Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation (2016). *Comment apprendre, quand on ne comprend pas? Rapport mondial de suivi sur l'éducation : document de référence 24 [Document de programme et de réunion]*. En ligne : [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243713\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243713_fre)

Ettayebi, M. M., Jonnaert, P., & Lafortune, L. (2007). *Observer les réformes en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Ezequiel, M., Pushparatnam, A., Melo, C., Wilichowsk, T., del Toro Mijares, A. T., Ding, E., Aloys, J. B., Carter, E. et Singal, N. (2021). *Teach Primary (Deuxième édition)*. Washington DC : The World Bank. Licence : Creative Commons Attribution CC BY 4.0 IGO.

Gass, S. M., & Mackey, A. (Eds.). (2013). *The Routledge handbook of second language acquisition*. Routledge.

Global Education Monitoring (GEM) (2023). *Global Education Monitoring Report, 2023 : Technology in Education, a Tool on whose Terms?* Paris, France : UNESCO.

Glynn, S. et Koballa, T. R. (2005). *The contextual teaching and learning instructional approach*. In R. E. Yager

(Ed.), Exemplary science: Best practices in professional development, (pp. 75–84). Arlington, VA : National Science Teachers Association Press.

Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., ... Hamagami, A. (2013). Teaching through interactions. Testing a development framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461-487.

Heaney, C. A., and Israel, B. A. (2008). Social networks and social support. In K. Glanz, B. K. Rimer, & K. Viswanath (Eds.), *Health behavior and health education: Theory, research, and practice* (p. 189–210). Jossey-Bass.

Ji, L. (2015). Comprendre le curriculum holistique : la clé pour l'effectivité des travaux curriculaires. Assempe, *La revue universitaire des sciences de l'Éducation*.

Jones, L. R. (1992). *The 1990 Science Report Card : NAEP's Assessment of Fourth, Eighth, and Twelfth graders*. Washington D.C.

Jonnaert, P. (2015). Indicateurs pour une évaluation globale d'un curriculum. Chaire UNESCO de Développement curriculaire, Université du Québec à Montréal. [En ligne] [https://archipel.uqam.ca/7267/1/15.%20Indicateurs\\_curriculum\\_BIE%20\\_Final\\_15.07.2015%29.pdf](https://archipel.uqam.ca/7267/1/15.%20Indicateurs_curriculum_BIE%20_Final_15.07.2015%29.pdf)

Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D., & Yaya, M. (2006). La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de « l'agir compétent ». Genève : Bureau international d'éducation de l'UNESCO.

Jonnaert, P., Ettayebi, M., & Defise, R. (2009). *Curriculum et compétences : un cadre opérationnel*. De Boeck Supérieur.

Keeves, J. (1992). *Methodology and*

*Measurement in International and Educational Surveys*. London : Pergamon Press.

Krapp, A., & Prenzel, M. (2011). Research on interest in science: Theories, methods, and findings. *International Journal of Science Education*, 33, 27–50.

Laroui, R., Morel, M., & Leblanc, S. (2014). Des pratiques pédagogiques de l'enseignement du lire/écrire, déclarées par des enseignantes du primaire. *Phronesis*, 3(1-2), 111-120. <https://doi.org/10.7202/1024594ar>

Lavoie, N., Morin, M. F. et Labrecque, A. M. (2015). Le geste graphique chez le scripteur au début de l'école primaire : profil des pratiques pédagogiques et des performances des élèves. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (52), 177-198.

Marinova, K., Dumais, C., Moldoveanu, M., Dubé, F. et Drainville, R. (2020). Les pratiques enseignantes pour soutenir les premiers apprentissages de la langue écrite à l'éducation préscolaire : entre l'approche développementale et l'approche scolarisante. *McGill Journal of Education*, 55(2), 352-375.

Méheut, M. (2006). Recherches en didactique et formation des enseignants de sciences. Dans Commission européenne. Direction générale de l'éducation et de la culture (Eds), *L'enseignement des sciences dans les établissements scolaires en Europe. États des lieux des politiques et de la recherche*. Bruxelles, Eurydice, 55-76.

MENFP (2010, aout). *Vers la refondation du système éducatif haïtien. Plan opérationnel 2010-2015. Des recommandations de la Commission présidentielle Éducation et Formation*. Port-au-Prince, Haïti - MENFP.

MENFP (2012, décembre). *Document-cadre de politique nationale pour le Développement*

*intégré de la petite enfance*. Port-au-Prince, Haïti - MENFP.

MENFP (2020, décembre). *Plan décennal d'éducation et de formation (PDEF) - Planifier l'éducation, préparer le futur*. Port-au-Prince, Haïti - MENFP.

MENFP (2022). *Référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant (RCPE) - Rapport final. Commission nationale de développement de la validation des acquis de l'expérience professionnelle (CNDVAEP)*. Port-au-Prince, Haïti : CÉFIE Conseil, Décembre 2022.

MENFP (2022, juillet). *Cadre d'orientation curriculaire pour le système éducatif haïtien - Haïti 2054*. Port-au-Prince, Haïti - MENFP.

MENFP (date inconnue). *Cadre de référence curriculaire pour l'éducation non formelle*. Port-au-Prince, Haïti - MENFP.

MENFP (date inconnue). *Politique d'éducation non formelle*. Port-au-Prince, Haïti - MENFP.

MENFP, Affaires mondiales Canada (AMC) et UNESCO (2018, janvier). *Document d'orientations - Politique nationale de formation des enseignant(e)s et des personnels d'encadrement (PNF – EPE)*. Port-au-Prince, Haïti - MENFP.

MENFP, Direction générale (2015, avril). *Manuel de gestion des directions départementales d'éducation*. Port-au-Prince, Haïti - MENFP.

MENFP, Direction générale de l'Institut national de Formation professionnelle (2017). *Politique nationale de formation des enseignant(e)s et des personnels d'encadrement*. Port-au-Prince, Haïti - MENFP.

Miled, M. et Compaore, M. (2022). *Étude diagnostique sur la pertinence des curricula*

*existants et leur adéquation avec les besoins du Tchad. Rapport final de l'analyse documentaire et de l'étude des données d'enquête sur le terrain*. Bureau International d'Éducation, Genève, Suisse.

Minner, D. D., Levy, A. J., et Century, J. (2010). Inquiry-Based Science Instruction—What is it and does it Matter? Results from a Research Synthesis Years 1984 to 2002. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(4), 474-496.

Negura, L. (2006). L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales. *Sociologies*, 993. <https://doi.org/10.4000/sociologies.993>

OCDE. (2006). *Evolution of student interest in science and technology studies (Policy Report)*. Paris : OECD Global Science Forum.

ONU (2023). *Objectifs de développement durable*. ONU [Site internet]. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/objectifs-de-developpement-durable/>

Osborne, J., Simon, S., & Collins, S. (2003). Attitudes towards science : A review of the literature and its implications. *International Journal of Science Education*, 25, 1049–1079.

Perrenoud, P. (1993). *Curriculum : le formel, le réel, le caché*. Dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 61-76). Paris : ESF.

Pianta, R. C., LaParo K. et Hamre, B. (2008). *Classroom Assessment Scoring System Manual*. Brookes Publishing.

Potvin, P., & Hasni, A. (2014). Interest, motivation and attitude towards science and technology at K-12 levels: a systematic review of 12 years of educational research. *Studies in science education*, 50(1), 85-129.

Rousseau, N., Point, M., Vienneau, R., Blais,

S., Desmarais, K., Maunier, S. et Têtreault, K. (2015). Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire : méta-analyse et méta-synthèse. Rapport de recherche publié par le Fonds de recherche québécois société et culture.

Schroeder, C. M., Scott, T. P., Tolson, H., Huang, T.-Y. et Lee, Y.-H. (2007). A meta-analysis of national research: Effects of teaching strategies on student achievement in science in the United States. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(10), 1436-1460.

Science for All Americans (2013). Chapter 13: Effective Learning and Teaching. Dans *Science for All Americans Online*. <http://www.project2061.org/publications/sfaa/online/Chap13.htm>

Squires, D. (2012) Curriculum Alignment Research Suggests That Alignment Can Improve Student Achievement. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 85(4), 129-135, DOI: 10.1080/00098655.2012.657723.

Taasoobshirazi, G., & Carr, M. (2008). A review and critique of context-based physics instruction and assessment. *Educational Research Review*, 3(2), 155-167.

Thériault, P. (2010). Développement de la conscience de l'écrit : interventions éducatives d'enseignantes de la maternelle quatre ans en milieux défavorisés. *McGill Journal of Education*, 45(3), 371-392.

Tournois, J., Mesnil, F., & Kop, J. L. (2000). Autoduperie et hétéroduperie : un instrument de mesure de la désirabilité sociale. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 50(1), 219-232.

UNESCO (2017). Déchiffrer le code : l'éducation des filles et des femmes aux sciences, technologie, ingénierie

et mathématiques (STEM). [En ligne] <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259816>

Van der Maren, J. M. (1996). Méthodes de recherche pour l'éducation. Presses de l'Université de Montréal et de Boeck.

Wade, S. E. (2001). Research on Importance and Interest: Implications for Curriculum Development and Future Research. *Educational Psychology Review*, 13(3), 243-261.

Walter, S., & Benson, C. (2012). Language policy and medium of instruction in formal education. In B. Spolsky (Ed.), *The Cambridge Handbook of Language Policy* (Cambridge Handbooks in Language and Linguistics, pp. 278-300). Cambridge : Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511979026.017

## SIGLES ET ABRÉVIATIONS

APC	Approche par compétences
APO	Approche par objectifs
APS	Approche par situations
BID	Banque interaméricaine de développement
BIE	Bureau international d'éducation (UNESCO)
BSEIP	Bureau du Secrétaire d'État à l'Intégration de personnes handicapées (Haïti)
CLASS	Classroom Assessment Scoring System
CNT	Conseil national de transition (Haïti)
COC	Cadre d'orientation curriculaire
COCSÉH	Cadre d'orientation curriculaire pour le système éducatif haïtien
CTN	Comité technique national (Haïti)
CUDC	Chaire UNESCO de développement curriculaire (Canada)
DDE	Direction départementale d'éducation (Haïti)
DIPE	Développement intégré de la petite enfance
EGRA	Early Grade Reading Assessment (Évaluation des compétences fondamentales en lecture)
EPS	Éducation physique et à la santé
EPT	Éducation pour tous (ONU)
IHFOSED	Institut haïtien de formation en sciences de l'éducation (Haïti)
LLA	Lettres, langues et arts
MENFP	Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (Haïti)
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
ODD	Objectif de développement durable (UNESCO)
ONG	Organisation non gouvernementale
ONU	Organisation des Nations Unies
PDEF	Plan décennal d'éducation et de formation 2020-2030
PISA	Programme for International Student Assessment (Programme pour l'évaluation internationale des élèves)
SAÉ	Situation d'apprentissage et d'évaluation
SES	Sciences économiques et sociales
SMP	Sciences, mathématiques, physique
STEM	Science, technology, engineering, and mathematics (science, technologie, ingénierie et mathématiques)
SVT	Sciences de la vie et de la terre
TIC	Technologies de l'information et de la communication
TICE	Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study (Tendances dans l'étude des mathématiques et des sciences)
UNESCO	United Nations for Education, Science and Culture Organization (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture)
UQAM	Université du Québec à Montréal (Canada)

Figure 1. Les dimensions associées au curriculum (inspiré de Jonnaert, 2015) .....	22
Figure 2. Les 5 phases de l'étude .....	26
Figure 5. Moyenne d'âge des personnes ayant participé aux entretiens .....	147
Figure 6. Nombre moyen d'années d'ancienneté au poste occupé par les personnes ayant participé aux entretiens .....	148
Figure 7. Nombre moyen d'années d'ancienneté dans le domaine de l'éducation des personnes ayant participé aux entretiens .....	148
Figure 8. Proportion d'obtention de différents diplômes par les personnes ayant participé aux entretiens .....	148
Figure 9. Tendances dans les systèmes éducatifs occidentaux pour les trois domaines d'observation (tiré de Center for Advanced Study of Teaching and Learning, 2013) .....	175
Figure 10. Scores moyens pour les dimensions analysées dans les observations au préscolaire .....	176
Figure 11. Scores moyens pour les dimensions analysées dans les observations au fondamental I et II .....	180
Figure 12. Scores moyens pour les dimensions analysées dans les observations au fondamental I et II en français .....	183
Figure 13. Scores moyens pour les dimensions analysées dans les observations au fondamental I et II en mathématiques .....	186
Figure 14. Scores moyens pour les dimensions analysées dans les observations au fondamental I et II en sciences expérimentales.....	188
Figure 15. Scores moyens pour les dimensions analysées dans les observations au fondamental I et II en sciences humaines et sociales .....	190
Figure 15. Scores moyens pour les dimensions analysées dans les observations au fondamental III et au secondaire .....	193
Figure 16. Scores moyens pour les dimensions analysées dans les observations au fondamental III et au secondaire en langues (français) .....	196
Figure 17. Scores moyens pour les dimensions analysées dans les observations au fondamental III et au secondaire en langues (créole) .....	198

Figure 18. Scores moyens pour les dimensions analysées dans les observations au fondamental III et au secondaire en langues (anglais) .....	198
---	-----

Figure 19. Scores moyens pour les dimensions analysées dans les observations au fondamental III et au secondaire en mathématiques .....	199
---	-----

Figure 21. Scores moyens pour les dimensions analysées dans les observations au fondamental III et au secondaire en sciences expérimentales .....	201
---	-----

Figure 22. Scores moyens pour les dimensions analysées dans les observations au fondamental III et au secondaire en sciences humaines et sociales .....	203
---	-----

Tableau 1. Démarche spécifique d'analyse documentaire .....	28
Tableau 2. Inventaire des approches curriculaires associées aux programmes du préscolaire, du fondamental et du secondaire .....	66
Tableau 3. Contenu disciplinaire en créol et en français dans les programmes du fondamental .....	75
Tableau 4. Synthèse des compétences pour le domaine des langues .....	76
Tableau 5. Vision organisée des contenus relevant du fonctionnement de la langue .....	76
Tableau 6. Vision organisée des contenus relevant du fonctionnement de la langue .....	84
Tableau 7. Exemple de progression des genres à l'études en langues .....	87
Tableau 8. Thèmes et objectifs généraux du programme de mathématique de 5 <sup>e</sup> année.....	92
Tableau 9. Synthèse des savoirs et savoir-faire à enseigner en grammaire moderne pour soutenir l'identification des compléments de verbe .....	128
Tableau 10. Régions visitées lors de la collecte de données d'observation .....	174
Tableau 11. Types d'écoles visitées lors de la collecte de données d'observation .....	174
Tableau 12. Niveaux scolaires visités lors de la collecte de données d'observation.....	174
Tableau 13. Corpus documentaire : lois, décrets et arrêtés; documents d'orientations éducatives générales; notes, rapports et analyses .....	225
Tableau 14. Corpus documentaire analysé : programmes d'études; manuels scolaires et guides correspondants .....	227