



GRAHN
POU YON AYITI TOU NÈF

PORT-AU-PRINCE

HAITI PERSPECTIVES

**Numero spécial :
10 ans de l'ISTEAH**



IDRC | CRDI

Canada



CRDI/SHIHO FUKADA

Fiers d'appuyer les futurs **chefs de file** d'Haïti

À propos du Centre de recherches pour le développement international

S'inscrivant dans l'action du Canada en matière d'affaires étrangères et de développement, le CRDI investit dans le savoir, l'innovation et les solutions afin d'améliorer les conditions de vie et les moyens de subsistance dans les pays en développement.

crdi.ca

Haïti Perspectives

Revue thématique du GRAHN

Éditeur en chef

Samuel Pierre, Canada

Éditeur associé

Bénédictine Paul, Haïti

Directeur de production

James Féthière, Canada

Coéditeurs invitées

Etzer France, Canada

Révision linguistique

Nicole Blanchette, Canada

Responsable de la distribution

Tatiana Nazon, Canada

Comité de distribution

Directeur et responsable Europe : Raymond Kernizan, France ; Directrice adjointe et responsable Canada : Tatiana Nazon ; Responsable Haïti : Claude Agénor et Jerry Jacquet, Haïti ; Responsables États-Unis : Mirlande B. Alexandre, New Jersey ; Évangéline Roussel, Boston ; Florence Deltor Jean-Joseph, New York

Illustrations

James Féthière, Canada

Production Web

Stéphane Debus & GRAHN-Monde

Graphisme

Bruno Paradis, Canada

Nombre de lecteurs : 50 000

Les auteurs des articles publiés dans *Haïti Perspectives* conservent l'entière responsabilité de leurs opinions. Toute reproduction est autorisée à condition de mentionner la source et les auteurs.

Contact : haiti-perspectives@grahn-monde.org
www.haiti-perspectives.com

SOMMAIRE

Éditorial

- 3 Déjà plus de 10 ans... L'ISTEAH 2.0 *Samuel Pierre*

Analyse

- 6 Questions curriculaires : Conditions d'implantation d'une innovation curriculaire *Professeur Ph. Jonnaert, Ph. D.*
- 18 La gouvernance de la sécurité en Haïti : monopolisation, multilatéralisme ou coproduction ? *Figaro Aurélus*

10 ans d'Excellence : les nouveaux docteurs racontent leur trajectoire

- 23 L'avènement de l'Institut des Sciences, des Technologies et des Études Avancées d'Haïti (ISTEAH) en tant qu'institution d'enseignement supérieur en Haïti : regard épistémologique *Jacques ABRAHAM*
- 28 Un homme formé au service de l'Haïti nouvelle *Jean Judson Joseph*
- 32 Le parcours d'un diplômé de la première cohorte de l'ISTEAH *Jean Michel Charles*
- 36 Impacts de la formation universitaire reçue à l'ISTEAH sur mon cheminement professionnel *Irvings Julien*
- 41 ISTEAH, l'apprentissage mobile comme levier de transformation de l'enseignement supérieur en Haïti *Rico Chérustin*
- 45 Un parcours académique et professionnel construit en Haïti au service de son pays *Omilty Dorval*
- 49 ISTEAH : un choix pour la nouvelle Haïti *Rony François, Ph. D.*
- 54 La supervision pédagogique au regard de l'enseignement-apprentissage dans le Sud d'Haïti : quelles pratiques pour quels résultats ? *Jean Lucner Timogène*
- 63 Un engagement pour la transformation de l'homme et de la femme en Haïti par l'éducation *Magdala Jean Baptiste*
- 66 Mes études doctorales à l'ISTEAH, une valeur ajoutée pour Haïti et la communauté scientifique *Bellita Bayard, Ph. D.*
- 71 De l'étudiant en DESS au docteur en sciences de l'éducation à l'ISTEAH : un parcours atypique *Élifaite Gue*

GRAHN–Monde ♦ Branches et Chapitres

GRAHN–Monde

Président Samuel Pierre, ing., Ph. D.

V-P principal Programme et projets
Michel Julien, M.A.

V-P Financement Raymond Kernizan, M. Sc.

V-P Communication et service
aux membres James Féthière, Ph. D.

V-P Développement de chapitres
et recrutement Ludovic Comeau Jr, Ph. D.

V-P Science et technologie
Jean-Marie Bourjolly, Ph. D.

V-P Justice sociale et droits humains Kerline Joseph, Ph. D.

V-P Affaires administratives
et secrétaire Tatiana Nazon

Trésorier Valéry Dantica ing., M.Sc.A.

Conseillers-Conseillères Mélissa Georges,
ing., M.Sc.A., Dre Marie-Hélène Lindor,
Myrlande Pierre, Pierre Toussaint, Ph. D.

HAÏTI

GRAHN – Haïti

Président Narcisse Fièvre

Secrétaire Bénédicte Paul

Trésorier Jerry Jacquet

V-P Communications Harold Isaac

V-P Relations Publiques et Développement des
chapitres (Ouest) Nemours Damas

V-P Développement des Chapitres
(Grand Nord) Harold Durand

V-P Développement des chapitres
(Grand Sud) Jean D. Lajeunesse

V-P Relations avec les milieux
du Savoir Evens Emmanuel

V-P Innovation et Créativité
Serge Michel

Conseiller Principal William Eliacin

Conseillers Ascencio Paul, Faidlyne Policard

Conseillère et présidente sortante
Laurence Gauthier Pierre

GRAHN – Acul-du-Nord

Président Fausnel Pierre

V-P principale Guerline Nérélus

V-P recrutement Lucien Guerrier

Secrétaire Misma Exavier

Secrétaire adjoint Michel-Ange Augustin

Trésorier Ronald E. Pierre

Trésorier adjoint Julien Joseph

GRAHN – Cap-Haïtien

Présidente Lynda Ossé

V-P Principal Harold Durand

V-P Coordination du Chapitre
Jonas Cheristin

Trésorière Maryse Philomène Pierre

Secrétaire Yves Noël

V-P Relations publiques
Colette Semexant

V-P Affaires administratives
M. Salomon Gabriel

V-P Développement du Chapitre
Jacquelin Alcious

V-P adjoint Développement du Chapitre
Joel Claïresia

GRAHN – Cayes

Président Oriza James

V-P de projet Jean Mario Charles

V-P Relations publiques Lamarre Evens

V-P de recrutement Wesly Milard

V-P Développement du chapitre
Maxime Marion

V-P Financement Jean Rigautier Gilet

Trésorier Principal Régis Estère

Trésorier adjoint Willy Fortune

Secrétaire Principale Ingrid Joseph

Secrétaire adjointe Francelene St-Clair

Conseillers Museau David, Kerry Jean-Louis,
Martine Gérard, Dorsainvil Wilson

GRAHN – Hinche

Président John Wesley Augustin

V-P Principale Larosaire G. Germain

V-P Relations publiques Malherbe Charles

Trésorier Miradieu Poidieu

Secrétaire Wichemise D. Augustin

Conseillers Jean Robert Charles,
Vernet Simon

GRAHN – Léogane

Président Yves Sainsiné

V-P principal Pierre Charles Bazile

V-P relations publiques Jean David Lambert

V-P adjoint relations publiques Dayana
Remfort

Secrétaire Daphkar Compère

Trésorière Mirlande Zaré

Conseillers Kenson Césaire et Pierre Joseph
Célestin

GRAHN – Les Anglais

Président Marc Jean-Noël Paget

V-P Jude Pierre-Arnold

V-P Relations publiques Lamy Guy Benson

Trésorière Agathe Charles

Trésorière adjoint Ridza Jean Mardy

Responsable logistique Orcelein Toussaint

Secrétaire Patricia Cadet

Secrétaire adjoint Jean Tramil St-Cyr

Conseillers Marie-Andrée Jean-Charles,
Patrick Vital, Robert Thélusca

GRAHN – Mare-Rouge

Président Charlot Kily

Secrétaire Donalson Louis

Trésorière Rose Samantha Pierre

Responsable relations publiques
Robeans Multidor

Délégué Merlin Saint-Fleur

GRAHN – Plaine-du-Nord

Président Ascencio Paul

V-P Principal projets Robens Daly

V-P Relations publiques et recrutement
Ronel Mesidor

Secrétaire Ange-Blonde Metellus

Secrétaire adjoint Edolphe Daly

Trésorier Jeff Toussaint

Trésorier-adjoint Edwin Daly

Conseillers Louis-Phanor Joseph, Ebed Paul

GRAHN – Port-au-Prince

Présidente Faidlyne Policard

Vice-Président Nemours Damas

Secrétaire Claude Agenor

Trésorière Germaine Séide

Conseillers Jules Bellerice, Marc Lionel
Armand, Frantz Ochny, Nathaëlle Buteau

Président sortant Gilbert Buteau

GRAHN – Port-de-Paix

Président Dartiguenave Léon

Vice-Présidente Solange B. Saturne

Secrétaire Erlande Pierre

Trésorier Me Arnel Auguste

Conseiller Jean-Riguerre Toussaint

GRAHN – St-Marc

Président Rodney Mento

V-P Pierre Jean Resky

Secrétaire Anna Fils Aime

Secrétaire adjoint Jean Mary Frantz

Trésorière Carline Dorainvil

Conseillers Marc Edouard Similien,
Cadet Pierre Richard

CANADA

GRAHN – Canada

Président James Féthière, Ph. D.

Trésorière Marlène Chouloute-Hyppolite

Secrétaire Georges Mercier, ing.

GRAHN – Montréal

Président James Féthière, Ph. D.

Secrétaire Valéry Dantica, ing., M.Sc.A.

Trésorière Mélissa Georges, ing., M.Sc.A.

GRAHN – Ottawa/Gatineau

Présidente Marlène Chouloute-Hyppolite

Vice-Président Robert Nonez, ing.

Trésorier Dr Faudry Pierre-Louis

Secrétaire Michel-Ange Hyppolite, ing.

Conseillers Gérard Sylvestre,
Gustave Boursiquot, Ph. D., Jude Jean-
François
Michel-Ange Hyppolite (Kaptenn),
Jean Perrin-Jean, Edzer Charles, Violène
Gabriel

GRAHN – Québec

Président Jean-Joseph Moisset, Ph. D.

Vice-présidente Alourdes Amédée

Secrétaire Philippe Nazon, ing., Ph. D.

Trésorier Harold Augustin

Conseiller Serge Vicière

GRAHN – Mauricie

Président Claude Bélizaire

Secrétaire Jean-Michel Ménard

Trésorière Nicole Philippe

GRAHN – Sherbrooke/Estrie

Président Dr Raymond Duperval

Secrétaire Dr Henry Labrousse

Trésorier Georges Mercier, ing.

FRANCE

GRAHN – France

Président Raymond Kernizan

V-P Relations publiques Paul Baron

V-P Communication

Reynold Henrys

Secrétaire Barbara Dambreville

Trésorière Vicenta Palomares

Conseillers Daniel Derivois, Renaud Hypolite,
Paul Jean-François, Ronny Lappomeray,
Daniel Talleyrand

SUISSE

GRAHN – Suisse

Président Dodly Alexandre

Vice-Président Hérard Louis

Secrétaire Malick Matthey

Trésorier Jacques-Michel Dieudonne

Trésorier adjoint Olivier Pierre

Conseiller Dominique Desmangles

USA

GRAHN – USA

Président Ludovic Comeau Jr (Chicago, IL)

Vice-président principal, programmation et
développement des chapitres Charlot Lucien
(Boston, MA)

Vice-président, projets spéciaux et
financement Reynald Altéma (West Palm
Beach, FL)

Vice-présidente, développement des
partenariats académiques Louise Michelle Vital
(Cambridge, MA)

Vice-président, marketing, médias sociaux
et relations publiques Mirlande Brignolle
(New Jersey)

Secrétaire Geneviève Dagobert (Temple, NH)

Trésorier Jackson Compère (Medford, MA)

Assistante vice-présidente, projets spéciaux
et financement Judith Levros (Cranston, RI)

Assistante vice-présidente, marketing, médias
sociaux et relations publiques Évangéline
Roussel (Norwood, MA)

Conseiller Luckner Bayas (Boston, MA),
Milan Daler (Temple, NH), Roland Rodené
(Brockton, MA),

GRAHN – Chicago

Président Lionel Chéry, MBA

Vice-Président Me Tania Luma

Secrétaire Carole Théus, M. Sc.

Trésorier Serge Fontaine

Directrice de programme Maude Toussaint-
Comeau, Ph. D.,

Président sortant Ludovic Comeau Jr, Ph. D.

GRAHN – New England/Boston

Président Charlot Lucien

Secrétaire Lyns Hercule

Secrétaires exécutives Sarah Hendricks,
Évangéline Roussel

Trésorier Ghislain Joseph

GRAHN – New Jersey

Président Jean Wilner Alexandre

Directrice exécutif Mirlande B. Alexandre

Secrétaire Davilus Jean

Trésorière Roselore Brignolle

Ressources humaines Dr Lou Alexandre

Relations publiques
Pasteur Thelusca Joseph

Déjà plus de 10 ans... L'ISTEAH 2.0

Samuel PIERRE

L'Institut des sciences, des technologies et des études avancées d'Haïti (ISTEAH) a vu le jour le 14 janvier 2013. L'aventure a débuté le 20 janvier 2010 lorsque – 10 jours après le terrible séisme qui a frappé durement le département de l'Ouest d'Haïti en y causant des dégâts humains et matériels sans précédent – une vingtaine de personnes se sont réunies à Polytechnique Montréal pour fonder le Groupe de réflexion et d'action pour une Haïti nouvelle : le GRAHN. Devant l'engouement manifesté par des personnes d'autres pays, nous avons eu l'idée d'étendre la portée géographique du mouvement en créant GRAHN-Monde. Aujourd'hui, le GRAHN dispose de branches dans cinq pays : Canada, États-Unis, France, Haïti et Suisse. GRAHN-Monde, c'est aussi près d'une vingtaine de chapitres éparpillés dans autant de villes ou régions, de Port-au-Prince au Cap-Haïtien, en passant par Boston, Montréal, Ottawa/Gatineau, Québec, Trois-Rivières, Genève et Paris. C'est enfin plus de 400 membres réguliers, incluant 12 membres institutionnels, auxquels s'ajoutent plus de 4000 sympathisants à travers le monde.

Dans cet éditorial, nous retraçons la trajectoire unique de cet établissement universitaire innovant, qui se distingue par son modèle d'enseignement hybride alliant le présentiel et le distanciel, par son fort ancrage dans la recherche et la formation liée à la recherche, ainsi que par son engagement en faveur de la décentralisation du pays et de l'équité géographique.

L'EXCELLENCE AU SERVICE DU BIEN COMMUN

L'une des plus grandes réalisations du GRAHN demeure la création, en 2013, de l'Institut des sciences, des technologies et des études avancées d'Haïti (ISTEAH). Le but poursuivi est de contribuer significativement à la formation au pays même de chercheurs et de professionnels de haut calibre pour assurer le développement local, national et régional. L'ISTEAH vise principalement le renforcement des capacités scientifiques des universités haïtiennes, particulièrement celles des régions souvent confrontées à des problèmes de pénurie de compétences pour assurer la formation au premier cycle universitaire.

Nous nous sommes souvent fait demander pourquoi nous avons fait le choix de former principalement des personnes aux cycles supérieurs. N'est-ce pas de l'élitisme ? Cette question est très pertinente et mérite une réponse appropriée. Selon des chiffres de la Banque mondiale rapportés dans le quotidien *The New York Times*,

Haïti est le plus grand exportateur de talents au monde. Qu'est-ce que cela signifie ?

Si on considère les pays qui ont une population de plus de 5 millions d'habitants (Haïti en a 12 millions environ), dans 10 d'entre eux, la plupart des citoyens possédant un diplôme d'études postsecondaires vivent à l'étranger. Haïti se trouve au sommet de ce palmarès avec 84 % de ses diplômés postsecondaires menant leur vie hors du pays. Elle est suivie par le Ghana avec 47 %, soit 37 points d'écart entre le premier et le deuxième exportateur de talents au monde. Pris deux à deux, les huit autres pays ont des écarts variant de 1 à 3 points de pourcentage. Pourquoi Haïti est-elle dans cette situation catastrophique ?

En essayant de comprendre le processus migratoire qui se pratique en Haïti depuis les 70 dernières années, nous décelons une motivation fondée sur la recherche d'une bonne et haute éducation. En effet, les parents haïtiens, où qu'ils vivent sur le territoire, soucieux de fournir la meilleure éducation possible à leurs enfants, s'efforcent d'envoyer ces derniers dans les grandes villes où se trouvent les meilleures écoles et les meilleures universités. Il s'agit donc d'un processus migratoire guidé par le besoin d'éducation et des opportunités qui viennent avec elle.

Partant de ce constat, nous sommes arrivés à la conclusion que plus nous développerons une offre éducationnelle de proximité et de qualité dans toutes les régions du pays, même dans les sections communales, plus longtemps nous garderons nos jeunes – forces vives de la nation – dans leurs régions respectives, avec un meilleur ancrage dans leur milieu, un plus fort sentiment d'appartenance et une meilleure sauvegarde des cerveaux dans leurs lieux d'origine. D'où l'idée de répartir l'ISTEAH sur l'ensemble du territoire dans une démarche d'équité territoriale et de promotion du bien commun à travers tout le pays. Notre objectif est donc de mobiliser, grâce à la technologie, des professeurs de renom issus des meilleures universités au monde pour former, au plus haut niveau, les futurs leaders du pays en vue de pallier la fuite des talents, sachant que 84 % de nos compétences résident actuellement à l'étranger. Il ne s'agit pas de former des individualistes et des ayants droit étant d'éternels boursiers, mais des professionnels à la fois compétents, intègres et patriotes qui ne chercheront pas à s'enrichir aux dépens de l'État et de la société, qui ne tenteront pas de vendre le pays pour un plat de lentilles au premier venu, et qui assumeront leur responsabilité de travailler d'arrache-pied à la réduction des inégalités de toutes

sortes auxquelles le pays fait face. D'où la devise de l'ISTEAH : l'excellence au service du bien commun !

L'UNIVERSITÉ DE LA NOUVELLE HAÏTI

Après plus de 10 ans d'opération, l'ISTEAH a cru opportun de consolider ses acquis et de se projeter dans l'avenir en lançant ce que nous avons appelé « L'ISTEAH 2.0 ». L'ISTEAH a été créé par le GRAHN pour promouvoir l'idéal d'une Haïti nouvelle axée sur le progrès social, le développement économique durable, la création et le partage de la richesse, le parti pris pour la science et la démocratie, la quête permanente de la justice sociale, l'égalité femmes-hommes. L'ISTEAH 2.0 s'inscrit résolument dans cette dynamique qui demeure sa raison d'être. C'est donc l'*Université de la nouvelle Haïti*, avec trois principales caractéristiques : une université technologique, une université internationale, une université entrepreneuriale.

Une *université technologique*, nous en sommes déjà une, mais nous allons renforcer cette dimension. Dans cette optique, nous demeurons à l'affût des toutes dernières technologies de communication et de téléapprentissage. Nous allons également enrichir notre offre de formation, notamment en développant l'École de médecine et des sciences de la santé et la télémédecine.

Une *université internationale*, nous en sommes déjà une, par notre corps professoral, notre haute direction et notre réseau de partenaires parmi lesquels se trouvent plusieurs universités étrangères : Polytechnique Montréal, Université de Montréal, HEC Montréal, Université du Québec à Montréal, Université du Québec à Trois-Rivières, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, University of British Columbia, Université de Strasbourg, École centrale de Lyon, INSA de Lyon, École polytechnique fédérale de Lausanne, Dartmouth College, etc. Nous avons aussi des ententes de partenariat avec AMMA Canada, le Centre de recherches pour le développement international (CRDI) du Canada, L'Oréal Canada, IVADO et l'UNESCO. Nous accueillons présentement des étudiantes et étudiants vivant à l'extérieur du territoire haïtien. Nous demeurons en quête d'opportunités de stages internationaux de recherche pour nos étudiants et professeurs réguliers à temps plein. Nous allons accentuer la participation de nos professeurs à des projets de recherche internationaux.

Une *université entrepreneuriale*, nous en sommes déjà une, par les entreprises que nous créons dans la Cité du savoir. En effet, comme extension de l'ISTEAH, GRAHN-Monde a lancé en 2016, à Génipaille, troisième section communale de Milot, le projet de Pôle d'innovation du Grand Nord : PIGraN – Cité du savoir. Il s'agit d'une initiative très ambitieuse qui combine des activités de recherche, d'innovation, d'entrepreneuriat et de développement économique pour ainsi créer de la richesse et lutter contre la pauvreté. Nous allons accélérer le processus de création d'entreprises dans le cadre de ce pôle d'innovation, afin de générer des emplois pour les diplômés, en faire des entrepreneurs, et ainsi combattre la pauvreté.

LE BILAN QUANTITATIF

Aujourd'hui, l'ISTEAH est présent dans neuf départements du pays : Artibonite, Centre, Grand'Anse, Nord, Nord-Est, Nord-Ouest, Ouest, Sud et Sud-Est. Il ne nous reste que les Nippes à couvrir pour desservir les 10 départements du pays. L'ISTEAH regroupe plus de 200 professeurs venant du Québec, du reste du Canada, de la

Belgique, des États-Unis, de la France, d'Haïti, du Maroc, du Mexique, du Sénégal et de la Suisse. Il est géré par plus de 15 administrateurs bénévoles auxquels se joignent 62 employés à temps plein.

La communauté étudiante de l'ISTEAH est constituée de plus de 600 étudiants aux cycles supérieurs répartis comme suit : 25 % au doctorat (Ph. D.), 60 % à la maîtrise et 15 % au diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS). Au niveau du premier cycle, on retrouve plus de 150 étudiants inscrits en diplôme universitaire technologique (DUT), en licence en sciences (biologie, chimie, mathématiques, physique, statistique), en diplôme d'ingénieur civil et d'ingénieur informatique.

L'ISTEAH regroupe sept écoles facultaires : l'École d'ingénierie ; l'École de médecine et des sciences de la santé ; l'École des sciences ; l'École des sciences de l'agriculture, de l'alimentation et de l'environnement ; l'École des sciences de l'éducation et de la formation professionnelle ; l'École des sciences juridiques ; l'École supérieure des affaires et de l'entrepreneuriat. Chacune de ces écoles est dirigée par une directrice ou un directeur qui est l'équivalent d'une doyenne ou d'un doyen de faculté :

- Dr Musandji Fuamba, ing., Ph. D., directeur de l'École d'ingénierie ;
- Dr Harold Prévil, MD, M. Sc., directeur de l'École de médecine et des sciences de la santé ;
- Dr Daniel Coulombe, Ph. D., directeur de l'École des sciences ;
- Dr Carlo Prévil, Ph. D., directeur de l'École des sciences de l'agriculture, de l'alimentation et de l'environnement ;
- Dr Etzer France, Ph. D., directeur de l'École des sciences de l'éducation et de la formation professionnelle ;
- Dr Mulry Mondélice, docteur en droit, directeur de l'École des sciences juridiques ;
- Dr Philippe Régnier, Ph. D. directeur de l'École supérieure des affaires et de l'entrepreneuriat.

L'ISTEAH héberge aussi cinq centres de recherche et une chaire en commercialisation des produits agricoles. De plus, on y trouve la première chaire que l'UNESCO a octroyée en Haïti : la Chaire UNESCO Femmes et Sciences pour le Développement. L'ISTEAH œuvre dans 15 champs d'études allant des sciences de l'éducation à l'ingénierie en passant par les sciences de la gestion et les sciences de la santé. Il offre plus de 100 grades dans plus de 40 spécialités différentes. Jusqu'à présent, l'ISTEAH a délivré près de 300 diplômes aux trois cycles d'études.

LE BILAN QUALITATIF

Du point de vue qualitatif, la plus grande réalisation de l'ISTEAH, celle qui est la plus durable, c'est d'avoir réussi à former et à constituer un réseau de professionnels bien placés dans tous les rouages administratifs de l'État et dans toutes les sphères d'activité de la société haïtienne, avec une mission assumée de contribuer au relèvement du pays, à l'instauration de l'État de droit et à la bonne gouvernance.

La création de l'ISTEAH marque une innovation majeure en tant que premier établissement universitaire haïtien dédié principalement

à la formation aux cycles supérieurs, accessible sur l'ensemble du territoire haïtien. Avant l'ISTEAH, il fallait, pour poursuivre des études supérieures dans la plupart des domaines, quitter sa région, voire s'expatrier. L'ISTEAH répond ainsi à un besoin crucial de développement des régions et du pays dans son ensemble, en s'implantant dans une dizaine de villes et sections communales du pays et en renforçant l'accès à l'éducation de haut niveau sur tout le territoire.

La Chaire UNESCO Femmes et Sciences pour le Développement répond à une nécessité, celle de doter le pays d'institutions de réflexion et d'action sur la cause des femmes et des filles. Son utilité réside dans le rôle déterminant qu'elle est en train de jouer au pays dans la promotion des carrières scientifiques auprès des jeunes filles et des femmes.

L'obtention de stages internationaux de recherche dans des universités canadiennes pour nos étudiants à la maîtrise et au doctorat dans le cadre du Programme des Futurs Leaders d'Amérique (PFLA) est un résultat novateur, en ce sens que c'est la première fois que des étudiants d'Haïti participent à un tel programme financé par Affaires mondiales Canada, à travers le Bureau canadien de l'éducation internationale (BCEI). Il s'agit d'un atout du fait que le PFLA constitue une excellente opportunité pour les étudiants de l'ISTEAH d'être exposés à une culture scientifique différente en fréquentant des laboratoires de recherche et d'autres étudiants, ce qui facilite le partage mutuellement enrichissant de leur vision du monde et des pratiques de recherche.

La création des centres de recherche et de la chaire en commercialisation des produits agricoles sont des résultats avant-gardistes dans le milieu universitaire haïtien. Ils constituent le creuset de la formation de professionnels et de scientifiques dans des domaines où le pays affiche une carence notoire.

EN CONCLUSION

Comment se définit cette Haïti nouvelle dont nous avons fait notre idéal et le moteur de notre action? Très concrètement, cette Haïti nouvelle que nous désirons serait une société démocratique, ouverte, plus inclusive, moins inégalitaire, fondée sur le droit, la solidarité, le partage, l'éducation, le culte du bien commun et la conscience environnementale. Malgré le désespoir qui anime la grande majorité des Haïtiennes et des Haïtiens et l'incrédulité des pays dits amis d'Haïti, cet idéal demeure réalisable si Haïti réussit à retrouver son chemin, celui de la stabilité politique, de la raison soutenue par un certain pragmatisme, du patriotisme non démagogique, de la responsabilité citoyenne et étatique à tous les niveaux de l'organisation sociale, de l'engagement réel envers le bien commun et l'intérêt général.

Voilà donc, réaffirmé en des termes plus perspectifs, le travail énorme qu'a accompli le duo GRAHN-ISTEAH, avec des moyens très réduits, depuis l'année 2010 pour le GRAHN et 2013 pour l'ISTEAH. Il s'agit d'un ensemble d'actions vigoureuses et porteuses d'espoir menées sans relâche, malgré une conjoncture sociopolitique qui en a amené plusieurs à jeter l'éponge, à renoncer au combat considéré comme déjà perdu, à désespérer du pays qui semble ne plus avoir d'avenir, à croire même que le pays pourra disparaître. Tout en comprenant le pessimisme de ces compatriotes, nous ne partageons pas ce défaitisme. Cet éditorial a pour but de l'affirmer haut et fort, d'entretenir l'espoir. Haïti doit tracer son propre chemin, et la formation d'une élite responsable, intègre, patriote, imprégnée de l'esprit scientifique constitue une condition essentielle pour y parvenir.

Haïti doit trouver sa voie! ■



GRAHN
POU YON AYITI TOU NÈF

2010-2020

— 15 ans de persévérance —

**Un peuple, une histoire,
construisons ensemble
l'avenir**

**Yon pèp, yon listwa, an
nou mete men pou nou
bati lavni**

www.GRAHN-MONDE.ORG



Questions curriculaires : Conditions d'implantation d'une innovation curriculaire

Philippe JONNAERT¹

Résumé : Ce texte a une portée curriculaire. Il se situe dans le contexte actuel de la mise en œuvre du programme de formation révisé pour la formation initiale des professeur.e.s de collège à l'École Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan. Il vient en appui à l'exposé du professeur Jonnaert lors de l'atelier des 11 et 12 octobre 2023, organisé à l'ENS d'Abidjan avec les professeur.e.s de l'ENS impliqués dans la mise en œuvre du programme de formation révisé. L'exposé du professeur Jonnaert rappelle trois dimensions de la mise en œuvre d'un nouveau programme : (1) la recherche d'un équilibre entre les anciennes approches et les nouvelles pratiques professionnelles intégrant les six composantes du recadrage proposé dans le programme de formation révisé ; (2) le phasage en trois étapes de la mise en œuvre

d'une réforme curriculaire suggéré dans le modèle de Depover et Strebelle² ; (3) le cheminement du travail curriculaire depuis le processus d'implémentation jusqu'à celui de l'implantation d'un nouveau programme de formation.

L'ensemble des propos du professeur Jonnaert est teinté par une orientation inspirée des travaux empiriques et théoriques piagétien, comme de ses propres travaux curriculaires sur de nombreux systèmes éducatifs. Les réalisations évoquées en ces lignes sont issues du projet financé par le Millenium Challenge Account – Côte d'Ivoire, qui a accordé le mandat au consortium C2D-WEI pour la Révision des curricula de formation initiale, des outils de supervision et d'inspection des enseignants bivalents du secondaire du Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation (MENA).



MOTS CLÉS :

assimilation, accommodation, adaptation, curriculum, équilibrage, impact différé, implantation, implémentation, mise en œuvre d'une innovation curriculaire, matrice d'opérationnalisation, modélisation, programme de formation, savoirs essentiels.

SIGLES UTILISÉS

APFC :	Antenne de la pédagogie et de la formation continue
BACSE :	Bureau d'appui curriculaire aux systèmes éducatifs
BIE :	Bureau international de l'éducation (UNESCO)
C2D-Services :	Catalyseur de développement pour l'autonomisation des populations
COC :	Cadre d'orientation curriculaire
CUDC :	Chaire Unesco de Développement Curriculaire
DPFC :	Direction de la pédagogie et de la formation continue
DRENA :	Direction régionale de l'éducation nationale et de l'alphabétisation
DVSP :	Direction de la veille et du suivi des programmes
EDHC :	Éducation aux droits de l'homme et à la citoyenneté
ENS :	École Normale Supérieure
EPS :	Éducation physique et sportive

1. Philippe Jonnaert, Ph. D., est professeur titulaire retraité de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et de l'Université de Sherbrooke (UdeS) au Canada, mais aussi de l'Université Catholique de Louvain (UCL) en Belgique. Il est aujourd'hui professeur associé au Département de mathématiques de l'UQAM et à l'Institut des sciences, des technologies et des études avancées d'Haïti (ISTEAH). Il est en outre professeur invité dans plusieurs universités en Europe et en Amérique du Nord. Membre fondateur de la Chaire UNESCO de Développement Curriculaire (CUDC), il en a été le titulaire jusqu'en 2017. Consultant international dans le champ curriculaire pour C2D Services à Montréal, l'UNESCO et la Banque mondiale, il est également fondateur et président du Bureau d'appui curriculaire aux systèmes éducatifs (BACSE Inc.), de 2017 à 2024.
2. Depover, C. et Strebelle, A. (2012). Aléas des réformes curriculaires : les chemins difficiles par lesquels s'élaborent les changements en éducation. Dans P. Charland, C. Daviau, A. Simbagoye et S. Cyr (dir.). *Écoles en mouvement et réformes : enjeux, défis et perspectives – États des lieux et questions curriculaires*, (41-51). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

EPT:	Éducation pour tous
GIS:	Genre et inclusion sociale
IGENA:	Inspection Générale de l'éducation nationale et de la formation continue
INJS:	Institut National de la jeunesse et du sport (INJS)
ISO:	International Organization for Standardization
ISTEAH:	Institut des sciences, des technologies et des études avancées d'Haïti
ISU:	Institut de statistique de l'UNESCO
MCA Côte d'Ivoire:	Millenium Challenge Account – Côte d'Ivoire
MENA:	Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation
MEPSA:	Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et de l'Alphabétisation (République du Congo, Brazzaville)
NCTM:	National Council of Teachers of Mathematics
PE/F:	Programme éducatif ou de formation
PRAASED:	Projet d'appui à l'amélioration du système éducatif (République du Congo, Brazzaville; Banque mondiale)
PSM:	Principles and Standards for School Mathematics
PUQ:	Presses universitaires du Québec
SVT:	Sciences de la vie et de la terre
TICE:	Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement
UCL:	Université catholique de Louvain
UdeS:	Université de Sherbrooke
UQAM:	Université du Québec à Montréal
UNESCO:	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
WEI:	World Education International

1. INTRODUCTION

Le travail curriculaire qui cible la révision d'un programme de formation est complexe et nécessairement inscrit dans le temps long de la mise en œuvre d'une réforme. Il est vain de vouloir présenter l'ensemble des étapes d'un tel processus dans un texte de quelques pages ou au cours d'un exposé de 30 minutes. Pour une vision plus complète du processus curriculaire, le lecteur est renvoyé à l'ouvrage de Jonnaert *et al.* [1], déclinant l'ensemble des étapes d'un tel processus.

Ce texte appuie l'exposé du professeur Jonnaert, complétant celui-ci avec des précisions que le temps de l'exposé ne lui permet pas d'apporter de vive voix. L'exposé porte essentiellement sur

trois dimensions du processus curriculaire. Celles-ci déterminent particulièrement la phase de la mise en œuvre d'un nouveau programme éducatif ou de formation. Le processus curriculaire en cours à l'ENS d'Abidjan se situe précisément, au moment de l'exposé, à la phase de mise en œuvre du programme révisé de la formation initiale des professeur.e.s de collège en République de Côte d'Ivoire. Le texte revisite ces trois dimensions :

- *La recherche d'un équilibre entre les anciennes approches des professeur.e.s de l'ENS et les nouvelles pratiques professionnelles qui devraient intégrer les six composantes du recadrage proposé dans le programme de formation révisé.*
Cet équilibre se définit à travers le processus d'adaptation piagétien qui plutôt que de négliger les acquis des pratiques antérieures des professeur.e.s de l'ENS, s'appuie sur celles-ci pour en construire de nouvelles à travers les processus d'assimilation et d'accommodation.
- *Le phasage en trois étapes de la mise en œuvre d'une réforme curriculaire suggéré dans le modèle de Depover et Strebelle [2].*
 - (a) L'appropriation de l'innovation
 - (b) La stabilisation des pratiques
 - (c) L'intégration des innovations dans les routines des acteurs.
Après la description de chacune de ces phases, celles-ci sont précisées dans une matrice d'opérationnalisation.
- *Le cheminement du travail curriculaire depuis le processus d'implémentation jusqu'à celui de l'implantation du nouveau programme de formation.*

Les deux premières dimensions, précisées dans les lignes qui précèdent, évoquent avant tout le travail que réalisent les professeur.e.s de l'ENS eux-mêmes pour mettre en œuvre le programme de formation révisé. Cette troisième dimension évoque plutôt le travail des experts du curriculum depuis le début du processus d'élaboration d'un programme de formation ou de sa révision jusqu'à son implantation dans le système éducatif en question.

L'ensemble des propos du texte s'appuie sur les acquis de travaux curriculaires réalisés sur différents systèmes éducatifs, particulièrement en Afrique centrale et en Afrique de l'Ouest. Une connotation piagétienne transpire à travers tout le document. La tentation fut forte d'apporter à l'intérieur du texte une quantité importante de précisions et de clarifications conceptuelles. Auquel cas le texte eut été lourd et difficile. Pour réduire celui-ci et le rendre plus lisible, un bon nombre de clarifications est mis en notes de bas de page. Plusieurs annexes apportent des informations supplémentaires sur différents apports du texte.

Après avoir précisé le contexte de la révision d'un programme de formation initiale des professeur.e.s de collèges à l'ENS d'Abidjan, chacune des trois dimensions est présentée.

2. UN CONTEXTE DE RÉVISION DE PROGRAMMES

Dans le cadre des activités financées par le Millenium Challenge Account – Côte d'Ivoire (MCA – Côte d'Ivoire)¹, un état des lieux

1. Projet financé par le Millenium Challenge Account – Côte d'Ivoire dont le mandat est accordé au consortium C2D-WEI pour la *Révision des curricula de formation*

des programmes de formation utilisés à l'École normale supérieure d'Abidjan (ENS) pour la préparation des professeur.e.s de collège a été réalisé en 2021 par les experts du bureau international C2D (C2D-Services) et du bureau World Education (WEI), réunis en consortium dans le cadre de ce projet. Sur la base des résultats de cette analyse, un programme de formation révisé pour les professeur.e.s de collège a été construit en 2021-2022 en collégialité avec les professeur.e.s de l'ENS et de l'Institut national de la jeunesse et du sport (INJS), des représentants de l'Inspection générale de l'éducation nationale (IGENA), de la Direction de la pédagogie et de la formation continue (DPFC) et les experts de C2D et de WEI. Ce programme révisé a été validé officiellement en février 2022². Aujourd'hui, ce programme révisé est progressivement mis en œuvre par les professeur.e.s de l'ENS et de l'INJS pour la formation initiale des professeur.e.s de collège. Cette formation est organisée en blocs couvrant plusieurs disciplines : bloc 1 : histoire, géographie et français ; bloc 2 : français et éducation aux droits de l'homme et à la citoyenneté (EDHC) ; bloc 3 : anglais et éducation physique et sportive (EPS) ; bloc 4 : mathématiques et technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) ; bloc 5 : physique, chimie et sciences de la vie et de la terre (SVT). Un sixième regroupement rassemble les disciplines dans les champs de la pédagogie, de la psycho-sociologie et de la culture.

Pour chacun des blocs dits « bivalents » et par disciplines, le programme révisé pour la formation initiale des professeur.e.s de collège à l'ENS est façonné par un recadrage³ en six dimensions : (1) le renforcement disciplinaire dans toutes les disciplines du programme éducatif⁴ du collège ; (2) la formation didactique et pédagogique adaptée aux disciplines et aux élèves du collège ; (3) les formations pratiques, les stages et les évaluations des stages par l'ENS ; (4) la connaissance des différents contextes et des problématiques des élèves du collège ; (5) la contextualisation pertinente des contenus des apprentissages impliquant les communautés locales, pour le public ciblé : les élèves du collège ; (6) la présence de compétences transversales : genre et inclusion sociale (GIS), technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE), compétences de vie, entrepreneuriat.

Dans la mise en œuvre du programme révisé pour la formation initiale des professeur.e.s de collège à l'ENS d'Abidjan, les professeur.e.s de l'ENS et de l'Institut national de la jeunesse et du sport (INJS) sont confrontés au défi de la nécessaire intégration dans leur pratique

quotidienne de formateurs, non seulement des contenus proposés dans le programme révisé mais aussi des six dimensions évoquées du recadrage.

3. UNE CERTAINE ADAPTATION

« Lorsqu'une théorie succède à une autre, l'impression initiale est qu'elle la contredit et l'élimine, tandis que la suite des recherches conduit à en retenir davantage que prévu, de telle sorte qu'en définitive la théorie la meilleure est celle qui réussit à intégrer le maximum⁵ d'éléments tirés des systèmes antérieurs⁶. »

Extraits adaptés de : Houdé et Meljac [3] et de Jonnaert et Masciotra [4].

Progresser depuis les pratiques actuelles, parfois mises en œuvre et intégrées de longue date par les acteurs, vers de nouvelles façons de faire est complexe, particulièrement dans le champ de l'éducation. Un tel processus d'évolution de pratiques professionnelles s'inscrit dans le temps long de l'apprentissage [5, 6]. Ce processus nécessite la recherche d'un *équilibre* entre les anciennes pratiques, souvent solidement ancrées dans des routines professionnelles, et de nouvelles conduites des activités professionnelles [7]. Des éléments de contextes très variés peuvent convoquer cette urgence curriculaire de faire cheminer les pratiques professionnelles actuelles vers de nouvelles façons de faire : une réforme curriculaire, l'apparition d'innovations pédagogiques, une évolution des *savoirs essentiels*⁷, des ajustements ou une révision des programmes de formation ou encore d'intégration de nouvelles orientations des politiques éducatives. En éducation, le plus souvent, ces différents contextes sont synchrones. Les innovations pédagogiques et la révision des programmes de formation ne sont pas édictées par elles-mêmes. Elles se déclinent en général comme les corollaires de nouvelles orientations prônées par une politique éducative mise à jour et adaptée à un contexte sociétal en mouvements permanents, tels les dérèglements climatiques, les mouvements sociaux, les crises politiques, les guerres, les catastrophes naturelles, etc. Certaines circonstances obligent parfois des changements radicaux de pratique. Par exemple, la crise sanitaire due à l'épidémie foudroyante de Covid-19⁸ et, en conséquence, la fermeture partielle ou totale de

5. Souligné par l'auteur dans le texte.

6. Piaget, J. (1976). Postface, *Archives de psychologie*, (44), p. 224.

7. **Savoirs essentiels** : « Les savoirs essentiels (SE) sont des éléments fondamentaux, indispensables à l'organisation des contenus disciplinaires dans les programmes éducatifs. Ils en constituent les assises et en sont un des matériaux de base. » (Jonnaert, Ph., Depover, C. et Malu, R. (2020). *Curriculum et situations. Un cadre méthodologique pour le développement de programmes éducatifs*. Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur, p. 180). Ces savoirs essentiels sont en général définis, entre autres, au départ des standards internationaux et sont en constante évolution. « An international standard is a technical standard developed by one or more International Organization for Standardization (ISO). » (World Trade Organization. (2021). *Standards, Guides and Recommendations. The « Six Principles » were agreed upon by the TBT Committee in 2000 with a view to guiding Members in the development of international standards*.

[En ligne], https://www.wto.org/english/tratop_e/tbt_e/principles_standards_tbt_e.htm. Par exemple, le National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) définit les *Principles and Standards for School Mathematics* (PSM) qui proposent un ensemble de standards mathématiques pour chacun des niveaux scolaires : <https://www.nctm.org/Standards-and-Positions/Principles-and-Standards/>

8. « (...) on devrait donc dire "la covid 19" puisque le noyau est un équivalent du nom français féminin "maladie", la maladie Covid 19. » (Académie française. (2020). [En ligne], <https://www.academie-francaise.fr/le-covid-19-ou-la-covid-19>)

initiale, des outils de supervision et d'inspection des enseignants bivalents du secondaire du MENA. L'auteur du texte remercie le MCA pour son appui.

2. <https://www.mcacotedivoire.ci/news/306/1/atelier-dadoption-des-programmes-de-formation-des-professeurs-bivalents-de-lecole-normale-sup%C3%A9rieure-dabidjan.html>

3. Voir Annexe 1.

4. **Programmes** : Afin d'éviter certaines confusions entre les types de programmes auxquels il est fait référence, une distinction est établie entre le concept de 'programme de formation' et celui de 'programme éducatif'. Le concept de 'programme de formation' est utilisé dans le cadre des formations post-secondaires et des formations techniques et professionnelles. Le concept de 'programme éducatif' est utilisé dans le cadre de l'éducation de base et du lycée.

Les programmes éducatifs ou de formation ont « (...) essentiellement une fonction programmatique d'organisation, de planification et de description des contenus d'apprentissage et d'évaluation. » (Jonnaert, Ph., Depover, C. et Malu, R. (2020). *Curriculum et situations. Un cadre méthodologique pour le développement de programmes éducatifs*. Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur, p. 164.)

millions d'écoles à travers le monde ont démontré l'urgence d'une hybridation⁹ des pratiques pédagogiques intégrant de plus en plus les outils numériques¹⁰ [8].

Une recherche d'équilibre, *l'équilibration*, entre des pratiques plus anciennes et actuelles et de nouvelles façons d'aborder les activités professionnelles renvoie au principe piagétien de *l'adaptation intellectuelle* qui n'est autre qu'une « mise en équilibre entre un mécanisme assimilateur et une accommodation complémentaire. [...] l'adaptation n'est achevée que lorsqu'elle aboutit à un système stable, c'est-à-dire lorsqu'il y a un équilibre entre l'assimilation et l'accommodation¹¹ ».

Ce retour à des concepts anciens des théories piagésiennes¹² permet de mieux comprendre comment fonctionne un enseignant qui intègre des innovations dans ses pratiques quotidiennes.

Quatre concepts fonctionnellement solidaires sont évoqués : *l'accommodation*, *l'assimilation*, *l'équilibration* et *l'adaptation*¹³. Bien qu'anciens déjà, ces concepts ayant fait l'objet d'incalculables travaux empiriques, de théorisations et de modélisations diverses, sont plus que jamais importants. Dans le contexte actuel de la mise en œuvre du programme révisé de l'ENS, *l'assimilation* désigne le travail réflexif que réalisent les professeur.e.s de l'ENS pour intégrer les éléments nouveaux pour eux du programme révisé, à leurs propres conceptions de la formation des professeur.e.s de collège comme à leurs pratiques actuelles d'enseignement. Toujours dans ce contexte de mise en œuvre du programme révisé de l'ENS, *l'accommodation* désigne l'adaptation par les professeur.e.s de l'ENS de leurs conceptions et de leur pratique professionnelle aux nouveautés. Cette dialectique entre les innovations et les pratiques professionnelles en cours aboutit à une *équilibration* progressive entre les deux qui,

finalement, permet *l'adaptation* des pratiques professionnelles des professeur.e.s de l'ENS au programme révisé.

En ce sens, la théorie la meilleure est celle qui réussit à intégrer le *maximum* d'éléments tirés des systèmes antérieurs. Les pratiques anciennes inscrites dans les routines actuelles ne sont pas rejetées, mais de nouvelles façons de faire sont construites par les professeur.e.s de l'ENS, articulant l'ancien et le nouveau. Cela ne se réalise toutefois pas en un jour et s'inscrit plutôt dans le temps long de l'appropriation d'une innovation. Les enseignant.e.s de l'ENS sont invités à analyser avec leurs propres références les dimensions du recadrage proposé dans le programme révisé. Il s'agit ensuite de rechercher comment les articuler dans leurs pratiques professionnelles actuelles, pour progressivement définir de nouvelles façons de faire qui de toute façon devront rester ouvertes à des ajustements, des adaptations, voire des corrections en fonction de *l'impact différé*¹⁴ de ces pratiques sur les acquis des élèves des collèges. À ce propos, et en conclusion de ce paragraphe, Piaget lui-même précise que ce processus d'adaptation n'est jamais parfait et peut générer des erreurs :

« L'adaptation étant un équilibre entre une assimilation des objets aux structures de l'action propre (structures soit héréditaires, soit en voie de construction, soit déjà construites par organisation progressive des actions) et l'accommodation de ces structures aux objets, il se peut toujours que cet équilibre entre l'assimilation et l'accommodation prenne des formes non entièrement adéquates et que l'effort d'adaptation conduise ainsi à des erreurs systématiques¹⁵. »

4. UN PHASAGE DU PROCESSUS DE LA MISE EN ŒUVRE D'UNE INNOVATION CURRICULAIRE

« Dans un nouveau contrat social pour l'éducation, les curricula devraient puiser dans la richesse du savoir collectif et inclure un apprentissage écologique, interculturel et interdisciplinaire qui aidera les élèves à accéder aux connaissances et à en produire en renforçant leur capacité à les critiquer et les appliquer¹⁶. »

Extraits adaptés de : Jonnaert et al. [1]; Depover et al. [2]

9. **Hybridation des dispositifs de formation** : « (...) Un dispositif de formation hybride se caractérise par la présence dans un dispositif de formation de dimensions innovantes liées à la mise à distance. Le dispositif hybride, parce qu'il suppose l'utilisation d'un environnement techno pédagogique, et repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation. » (Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides. Distances et savoirs, 4(2006), p. 481.)

Médiatisation et médiation : Peraya et Dumont distinguent « médiatisation » et « médiation » qui portent sur des objets distincts. Ils utilisent « médiatisation » pour évoquer la « mise en médias » des contenus d'apprentissage à travers différents outils d'aide à l'apprentissage, de communication, d'interaction, de gestion des activités... Les processus de « médiation », quant à eux, relèvent, au sens large, d'une perspective cognitive et cible plutôt les effets des différents dispositifs de médiatisation sur la personne, par exemple aux niveaux cognitifs ou relationnels. (Peraya, D. et Dumont, P. (2003). Interagir dans une classe virtuelle : analyse des interactions verbales médiatisées dans un environnement synchrone. *Revue française de pédagogie*, p. 145.)

10. Voir Annexe 2.

11. Piaget, J. (1963). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant* (4^e éd.). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, p. 13.

12. Pour une biographie de Jean Piaget de 1918 à 1990, consulter Montangero, J. et Maurice-Naville, D. (1994). *Piaget ou l'intelligence en marche. Aperçu chronologique et vocabulaire*. Liège : Mardaga. Un certain nombre de textes de Piaget peut être téléchargé au départ du site Web de la Fondation Jean Piaget : <https://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/accueil/index.php>

13. **Assimilation** : intégration d'éléments externes nouveaux dans une structure interne préexistante ; **accommodation** : adaptation de l'organisme aux variations externes qu'il ne réussit pas à assimiler. (Encyclopedia Universalis. [En ligne], <https://www.universalis.fr/encyclopedie/assimilation-et-accommodation-psychologie/#%3A%20th%C3%A8se%20g%C3%A9n%C3%A9rale%20l'assimilation,ne%20r%C3%A9ussit%20pas%20%C3%A0%20assimiler> (Consulté le 22 octobre 2023).)

14. **L'impact différé d'un programme** éducatif ou de formation est en général un *écart*, positif ou négatif, observé entre les acquis des élèves ou des étudiants, le public ciblé, avant l'implantation du nouveau programme, à ceux obtenus par le même public après l'implantation du nouveau programme. Une approche multivariée est nécessaire à une analyse d'impact. Par exemple, s'il s'agit de dégager l'impact d'un nouveau programme sur les acquis des bénéficiaires de ce programme rénové, il est d'abord utile d'identifier les innovations présentes dans le nouveau programme par rapport à l'ancien. En effet, c'est sur ces dimensions que l'analyse de l'impact devra porter. Une analyse d'impact différé débute avant la mise en œuvre d'une innovation et continue au-delà de cette mise en œuvre. Une telle mesure ne peut s'improviser, ni porter exclusivement sur des prises d'information post mise en œuvre. [9]

15. Extrait des commentaires de Piaget aux critiques de Vygotski, parus en postface dans la première version française du livre de Vygotski, *Thought and Language*. Piaget (1989).

16. UNESCO (2021). *Repenser nos futurs ensemble. Un nouveau contrat social pour l'éducation. Rapport de la Commission Internationale sur les futurs de l'éducation*. Paris : UNESCO, p. 68. [En ligne], <https://www.unesco.org/fr/articles/repenser-nos-futurs-ensemble-un-nouveau-contrat-social-pour-leducation>

4.1 Un processus en trois phases

Une adaptation se construit en recherchant un équilibre entre les pratiques actuelles et plus anciennes et les innovations proposées dans le nouveau programme de formation. Cet équilibre reste fragile et peut être remis en cause par les situations et le contexte dans lesquels se trouvent les enseignant.e.s de l'ENS à un moment donné de leur pratique professionnelle. Cette adaptation permet de décrire la démarche par laquelle les professeur.e.s de l'ENS d'Abidjan intègrent progressivement, personnellement et collectivement une innovation, quelle qu'elle soit. Mais ce n'est pas suffisant pour comprendre comment se vit la mise en œuvre du programme révisé dans l'ensemble des activités de l'ENS.

L'analyse du *processus de mise en œuvre d'une innovation dans le champ curriculaire nécessite un modèle*¹⁷ auquel se référer. Dans toute démarche d'analyse de l'action de personnes en situation, en l'occurrence les professeur.e.s de l'ENS mettant en œuvre un *programme de formation révisé*, le chercheur modélise d'abord l'objet de son analyse. Sans modèle de l'objet ciblé, s'agissant dans le cadre de ce texte du *processus de mise en œuvre d'un programme de formation révisé*, une analyse ou une évaluation de cet objet demeure précaire. En effet, dans ce cas, elle ne dispose pas d'un cadre de référence suffisant et ne peut donc prétendre à une quelconque validité [11, 12, 1].

Le modèle de Depover *et al.* [2] suggère une modélisation du processus d'appropriation par les acteurs d'un nouveau programme de formation, en trois phases :

- **Phase 1 : Appropriation de l'innovation**

Durant la première phase, l'ancien et le nouveau curriculum se côtoient avec des retours réguliers vers les pratiques anciennes. Un certain scepticisme persiste face aux innovations suggérées. Progressivement, les acteurs s'approprient l'innovation, mais cette appropriation reste fragile et la référence aux anciennes pratiques est encore régulière.

- **Phase 2 : Stabilisation des pratiques**

La seconde phase n'apparaît que lorsque les acteurs se sont réellement appropriés les innovations. Cette phase suppose une adhésion des acteurs à la réforme proposée, tout en ne négligeant pas que la réforme mise en place dans les salles de classe peut être détournée des orientations officielles et laisser la place à un curriculum caché [13], accommodant la version officielle à la vision personnelle des acteurs. Même si les pratiques intégrant les innovations se stabilisent, le poids des acquis est tel qu'il existe toujours un écart relatif entre un programme de formation prescrit et celui réellement mis en œuvre dans les salles de classe.

- **Phase 3 : Intégration des innovations dans les routines des acteurs**

Les innovations proposées par le nouveau programme sont de plus en plus intégrées aux routines professionnelles des acteurs. À partir de cette troisième phase, le processus de mise en œuvre des innovations semble achevé. C'est à cette phase qu'un équilibre entre les pratiques anciennes et celles intégrant les innovations se stabilise.

Le modèle de Depover *et al.* [2] semble linéaire et les trois phases paraissent inscrites dans une chronologie hiérarchisée depuis la première phase jusqu'à la troisième. Il n'en n'est rien ! La variété des contextes et la diversité des acteurs impliqués dans la mise en œuvre d'innovations pédagogiques montrent que leur intégration dans les nouvelles pratiques n'est ni homogène ni linéaire [14]. Même arrivée à la phase 3, la mise en œuvre d'une innovation pédagogique reste fragile. Des questionnements et des remises en cause persistent et sont parfois récurrents dans un système éducatif, provoquant des interactions régulières entre les phases 2 et 3.

Il est intéressant d'observer l'ouverture qu'une telle dynamique laisse à des adaptations régulières pouvant améliorer un nouveau programme de formation, voire un curriculum¹⁸ dans une perspective holistique, en l'ajustant aux appels du terrain. Une telle ouverture permet une approche *bottom-up* ou ascendante plutôt qu'une approche strictement *top down* ou descendante¹⁹. En ce sens, une réforme curriculaire aboutissant à des révisions de programmes est un processus dynamique et ouvert permettant des adaptations régulières aux besoins des acteurs de terrain et aux contextes de son implantation. Un réel dialogue entre les décideurs et les acteurs de terrain facilite l'appropriation des innovations proposées dans un programme révisé [15].

4.2 Phasage, critères et indicateurs du processus de mise en œuvre d'un nouveau programme de formation

Certaines dimensions du modèle de Depover *et al.* [2] sont reformulées et précisées dans une *matrice d'opérationnalisation du modèle* tout en structurant cette matrice au départ des trois phases du modèle. Cette matrice apporte des précisions sur les critères proposés par Depover *et al.* [2] à l'aide d'indicateurs. Les dimensions du modèle de Depover *et al.* [2] sont soit reprises dans leur formulation initiale, soit reformulées, certaines sont écartées, d'autres sont ajoutées. L'objectif de cette adaptation est de rendre le modèle opérationnel dans ses trois phases.

Adaptation du modèle de Depover *et al.* [2] dans une *matrice d'opérationnalisation*

17. **Modèle** : Un modèle peut être considéré comme une représentation conceptuelle ou graphique d'une situation, d'un phénomène ou d'un processus à des fins scientifiques, mais pouvant également être orienté vers l'action en situation. Partant de l'approche classique de Stufflebeam [10], il s'agit de représenter l'objet ciblé en le modélisant par un traçage conceptuel ou graphique de la cartographie de ses paramètres. Une telle cartographie permet de situer rapidement l'objet analysé par rapport aux paramètres organisés entre eux dans le modèle de référence. En l'occurrence, l'objet ciblé dans le texte n'est autre que le *processus de mise en œuvre* par les professeur.e.s de l'ENS d'Abidjan du programme de formation révisé pour les professeurs de collège.

18. Pour une distinction entre « curriculum » et « programme éducatif ou de formation », voir annexe 4.

19. **Bottom-up versus Top down** : Une approche *bottom-up* consiste à faire cheminer des informations depuis les acteurs du terrain, leurs contextes, leurs besoins et leurs attentes, jusqu'aux niveaux décisionnels les plus élevés du système éducatif ; c'est une approche *ascendante*. Contrairement à l'approche *bottom-up*, une approche *top down* part d'instances décisionnelles disposant d'autorité dans l'échelle hiérarchique traditionnelle d'un système éducatif pour rejoindre la base du système ; c'est une approche *descendante*. Les deux approches se complètent cependant dans un système éducatif dans lequel les interactions entre les décideurs et les acteurs de terrain existent réellement.

Phases	Critères	Indicateurs	Effets du phasage
Phase 1 : Appropriation	1. Présence conjointe de dimensions de l'ancien et du nouveau programme dans les activités de classe.	1.1 Observation d'autant d'éléments de l'ancien programme que du nouveau dans les fiches de préparation des cours.	La phase 1 aboutit à une <i>appropriation relative</i> des innovations proposées par un nouveau programme de formation. Des questionnements, parfois encore des remises en cause de la pertinence de ces innovations et des doutes persistent. Les acteurs concernés <i>ne sont pas encore autonomes</i> quant à la mise en pratique des innovations, ils sollicitent des appuis externes.
	2. Retours fréquents à l'ancien programme ; face à une difficulté liée aux contenus du nouveau programme, l'enseignant retourne à l'ancien programme.	2.1 Face à une difficulté d'application des contenus du nouveau programme, observation de plus de références à l'ancien programme qu'au nouveau, dans le traitement de la difficulté par l'enseignant.	
	3. Absence d'autonomie des enseignants confrontés à la mise en œuvre du nouveau programme de formation.	3.1 Observation de demandes récurrentes de soutiens externes pour appuyer la mise en œuvre du nouveau programme (demandes de formations, d'ateliers, de guides d'utilisation du nouveau programme, d'exemples de mise en application de telle ou telle partie du nouveau programme observés dans d'autres écoles, de documents de référence, de matériels et d'outils didactiques, etc.).	
	4. Confrontation dans un même établissement scolaire de différentes interprétations des contenus et des innovations du nouveau programme.	4.1 Observation d'une absence de consensus à propos de l'interprétation des orientations et des contenus proposés dans le nouveau programme, entre les professeur.e.s d'un même établissement scolaire.	
	5. Remises en cause de la pertinence et de la légitimité du nouveau programme.	5.1 Lors de rencontres avec les professeur.e.s d'un même établissement scolaire, ou dans les résultats des enquêtes sur la mise en œuvre du nouveau programme, observation de plus de 50 % de remises en cause des contenus du nouveau programme et de la pertinence et de la légitimité des innovations apportées.	
Phase 2 : Stabilisation des pratiques	6. Présence conjointe de dimensions de l'ancien et du nouveau programme dans l'élaboration de nouvelles pratiques.	6.1 Dans les pratiques observées, constat d'un nombre de références à des dimensions de l'ancien programme, inférieures à celles au nouveau programme. Les références à l'ancien programme représentent moins de 50 % des références.	La phase 2 se traduit par une vision partagée du nouveau programme et de ses innovations par une majorité des acteurs impliqués dans la mise en œuvre du nouveau programme. Ces derniers ont développé une plus grande autonomie et sollicitent moins d'appuis externes.
	7. Vision partagée par les différents acteurs impliqués dans la mise en œuvre du nouveau programme et de ses innovations.	7.1 Dans les échanges avec les acteurs impliqués dans la mise en œuvre de la réforme, observation d'une vision claire de la réforme partagée par la majorité de ceux-ci. Quelques réticences ou objections, voire même oppositions, sont exprimées par moins de 10 % des acteurs impliqués dans la mise en œuvre de la réforme.	
	8. Autonomie progressive des acteurs impliqués dans la mise en œuvre du nouveau programme et de ses innovations.	8.1 Observation de toujours moins de sollicitations d'interventions externes pour appuyer le processus de mise en œuvre. L'autonomie des acteurs impliqués dans la mise en œuvre du nouveau programme est de plus en plus évidente, pour au moins 80 % d'entre eux.	

Phases	Critères	Indicateurs	Effets du phasage
Phase 3 : Intégration aux pratiques routinières	9. Repli significatif de l'ancien programme par rapport au nouveau programme et à ses innovations.	9.1 Constat que les pratiques professionnelles des acteurs impliqués dans la mise en œuvre du nouveau programme sont essentiellement orientées vers les orientations du nouveau programme. Ces acteurs manifestent très peu de référence à l'ancien programme, si ce n'est dans moins de 10 % de leurs interactions analysées.	La phase 3 voit beaucoup d'autonomie chez les professeur.e.s par rapport à un nouveau programme dont les différentes dimensions sont intégrées à leurs routines professionnelles. Une dynamique de partage des expériences s'est développée entre les professeur.e.s qui n'hésitent pas à créer des initiatives permettant à certaines dimensions du nouveau programme d'être mieux appropriées par les élèves. Autonomie, initiative et créativité, partage de pratiques, intégration des innovations du nouveau programme dans les routines professionnelles sont autant d'éléments qui permettent d'affirmer que le nouveau programme est réellement implanté.
	10. Initiatives des acteurs par rapport au nouveau programme et à ses innovations.	10.1 Observation d'initiatives dans l'objectif d'améliorer une bonne mise en œuvre du nouveau programme, par exemple, des ateliers sur telle ou telle dimension du nouveau programme, la création de banques de situations, le partage de documents et de lectures, la création de groupes virtuels de discussion, etc.	
	11. Partage de bonnes pratiques à propos des innovations du nouveau programme aux niveaux local, régional et national.	11.1 Identification et partage de bonnes pratiques professionnelles intégrées aux routines professionnelles, par exemple, la mise en place d'approches didactiques spécifiques, de modalités d'évaluation, d'approches de la gestion de classe, etc.	

Cette *matrice d'opérationnalisation* peut être facilement utilisée pour situer l'état d'avancement de la mise en œuvre du programme révisé. Des ateliers peuvent se développer à l'aide de cette matrice pour identifier les meilleures stratégies à développer pour une réelle mise en œuvre du nouveau programme. Cette matrice peut être ajustée à la réalité et aux contextes de l'ENS d'Abidjan.

5. DE L'IMPLÉMENTATION À L'IMPLANTATION DE NOUVEAUX PROGRAMMES

«Le modèle d'assimilation-accommodation, par lequel Piaget a décrit le développement cognitif, met l'accent, avec raison, sur la nature active et constructive de l'enfant. Ce modèle nous permet de concevoir le développement cognitif comme un processus graduel d'acquisition structurale et de changement dans lequel toute structure mentale nouvelle naît de celle qui précède au moyen de l'opération continue d'assimilation et d'adaptation²⁰.»

Extraits adaptés de : Jonnaert et al. [1]

L'adaptation des pratiques professionnelles des enseignant.e.s aux dimensions du programme révisé, comme le phasage de la mise en œuvre de ce programme par ces mêmes enseignant.e.s, s'inscrit à son tour dans une série d'étapes qui décrivent le travail curriculaire effectué jusqu'à l'*implantation officielle* du programme. Il ne s'agit plus, dans les lignes qui suivent, de l'enseignant.e qui s'adapte et intègre progressivement le programme révisé dans ses pratiques professionnelles, mais bien des experts du curriculum qui assurent le suivi du nouveau programme, son propre cheminement en tant

qu'objet curriculaire, jusqu'à son implantation complète dans le système éducatif.

Plusieurs concepts sont traités dans les lignes qui suivent. Ils sont nécessairement reliés étroitement aux propos qui précèdent sur l'adaptation et le modèle de Depover et al. [2]. Le cheminement du nouveau programme en tant qu'objet curriculaire s'appuie sur deux concepts complémentaires, celui de l'*implémentation* et celui de l'*implantation* du programme.

La phase d'*implémentation* de nouveaux programmes éducatifs ou de formation pour une offre de formation donnée précède l'introduction généralisée des programmes dans toutes les écoles et les classes concernées par ces derniers. Cette introduction généralisée constitue alors la phase d'*implantation*. Les deux concepts, *implémentation* et *implantation*, réfèrent à des réalités différentes mais complémentaires. Des validations en cascade se succèdent et une implication des enseignants s'impose dès le début du processus de révision des *programmes éducatifs ou de formation* (PE/F). Par les clarifications qui suivent, c'est une partie du protocole d'élaboration ou de révision de PE/F qui est précisée étape par étape.

• Validations internes

Les nouveaux PE/F sont en général d'abord testés lors du travail des équipes de rédaction des PE/F, constituées d'enseignants et d'inspecteurs, spécialistes des domaines d'apprentissage révisés par les nouveaux programmes. Ces équipes, en cours de processus, valident à l'interne l'évolution des PE/F en testant leurs productions entre eux et entre les équipes des différents domaines d'apprentissage. Ces validations internes sont réalisées chaque fois qu'une partie importante des PE/F est rédigée. Il y a donc, durant tout le processus d'élaboration des PE/F, un nombre relativement important de validations internes et de va-et vient entre les activités de validation et les ajustements successifs du programme de formation révisé.

20. Flavell, J. (2020). Piaget et la psychologie contemporaine du développement cognitif. Dans O. Houdé et C. Meljac (dir.). *L'esprit piagétien, hommage international à Jean Piaget*, (p. 214–221). Paris : Presses universitaires de France (PUF), p. 214.

• Pré-validation

Lorsqu'une première version des PE/F révisés est terminée, ceux-ci sont *pré-validés*. Par cette démarche de pré-validation, les PE/F révisés sont soumis à des commissions organisées en *focus groups*. Elles sont composées d'enseignant.e.s, d'inspecteur.trice.s, de conseiller.ère.s pédagogiques, de directeur.trice.s et de préfet.e.s d'études et de formateur.trice.s d'enseignants. Au cours de ces *focus groups*, dispersés sur tout le territoire du pays, les programmes révisés sont analysés en détail. Des remarques, des objections et des demandes d'ajustements sont formulées. Un questionnaire est également soumis à ces équipes afin de vérifier dans quelle mesure le programme révisé est accepté ou rejeté. Le *degré d'acceptation*²¹ des programmes est vérifié [14]. Ce *degré d'acceptation* est important, car il permet de vérifier, sous condition de certains ajustements et corrections, dans quelle mesure un PE/F révisé peut ou non entrer dans les classes. Un PE/F révisé rejeté par ces comités ne peut en aucun cas entrer dans les classes et doit nécessairement subir des corrections majeures, voire être totalement revu. Seuls des PE/F qui obtiennent un degré d'acceptation élevé, au-dessus de 75 % d'acceptation, peuvent franchir le seuil d'une classe. Il s'agit là d'une *précaution éthique* importante. Ce n'est donc qu'une fois accepté par ces comités et après avoir intégré les corrections émanant de ces derniers que les PE/F peuvent être *implémentés*. Le processus de pré-validation permet de vérifier le *degré d'acceptation* des innovations et des nouveaux PE/F sans entrer dans les salles de classe. En effet, il est risqué de lancer dans les salles de classe des PE/F non pré-validés. Ces PE/F pourraient être contre-indiqués pour un niveau scolaire ou une offre de formation donnés, et provoquer des difficultés diverses auprès des populations scolaires. Ce n'est qu'une fois acceptés lors de la pré-validation que les PE/F peuvent entrer dans un processus d'*implémentation* et, de là, pénétrer dans les salles de classe et atteindre des enseignant.e.s et des élèves. Cette *vigilance éthique* garantit une introduction progressive des innovations dans les salles de classe et minimise les risques de blocages par les enseignant.e.s et de difficultés d'apprentissage chez les élèves.

• Implémentation

Le processus d'*implémentation* correspond à une phase de mise à l'essai des PE pré-validés, dans un certain nombre de classes ciblées, et non encore dans l'ensemble des classes. L'implémentation est précédée d'une formation des enseignant.e.s des classes ciblées avant la mise à l'essai des PE/F dans leurs classes. Des enseignant.e.s et des élèves expérimentent alors les contenus des nouveaux PE/F au cours d'activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation dans les salles de classe. Alors que la pré-validation a ciblé un nombre restreint d'experts locaux et s'est déroulée en dehors des salles de classe, la *phase d'implémentation* permet de tester les nouveaux PE directement dans un certain nombre de classes

ciblées. Les rédacteurs des PE/F suivent ce qui se passe dans les classes ciblées tout au long de cette phase d'implémentation. Ils disposent de grilles d'analyse et d'observation et vérifient régulièrement les acquis des élèves. Les enseignants des écoles ciblées sont amenés à utiliser les nouveaux PE/F dans leurs cours pour une période limitée. Ils disposent également de grilles d'analyse et de questionnaires leur permettant de fournir leurs avis sur les différentes dimensions des programmes révisés. Durant cette phase, les résultats des apprentissages des élèves qui bénéficient de cette utilisation expérimentale des nouveaux programmes sont pris en considération.

Les résultats de l'implémentation font l'objet de différentes analyses et, en général, débouchent à nouveau sur des ajustements des programmes.

• Validation

Au terme de la phase d'implémentation, les PE/F révisés doivent faire l'objet d'une validation officielle. Ce n'est qu'une fois reconnus et validés officiellement par un arrêté ministériel ou un décret que les PE/F révisés peuvent être implantés dans le système éducatif.

• Implantation

Ce n'est qu'après la validation officielle des PE révisés (généralement traduite dans une note officielle, un décret, voire un arrêté ministériel), que ceux-ci peuvent finalement être officiellement introduits dans toutes les écoles du pays ou de la région. Dans les écoles officielles ou publiques, ces PE révisés deviennent prescriptifs durant la période de scolarité obligatoire.

Les processus mis en place avant d'aboutir à l'*implantation* officielles des PE/F sont donc complexes. Ils sont cependant indispensables pour assurer la qualité des PE/F avant leur généralisation, surtout lorsque ces derniers véhiculent des innovations majeures. Le non-respect de la chronologie de ces étapes successives et l'empressement à introduire de nouveaux PE/F non validés par ce processus, provoquent généralement des difficultés majeures dans les écoles, voire des rejets radicaux d'une réforme. Cette approche progressive et prudente respecte une *vigilance éthique* dans un contexte scolaire où les résultats finaux des innovations introduites reposent avant tout sur la *qualité des résultats des apprentissages scolaires réalisés par les élèves*. Le premier indicateur de la réussite ou non d'une réforme curriculaire est la qualité des acquis des élèves au terme de leur scolarité couverte par la réforme.

6. CONCLUSIONS

Les lignes qui précèdent ne décrivent que trois dimensions qui entrent en ligne de compte dans l'implantation d'un nouveau programme. Cette implantation est suivie immédiatement par le travail d'adaptation par l'enseignant.e recherchant un équilibre entre l'ancien et le nouveau programme et l'intégration progressive des innovations dans ses propres pratiques professionnelles.

Le travail curriculaire ne se réduit pas aux trois dimensions décrites dans les lignes qui précèdent. En amont, les experts du curriculum, avec les équipes locales, ont dû analyser les textes de politique éducative et rechercher les orientations pour le travail à réaliser

21. Le *degré d'acceptation* d'un PE/F est défini au départ d'un questionnaire avec une échelle Likert à 5 degrés, allant du rejet jusqu'à un fort degré d'acceptation du nouveau programme. Les répondants à ce questionnaire spécifique se prononcent sur un certain nombre de catégories de propositions relatives à une série de paramètres des PE/F.

sur les programmes. Ils les ont traduites dans un document-cadre, le *cadre d'orientation curriculaire* (COC) qui détermine et oriente la suite du travail curriculaire. Ce COC est généralement synthétisé dans les textes introductifs du programme révisé ou du nouveau programme. Les experts, à l'aide d'outils spécifiques, ont également analysé les programmes actuels et les ont mis en parallèle avec les orientations des politiques éducatives et les besoins exprimés par les enseignant.e.s au cours d'ateliers.

Au-delà de l'écriture ou de la révision des PE/F, d'autres tâches portent sur une adaptation de la politique d'évaluation des apprentissages, la définition des besoins en matériels et supports didactiques, une politique de la formation continue des enseignant.e.s ... Avec les structures du ministère concernées, d'autres dimensions sont abordées tel un ajustement des pratiques d'inspection aux PE/F révisés ou entièrement reformulés.

En ce sens, le travail curriculaire ne peut se réduire à la simple écriture de PE/F. Ce processus s'inscrit nécessairement dans le temps long, en général sur plusieurs années. Il est vain de vouloir précipiter ces étapes au risque de voir tout l'échafaudage curriculaire mis en place s'effondrer pour ne laisser place qu'à la poussière de ses cendres. Ce risque est grand, et les échecs des réformes bâclées ou inachevées sont à foison.

Ce texte, comme toute la réflexion curriculaire développée par Philippe Jonnaert, s'inscrit dans la *perspective piagétienne*. S'appuyant sur celle-ci, il considère que les apprenants sont des *penseurs actifs, créatifs et constructifs*. Ils sont prêts à apprendre tout au long de leur vie, mais seulement ce qu'ils sont *structurellement prêts* à apprendre. *Chaque nouvelle structure mentale naît de celle qui la précède par le processus d'adaptation*. Il est donc majeur d'offrir à l'apprenant le temps d'établir cette jonction entre l'ancien et le nouveau.

En ce sens, les nouvelles pratiques professionnelles des enseignant.e.s de l'ENS d'Abidjan s'appuient autant sur leurs façons de faire qui ont précédé la révision du programme de formation des professeur.e.s de collège à l'ENS d'Abidjan que sur celles qui découlent des six dimensions du recadrage proposé par le programme révisé. Chacun s'appuie sur sa propre grille de lecture cognitive pour décoder, analyser, comprendre et agir au départ de ce qui lui est proposé. C'est ainsi que le programme révisé est décrypté par la liste interminable des acquis cognitifs de chacun, organisée dans son propre répertoire cognitif. Il y a donc autant d'interprétations du programme révisé qu'il y a eu de lectures de ce programme. Sur ces bases, des ateliers de discussion et d'échange doivent avoir lieu pour permettre à une vision consensuelle de ce programme de voir progressivement le jour.

C'est une telle vision qui permettra une mise en œuvre effective du programme révisé pour la formation initiale des professeur.e.s de collège à l'ENS d'Abidjan. C'est cette vision également qui fera de ce programme un outil de formation endogène, spécifique à l'ENS d'Abidjan. ■

BIBLIOGRAPHIE

1. Jonnaert, Ph., Depover, C. et Malu, R. (2020). *Curriculum et situations. Un cadre méthodologique pour le développement de programmes éducatifs*. Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur.
2. Depover, C. et Strebelle, A. (2012). Aléas des réformes curriculaires : les chemins difficiles par lesquels s'élaborent les changements en éducation. Dans P. Charland, C. Daviau, A. Simbagoye et S. Cyr (dir.). *Écoles en mouvement et réformes : enjeux, défis et perspectives – États des lieux et questions curriculaires*, (41–51). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
3. Houdé, H. et Meljac, C. (2000) *L'esprit piagétien, hommage international*. Paris : Presses universitaires de France (PUF), collection : Psychologie et sciences de la pensée.
4. Jonnaert, Ph. et Masciotra, D. (2004). *Constructivisme, choix contemporain. Hommage à Ernst von Glasersfeld*. Québec : Presses universitaires du Québec (PUQ).
5. Vergnaud, G. (1996). La théorie des champs conceptuels. Dans J. Brun (dir.). *Didactique des mathématiques* (p. 196–142). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
6. World Trade Organization [WTO]. (2021). *Principles for the Development of International Standards, Guides and Recommendations. The «Six Principles» were agreed upon by the TBT Committee in 2000 with a view to guiding Members in the development of international standards*. [En ligne], https://www.wto.org/english/tratop_e/tbt_e/principles_standards_tbt_e.htm
7. Jonnaert, Ph. et Vander Borgh, C. (2009). *Créer les conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants* (3^e éd.). Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur.
8. Depover, C., Quintin, J. J., Braun, A. et Descamps, S. (2003). D'un modèle présentiel vers un modèle hybride : étapes et stratégies à mettre en œuvre dans le cadre d'une formation destinée à des fonctionnaires locaux. *Distance et savoirs*, 2(1), 39–52.
9. Jonnaert, Ph. (2021). *Vers un paradigme curriculaire de l'hybridation des dispositifs pédagogiques*. Genève : BIE-UNESCO (Document de travail).
10. Jonnaert, Ph. (2020). *Étude de l'impact différé des programmes éducatifs en mathématiques, en français et en SVT, au cycle primaire et au premier cycle du secondaire en République du Congo (Brazzaville)*. Brazzaville : Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et de l'Alphabétisation (MEPSA) et Projet d'appui à l'amélioration du système éducatif (PRAASED), Rapport de recherche, Banque mondiale.
11. Stufflebeam, D. (1983). The CIPP Model for Program Evaluation. Dans G.-F. Madaus, M. S. Scriven et D. L. Stufflebeam (dir.). *Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*, (117–141). Dordrecht : Springer.
12. Laveault, D. (2007). Quelles compétences, quels types de validité pour l'évaluation. Dans L. Bélair, D. Laveault et C. Lebel (dir.). *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (p. 25–50). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
13. Mottier-Lopez, L. et Figari, G. (2012). Modèles et modélisation face à une crise de sens de l'évaluation en éducation. Dans L. Mottier-Lopez et G. Figari (dir.). *Modélisation et évaluation. Questionnements épistémologiques* (p. 7–24). Bruxelles : De Boeck Supérieur, Raisons Éducatives (numéro thématique).
14. 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. [En ligne], https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_21.html
15. Jonnaert, Ph., Fall, O., Sampson, S., Malu, R. et Antoun, Z. (2018). Une démarche de pré-validation de nouveaux programmes éducatifs du domaine d'apprentissage des sciences pour le cycle terminal de l'éducation de base en République Démocratique du Congo. *Revue universitaire des sciences de l'éducation*, (6), 7–29.
16. Depover, C. et Jonnaert, P. (2014). *Quelle cohérence pour l'éducation en Afrique. Des politiques au curriculum. Hommage à Louis D'Hainaut*. Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur.
17. Ginsburg, H. et Oppen, S. (1993, 3^{ème} éd.). *Piaget's theory of intellectual development : An introduction*. Englewood Cliffs (N.J.) : Prentice Hall.

17. Flavell, J. (2020). Piaget et la psychologie contemporaine du développement cognitif, in O., Houdé et C., Meljac, (Dir.). *L'esprit piagétien, hommage international à Jean Piaget*, (214–221). Paris : Presses universitaires de France (PUF).

18. Fullan, M., Quinn, J. et McEachen, J. (2018). *L'apprentissage en profondeur. S'ouvrir au monde, changer le monde*. Québec (Qc) : Presses de l'Université du Québec (PUQ).

19. Institut de statistique de l'UNESCO [ISUI]. (2014). *Domaines d'études et de formation de la CITE 2013 (CITE-F). Manuel accompagnant la classification internationale type de l'éducation*. Montréal : Institut de statistique de l'UNESCO.

20. Jonnaert, Ph. (2015). *Guide pour l'élaboration d'un programme éducatif dans la perspective de développement de compétences par les apprenantes et les apprenants*. Genève : Bureau international de l'éducation de l'UNESCO (BIE).

21. Jonnaert, Ph. (2016). *Le curriculum holistique : un cadre pour une éducation équitable, inclusive et de qualité*. Montréal : Communication présentée à l'Atelier d'experts, Chaire UNESCO de développement curriculaire (CUDC), Université du Québec à Montréal (UQAM).

22. Operti, R. et Duncombe, L. (2012). Éducation et curriculum pour l'inclusion : faire avancer l'agenda de l'EPT. Dans P. Charland, C. Daviau, A. Simbagoie et S. Cyr (dir.). *Écoles en mouvement et réforme : enjeux, défis et perspectives* (p. 29–40). Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur.

ANNEXES

8.1 Annexe 1 : Recadrage du programme de formation des professeur.e.s bivalents pour les collèges de proximité à l'ENS d'Abidjan

Extrait de : *Programme de formation des professeur.e.s bivalents pour les collèges de proximité (2022)*. Abidjan : École Normale supérieure, p. 13.

[...] de l'ensemble des constats de l'état des lieux, l'équipe des experts du Consortium C2D-WEI a proposé un recentrage de l'ensemble des activités de l'ENS sur les étudiant.e.s, les enseignant.e.s de l'ENS, les programmes de formation et les problématiques du collège en six points :

1. Le renforcement disciplinaire dans toutes les disciplines du programme éducatif du collège
2. La formation didactique et pédagogique adaptée aux disciplines et aux élèves du collège par l'ENS impliquant la DPFC et les APFC
3. Les formations pratiques, les stages et les évaluations par l'ENS, impliquant les APFC, la DPFC et l'IGEN
4. La connaissance des différents contextes et des problématiques des élèves du collège impliquant la Direction de la Veille et du Suivi des Programmes (DVSP), les Directions Régionales de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation (DRENA), etc.
5. La contextualisation pertinente des contenus pour le public ciblé : élèves du collège impliquant les communautés locales
6. La présence de compétences transversales : GIS, TICE, compétences de vie, entrepreneuriat

La figure ci-bas symbolise ce recadrage.

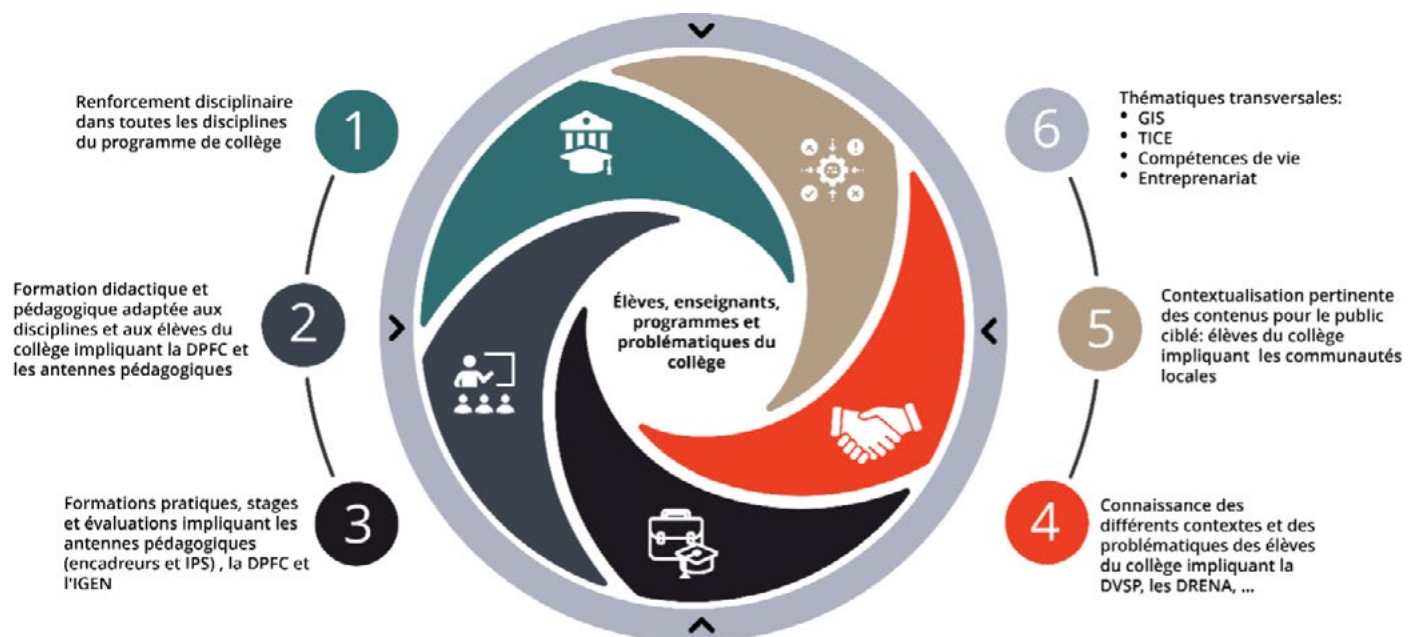
8.2 Annexe 2 : L'influence de Piaget dans le domaine de l'enseignement

Extraits adaptés de : Ginsburg et Oppen [16] et de Flavell [17].

Les approches de Piaget sur le développement cognitif et sa conception des enfants « ont eu une influence particulièrement profonde sur la réflexion et les pratiques dans l'enseignement. En vérité, il est difficile de concevoir comment le domaine de l'éducation se serait développé sans l'apport de Piaget²² ».

Flavell [18], à la suite de Ginsburg et Oppen [16], distingue six catégories d'implications des approches piagésiennes sur l'éducation :

22. Flavell (2020), p. 217.



- *L'approche centrée sur l'enfant.* Pour Piaget, l'enfant est un être dont la structure mentale se distingue qualitativement de celle de l'adulte. L'enseignant doit essayer de comprendre la perspective cognitive de l'enfant, essayer de voir les choses avec les yeux de l'enfant et interpréter les choses comme l'enfant le fait, plutôt que de supposer que l'enfant interprète les choses comme l'enseignant le fait lui-même.
- *L'activité.* Pour Piaget, l'essence du savoir est l'activité physique et mentale que l'on exerce sur les objets. Pour favoriser la compréhension, l'enseignant doit fournir aux élèves ou aux étudiants les matériaux et les situations qui les encouragent à découvrir les faits et les relations en explorant et en expérimentant eux-mêmes.
- *La réinvention.* Pour Piaget, l'acquisition de connaissances n'est pas un processus passif de réception, mais plutôt un processus actif de construction du savoir ou de réinvention.
- *L'apprentissage individualisé.* Piaget propose l'idée suivant laquelle l'intérêt et l'apprentissage des enfants sont plus importants si l'expérience qui leur est présentée est relativement nouvelle. Ce qui est proposé aux élèves devrait varier d'un enfant à l'autre, parce que ce qui est relativement nouveau pour l'un ne l'est pas nécessairement pour l'autre, ce qui est un problème pour l'un ne l'est pas nécessairement pour un autre.
- *L'interaction sociale.* Pour Piaget, grâce à la coopération et aux conflits avec leurs pairs, les enfants apprennent que leur propre perspective n'est qu'une perspective parmi d'autres, il est donc nécessaire que l'enseignant accorde de l'importance aux interactions sociales en classe.
- *Le programme d'études.* Les programmes éducatifs doivent être adaptés aux capacités cognitives des élèves comme aux acquis qu'ils possèdent déjà, afin de permettre à l'enseignant de les faire progresser vers de nouvelles constructions de savoirs sur ces bases.
- Dans ce processus de mises en tension, il ne s'agit pas de se limiter à médiatiser seulement des contenus à l'aide de technologies, mais aussi de prendre en considération les dimensions pédagogiques, didactiques et cognitives qui font référence à l'apprentissage en profondeur [18].
- Une autre dimension est également importante, particulièrement dans une perspective de changement de paradigme ou d'introduction d'innovation, l'ancrage des pratiques innovantes dans les pratiques habituelles et plus anciennes [7].
- Dès lors, l'hybridation des systèmes pédagogiques peut se comprendre à travers une série de mises en tension :
 - D'activités en *présentiel* avec d'autres réalisées à *distance* ;
 - D'activités *synchrones* avec d'autres *asynchrones* ;
 - D'activités faisant appel aux *outils technologiques* à d'autres *n'y faisant pas appel* ;
 - De *contenus médiatisés* par les technologies à d'autres se référant aux composantes pédagogiques, didactiques, cognitives et conatives *non médiatisées* ;
 - De *pratiques innovantes* par rapport aux *pratiques habituelles* et plus anciennes ;
 - De *pratiques intergénérationnelles* appuyant l'élève dans ses activités scolaires à la maison en collaboration avec des membres de sa famille, (parents, aînés, fratrie...) par rapport à d'autres activités dans lesquelles l'élève est isolé ;
 - Des pratiques qui, même à distance, *permettent les interactions* entre les élèves entre eux ou entre les élèves et l'enseignant et d'autres ne le permettant pas ;
 - ...

Un paradigme curriculaire d'hybridation est multiple et complexe, et ne se réduit donc pas à l'introduction des technologies simplement pour médiatiser des contenus. Il est défini à travers une série de mises en tension de paramètres et de leur contraire. Un paradigme curriculaire de l'hybridation des dispositifs pédagogiques se dégage d'une simple mise en ligne de certaines composantes d'un enseignement et entre nécessairement dans la complexité.

Philippe Jonnaert, Ph.D. a défendu sa thèse de doctorat en 1986 sous la direction du professeur Yvan Tourneur de l'Université de Mons en Belgique et du professeur Jean Brun de l'Université de Genève. Sa recherche doctorale a porté sur l'analyse des pré-acquis cognitifs d'élèves à propos de contenus d'enseignement en mathématiques et en sciences. Une synthèse de cette recherche a été publiée en 1988 aux éditions De Boeck université sous le titre *Conflits de savoirs et didactique*. Après avoir été professeur de didactique des mathématiques et responsable de la formation des enseignants à l'école normale de Braine-le-Comte en Belgique où il crée le *Centre de recherche en didactique appliquée* (CRDA), il est engagé comme professeur à l'Université catholique de Louvain-la-neuve en Belgique. Professeur à la faculté de psychologie, il préside la *Commission des agrégations* chargée d'assurer la formation des professeurs de l'enseignement secondaire supérieur en Belgique. Il crée à la

Sans doute ces six dimensions peuvent-elles sembler triviales aujourd'hui tant certaines d'entre elles sont acquises pour bon nombre d'enseignants. Tel n'était pas le cas lorsque Piaget et les tenants de l'école nouvelle les introduisirent. Aujourd'hui encore le constructivisme piagétien rencontre de farouches opposants.

8.3 Annexe 3 : L'hybridation des dispositifs pédagogiques

Extrait adapté de : Jonnaert [8]

Le concept même d'*hybridation des dispositifs pédagogiques* en présentiel et à distance a particulièrement été évoqué durant la période de la pandémie de la Covid-19. De quoi s'agit-il ?

- L'hybridation, au niveau techno pédagogique, fait référence à une série d'arrangements et de mises en tension de paramètres différents, parfois opposés. Il y a d'abord la mise en tension d'activités réalisées en présentiel avec d'autres réalisées à distance, d'activités synchrones avec d'autres asynchrones, d'activités réalisées à l'aide de technologies avec d'autres effectuées sans ces technologies, etc.

même époque la collection *Perspectives en éducation et formation*, aux éditions De Boeck-Université (avec plus de 100 titres à ce jour) ainsi que l'unité de recherche *Didactique et évaluation des apprentissages scolaires* (DIES). Il rejoint ensuite l'Université de Sherbrooke au Canada où il dirige le *Laboratoire interdisciplinaire en didactique des disciplines* (LARIDD). Pour rallier ensuite l'Université du Québec à Montréal où il développe la *Chaire UNESCO de développement curriculaire* (CUDC). Dès le début de sa carrière Philippe Jonnaert est appelé à analyser les systèmes éducatifs dans de nombreux pays qu'il accompagne dans leurs réformes et leur développement. Il est consultant senior pour les grands organismes internationaux, dont la Banque Mondiale et l'UNESCO. Il a publié ses travaux en didactique de mathématiques et en développement curriculaire dans de nombreuses revues et dans plusieurs ouvrages qui font de lui l'auteur francophone le plus cité sur les questions curriculaires.

8.4 Annexe 4 : Une distinction entre « curriculum » et « programme éducatif »

Extrait de : Jonnaert *et al.* [14]

Curriculum.

Un curriculum est un ensemble de paramètres à visée éducative. Articulés entre eux, ils permettent l'orientation et l'opérationnalisation de tout un système éducatif à travers des plans d'action pédagogiques

et administratifs. Un curriculum est ancré dans les réalités historiques, sociales, linguistiques, économiques, religieuses, géographiques, démographiques et culturelles d'un pays. Un curriculum se situe *en aval* des politiques éducatives et *en amont* des actions quotidiennes d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation dans les salles de classe. De ce fait, un curriculum est en quelque sorte l'*interface* entre les grandes orientations définies par les politiques éducatives et leur mise en œuvre dans les salles de classe à travers les programmes éducatifs qu'il inclut et oriente. En ce sens, un curriculum peut être considéré comme un *passeur de politiques éducatives* [16]. Aujourd'hui, les curriculums adoptent une approche globale, *holistique*, dans la perspective de développer des systèmes éducatifs inclusifs à tous les niveaux, depuis leur conception jusqu'à leur mise en œuvre [20, 21].

Programme éducatif.

Un programme éducatif ou de formation a une fonction *programmative* de définition, d'organisation et de planification des contenus d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation. Les contenus des programmes éducatifs respectent les orientations des politiques éducatives précisées par le curriculum. Les programmes éducatifs se réfèrent aux standards internationaux comme à la logique des contenus disciplinaires qu'ils contextualisent dans les réalités locales. Ils circonscrivent ainsi les contenus des activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation à l'intérieur d'un régime pédagogique et pour une période scolaire déterminée [21, 22].

Philippe Jonnaert a défendu sa thèse de doctorat en 1986 sous la direction du professeur Yvan Tourneur de l'Université de Mons en Belgique et du professeur Jean Brun de l'Université de Genève. Sa recherche doctorale a porté sur l'analyse des pré-acquis cognitifs d'élèves à propos de contenus d'enseignement en mathématiques et en sciences. Une synthèse de cette recherche a été publiée en 1988 aux éditions De Boeck université sous le titre *Conflits de savoirs et didactique*. Après avoir été professeur de didactique des mathématiques et responsable de la formation des enseignants à l'école normale de Braine-le-Comte en Belgique où il crée le Centre de recherche en didactique appliquée (CRDA), il est engagé comme professeur à l'Université catholique de Louvain-la-neuve en Belgique. Professeur à la faculté de psychologie, il préside la Commission des agrégations chargée d'assurer la formation des professeurs de l'enseignement secondaire supérieur en Belgique. Il crée à la même époque la collection *Perspectives en éducation et formation*, aux éditions De Boeck-Université (avec plus de 100 titres à ce jour) ainsi que l'unité de recherche *Didactique et évaluation des apprentissages scolaires* (DIES). Il rejoint ensuite l'Université de Sherbrooke au Canada où il dirige le *Laboratoire interdisciplinaire en didactique des disciplines* (LARIDD). Pour rallier ensuite l'Université du Québec à Montréal où il développe la *Chaire UNESCO de développement curriculaire* (CUDC). Dès le début de sa carrière Philippe Jonnaert est appelé à analyser les systèmes éducatifs dans de nombreux pays qu'il accompagne dans leurs réformes et leur développement. Il est consultant senior pour les grands organismes internationaux, dont la Banque Mondiale et l'UNESCO. Il a publié ses travaux en didactique de mathématiques et en développement curriculaire dans de nombreuses revues et dans plusieurs ouvrages qui font de lui l'auteur francophone le plus cité sur les questions curriculaires.



Rhum
Barbancourt

La gouvernance de la sécurité en Haïti : monopolisation, multilatéralisme ou coproduction ?

Figaro AURÉLUS

Résumé : Depuis quelques années, Haïti est confrontée à une insécurité intenable ; des bandes armées font régner la terreur dans le pays, en particulier dans le Bas-Artibonite et la zone métropolitaine de Port-au-Prince. En dépit de certains efforts de la Police nationale d'Haïti (PNH), souvent au prix de très lourds tributs, la situation ne semble pas près de s'améliorer. La quête d'une solution à cette crise sécuritaire fait naître deux grandes positions : d'un côté, il y a ceux qui rejettent la détérioration des conditions sécuritaires sur la mauvaise gouvernance de l'État et, de l'autre, ceux qui fustigent carrément la PNH, qu'ils jugent responsable de cet état de fait.

Ce travail cherche à explorer le modèle de gouvernance de la sécurité appliqué en Haïti. Utilisant la méthode documentaire, il analyse, à partir des données provenant des travaux des chercheurs du domaine comme Sébastien Roché, Pregnon Claude Nahi, Jacques Chevallier, Samuel Tanner et al. et Dirk Brand, trois modèles de gouvernance de la sécurité, à savoir : la monopolisation, le multilatéralisme et la coproduction. Il en ressort qu'Haïti, État faible et défaillant, utilise une hybridation dans la gouvernance de la sécurité, et que d'autres entités sont impliquées, aux côtés de la police, dans la production de la sécurité. Une bonne articulation de ces dernières



permettra d'appréhender la crise sécuritaire et d'explorer des pistes de solution.

Abstract : In recent years, Haiti has faced severe insecurity, with armed gangs terrorizing the Lower Artibonite region and the metropolitan area of Port-au-Prince. Despite efforts by the Haitian National Police (HNP), often at great cost, the situation shows no signs of improvement. The search for a solution to this security crisis has given rise to two main perspectives: some attribute the worsening conditions to poor governance, while others directly blame the HNP, holding it responsible for the current state of affairs.

This study examines the security governance model applied in Haiti. Using a documentary research approach, the analysis draws on the work of scholars in the field, including Sébastien Roché, Pregnon Claude Nahi, Jacques Chevallier, Samuel Tanner et al., and Dirk Brand. It explores three models of security governance—monopolization, multilateralism, and co-production. The findings indicate that Haiti, as a weak and failing state, employs a hybridized approach to security governance, involving multiple actors alongside the police in security provision. A clearer understanding of this hybrid model could offer valuable insights into the ongoing security crisis and potential solutions.



INTRODUCTION

Dans la pyramide des besoins du célèbre psychologue américain Abraham Maslow, la sécurité et la protection occupent le deuxième rang, venant juste après les indispensables besoins physiologiques¹. Cette position témoigne de l'importance de la sécurité qui est, selon Manero, « un bien collectif par excellence...² ». S'agissant d'Haïti, le pays fait face depuis quelques années à des défis sécuritaires de taille. La situation, loin de s'améliorer, s'est dégradée pour devenir une véritable crise sécuritaire.

En effet, depuis les trois dernières années, des crimes graves et d'autres difficultés en lien avec les bandes organisées s'intensifient à un rythme effréné en Haïti, notamment dans le Bas-Artibonite et la

zone métropolitaine de Port-au-Prince. Selon le Bureau intégré des Nations Unies en Haïti (BINUH), 2 183 victimes d'homicide ont été signalées en 2022, soit une augmentation de 35,2 % par rapport à l'année 2021 qui a enregistré 1 615 victimes. En ce qui concerne les cas d'enlèvement, ils subissent une hausse de 104,7 %, selon la police, totalisant respectivement 1 359 et 664 victimes en 2022 et 2021³. Par ailleurs, selon l'ONU, au moins 1 490 barrages routiers, barricades et manifestations ont été recensés en 2022 ; ce qui en fait une augmentation de 35,5 % par rapport à l'année 2021. Pour le premier semestre 2023, les groupes criminels ont tué plus de 2 000 personnes et en ont

1. Manço, A., Barras, C. et Crutzen, D. (s. d.). *Besoins humains et accompagnement psychosocial*.
2. Manero (2003). *Insécurité et violence dans l'Argentine néo-libérale. La gestion politique de la peur*. [En ligne]. <https://shs.hal.science/halshs-00196527v1/document>.

3. Bureau intégré des Nations Unies en Haïti [BINUH]. (2023). *Rapport du Secrétaire Général de l'ONU*. [En ligne]. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKewjD3uesx5yBAxLUkWoFHcLCAIkQFnoECCgQAQ&url=https%3A%2F%2Fbinuh.unmissions.org%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Frapport_du_sg_de_lonu_sur_binuh_-_17_janvier_2023.pdf&usq=AOvVaw3KZ1x-2h626XAlvPv0F6F0&opi=89978449

kidnappé au moins 1 000 autres⁴. Selon l'ONU, rien que de janvier à février 2024, ils ont tué, blessé ou kidnappé 2 500 personnes⁵. De son côté, le Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme (HCDH), selon les chiffres mis à jour après le mois de juin 2024, fait état d'au moins 3 661 personnes tuées en Haïti⁶. En outre, le HCDH mentionne l'attaque meurtrière perpétrée le 3 octobre 2024 par le gang «*Gran Grif*» à Pont Sondé, dans le Bas-Artibonite, qui a coûté la vie à au moins 70 personnes, dont environ 10 femmes et trois nourrissons, et provoqué 16 blessés graves⁷ (HCDH, 2024).

Face à l'augmentation accélérée de la violence et de la criminalité, des voix s'élèvent de plus en plus au pays pour exiger de la Police nationale d'Haïti (PNH) qu'elle accomplisse sa mission régalienne de garantir la sécurité et la protection des vies et biens de la collectivité. En fait, dans les débats publics, certains citoyens identifient la mauvaise gouvernance de l'État comme cause principale de la crise sécuritaire, tandis que d'autres, paraît-il plus nombreux, imputent l'entière responsabilité au mode de gestion de la PNH, qu'ils jugent inefficace. D'où la question : quel modèle de gouvernance de la sécurité est appliqué en Haïti ?

Ce travail vise à déterminer le modèle de «*gouvernance de la sécurité*» appliqué en Haïti. Il utilise la méthode documentaire qui permet de puiser dans les données théoriques des travaux, entre autres, de Sébastien Roché⁹, Pregnon Claude Nahi¹⁰, Jacques Chevallier¹¹, Samuel Tanner *et al.*¹² et Dirk Brand¹³. Cette démarche permet, d'une part, de clarifier le concept de sécurité et d'explorer les modèles tels que la monopolisation, le multilatéralisme et la coproduction, et d'autre part, d'identifier le modèle de gouvernance adopté en Haïti et le niveau d'implication des acteurs concernés.

1. LE CONCEPT DE SÉCURITÉ ET SON IMPLICATION

D'emblée, il faut souligner que la notion de sécurité se trouve constamment au centre des préoccupations des humains. En effet, à travers les écrits de Hobbes, Descartes et Heidegger, cités par Ceyhan¹⁴, il est dit qu'elle concerne à la fois l'Être, l'existence, la connaissance, les rapports aux autres ; c'est un intermédiaire entre la vie et la mort, entre le chaos et l'ordre. Dans la pratique, la sécurité englobe l'ensemble des aspects de la vie. On entend ainsi parler de «*la sécurité de l'individu, la sécurité nationale, la sécurité sociale, la sécurité aérienne, la sécurité routière, la sécurité alimentaire, etc.*»¹⁵. Qu'est-ce donc que la sécurité ?

L'exercice de définir la «*sécurité*» se révèle périlleux. C'est un concept essentiellement contesté, selon Walter Bryce Gallie¹⁶, en raison du fait qu'il peut revêtir une connotation idéologique¹⁷. Étymologiquement, du grec *asphaleia*, «*sécurité, certitude et sûreté*», le dérivé de *sphallo*, signifiant «*faire trébucher, se tromper, tomber*», la sécurité est un concept dual recelant du même coup sécurité et insécurité. En ce qui a trait à ses origines latines, «*le terme sécurité, dérivé de securitas, lui-même dérivé de sine cura (sans inquiétude, sans anxiété, etc.), signifie non seulement libération à l'égard des soucis, à l'égard du danger, assurance, exactitude, mais aussi négligence, indifférence, insouciance*»¹⁸.

La sécurité est un champ vaste et diversifié constitué d'agents publics (comme la police fédérale et les institutions gouvernementales), parapublics (comme le service de sécurité d'agences de transport, d'institutions de santé, aéroportuaires) et privés (comme les services de sécurité interne aux entreprises, les fournisseurs de personnel de surveillance, de technologies, les services d'enquête)¹⁹. La sécurité de l'État, en tant que notion traditionnelle, s'est convertie en une notion plus étendue, «*la sécurité des collectivités humaines*», que Barry Buzan subdivise en cinq secteurs comportant tous les défis en rapport avec la sécurité²⁰ :

1. La sécurité militaire fait référence à la capacité des États de mener des attaques ou de se défendre contre une offensive armée venant d'autres États et à la perception des États au sujet de leurs intentions.
2. La sécurité politique a rapport à la stabilité organisationnelle des États, aux systèmes gouvernementaux et aux idéologies qui sous-tendent leur légitimité.
3. La sécurité économique concerne l'accès et le contrôle des ressources financières, commerciales et matérielles qui assoient

4. Haïti : Augmentation des abus violents | Human Rights Watch. (2023, août 14). [En ligne], <https://www.hrw.org/fr/news/2023/08/14/haïti-augmentation-des-abus-violents>
5. ONU. (2024). Comment l'ONU soutient-elle les efforts de Haïti pour surmonter la violence et l'instabilité ? | ONU GENEVE. <https://news.un.org/feed/view/fr/story/2024/03/1144271>
6. ONU Info. (2024). Haïti : Au moins 3.661 personnes tuées depuis janvier en raison de la violence des gangs | ONU Info. <https://news.un.org/fr/story/2024/09/1149251>
7. HCDH. (2024, octobre 4). Haïti : L'ONU «*horriifiée*» par l'attaques meurtrière d'un gang dans le département de l'Artibonite | ONU Info. <https://news.un.org/fr/story/2024/10/1149456>
8. «*La constellation d'institutions – formelles ou informelles, gouvernementales ou privées, commerciales ou bénévoles – en charge du contrôle social et de la résolution de conflits et qui participent à la promotion de la paix en anticipant les menaces réelles ou ressenties – résultant de la vie en collectivité.*» (Tanner, S., Shearing, C., Grabosky, P. et Dupont, B. (2009). *La gouvernance de la sécurité dans les États faibles et défaillants*. [En ligne], <https://doi.org/10.4000/champpenal.62>)
9. Roché, S. (2004). Vers la démonopolisation des fonctions régaliennes : Contractualisation, territorialisation et européanisation de la sécurité intérieure. *Revue française de science politique*, 54(1), 43-70. [En ligne], <https://doi.org/10.3917/rfsp.541.0043>
10. Nahi, P. C. (2019). L'État et le monopole de la violence physique légitime : La fin du Mythe ? *ADILAAKU : Droit, politique et société en Afrique*, 1. [En ligne], <https://hal.science/hal-04124777>
11. Chevallier, J. (2011). La police est-elle encore une activité régalienne ? *Archives de politique criminelle*, 33(1), 13-27. [En ligne], <https://doi.org/10.3917/apc.033.0013>
12. Tanner, S., Shearing, C., Grabosky, P. et Dupont, B. (2009). *La gouvernance de la sécurité dans les États faibles et défaillants*. [En ligne], <https://doi.org/10.4000/champpenal.620>
13. Brand, D. (2016). Introduction au numéro spécial sur la coproduction dans les services publics. *Revue Internationale des Sciences Administratives*, 82(1), 5-10. [En ligne], <https://doi.org/10.3917/risa.821.0005>

14. Ceyhan, A. (1998). Analyser la sécurité : Dillon, Waever, Williams et les autres. *Cultures & Conflits*, 31-32, Article 31-32. [En ligne], <https://doi.org/10.4000/conflits.541>
15. Ibid.
16. Gallie, Walter Bryce. «*Essentially Contested Concepts*», *Proceedings of the Aristotelian Society*, New Series, n° 56, 1956, p. 167-198
17. Balzacq, T. (2003). Qu'est-ce que la sécurité nationale ? *Revue internationale et stratégique*, 52(4), 33-50. [En ligne], <https://doi.org/10.3917/ris.052.0033>
18. Ibid.
19. Mulone, M. et Dupont, B. (2008). Gouvernance de la sécurité et capital : Les questionnaires de la sécurité privée. *Déviance et Société*, 32(1), 21-42. [En ligne], <https://doi.org/10.3917/ds.321.0021>
20. Arcudi, G. (2006). La sécurité entre permanence et changement. *Relations internationales*, 125(1), 97-109. [En ligne], <https://doi.org/10.3917/ri.125.0097>

la puissance de l'État et assurent le maintien d'un niveau satisfaisant de bien-être.

4. La sécurité sociétale, quant à elle, renvoie au maintien et à la préservation des valeurs fondamentales comme « *la langue, la culture, la religion, l'identité nationale, les coutumes, les traditions*²¹ ».
5. La sécurité environnementale, somme toute, renvoie à « *la préservation du milieu naturel ou de l'écosystème*²² », en tant que base de toute activité humaine.

2. DES PRINCIPAUX MODÈLES DE GOUVERNANCE DE LA SÉCURITÉ

La pluralité des secteurs concernés par la sécurité témoigne de l'étendue de ce domaine. Aussi est-il tentant d'analyser quelques modèles de gouvernance de ce bien collectif. Si l'on s'en tient à l'idée de Weber selon laquelle l'État est caractérisé par « le monopole de la violence physique et légitime », on peut dire que la police est une activité essentiellement régalienn²³. En fait, de l'État-gendarme jusqu'à l'établissement de « l'État-providence », la sécurité demeure un champ réservé à la puissance publique. Il y a donc une « *monopolisation policière du contrôle social*²⁴ », selon l'expression de Loubet del Bayle²⁵ où les institutions de justice pénale se chargent seules de la régulation sociale.

Toutefois, la crise économique et structurelle à laquelle est confronté, depuis certaines années, l'État-providence monopolitiste, a provoqué peu à peu le déclin du monopole étatique en termes de contrainte face à l'émergence de nouveaux défis qui s'imposent à l'État²⁶. En fait, la demande sociale de protection augmente et se fait de plus en plus insistante, tandis que les moyens dont dispose la police sont maigres. En conséquence, l'État a recours à la coopération internationale, tandis que les acteurs locaux créent les polices municipales et les acteurs sociaux, les sociétés de sécurité privée²⁷.

Les menaces extérieures en lien avec le développement du terrorisme permettront l'établissement progressif des relations entre la « sécurité intérieure » et la défense qui, elle-même, se fonde définitivement sur l'expression de « sécurité nationale », prise dans sa conception étendue. Ainsi, la sécurité cesse d'être l'apanage de l'État, pour devenir une production intégrant d'autres catégories d'acteurs et résultant d'un triple mouvement de territorialisation, de privatisation et d'internationalisation. Cependant, la dimension régalienn²⁸ continue de se manifester à travers le fait que l'État demeure le socle de ces secteurs dont il organise la structure et assure continuellement la supervision²⁸.

Cette crise sécuritaire va provoquer un changement de paradigme, en forçant les États modernes à considérer la sécurité comme une activité multilatérale qui s'exerce à partir d'arrangements institutionnels et d'acteurs de divers domaines. Dans la foulée, Roché affirme que l'organisation moderne de la gouvernance de la sécurité n'est peut-être ni l'État ni le marché, mais d'une hybridation originale de l'ensemble des acteurs organisés qu'il convient de définir encore amplement²⁹. C'est dans ce contexte que les concepts comme le « *policing pluriel* », le « *partenariat* » et la « *coproduction* » sont créés³⁰.

Si le multilatéralisme marque la production de la sécurité dans les États modernes, il serait intéressant d'explorer cette activité dans les États faibles et défaillants comme Haïti. Mais d'abord, il faut indiquer la connotation que prend le concept d'État faible et défaillant dans ce travail.

Selon Tanner *et al.* : « *L'État faible est caractérisé par de grandes difficultés à subvenir aux besoins de la population tels que la santé, l'éducation, la défense nationale, les services sociaux de base ou encore la sécurité publique*³¹ ».

Tandis que « *L'État défaillant fait référence à la disparition des capacités de l'État de s'acquitter de fonctions essentielles. Lorsqu'elles existent encore, les institutions étatiques sont largement dysfonctionnelles*³² ». Dans ce nombre figurent les institutions de sécurité, dont la police pour laquelle il convient d'étudier la production de la sécurité.

En effet, dans les États faibles et défaillants, la sécurité résulte de la combinaison entre le formel et l'informel. Conformément à la théorie générale du droit de Black (1976) : « *Toute chose étant égale par ailleurs, la force des institutions légales formelles d'une société devrait s'avérer inversement proportionnelle à la vigueur de ses institutions informelles de contrôle social*³³ ». Dans cet ordre d'idées, de nombreuses institutions non gouvernementales doivent être identifiées, selon Tanner *et al.*, en raison de leur capacité potentielle de contribution à la production de la sécurité publique dans les États faibles et défaillants.

Par ailleurs, dans la conception de politiques de sécurité novatrices, divers commanditaires et pourvoyeurs peuvent être indiqués. Au nombre de ces commanditaires se trouvent principalement l'État, la société civile et les institutions transnationales³⁴.

3. DE LA GOUVERNANCE DE LA SÉCURITÉ EN HAÏTI

S'agissant d'Haïti, la PNH a pour mission, conformément à l'article 269-1 de la Constitution de 1987, de garantir l'ordre public et de protéger la vie et les biens des citoyens. Il faut noter au passage que l'ordre public est constitué de trois éléments, à savoir : le bon ordre ou la tranquillité publique, la sécurité ou la sûreté publique et

21. Ibid.

22. Op. Cit.

23. Op. Cit.

24. Loubet del Bayle, cité par Nahi (2019). L'État et le monopole de la violence physique légitime : La fin du Mythe? ADILAAKU : Droit, politique et société en Afrique, 1. [En ligne], <https://hal.science/hal-04124777>

25. Op. Cit.

26. Op. Cit.

27. Op. Cit.

28. Op. Cit.

29. Roché, S. (2004). Vers la démonopolisation des fonctions régaliennes : Contractualisation, territorialisation et européanisation de la sécurité intérieure. *Revue française de science politique*, 54(1), 43-70. [En ligne], <https://doi.org/10.3917/rfsp.541.0043>

30. Op. Cit.

31. Op. Cit.

32. Op. Cit.

33. Op. Cit.

34. Op. Cit.

la salubrité ou la santé publique³⁵. Autant d'aspects qui impliquent divers secteurs et font appel à la collaboration et à la coopération institutionnelle et citoyenne. De manière spécifique, l'article 7 de la loi organique du 29 novembre 1994 stipule que «*la Police nationale est instituée en auxiliaire des pouvoirs publics en vue de maintenir l'ordre en général et de prêter force à l'exécution de la loi et des règlements*³⁶». Une fine lecture des dispositions de cet article laisse entrevoir une mission partagée confiée par le législateur à l'institution policière. Cette même idée se dégage également du Plan stratégique de développement de la PNH (PSD-PNH) 2017-2021, qui prône une Police Professionnelle, Intègre, Moderne, Opérationnelle et de Proximité (PIMOP).

En ce qui a trait à la proximité, certains la considèrent comme une philosophie de sécurité, tandis que d'autres l'associent à des opérations comme «*les patrouilles à pied, la prévention dans les écoles, les postes mobiles avancés, etc.*³⁷». En sécurité publique, cette notion tire son origine Outre-Atlantique durant la décennie 1960-1970, au moment où la police américaine constate, lors des manifestations violentes et de l'augmentation des actes de délinquance, un déficit de confiance de la population et une perte de légitimité dans leurs interventions³⁸.

Se référant à la pratique et à la littérature, Jaffré signale qu'il existe quatre principes de proximité³⁹:

1. D'abord, il y a le principe de déconcentration du niveau d'action dans lequel l'agent de terrain ou encore l'unité la plus proche des problèmes des populations a la priorité en matière opérationnelle.
2. Vient ensuite le principe de partenariat avec les collectivités et administrations, le privé et le milieu associatif.
3. Le troisième principe concerne la participation de la population ou de ses représentants, comme les élus, les associations, les institutions et entreprises, à la mission de sécurité publique. C'est désormais une évidence, précise Jaffré, «*la sécurité n'est plus l'apanage des gendarmes ou policiers*⁴⁰». Pour corroborer ses dires, il mentionne les opérations «Participation citoyenne» (Neighborhood Watch pour le Royaume-Uni – Surveillance du voisinage, [...])⁴¹.
4. La responsabilité constitue le quatrième et dernier principe. Considérée comme le corollaire des précédents, elle se manifeste à travers l'approche de résolution de problème qui prône l'anticipation ou l'accompagnement collectif d'une problématique, d'un phénomène ou événement⁴².

De nos jours, la proximité correspond à la coproduction de la sécurité, à la participation à des projets pilotés au niveau local où chaque personne s'engage en fonction de ses moyens et par quelques actions. L'illustration de cette proximité se traduit à travers «*le partage des processus décisionnels en vue de la mise en œuvre de solutions ou d'actions concertées ou cordonnées*⁴³». Ce qui ressemble au modèle de gouvernance de la sécurité pratiqué en Haïti.

En effet, mises à part les institutions de sécurité comme la Justice, la Police et les Prisons, plusieurs autres entités concourent à la gouvernance de la sécurité au pays:

1. Le ministère de la Défense dont la mission consiste, conformément au décret organique du 26 octobre 2015, à coordonner les actions gouvernementales en matière de conception, d'application, d'évaluation et de mise en œuvre des politiques publiques de défense sur tout le territoire national⁴⁴.
2. Le Conseil supérieur de la Police nationale d'Haïti (CSPN), conformément à l'article 12 de la loi organique de la PNH, est chargé de définir la politique et les stratégies nationales en lien avec la mission de la Police nationale. Il joue, en outre, un rôle consultatif en matière d'orientation de la politique d'action de l'institution⁴⁵.
3. La Direction des renseignements généraux chargée, conformément à l'article 58 du décret organique du ministère de la Défense, de la collecte, du traitement et de la mise à profit des renseignements relatifs à la défense et à la sécurité⁴⁶.
4. La Secrétairerie d'État à la Sécurité publique dont l'action touche la Police, les Parquets et d'autres entités y afférentes.
5. Les institutions partenaires comme la douane, dans sa mission de protection et de sécurité⁴⁷ et l'Immigration et l'Émigration dans sa mission d'octroi de documents de voyage et de contrôle des migrants.
6. Le ministère de l'Intérieur et des Collectivités territoriales, en tant qu'organe directeur de la gestion des migrations en Haïti⁴⁸, peut contribuer à la collecte d'information en vue de l'établissement de la cartographie et des fiches signalétiques des criminels.
7. Les Maires et leurs Assesseurs, en concertation avec les élus de leurs départements respectifs, ont la capacité de contribuer à l'implémentation de la politique publique de sécurité nationale.
8. La société civile à travers les groupements et regroupements de jeunes, les syndicats, les associations, les structures organisées, etc.
9. Les partis politiques à travers leur manifeste et leur programme.

35. Grundler. (2007). *La police administrative*. [En ligne], <https://d1wqtxts1x7le7.cloudfront.net/>

36. Le Moniteur. (s. d.). *Loi du 29 novembre 1994 portant création, organisation et fonctionnement de la Police nationale*. [En ligne], https://www.oas.org/ext/Portals/33/Files/Member-States/Haiti_intro_text_fra_5.pdf

37. Jaffré, J.-M. (2017). Proximité et contact au cœur de la sécurité publique. *Les Notes du CREOGN*, 24. [En ligne], <https://hal.science/hal-03096561>

38. Ibid.

39. Op. Cit.

40. Op. Cit.

41. Op. Cit.

42. Op. Cit.

43. Op. Cit.

44. Moniteur (2015). Décret portant organisation du ministère de la défense

45. Op. Cit.

46. Op. Cit.

47. Nos missions. (s. d.). *Administration Générale Des Douanes*. [En ligne], <https://www.douane.gouv.ht/nos-missions/> (Consulté le 27 février 2023).

48. Saint-Julien, J. (2017). *Le problème de l'effectivité des Protocoles de Palerme (2000) dans la lutte contre le trafic et la traite des personnes à la frontière haïtiano-dominicaine*. 159

CONCLUSION

Ce travail sur la sécurité en Haïti explore globalement les modèles de gouvernance de la sécurité comme la monopolisation, le multilatéralisme et la coproduction, un modèle de gouvernance pratiqué dans les États faibles et défaillants, en particulier Haïti, en indiquant les acteurs concernés et leur niveau d'implication.

La monopolisation, en tant que modèle de gouvernance, fait dépendre la régulation sociale des seules institutions de justice pénale. Détenteur du «monopole de la violence physique et légitime»⁴⁹, selon Weber, l'État est tenu dans sa mission régalienne de garantir la protection et la sécurité des vies et biens de la collectivité. Cette conception est observée depuis l'État-gendarme jusqu'à apparition de l'État-providence. Tel n'est pas le cas pour les États modernes.

En effet, la gouvernance de la sécurité dans les États modernes intègre d'autres catégories d'acteurs et résulte d'un «triple mouvement de territorialisation, de privatisation et d'internationalisation»⁵⁰. C'est le multilatéralisme impliquant des arrangements institutionnels et des acteurs de domaines variés. Ce mouvement est dû, d'un côté, à la crise économique et structurelle qui sévit à l'époque et occasionne le déclin du monopole étatique de la violence et, de l'autre, aux menaces extérieures liées au développement du terrorisme.

S'agissant des États faibles et défaillants, la gouvernance de la sécurité dépend de la combinaison entre le contrôle social formel et le contrôle social informel dans une sorte de coproduction⁵¹. À cet effet, beaucoup d'institutions non gouvernementales peuvent être impliquées, ainsi que des commanditaires comme l'État, la société civile et les institutions transnationales. Concernant Haïti, État faible et défaillant, cette coproduction peut réunir le ministère de la Défense, le Conseil supérieur de la Police nationale (CSPN), la Direction des Renseignements généraux, la Secrétairerie d'État à la Sécurité publique, la Douane, l'Immigration et l'Émigration, le ministère de l'Intérieur et des Collectivités territoriales, les Mairies, les groupements et regroupements de jeunes, les associations, les syndicats, les structures organisées, etc., les partis politiques. Encore faut-il une réelle synergie. ■

BIBLIOGRAPHIE

1. Manço, A., Barras, C. et Crutzen, D. (s. d.). *Besoins humains et accompagnement psychosocial*.
2. Manero (2003). Insécurité et violence dans l'Argentine néo-libérale. La gestion politique de la peur. [En ligne]. <https://shs.hal.science/halshs-00196527v1/document>.
3. Bureau intégré des Nations Unies en Haïti [BINUH]. (2023). *Rapport du Secrétaire Général de l'ONU*. [En ligne]. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKewjD3uesx5y-BAXuUkWoFHcLCAIkQFnoECCgQAQ&url=https%3A%2F%2Fbinuh.unmissions.org%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Frapport_du_sg_de_lonu_sur_binuh_-_17_janvier_2023.pdf&usg=AOvVaw3KZ1x-2h626XAlvPv0F-6F0&opi=89978449

unmissions.org%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Frapport_du_sg_de_lonu_sur_binuh_-_17_janvier_2023.pdf&usg=AOvVaw3KZ1x-2h626XAlvPv0F-6F0&opi=89978449

4. Haïti: Augmentation des abus violents | Human Rights Watch. (2023, août 14). [En ligne]. <https://www.hrw.org/fr/news/2023/08/14/haïti-augmentation-des-abus-violents>
5. ONU. (2024). *Comment l'ONU soutient-elle les efforts d'Haïti pour surmonter la violence et l'instabilité?* | ONU GENEVE. <https://news.un.org/feed/view/fr/story/2024/03/1144271>
6. ONU Info. (2024, septembre 27). Haïti: Au moins 3.661 personnes tuées depuis janvier en raison de la violence des gangs | ONU Info. <https://news.un.org/fr/story/2024/09/1149251>
7. HCDH. (2024, octobre 4). Haïti: L'ONU «horriée» par l'attaque meurtrière d'un gang dans le département de l'Artibonite | ONU Info. <https://news.un.org/fr/story/2024/10/1149456>
8. Roché, S. (2004). Vers la démonopolisation des fonctions régalienues: Contractualisation, territorialisation et européanisation de la sécurité intérieure. *Revue française de science politique*, 54(1), 43-70. [En ligne]. <https://doi.org/10.3917/rfsp.541.0043>
9. Nahi, P. C. (2019). L'État et le monopole de la violence physique légitime: La fin du Mythe? *ADILAAKU: Droit, politique et société en Afrique*, 1. [En ligne]. <https://hal.science/hal-04124777>
10. Chevallier, J. (2011). La police est-elle encore une activité régalienne? *Archives de politique criminelle*, 33(1), 13-27. [En ligne]. <https://doi.org/10.3917/apc.033.0013>
11. Tanner, S., Shearing, C., Grabosky, P. et Dupont, B. (2009). *La gouvernance de la sécurité dans les États faibles et défaillants*. [En ligne]. <https://doi.org/10.4000/champenal.620>
12. Brand, D. (2016). Introduction au numéro spécial sur la coproduction dans les services publics. *Revue Internationale des Sciences Administratives*, 82(1), 5-10. [En ligne]. <https://doi.org/10.3917/risa.821.0005>
13. Ceyhan, A. (1998). Analyser la sécurité: Dillon, Waever, Williams et les autres. *Cultures & Conflits*, 31-32, Article 31-32. [En ligne]. <https://doi.org/10.4000/conflits.541>
14. Gallie, Walter Bryce. «Essentially Contested Concepts», *Proceedings of the Aristotelian Society, New Series*, n° 56, 1956, p. 167-198.
15. Balzacq, T. (2003). Qu'est-ce que la sécurité nationale? *Revue internationale et stratégique*, 52(4), 33-50. [En ligne]. <https://doi.org/10.3917/ris.052.0033>
16. Mulone, M. et Dupont, B. (2008). Gouvernance de la sécurité et capital: Les gestionnaires de la sécurité privée. *Déviante et Société*, 32(1), 21-42. [En ligne]. <https://doi.org/10.3917/ds.321.0021>
17. Arcudi, G. (2006). La sécurité entre permanence et changement. *Relations internationales*, 125(1), 97-109. [En ligne]. <https://doi.org/10.3917/ri.125.0097>
18. Grundler. (2007). *La police administrative*. [En ligne]. <https://d1wqtxts1xle7.cloudfront.net/>
19. Le Moniteur. (s. d.). *Loi du 29 novembre 1994 portant création, organisation et fonctionnement de la Police nationale*. [En ligne]. https://www.oas.org/ext/Portals/33/Files/Membre-States/Haiti_intro_text_fra_5.pdf
20. Jaffré, J.-M. (2017). Proximité et contact au coeur de la sécurité publique. *Les Notes du CREOGN*, 24. [En ligne]. <https://hal.science/hal-03096561>
21. Moniteur (2015). Décret portant organisation du ministère de la défense
22. Nos missions. (s. d.). *Administration Générale Des Douanes*. [En ligne]. <https://www.douane.gouv.ht/nos-missions/> (Consulté le 27 février 2023).
23. Saint-Julien, J. (2017). *Le problème de l'effectivité des Protocoles de Palerme (2000) dans la lutte contre le trafic et la traite des personnes à la frontière haïtiano-dominicaine*. 159.

49. Op. Cit.

50. Op. Cit.

51. L'ensemble des activités réalisées par les agents de l'État et les citoyens pour contribuer à la prestation de services publics. Les premiers participent en tant que professionnels, ou «producteurs habituels», tandis que la «production / citoyenne» s'appuie sur les efforts spontanés des individus et des groupes pour améliorer la qualité des services qu'ils utilisent. (Steen, T., Nabatchi, T. et Brand, D. (2016). Introduction au numéro spécial sur la coproduction dans les services publics. *Revue Internationale des Sciences Administratives*, 82(1), 5-10. [En ligne]. <https://doi.org/10.3917/risa.821.0005>)

L'avènement de l'Institut des Sciences, des Technologies et des Études Avancées d'Haïti (ISTEAH) en tant qu'institution d'enseignement supérieur en Haïti : regard épistémologique

Jacques ABRAHAM

1. INTRODUCTION

Le mois de septembre 2023 a amené le 10^e anniversaire de l'Institut des Sciences, des Technologies et des Études Avancées d'Haïti (ISTEAH) en tant qu'institut d'enseignement supérieur en Haïti. En cette occasion, il m'a été demandé de réfléchir à un article scientifique non seulement pour marquer cet événement ô combien spécial, mais aussi pour mettre en évidence les contributions scientifiques des docteurs et doctorants de l'ISTEAH. Dans ce contexte, il m'a semblé tout à fait opportun d'analyser les différents travaux de recherche réalisés par les docteurs et les doctorants, et du coup, d'aborder la question de savoir ce que l'ISTEAH a ajouté au niveau initial des étudiants qu'il a accueillis.

L'ISTEAH a su, tout au long de notre étude doctorale, développer chez les étudiants, peut-être moins bien dotés au départ des meilleures chances de réussite, les connaissances et les capacités qui ont permis leur succès¹. En effet, bon nombre de travaux de recherche ont été réalisés par les docteurs et doctorants. Il y en a qui mettent l'accent sur l'analyse des pratiques de gouvernance de proximité [1], sur les représentations sociales qu'ont les enseignants de leurs rôles dans l'éducation à la citoyenneté et l'analyse de leurs pratiques à l'école fondamentale en Haïti [2], l'analyse de supervision [3]; tandis que d'autres font état de la démarche de gestion prévisionnelle des ressources humaines académiques dans les IES [4], la pertinence sociale des programmes de formation universitaire [5], alors que François et Jean Baptiste s'interrogent respectivement sur les facteurs susceptibles d'influencer l'intégration des TIC dans la formation technique et professionnelle [6] et sur les services éducatifs préscolaires [7].

Dans cette perspective, on peut déduire que la contribution de l'ISTEAH aux étudiants ou la valeur ajoutée de la formation s'apparente à cette valeur supplémentaire que l'institution a inculquée aux étudiants, grâce au dispositif de formation mise en place, sans lequel ces docteurs et doctorants ne seraient pas aussi performants.



À peine dix années d'existence et la jeune institution qu'est l'ISTEAH compte déjà à son actif 14 docteur.e.s. Comment a-t-elle pu réaliser cet exploit dans un environnement aussi hostile au savoir et à la science? dans une société où les hors-normes font et deviennent les normes, où l'instruction a perdu son sens d'origine ou n'est plus ce qu'elle était, jadis, à l'école? Autant de questions d'ordre épistémologique auxquelles les réponses peuvent paraître paradoxales. Notre propos n'a pas la prétention d'y répondre; au contraire, il vise à expliquer la valeur ajoutée de la formation de haute qualité fournie par l'ISTEAH.

Plus précisément, il cherche à répondre à la question suivante: Comment la formation universitaire reçue à l'ISTEAH contribue-t-elle à créer chez les étudiants non seulement une accumulation peu commune de capital scientifique, mais aussi un déplacement dans leur champ social, tout en participant à jeter les bases d'une Haïti nouvelle

Nous avons utilisé une méthodologie combinée en arrimant des entretiens exploratoires semi-dirigés organisés de manière informelle et par téléphone avec certains docteurs et l'analyse de dix de leurs thèses. Cet article comporte huit parties; la première contextualise et pose la problématique; la deuxième présente la formation académique du jeune chercheur. La troisième met en exergue le résumé de sa thèse de doctorat. La quatrième analyse son expérience professionnelle au regard de la formation reçue; une cinquième partie montre de manière succincte la motivation des étudiants à entreprendre des études à l'ISTEAH. La sixième explique la valeur ajoutée de la formation doctorale de l'ISTEAH; la septième essaie de comprendre le lien que cette formation a avec la nouvelle Haïti. Enfin, la dernière partie présente les différentes perspectives pour un changement durable.

Mots clés: valeur ajoutée, capital scientifique, champ social, ségrégation scolaire, discrimination sociale, socialisation discriminative, rapports sociaux d'inégalité, reflet.

2. FORMATION ACADÉMIQUE

Jacques ABRAHAM est un éducateur haïtien qui évolue dans les domaines des sciences de l'éducation et des sciences économiques.

1. Voir les programmes offerts à l'ISTEAH: <http://www.isteah.edu.ht/index.php/admission-inscription>

Diplômé en sciences mathématiques et en sciences économiques de l'Université d'État d'Haïti (UEH), il a effectué des stages en didactique des mathématiques en France; en éducation continue à Porto Rico; en compétences pédagogiques des professeurs des universités haïtiennes, Association Catalane des Universités publiques, Barcelone, en Espagne; l'Education Thematic Workshop on Promotion of Sustainable Livelihood, en Inde; la Réunion technique sur la réforme de l'enseignement secondaire et le développement de l'enseignement technique et professionnel en Équateur; Économie numérique à Séoul; en plus d'une participation à la 36^e session de la Commission économique pour l'Amérique latine et la Caraïbe (CEPAL) : *Horizon 2030 : égalité au centre du développement durable*, au Mexique. Il a présenté, en mai 2019, une conférence sur la ségrégation scolaire en tant qu'obstacle au bien-être scolaire au colloque de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS). Il détient une maîtrise en International Community Economic Development du New Hampshire College et une maîtrise en Sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Il est détenteur d'un doctorat en Gestion des systèmes éducatifs de l'ISTEAH.

3. RÉSUMÉ DE LA THÈSE

Dans sa thèse, Jacques ABRAHAM a choisi la méthodologie mixte pour conduire sa recherche sur l'établissement d'un lien entre ségrégation scolaire et rapports sociaux d'inégalité, ce qui lui donne une double posture épistémologique. En voici le résumé [8].

En décembre 2018, le professeur Abraham a présenté sa thèse de doctorat sur l'établissement d'un lien entre ségrégation scolaire et rapports sociaux d'inégalité. Cette thèse simple remet en question le système éducatif haïtien au regard des rapports sociaux asymétriques dans la société. En effet, elle stipule que *« la ségrégation scolaire constatée dans les écoles fondamentales du département de l'Ouest est un construit social indissociable des rapports sociaux d'inégalité, c'est-à-dire qu'elle est l'image superficielle qui reproduit fidèlement les rapports sociaux d'inégalité, dans le contexte scolaire haïtien² »*.

Dans l'introduction de sa thèse, l'auteur trace le portrait du système scolaire en s'appuyant sur plusieurs études relatives à la question de ségrégation dans les écoles pour justifier le choix de son sujet.

Pour ce faire, il combine plusieurs approches théoriques (fonctionnaliste, conflictualiste, des choix rationnels, le structuralisme de Bourdieu et la théorie de la discontinuité culturelle) afin d'asseoir son cadre épistémologique et l'articulation entre son cadre théorique et conceptuel avec la problématique de la thèse.

En Haïti, selon l'auteur, le système scolaire comporte plusieurs types d'écoles : une école de prestige, dont l'enseignement est de bonne qualité, mais réservé à une couche sociale favorisée de la société haïtienne; et une école aux géométries variables : moins bonne qualité réservée aux groupes sociaux moyennement favorisés et qualité médiocre réservée à la masse des défavorisés. Ces deux

derniers types d'écoles ont pour clientèle des élèves provenant des parents au statut social défavorisé et moins défavorisé.

L'auteur met en relief trois grandes catégories sociales présentes dans l'ensemble du système scolaire haïtien : une catégorie sociale favorisée par la place que les parents occupent dans la société par rapport à leur statut socio-économique et socioprofessionnel, une catégorie sociale moins favorisée, et une autre défavorisée, composée de parents d'élèves de moindres ressources ou sans ressources pour placer leurs enfants dans des écoles où l'enseignement est de bonne qualité. D'où l'enjeu de la thèse.

Certains chercheurs ont déjà exploré la question de la ségrégation scolaire, comme l'auteur l'a bien expliqué, mais selon l'angle de la ségrégation résidentielle, urbaine, ethnique, etc. Il choisit de faire le lien entre la ségrégation scolaire et les rapports sociaux d'inégalité.

La thèse comporte six chapitres. Le chapitre 1 met l'accent sur la problématique du lien entre ségrégation scolaire et rapports sociaux d'inégalité dans des écoles fondamentales du département de l'Ouest, en passant en revue le contexte socio-économique inégalitaire, le contexte scolaire inégalitaire et différencié, la ségrégation scolaire en Haïti et sa mise en contexte historique, la ségrégation scolaire au sens d'exclusion, etc.

La question de recherche est formulée ainsi : **La ségrégation scolaire est-elle le reflet des rapports sociaux d'inégalité?**

Le chapitre 2 porte sur la ségrégation scolaire et la structure sociale en Haïti à travers l'analyse d'études et de travaux.

Le chapitre 3 présente le cadre théorique et la définition des concepts de la thèse. L'auteur aborde l'analyse sociologique de la ségrégation scolaire : la ségrégation scolaire et le courant fonctionnaliste, et la ségrégation scolaire et le courant conflictualiste.

Le chapitre 4 traite de la méthodologie de la recherche. La recherche a utilisé une méthodologie mixte, ce qui constitue une originalité dans ce type de recherche où on recourt plus fréquemment à la recherche qualitative seulement.

Selon l'auteur, les deux approches (quantitative et qualitative) sont combinées de manière séquentielle et les résultats ont été mis à contribution pour répondre aux objectifs afin de comprendre et d'expliquer les dynamiques de la ségrégation scolaire ainsi que les mécanismes par lesquels se reflètent les rapports sociaux d'inégalité dans l'école haïtienne [8, p. 96].

Le chapitre 5 présente et analyse les résultats. Les résultats touchent les 13 établissements participant à la recherche. Ils sont présentés d'abord sous l'angle et l'analyse quantitatifs, puis sous l'angle et l'analyse qualitatifs. Le chapitre 6 soumet la discussion et la conclusion.

Bien au-delà du cercle restreint des spécialistes en éducation, les analyses du professeur Abraham ont fait émerger des débats passionnés sur l'école en Haïti. Car la ségrégation scolaire demeure un fait patent aujourd'hui dans les salles de classe. La thèse du professeur Abraham révèle qu'il ne suffit pas d'agir sur l'école seulement pour la changer, mais qu'il faut aussi modifier les rapports sociaux d'inégalité.

2. Abraham, J. (2018), *L'établissement d'un lien entre ségrégation scolaire et rapports sociaux d'inégalité*. Port-au-Prince : Institut des Sciences, des Technologies et des Études Avancées d'Haïti. Thèse de doctorat.

4. EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE

L'expérience professionnelle de Jacques ABRAHAM met en évidence non seulement une accumulation peu commune de capital scientifique et social, mais aussi un déplacement dans son champ social, ce que démontrent bien le profil des postes et des fonctions qu'il a occupés, ses recherches et ses publications.

4.1 Profil des postes occupés

Professeur de mathématiques auprès d'élèves socio-économiquement défavorisés au Lycée Daniel Fignolé, Jacques ABRAHAM a été nommé directeur à l'enseignement secondaire en 1998. À partir de 2002, il devient titulaire de la chaire de mathématiques appliquées à l'économie à la Faculté de Droit et des Sciences Économiques de Port-au-Prince. Il rejoint la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université Publique du Sud-Est (UPSEJ) à Jacmel comme doyen. Puis en 2013, il quitte cette université pour accéder au poste de doyen de la Faculté de Droit et des Sciences Économiques de l'Université d'État d'Haïti. Il devient, en 2019, directeur des Affaires académiques de l'ISTEAH.

4.2 Recherches et publications

Jacques ABRAHAM a fait son premier travail de recherche-action sur l'adaptation de la pédagogie de la maîtrise pour l'amélioration de l'enseignement des maths au lycée Daniel Fignolé, en 1993, à l'Université de Montréal/École Normale Supérieure, dans le cadre de sa maîtrise en éducation. Puis, il a conduit une étude pour le Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, en 2001, auprès de l'UNESCO sur le thème « Jeunes et Formation alternative »³.

Il a publié plusieurs articles :

- La question du plafond monétaire (*Revue Association Haïtienne des Économistes*, PNUD/AHE, 2001)
- L'apprentissage au cœur d'un nouveau contrat social en Haïti (*Le Nouvelliste*, 1995)
- Quel enseignement des math. au secondaire? (*Le Nouvelliste*, 2000)
- Le baccalauréat haïtien ou la violence symbolique en Haïti (*Le Nouvelliste*, 1995)
- La réforme de l'UEH, une préoccupation actuelle (*Revue de droit et d'économie*, janvier-juin 2004)
- Refonder la relation État/UEH (*Le Nouvelliste*, 2003)
- Petites et moyennes entreprises en Haïti : quelques considérations stratégiques (*Le Nouvelliste*, 2006)
- Segregation in basic school in HAITI, reflecting the social relations of inequality (*Universal Journal of Educational Research* 7(8), 1772-1786, 2019. DOI: 10.13189/ujer.2019.070816)
- L'école haïtienne à l'épreuve de la pandémie : le cri des élèves (*Le Nouvelliste*, septembre 2020)
- Dynamique et mécanismes de ségrégation scolaire en Haïti (*Haïti Perspectives*, 2020)
- L'école haïtienne et la question du bien-être scolaire (*Le Nouvelliste*, octobre 2020)

3. Abraham, J (2001), Jeunes et Formation alternative, UNESCO, Port au prince

En outre, le professeur Abraham a publié bon nombre d'ouvrages :

- *L'école haïtienne, entre ségrégation et rapports sociaux d'inégalité* (L'Harmattan, 2020)
- *Étude sur les comportements et les stratégies de prévention et de réponses des populations face au risque décès et sur leurs attentes en rapport avec la promotion d'un système d'assurance vie* (MPCE/PNUD/BIT HAI.01.001, 2003)
- *Synthèse de l'étude « Travail domestique des enfants et travail des enfants domestiques : Résidence, placement et domesticité* (P.260.06.233.050/36079/1717, BIT, 2003)
- *Manuel de mathématiques appliquées à l'économie et à l'administration* (PressMart Imprimerie, 2004)
- *Comprendre l'activité économique* (Presses de l'Université Valparaiso, 2007)
- *Lien entre ségrégation scolaire et rapports sociaux d'inégalité* (ISTEAH, 2018, thèse de doctorat)
- *Gouvernance du système éducatif et degré d'autonomie des écoles non publiques* (rapport d'enquête soumis à la Banque mondiale, 2021)

5. MOTIVATION À ENTREPRENDRE DES ÉTUDES À L'ISTEAH

L'intérêt de Jacques ABRAHAM pour des études doctorales à l'ISTEAH apparaît au début des années 2010-2012 alors que l'idée de faire une thèse lui trottait dans la tête et que le besoin de s'adonner à la recherche se faisait sentir, en Haïti, par l'absence d'une bonne école doctorale. Il existait pendant cette période une école doctorale à l'UEH, mais elle était à l'état embryonnaire. À l'instar d'autres professionnels et d'autres étudiants, il constatait ce besoin de recherche scientifique dans son pays.

En 2013, comme par hasard, l'ISTEAH vient de prendre naissance avec pour objectif principal de « *contribuer à la formation au pays même de chercheurs et de professionnels de haut calibre pour assurer le développement local, national et régional en offrant des formations diplômantes de niveau maîtrise et doctorat essentiellement*⁴ ». Par cet objectif, cette institution se présente comme une option particulière de formation (à distance, en ligne et en présentiel) et semble être le témoin novateur d'un besoin de recherche scientifique. Il n'est pas surprenant qu'elle partage aussi les mêmes problèmes avec Jacques ABRAHAM, l'envie d'organiser et de réaliser des recherches scientifiques en Haïti.

En effet, l'absence d'une école doctorale répondant à ses préoccupations se faisait sentir.

Les cours et les programmes tels que conçus par l'ISTEAH allaient le prouver et ont longtemps été un sujet de préoccupation majeur en Haïti. L'institution vient offrir en Haïti des programmes qui évitent de se déplacer vers un autre pays et des cours autorythmés où chacun peut s'inscrire et évoluer à son propre rythme tout en respectant les délais.

4. Voir le document de manifestation d'intérêt pour la sélection d'un consultant en vue d'appuyer le pilotage, et la coordination et la mise en place de la réforme curriculaire, janvier 2018 : www.isteah.edu.ht

La formation à l'ISTEAH touche l'ensemble du domaine des formations à distance, en présentiel et en ligne (en plus synchrone et asynchrone).

Il s'agissait d'une institution à contre-courant qui remettait en cause les conséquences ignorées et niées de notre système éducatif au lieu de célébrer notre retard en matière de recherche scientifique.

La plupart des contributions de l'ISTEAH gravitaient autour de la question de savoir dans quelle mesure il peut contribuer à doter le pays de 1000 scientifiques. Cette noble finalité combinée aux objectifs de chercheur de Jacques ABRAHAM constitue sa principale motivation au point où rédiger sa thèse et s'adonner à la recherche sont devenus ses deux priorités de l'heure à l'époque.

En conclusion, réaliser sa thèse lui a permis de construire son expertise et, du coup, de donner du sens à tout ce qu'il savait faire, et il aura surtout contribué au progrès scientifique proposé par l'ISTEAH en dotant le pays des scientifiques. Le phénomène atteint un ordre de grandeur jamais égalé auparavant en Haïti.

6. VALEUR AJOUTÉE DE LA FORMATION DOCTORALE À L'ISTEAH

Notre questionnement, dans cette partie du travail, porte essentiellement sur les effets produits par la formation proposée aux doctorants à l'ISTEAH. Cela revient à demander comment on peut apprécier la contribution de l'ISTEAH aux étudiants ou la valeur ajoutée de cette institution de formation. Ou la question est-elle de savoir comment évaluer l'action propre de l'ISTEAH, ce qu'il a vraiment ajouté au niveau initial des étudiants qu'il a reçus? Quels sont les indicateurs nous permettant d'apprécier la valeur ajoutée de la formation doctorale à l'ISTEAH? Doit-on privilégier l'obtention du doctorat ou valoriser le fait de pouvoir effectuer tout son parcours doctoral à l'ISTEAH?

La littérature scientifique ne s'entend pas toujours sur la question d'évaluer la valeur ajoutée de la formation d'une institution. Certaines études lient la valeur ajoutée à la question de « *l'accès à l'emploi dans l'optique d'estimer des sorties positives*⁵ ». D'autres auteurs, comme Tanguy [9], en se référant au paradigme adéquationniste et à la théorie du capital humain, ambitionnent de mesurer la congruence entre la nature des connaissances acquises en formation et celles requises dans l'emploi [9]. Dans la foulée de ces contrastes et réflexions diverses, il semble que les critères d'évaluation divergent d'un auteur à l'autre, d'une institution et/ou d'une théorie à l'autre.

Le ministère français de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports, en effet, a retenu quatre critères pour apprécier les bons résultats d'une institution [10]:

- le taux de réussite au diplôme national du brevet (DNB);
- la note moyenne aux épreuves écrites du DNB;
- le taux d'accès de la 6^e à la 3^e;
- la part d'élèves présents au DNB.

Cette façon de faire est non seulement en contradiction avec les études précitées mais ne correspond pas du tout à la problématique de la valeur ajoutée de la formation institutionnelle à l'université. En outre,

ces études ne prennent en compte que des critères quantitatifs pour apprécier la valeur ajoutée ou les bons résultats d'une institution.

Contrairement aux études précitées, plusieurs autres études convergent pour prendre en compte les variables qualitatives. À notre connaissance, il n'existe pas encore d'indicateurs construits à l'ISTEAH nous permettant d'apprécier ses bons résultats; en conséquence, nous prenons le contrepied de certaines études qui ne prennent pas en compte la variété des types de formation et la pluralité de leurs objectifs à l'ISTEAH, tout en posant la question du transfert des acquis dont bon nombre de docteurs de cette institution font montre en situation de travail.

Nous pensons, comme certains auteurs, qu'il existe un ensemble de facteurs exogènes de nature individuelle ou liés à l'environnement économique et professionnel en Haïti qui jouent également un rôle considérable sur les effets observables à la sortie de la formation à l'ISTEAH. Parmi ces facteurs, nous pouvons citer la qualité des résultats scientifiques des docteurs produits par l'institution, la façon de former à l'ISTEAH et les méthodes pédagogiques employées (présentiel, formation à distance [synchrone et asynchrone], actions de formation en situation de travail, digitalisation/hybridation), qui peuvent être considérées comme des éléments de valeur ajoutée de la formation à l'ISTEAH.

Par ailleurs, l'ISTEAH ouvre le champ des possibles des étudiants et accroît leurs capacités à s'auto-orienter tout au long de leur vie professionnelle par, d'une part, la valorisation des compétences scientifiques en éducation, particulièrement la gestion des systèmes éducatifs, et d'autre part, nos activités de recherche lors de la rédaction de notre thèse de doctorat qui nous ont doté des compétences en communication linguistique, des compétences relationnelles, de management, de gestion des projets, d'adaptation et d'innovation.

Au cours des dix dernières années, différents types d'éléments ont confirmé que les docteurs et doctorants de l'ISTEAH considèrent la formation reçue comme utile: évaluation à chaud par questionnaires, retours de mails auprès des formateurs pendant le doctorat, la soutenance de leur thèse, les principaux résultats et le caractère pragmatique de leur recherche.

En d'autres termes, même si nous ne disposons pas d'indicateurs de valeur ajoutée nous permettant d'évaluer quantitativement la contribution de l'institution aux connaissances initiales des étudiants, sur la base des entretiens exploratoires informels menés par téléphone avec dix docteurs, nous disposons d'informations relatant que parmi les docteurs de l'ISTEAH, bon nombre d'entre eux occupent des postes à haut niveau de qualification directement liés à leur recherche. Certains occupent des postes de management au Ministère de l'éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP), d'autres ont des postes de vice-recteurs et un petit groupe sont enseignants-chercheurs.

Pour répondre à la question qui oriente cet article, à savoir comment la formation universitaire reçue à l'ISTEAH contribue à créer chez les étudiants non seulement une accumulation peu commune de capital scientifique, mais aussi un déplacement dans leur champ social tout en participant à jeter les bases d'une Haïti nouvelle, nous affirmons qu'il va sans dire que la formation doctorale à l'ISTEAH a un impact considérable sur nous, docteurs, en tant que jeunes chercheurs bénéficiaires directs et qu'elle va influencer de manière indirecte le comportement de tous ceux qui sont autour de nous. Bref, l'institution nous a apporté les connaissances et les capacités qui nous ont permis

5. Rapport annuel portant sur l'usage des fonds de la formation professionnelle et du conseil en évolution professionnelle (s.d.): évaluer la valeur ajoutée d'une formation ou d'un accompagnement, un exercice nécessaire et exigeant, p. 4.

d'être autonomes pour fournir nos services à la communauté haïtienne et la transformer par notre nouvelle façon de voir et de construire.

Pour conclure cette partie de l'article, je reprends à mon compte cette citation de Biaudet et Wittorski [11]:

« il semble acquis, aujourd'hui, dans les discours sociaux relatifs au doctorat que la formation à et par la recherche permet de développer un large éventuel de compétences, toutes disciplines confondues⁶. »

L'ISTEAH l'avait compris et l'a accompli.

7. LIEN DE CETTE FORMATION AVEC UNE HAÏTI NOUVELLE

L'ISTEAH forme non seulement de meilleurs chercheurs et enseignants-chercheurs, mais aussi des professionnels scientifiques de haut calibre pour l'ensemble du secteur socio-économique. Néanmoins, certains observateurs avisés se posent la question de savoir comment cette formation nous a préparé à mieux servir Haïti et à travailler plus efficacement à son progrès.

On n'a pas tort d'avancer que l'institution utilise une stratégie qui ne peut que favoriser l'insertion professionnelle de ses diplômés et, de cet état de fait, contribue au dynamisme économique et social d'Haïti. Presque tous les 14 docteurs incorporent⁷, à travers l'ISTEAH et dans un processus de déconstruction et de construction, un ensemble de manières de penser, d'agir qui se révèlent durables pour transformer leur communauté. C'est dire que la formation doctorale reçue à l'ISTEAH permet d'agir sur Haïti par une nouvelle façon de penser, de voir et de comprendre.

Les activités de formation permettent de développer des compétences et des connaissances utiles pour la mobilisation et le développement du pays. Et, de surcroît, les activités de recherche à l'ISTEAH sont orientées vers la résolution des problèmes de notre pays (Haïti), selon une approche multidisciplinaire et holistique, comme nous l'avons déjà implicitement souligné dans notre analyse. Les docteurs réalisent leurs thèses sur des problèmes qui affectent le pays. Dans ce sens, les résultats trouvés par les différents docteurs de l'ISTEAH constituent de véritables sources de valeur ajoutée qu'on peut mettre à profit dans le système éducatif ou la société haïtienne dans son ensemble si on veut construire cette Haïti nouvelle. L'ISTEAH doit s'enorgueillir de pouvoir compter sur la contribution de ses docteurs et doctorants dans l'innovation et la diffusion de connaissances pour un développement durable en Haïti.

8. PERSPECTIVES POUR UN CHANGEMENT DURABLE

Cet article a tenté de répondre à la question à savoir comment la formation universitaire reçue à l'ISTEAH contribue à créer chez les étudiants non seulement une accumulation peu commune de capital scientifique, mais aussi un déplacement dans leur champ

social, tout en participant à jeter les bases d'une Haïti nouvelle. Ce faisant, il a fait ressortir les différentes contributions de l'institution à la formation des docteurs en Haïti. Il ne fait aucun doute que la formation doctorale ne peut être que bénéfique pour le pays.

En matière de perspectives, si l'institution trouve de bons financements auprès d'organismes qui croient qu'on peut tout changer par l'éducation en tant que base de création du monde, et que l'ISTEAH continue de former des scientifiques qui font des recherches sur les problèmes fondamentaux du pays, on peut espérer un changement durable pour les générations à venir.

Toutefois, Haïti ne concrétisera pas sa vision du changement durable – qui consiste à bien vivre ensemble, dans les limites de notre territoire – en continuant de promouvoir la ségrégation scolaire et les inégalités socio-économiques, mais en s'efforçant de gérer les impacts des rapports sociaux asymétriques et en démocratisant la recherche scientifique. ■

BIBLIOGRAPHIE

- 1 Dorval, O. (2021). *Analyse des pratiques de gouvernance de proximité au niveau de l'école fondamentale dans le département du Centre d'Haïti: cas du réseau Sommets Éducation*. Port-au-Prince: Institut des Sciences, des Technologies et des Études Avancées d'Haïti.
- 2 Charles, J. M. (2020). *Représentations sociales des enseignants de leurs rôles dans l'éducation à la citoyenneté et analyse de leurs pratiques à l'école fondamentale en Haïti*. Port-au-Prince: Institut des Sciences, des Technologies et des Études Avancées d'Haïti.
- 3 Timogène, J. L. (2022). *Analyse de pratiques de supervision pédagogique au regard du processus enseignement-apprentissage au troisième cycle d'écoles fondamentales du département du Sud d'Haïti*. Port-au-Prince: Institut des Sciences, des Technologies et des Études Avancées d'Haïti.
- 4 Ogé, F. (2021). *Mise en oeuvre d'une démarche de gestion prévisionnelle des ressources humaines dans les universités publiques haïtiennes: analyse des logiques d'action en contexte de modernisation de l'État*. Port-au-Prince: Institut des Sciences, des Technologies et des Études Avancées d'Haïti.
- 5 Claiesia, J. (2020). *Étude et analyse de la pertinence sociale des programmes de formation universitaire au regard des impératifs de l'employabilité: cas des universités publiques en région*. Port-au-Prince: Institut des Sciences, des Technologies et des Études Avancées d'Haïti.
- 6 François, R. (2021). *Technologie de l'information et de la communication et modèle d'arrimage de la formation technique et professionnelle aux besoins du marché de l'emploi en Haïti*. Port-au-Prince: Institut des Sciences, des Technologies et des Études Avancées d'Haïti.
- 7 Baptiste, M. J. (2023). *Analyse des services éducatifs préscolaires et de la formation du personnel éducatif/enseignant dans le Sud-Est d'Haïti*. Port-au-Prince: Institut des Sciences, des Technologies et des Études Avancées d'Haïti. Thèse de doctorat.
- 8 ABRAHAM, J. (2018). *L'établissement d'un lien entre ségrégation et rapports sociaux d'inégalité*. Port-au-Prince: Institut des Sciences, des Technologies et des Études Avancées d'Haïti. Thèse de doctorat.
- 9 Tanguy, L. (2002). La mise en équivalence de la formation avec l'emploi dans les 4^{ème} et 5^{ème} Plans, *Revue française de sociologie*, n° 43, p. 4.
- 10 Rosenwald, F. (2022). *Les indicateurs de valeur ajoutée des collèges publics et privés sous contrat*. Ministère français de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports.
- 11 Biaudet, P. et Wittorski, R. (2015). Professionnalisation des doctorats: influence des formations complémentaires sur le développement des compétences et le positionnement professionnel, *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 34, p. 91-119.

6. Durette, Fournier et Lafond, 2012; Poulain, 2011; Vitae, 2011, cités dans Biaudet, P. et Wittorski, R. (2015). Professionnalisation des doctorats: influence des formations complémentaires sur le développement des compétences et le positionnement professionnel, *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 34, p. 91-119.

7. Selon le concept 'habitus' de Pierre Bourdieu, l'ISTEAH permet aux docteurs et doctorants d'incorporer des façons de faire, de se construire, de penser et de comprendre qui sont durables et génératrices de changements et de comportements

Un homme formé au service de l'Haïti nouvelle

Jean Judson JOSEPH

1. INTRODUCTION

De retour en Haïti en 1917, le docteur Jean Price Mars a prononcé, à l'intention de la jeunesse, une série de conférences publiées en 1919 sous le titre « La vocation de l'élite ». Le concept d'élite, selon l'auteur, fait référence à la classe des dirigeants. En observant l'inaction de cette classe, il n'a pas caché ses déceptions en ces termes : « *L'une des choses qui m'ont le plus vivement impressionné, au retour de ma mission en France, il y a deux ans, c'est le désarroi dans lequel j'ai trouvé l'élite de ce pays depuis l'intervention américaine dans les affaires d'Haïti.* » (Mars, 1913). Que doivent faire les élites dans un temps donné pour redresser une situation alarmante ? Une élite intellectuelle inactive qui ne constitue pas une masse critique visant le changement du cours de l'histoire n'a-t-elle pas raté sa vocation ?

En effet, presque un siècle après l'apparition de la vocation de l'élite, et particulièrement après le tremblement de terre du 12 janvier 2010, des intellectuels d'horizons divers se mettent à contribution en créant GRAHN-Monde (Groupe de Réflexion et d'Action pour une Haïti Nouvelle), une organisation mondiale de vigie citoyenne. Parmi les actions posées pour redresser la situation d'Haïti, il a lancé en 2013 un programme qui vise à former des scientifiques pour Haïti en créant l'université de la nouvelle Haïti qu'est l'Institut des Sciences, des Technologies et des Études Avancées d'Haïti (ISTEAH). Après l'examen du dossier et la réussite au concours d'admission, Jean Judson Joseph a reçu une lettre d'admission le 4 novembre 2013 l'autorisant à intégrer l'étude doctorale. À la fin du cycle d'études, il a soutenu sa thèse le 29 avril 2019 et a reçu son diplôme de *Philosophia Doctor* (Ph. D.) à la cérémonie de collation des grades dans la Cité du savoir à Milot, au nord d'Haïti, le 30 août 2019. Alors qu'il fait dorénavant partie de l'élite intellectuelle du pays, en quoi sa formation académique et plus particulièrement ses études doctorales à l'ISTEAH apportent-elles une contribution au développement d'Haïti ?

Le présent document vise à répondre à cette question en mettant d'abord l'accent sur la formation académique et un résumé de sa thèse de doctorat. Ensuite, ses expériences professionnelles seront brièvement présentées. Enfin, sa motivation à entreprendre cette étude, la valeur ajoutée de la formation doctorale à l'ISTEAH en lien avec une Haïti nouvelle et les perspectives seront exposées.



2. FORMATION ACADÉMIQUE

Les études secondaires une fois achevées, Jean Judson Joseph a opté pour la sociologie et l'anthropologie à la Faculté d'Ethnologie de l'Université d'État d'Haïti (UEH) qu'il a fréquentée de 2001 à 2005. Il a suivi une formation de cycle court en Communication sociale et en relations publiques, puis en Réfrigération et climatisation, et enfin en Fiscalité et techniques douanières. Étant intéressé aux grandes questions religieuses fondées sur la tradition, des repères philosophiques et des textes sacrés, il a également fait des études en théologie.

Il a un master 1 en Ingénierie sociale et un master 2 en Management des organisations, d'éducation et de formation dans un programme en Co-diplomation de l'Université Quisqueya, Haïti et Paris-Est Créteil, France de 2010 à 2012.

De 2013 à 2019, il a pu boucler ses études doctorales en Sciences de l'éducation, option formation à distance et e-learning, comme deuxième docteur présenté par l'ISTEAH.

En 2018 et 2019, il a fait son stage doctoral à l'Université du Québec à Montréal (UQAM), particulièrement à la Faculté des sciences de l'éducation.

3. RÉSUMÉ DE LA THÈSE DE DOCTORAT

La thèse rédigée par Jean Judson Joseph, portant sur les enjeux socio-pédagogiques préalables à l'intégration systémique d'un environnement virtuel d'apprentissage (EVA) à l'enseignement supérieur en Haïti, a été réalisée sous la direction de la professeure Lise Bessette de l'Université du Québec à Montréal (UQUAM) et du professeur Samuel Pierre de l'École polytechnique de Montréal et de l'ISTEAH, et soutenue en 2019. C'est une thèse, d'après l'auteur, qui se situe à la frontière entre la sociologie et la pédagogie pour aborder une problématique bien plus complexe, à savoir l'intégration des technologies en éducation sur le plan socio-pédagogique. Ainsi, sa particularité est qu'elle va au-delà des dimensions sociologiques et pédagogiques pour poser la problématique des préalables à l'intégration systémique des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE).

Pourrait-on considérer les technologies comme une option pour l'éducation en général et pour l'enseignement supérieur en particulier ? L'intégration technologique amène-t-elle à l'innovation pédagogique ? Qu'en est-il de la pédagogie universitaire numérique ?

Quelles sont les attentes des acteurs par rapport à cette intégration? Quels sont les enjeux socio-pédagogiques préalables à l'intégration systémique d'un environnement virtuel d'apprentissage? Ce sont là autant de questions auxquelles cette thèse a voulu répondre. Elle visait à évaluer les enjeux socio-pédagogiques préalables à l'intégration systémique d'un EVA à l'enseignement du premier cycle universitaire en Haïti. Elle a cherché par-dessus tout à caractériser le contexte socio-pédagogique de l'enseignement supérieur du premier cycle en Haïti par rapport à l'intégration des TICE, à identifier et analyser les besoins en formation dans le domaine des TICE en Haïti, à évaluer, tant sur le plan quantitatif que sur le plan qualitatif, le niveau d'utilisation des TICE et à proposer un cadre méthodologique pour le développement et l'intégration d'environnements virtuels d'apprentissage adaptés aux réalités multidimensionnelles des universités haïtiennes.

Un cadre méthodologique de l'intégration systémique des TICE a servi à présenter les résultats de la recherche. Les niveaux intégration, utilisation, adaptation et adoption s'effectuent nécessairement dans un contexte socio-pédagogique. En effet, l'auteur a fait cette conclusion :

«L'usage que l'on fait des outils technologiques disponibles montre que, dans la majorité des cas, les acteurs sont obligés de faire une adaptation pour trouver une sorte d'accommodation aux exigences du moment. Par conséquent, l'usage est très loin d'être accepté sans poser de problème. C'est une acceptation qui fait problème à maints égards. En témoignent les vagues-hésitations et les éternels atermoiements d'enseignants et d'apprenants. Dans cette logique, cette innovation technologique n'est pas acceptée comme une innovation pédagogique. Cela porte à questionner la façon dont on a introduit les technologies dans l'enseignement-apprentissage en Haïti.» (Joseph, 2019).

Comment a-t-on procédé pour intégrer les TICE? Dès lors, peut-on parler d'intégration systémique? Le dernier niveau est tributaire du premier. Ce qui explique la réticence de certains acteurs et la sous-utilisation des TICE, a-t-il ajouté. La thèse affirme donc que cette intégration est loin d'être systémique.

Dans une démarche empirico-inductive, une approche systémique et suivant le paradigme interprétatif, Jean Judson Joseph a collecté les données qualitatives à partir de l'échantillon suivant : 61 concernés dont 1 responsable d'université, 31 étudiantes et étudiants, 21 professeures et professeurs, 3 responsables informatiques, 2 spécialistes en technologies éducatives, 2 spécialistes en Technologie de l'Information et de la Communication (TIC) et 1 spécialiste en sciences de l'éducation dans six universités haïtiennes ont répondu aux entretiens semi-structurés. Les données ont été traitées suivant les méthodes de l'analyse de contenu en recherche qualitative.

Il ressort des résultats qu'au regard de la gouvernance, «Haïti est encore dans des déclarations d'intention. La majorité des acteurs, particulièrement les professeurs et étudiants, ont une compréhension minimale de l'intégration des TICE. Ce qui explique une sous-utilisation des TIC à des fins pédagogiques. Les TICE sont encore à un état embryonnaire, rudimentaire, dans un stade contemplatif et de questionnement. La thèse révèle également une absence d'infrastructures

numériques appropriées et une absence de culture de la formation à distance» (Idem).

Bien que cette thèse se situe dans le domaine de la modélisation, de la création de l'environnement d'apprentissage, de l'ingénierie pédagogique, l'auteur n'a pas la prétention, et encore moins l'ambition, de faire le «**design**» d'un dispositif de formation. En ce sens, il propose :

«Un cadre méthodologique d'un dispositif de formation hybride à travers un cadre d'orientation à l'intégration (COI). Cet outil se matérialise dans la création d'un Environnement Virtuel d'Apprentissage en Contexte et en Situation (EVA en COS). Ce dispositif peut être à partir d'une carte conceptuelle qui explique le développement du processus de l'intégration des TICE. Il montre que l'action éducative se fait dans un contexte national, non isolé du contexte mondial. En ce sens, il doit tenir compte du contexte sociologique et de la situation pédagogique. Ce qui donne la création de cette conception EVA en COS.» (Idem).

L'auteur a voulu analyser et proposer un cadre méthodologique qui pourrait servir éventuellement à monter un système de formation. Cette proposition est dynamique dans la mesure où elle aborde, de façon spécifique, la situation de l'enseignement supérieur en Haïti avec une posture épistémologique qui veut faire une rupture stratégique de l'innovation technologique à l'innovation pédagogique.

4. EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE

De 2006 à 2013, Jean Judson Joseph a travaillé à Plan international comme facilitateur et Program Unit Manager (PUM) à la Croix-des-Bouquets, comme Program Unit Manager (PUM) à La Vallée de Jacmel, comme administrateur à Jacmel et comme coordonnateur de zone à Jacmel.

De 2015 à 2017, il a offert ses services comme doyen des Facultés des Sciences de l'Éducation et de Théologie à l'Université Providence d'Haïti (UPROH).

De 2018 à 2022, il a travaillé au rectorat de l'Université d'État d'Haïti (UEH) comme consultant, comme directeur adjoint du premier cycle et comme directeur des facultés et écoles de province.

De 2013 à nos jours, il offre ses services de consultation individuelle par moments à Plan international, à Compassion International, à l'USAID, à la Fédération des Barreaux d'Haïti (FBH), à Habitat pour l'Humanité, à l'UNESCO, à Geninov, etc.

Il enseigne à l'université depuis 2013, plus précisément aux universités publiques de Jacmel, de Hinche, de Mirebalais et de St-Marc. Il a également enseigné à l'Université d'État d'Haïti, à l'Université Quisqueya (UNIQ), à l'Université Notre Dame d'Haïti (UNDH), à l'Université Épiscopale d'Haïti (UNEH), à l'Université Emmaüs au Cap Haïtien dans un programme de maîtrise. Et depuis 2022, il se consacre en grande partie à donner des cours dans des programmes de maîtrise et de doctorat à l'Institut Universitaire des Sciences de l'Éducation (IUSE/CREFI), à l'Université Américaine des Sciences Modernes d'Haïti (UNASMOH), à l'Université Publique du Sud aux

1. A.I.: Ad Interim

Cayes (UPSAC) et à l'Institut des Sciences, des Technologies et des Études Avancées d'Haïti (ISTEAH). Il enseigne également à l'École de la Magistrature (EMA).

De 2022 à nos jours, il travaille au Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) comme directeur de la Planification et de la Coopération Externe et, depuis février 2023, il est directeur de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (DESR).

5. MOTIVATION À ENTREPRENDRE DES ÉTUDES DOCTORALES À L'ISTEAH

Pourquoi des études doctorales en Haïti? Cette question a titillé l'esprit de Jean Judson Joseph en 2013, alors qu'il travaillait dans une organisation internationale avec un salaire plus ou moins raisonnable dans le contexte d'Haïti. Il voulait aller plus loin pour au moins deux raisons.

Primo, pour le besoin d'enseigner au niveau universitaire. En effet, très jeune, il a toujours rêvé de devenir un professeur d'université. Pour lui, c'est le meilleur endroit pour servir la jeunesse. Il croit fermement au développement d'Haïti avec la participation active des jeunes. Selon (EMMUS-III, 2000), les adolescentes et adolescents de 15 à 19 ans représentent près de 11 % de la population haïtienne et les jeunes adultes de 20 à 24 ans, environ 8 %. Globalement, les jeunes Haïtiens de 15 à 24 ans sont environ 1,5 million et représentent près de 19 % de la population totale. Avoir un pourcentage même faible de la population à qui inculquer un ensemble de valeurs à partir de l'enseignement de la science est déjà une grande contribution au développement d'Haïti. Pour Jean Judson Joseph, un grade élevé sur le plan académique stimulera l'engagement à l'enseignement supérieur. Ceci est tellement vrai qu'après ses études doctorales, il a une forte sollicitation en ce sens. Il pense qu'à ce niveau, il pourra atteindre beaucoup plus de jeunes en quête de savoirs et d'habiletés pour opérer le changement en Haïti. Ils seront en mesure de dupliquer cette formation à leur tour. Alors, il aura apporté des pierres solides dans la construction du futur de ce pays qu'il porte dans son cœur.

Deuxio, pour le besoin d'être plus performant et plus compétitif. Dans un article publié sur son site en 2021, Idverde avance: «*Dans un univers de plus en plus concurrentiel, la formation professionnelle est peut-être la clé de la compétitivité pour une organisation. Sans oublier qu'elle peut aussi être un moyen de valoriser les compétences de ses collaborateurs et de fidéliser ses équipes*².» Cette compétitivité est présente sur le marché du travail en Haïti. Dans une certaine mesure, une formation avancée valorise le professionnel sur le marché du travail.

En somme, la motivation de Jean Judson Joseph à entamer des études doctorales a été guidée par son obsession de devenir professeur d'université et son désir d'être plus compétitif sur le marché du travail en Haïti.

6. VALEUR AJOUTÉE DE LA FORMATION DOCTORALE À L'ISTEAH

Le ministère de l'Économie, des Finances et de la Souveraineté industrielle et numérique en France (2018) définit la valeur ajoutée comme la richesse produite lors du processus de production. Il faut noter deux concepts clés dans cette définition: richesse produite et processus de production. Dans cette partie, il sera question de préciser la qualité dans le processus de production de scientifiques pour Haïti et pour le monde à l'ISTEAH et les principaux résultats à partir de la richesse produite.

En effet, dans le processus de production du système de formation à l'ISTEAH, nous pouvons noter entre autres: 1) l'intransigeance et l'exigence quant à la question de la méthodologie de la recherche scientifique; 2) le respect des délais accordés pour la soumission des devoirs; 3) l'importance accordée à l'universitaire citoyen et à l'éthique professionnelle; 4) la responsabilité partagée; 5) la culture scientifique; 6) la patience et surtout le souci du travail bien fait qui est le corollaire de la morale professionnelle.

En conséquence, après cinq ans d'études à l'ISTEAH, Jean Judson Joseph s'est fait un nom dans le secteur de l'enseignement supérieur en Haïti, particulièrement dans les domaines de la pédagogie universitaire, de la méthodologie de la recherche scientifique et de l'intégration systémique de technologies dans l'enseignement supérieur en Haïti. Sur le plan professionnel, un patron a même demandé à son directeur de thèse, à savoir le professeur Samuel Pierre, de lui donner un employé comme Judson. Ce qui a été pour lui une satisfaction et une motivation à poursuivre sa quête de l'excellence.

Donc, à côté des valeurs reçues dans sa famille, dans son église, dans les différentes écoles et institutions d'enseignement supérieur fréquentées en Haïti, Jean Judson Joseph devient à l'ISTEAH un professionnel confirmé et recherché. La contribution de l'ISTEAH à sa formation a fait de lui un professionnel de haut niveau avec une capacité de réflexion et une potentialité de résolution de problèmes d'une certaine complexité. En d'autres termes, la richesse produite dans le processus de production à l'ISTEAH développe l'intelligence de situation dans le sens où l'entend Autissier, qui la définit comme «*la capacité des individus à comprendre les contextes et les personnes de manières à agir en connaissance de cause de façon à ce que tout échange soit profitable et produise de la réussite*» (Autissier, 2009).

7. LIEN DE CETTE FORMATION AVEC UNE HAÏTI NOUVELLE

Au cours de ses études doctorales, Jean Judson Joseph épouse trois thématiques dont on retrouve l'écho dans sa thèse de doctorat, à savoir: la pédagogie universitaire, la méthodologie de la recherche scientifique et la technologie éducative. Cette préférence rencontre la 10^e proposition de GRAHN-Monde qui parle de l'innovation technologique comme l'un des points clés devant être abordés dans l'organisation des états généraux de l'enseignement supérieur [3]. Comment passer d'une innovation technologique à une innovation pédagogique pour résoudre le problème de la non-qualité dans l'enseignement supérieur en Haïti? Ce dernier est le sous-secteur

2. <https://idverde.fr/blog/la-formation-lelement-cle-de-la-competitivite-des-entreprises/>

où l'on forme, entre autres, les éducateurs. Partant de cette réalité et conscient du rôle de l'éducation dans le développement du pays, Jean Judson Joseph a opté pour les sciences de l'éducation, option formation à distance et e-learning.

Ainsi, de 2019 à 2022, il a facilité la formation de plus d'une cinquantaine de professeurs d'université de huit départements géographiques d'Haïti dans les domaines de la pédagogie universitaire et de la méthodologie de la recherche scientifique. Depuis 2019, il prononce des conférences et a contribué à la formation de plus de 500 étudiantes et étudiants sur les enjeux du numérique dans les dispositifs de formation aux 1^{er}, 2^e et 3^e cycles de l'enseignement supérieur. Sans fausse modestie, c'est une contribution substantielle dans la perspective d'une Haïti nouvelle. Et comme fonctionnaire public, il est en train de participer comme l'un des acteurs principaux à l'organisation, au fonctionnement et à la modernisation de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique en Haïti.

8. CONCLUSION ET PERSPECTIVES

En fait, en réponse à l'opportunité offerte par GRAHN-Monde qui a mis l'ISTEAH à la disposition de la jeunesse haïtienne, Jean Judson Joseph a saisi l'occasion à deux mains pour poursuivre ses études au niveau du doctorat en Haïti et en même temps pour poursuivre ses rêves. Cette formation ajoutée à sa formation académique et à ses expériences professionnelles antérieures contribuent à la réussite d'un professionnel qualifié au service d'une Haïti nouvelle.

Faisant partie de l'élite intellectuelle du pays, Jean Judson Joseph a pris l'engagement de continuer à travailler dans la perspective d'une Haïti nouvelle. La vocation sociale de l'élite, dans la logique

de Price-Mars, est d'accomplir la mission de représentation et de leadership. Toussaint cite Price-Mars en ces termes : « *Une classe dirigeante éclairée par la science doit conduire le Pays.* » (Toussaint, 2015). Selon l'auteur, la science doit être l'outil par excellence de l'élite qui veut agir pour le progrès de sa communauté. C'est dans cette dynamique que Jean Judson Joseph s'inscrit. Toute sa motivation se situe dans la quête du savoir, du savoir-faire et du savoir-vivre pour devenir plus fonctionnel. La science au service du bien commun est le leitmotiv qui guide ses actions.

Tout compte fait, même si le fait d'avoir un doctorat est un peu banalisé, voire constitue une menace, dans certains milieux en Haïti, Jean Judson Joseph a pris l'engagement de continuer à étudier. Car il croit que l'Haïti de demain ne peut se passer de femmes et d'hommes bien formés pour construire son avenir. Il compte entamer sous peu des études postdoctorales. ■

BIBLIOGRAPHIE

- 1 Autissier, D. (2009). *Intelligence de situation*. Groupe Eyrolles Éditions d'organisation.
- 2 EMMUS-III. (2000). *Profil des jeunes femmes et des jeunes hommes en Haïti. Resultats de l'enquête mortalité, morbidité et utilisation des services*.
- 3 Joseph, J. J. (2019). *Les enjeux socio-pédagogiques à l'intégration systémique d'un environnement virtuel d'apprentissage (EVA) à l'enseignement supérieur en Haïti*. Haïti : Institut des Sciences, des Technologies et des Etudes Avancées d'Haïti (ISTEAH).
- 4 Mars, J. P. (1913). *La vocation de l'élite*. Haïti : Les Éditions Fardin.
- 5 France. Ministère de l'Économie, des Finances et de la Souveraineté industrielle et numérique. (2018). [En ligne], <https://www.economie.gouv.fr/facileco/definition-valeur-ajoutee#>
- 6 Toussaint, H. (2015). *Le courage d'habiter Haïti au XX^e siècle : La vocation de l'Universitaire citoyen*. Haïti : Imprimerie Henri Deschamps.



Connecter professionnels, entreprises et universités

Le parcours d'un diplômé de la première cohorte de l'ISTEAH

Jean-Michel CHARLES

1. INTRODUCTION

Animé par l'esprit d'entraide et l'amour pour l'éducation depuis ma tendre enfance, j'ai vite compris qu'une voie favorable m'était tracée dans le secteur de l'enseignement et de la formation. Très tôt, j'ai commencé à appuyer mes camarades de classe en plus de fournir gracieusement un encadrement à des jeunes de mon entourage pour la compréhension des matières de base tant au primaire qu'au secondaire. J'avais un sens très poussé pour les techniques, la physique et les astres. Déjà en 6^e secondaire, j'achetais des encyclopédies de la jeunesse, des dictionnaires de français, d'anglais et d'espagnol.

J'avais ma petite bibliothèque avec des livres de Guy des Cars, Barbara H. Cartland, Dale Carnegie. Tandis que j'étais en classe de 3^e secondaire, je lisais déjà des ouvrages qui m'ont poussé davantage à la recherche d'une meilleure compréhension du monde. Je lisais *Le défi mondial* de Jean-Jacques Servan-Schreiber, le livre de Frantz Fanon, *Peau noire, masques blancs* paru aux Éditions du Seuil en 1952. Parallèlement, je savourais avec joie et enthousiasme le fameux ouvrage du D^r Jean Price-Mars, *Ainsi parla l'oncle*, qui explore les traditions, les légendes du vodou et l'héritage africain qui fondent les cultures noires. Cela m'a permis d'apprécier les efforts de nos pères pour contribuer à la construction d'un monde égalitaire où l'humanisme serait au centre. D'un autre côté, le livre *Comprendre les femmes et leur psychologie profonde* ainsi que les autres livres du psychologue français Pierre Daco m'ont beaucoup interpellé.

Méromane attiré par l'art, je connaissais par cœur les textes d'Aragon, de Paul Verlaine, de Massillon Coicou dont la poésie a donné ses lettres de noblesse à la littérature haïtienne du 19^e siècle et l'incorruptible Oswald Durand, considéré comme le poète national d'Haïti. Il est le parolier du chant national *Quand nos Aïeux brisèrent leurs entraves*, qui fut l'hymne national haïtien de 1893 à 1904. J'ai également trouvé très profondes les réflexions de Confucius, les citations de Winston Churchill, homme politique, premier ministre de l'Angleterre. Il écrivait : « *Un pessimiste voit la difficulté dans chaque opportunité, un optimiste voit l'opportunité dans chaque difficulté.* »

J'ai été sensibilisé par le courage et la conviction exprimés dans les livres de Turday Lobsang Rampa en plus du fameux livre d'Henri Charrière : *Papillon*. J'ai lu avec une rare attention les livres de Cheikh Anta Diop, un grand auteur de l'Afrique de l'Ouest qui a montré l'apport de l'Afrique et en particulier de l'Afrique noire à la culture et à la civilisation mondiales. J'ai lu ses livres *Nations nègres et*



culture (1955), puis *Civilisation ou Barbarie* (1981), qui affirment la primauté civilisationnelle africaine. Ce grand auteur a été un précurseur dans sa volonté d'écrire l'histoire africaine précédant la colonisation.

J'ai fait mes études secondaires à Port-au-Prince tandis que j'habitais à Carrefour dans la partie sud de la ville. J'ai toujours trouvé les réserves nécessaires pour poursuivre mes études classiques et apprendre d'autres choses parallèlement. Ainsi ai-je appris la comptabilité, la dactylographie, la téléphonie, l'anglais niveaux 1 à 4, avant même

de terminer mes études classiques.

Dans cette présentation, nous allons surtout vous présenter notre parcours académique, le résumé de notre thèse de doctorat, notre expérience professionnelle, les raisons qui nous ont poussé à entreprendre des études doctorales à l'Institut des Sciences, des Technologies et des Études Avancées d'Haïti (ISTEAH). Nous décrirons ce que cette nouvelle structure universitaire a apporté dans notre vie professionnelle en termes de valeur ajoutée. Suivront notre vision du lien de cette formation avec la construction d'une Haïti nouvelle ainsi que nos perspectives pour les 10 ans à venir.

2. FORMATION ACADÉMIQUE

Je suis entré au jardin d'enfants en 1968 et j'y ai passé deux ans avant de commencer la maternelle. En raison des troubles politiques (la mort de François Duvalier en 1971), j'ai changé de maison à deux ou trois reprises pour finalement commencer les cours préparatoires 2 en 1972. J'ai fait mes études primaires à l'école nationale mixte de Thor, une très bonne école. J'ai fait mes études secondaires au Collège Le Normalien à Port-au-Prince. Après mes études classiques, j'ai fréquenté en même temps la Faculté des sciences humaines et la Faculté de linguistique. Faute de temps, j'ai dû laisser les sciences humaines pour me concentrer sur la linguistique, car j'ai obtenu un emploi comme teneur de livres dans un hôtel à Pétion-ville.

J'ai commencé à enseigner l'anglais en 1987 tout en continuant mes études à la Faculté de linguistique jusqu'en 1990. Quelques mois plus tard, j'ai intégré la Faculté des sciences de l'éducation du Centre de recherche en éducation et d'interventions psychologiques (CREFI). J'ai effectué en 1997 un diplôme d'études spécialisées avec le CREFI et l'Université Catholique de Louvain et obtenu cinq ans après une maîtrise en gestion des programmes bilingues avec l'Université

Caraïbes de concert avec les Universités Antilles Guyanes. En 2008, j'ai entrepris des études de master avec l'université Quisqueya et l'Université Paris XII Est-Créteil sur la gestion des systèmes éducatifs.

J'ai entamé ensuite en 2011 une étude de 3^e cycle à distance sur l'anglais langue seconde à l'Institute of Faith Technology Seminary (IFTS) aux États-Unis. C'est en 2013 que j'ai fait la connaissance de l'ISTEAH par le biais d'un ami, cadre au Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP). Quand il m'a parlé du docteur Samuel Pierre, l'initiateur du mouvement pour une Haïti nouvelle, j'ai vite établi la relation avec ce fameux professeur que j'avais rencontré à l'Université de Montréal après le séisme dévastateur du 12 janvier 2010, où j'ai participé avec enthousiasme à trois journées organisées dans le cadre de la reconstruction du pays. C'est ce qui allait donner naissance à GRAHN-Monde *pou youn Ayiti tou nèf*¹. J'ai fait les inscriptions et passé les examens de concours qui m'ont donné d'entrée de jeu l'impression qu'il s'agissait d'une institution qui voulait marquer la différence en mettant l'accent sur l'excellence. Ainsi ai-je bénéficié, grâce à ma performance, d'une bourse d'études financée par le Centre de recherches pour le développement international (CRDI) pour la réalisation de mes études doctorales.

J'ai terminé ces études en présentant ma thèse de doctorat au mois de mai 2020.

3. RÉSUMÉ DE MA THÈSE DE DOCTORAT

Cette thèse vise à comprendre les représentations professionnelles que font les enseignants de leurs rôles dans l'éducation à la citoyenneté et à observer leurs pratiques en lien avec la notion de vivre-ensemble à l'école en Haïti. En effet, la problématique de la citoyenneté en milieu scolaire en Haïti a fait l'objet de très peu d'études et de recherches systématisées. Pourtant, l'incivilité, la perte des valeurs positives, l'antipathie, l'agressivité sont devenues monnaie courante et ne cessent de menacer l'équilibre de la société. Les écrits disponibles reconnaissent que la société haïtienne est divisée, clivage qui a sans doute un impact sur la citoyenneté et impacte même l'unité dans la République d'Haïti [1]. La revue de littérature a révélé une sous-documentation de la thématique en question dans le milieu scolaire haïtien. En revanche, les études menées dans plusieurs pays, appuyées par un cadre théorique et conceptuel, ont facilité une meilleure compréhension de notre objet de recherche. Cette thèse s'appuie sur la conception de l'éducation citoyenne de Galichet [2] et sur la définition de la représentation telle qu'abordée par d'Abric [3], pour donner du sens au discours des 12 enseignants recrutés dans quatre départements scolaires d'Haïti et dans quatre écoles fondamentales d'application. Dans cette recherche qualitative à caractère compréhensif, nous considérons les enseignants comme des sujets significatifs dans la mesure où ils interagissent régulièrement avec les apprenants. Ainsi, l'analyse des données nous aurait permis de dégager 15 catégories et 7 sous-catégories. Les résultats de cette recherche montrent que les enseignants souhaitent former un apprenant au comportement exemplaire, imprégné de valeurs morales, faisant preuve d'altruisme envers ses semblables. Ils ont surtout évoqué l'impact négatif du manque de modèles dans

la société haïtienne. Ces répondants perçoivent leur rôle comme étant un guide, un orienteur pour les apprenants. En plus d'encadrer les élèves, ils représentent de véritables conseillers auprès des parents d'élèves. Notre recherche se veut une contribution dans un domaine peu documenté en Haïti par les publications scientifiques qui sont tout à fait muettes sur les représentations professionnelles des enseignants de leur rôle dans l'éducation à la citoyenneté des élèves. Elle offre l'opportunité de caractériser le type de citoyen que les enseignants entendent former dans la perspective du vivre-ensemble. Cette thèse a permis d'analyser les pratiques de l'éducation à la citoyenneté dans les Écoles Fondamentales d'Application et Centre d'Appui Pédagogique (EFACAP) tout en présentant les contraintes rencontrées et les opportunités envisagées. L'enquête empirique a fait émerger plusieurs variables qui pourraient être utilisées dans le cadre d'éventuelles recherches quantitatives dans le domaine.

Mots clés : citoyenneté, éducation à la citoyenneté, rôle des enseignants, représentations professionnelles.

4. EXPÉRIENCES PROFESSIONNELLES

J'ai surtout travaillé dans le secteur de l'éducation en raison de mon intérêt particulier pour la formation du citoyen et l'épanouissement des jeunes. Dans un premier temps, j'ai enseigné l'anglais vers 1987 dans une école professionnelle à Port-au-Prince, puis dans deux écoles classiques, pour enfin commencer à former des enseignants dans le programme scolaire d'Ennery dans le département scolaire de l'Artibonite, à partir de 1995. En 1996, je suis devenu le responsable du Programme scolaire à Ennery et deux ans plus tard, j'allais réaliser le projet ED-2004, une grande expérience dans ma vie professionnelle. Avec un intérêt accru pour la formation des formateurs, le suivi, l'évaluation de programmes et de projets en particulier en éducation, j'ai aidé à former des milliers d'enseignants à travers les dix départements scolaires du pays. Spécialiste en pédagogie et élaboration de modules de formation, j'ai développé une trentaine de modules pour Save the Children, Coopération espagnole et d'autres. J'ai été tour à tour gestionnaire du Programme scolaire d'Ennery (1996-1998), gestionnaire de la Cellule technique du projet ED2004 financé par l'USAID (1998-2002), puis coordonnateur du projet PAENA (2002-2004). De 2007 à 2009, j'ai occupé le poste de coordonnateur du Centre Haïtien de Recherche en Éducation (CHRE) et apporté mon appui au CREFI et à l'Université publique des Gonaïves (UPAG), l'Université publique du Sud-Est à Jacmel (UPSEJ) et l'Université Providence d'Haïti (UPROH). Je compte aujourd'hui une quarantaine d'années d'expérience que je mets à la disposition d'Haïti.

J'ai travaillé comme consultant pour assurer l'interface entre la Coopération espagnole et le MENFP dans le cadre du projet PREMOSE dans le Sud-Est d'Haïti. J'ai effectué plusieurs consultations pour le compte de Save the Children, USAID et d'autres organisations nationales et internationales. J'ai été consultant vacataire pour RTI-ToTAL dans le cadre d'un mapping des organisations qui travaillent dans les corridors d'intervention de ToTAL en 2015, et aussi consultant pour Institution et Développement (I&D) dans le cadre du développement d'une architecture pour la formation technique et professionnelle en 2014-2015.

1. Phrase en créole qui veut dire : Pour une Haïti nouvelle.

J'ai fourni un appui technique à la Direction d'appui à l'enseignement privé et au partenariat (DAEPP) du MENFP dans le cadre du projet Education pour tous (EPT) en 2009. J'ai aussi donné une consultation pour la systématisation des techniques du système d'information et de collecte de données dans le Sud-Est dans le cadre du projet PREMOSE en 2016. Autres rôles : coordonnateur du projet PREMOSE en 2017 dans le cadre d'un contrat signé avec le MENFP ; coordonnateur du projet Pour une éducation de qualité de l'UNESCO ; consultant pour l'UNESCO et responsable du volet technique et professionnel. Professeur au CREFI depuis environ 12 ans et professeur assistant à l'ISTEAH depuis déjà 3 ans, j'ai encadré une cinquantaine d'étudiant.e.s en licence et maîtrise. Depuis trois ans, j'encadre chaque année de cinq à six étudiant.e.s pour la réalisation de leur mémoire dans deux universités en Haïti.

5. MOTIVATION À ENTREPRENDRE DES ÉTUDES DOCTORALES À L'ISTEAH

Après des études de maîtrise en éducation, j'ai commencé à enseigner à l'Université publique des Gonaïves et au CREFI. Parallèlement, je formais des enseignant.e.s, des directeur-trice.s d'écoles et des inspecteur.trice.s à travers les dix départements scolaires du pays. Ma compréhension des problèmes du système éducatif haïtien m'a orienté vers la recherche dans le secteur. La réalisation de ces recherches demande un bon niveau universitaire. Comme j'ai tour à tour travaillé dans le programme pour la mise en place des EFACAP à travers le pays et dans celui d'Élis Dubois pour la mise en place des centres de formation de l'école fondamentale et dans la formation des enseignants pour certaines écoles privées, des études doctorales ont été incontournables. De plus, ma contribution à la mise en place de l'Université Providence d'Haïti avec le révérend pasteur Jean Marc Zamor a été pour moi une source de motivation pour la réalisation d'une thèse de doctorat.

J'ai été, entre autres, motivé par la spécificité de l'ISTEAH qui avait une idée très claire de la situation lamentable du pays. Un diagnostic a été réalisé et les résultats étaient disponibles. Les objectifs de l'ISTEAH étaient clairs et SMART à savoir : *« Former une nouvelle génération de scientifiques et d'enseignants universitaires dotés de solides compétences en recherche et en innovation, imprégnés des valeurs de citoyenneté, et préparés à exercer un leadership inspirant dans le développement socioéconomique des régions du pays². »* Les objectifs spécifiques m'ont convaincu :

- (i) *la formation à travers tout le pays, notamment dans les régions, de diplômés de maîtrise et de doctorat, ainsi que de stagiaires post-doctoraux spécifiquement sur des problématiques de développement aux échelles locale, nationale et régionale ;*
- (ii) *la réalisation de recherches pertinentes et de haut niveau, qui sont à la base de la formation à la maîtrise et au doctorat et qui tiennent compte des besoins des milieux économiques et de la société ;*
- (iii) *la formation continue avancée de qualité dans des disciplines scientifiques ciblées, en mettant l'accent sur les valeurs humaines et*

(iv) *le rayonnement scientifique, intellectuel et social concrétisé par des interactions avec les milieux externes autant au pays qu'à l'étranger³.*

Comment ne pas adhérer à de tels objectifs quand on rêve de voir un changement véritable en Haïti et surtout d'être artisan et partie prenante de ce changement ?

6. VALEUR AJOUTÉE DE LA FORMATION DOCTORALE

Comme mentionné précédemment, je donnais déjà des cours à l'université avant d'entreprendre mes études doctorales au CREFI. En revanche, l'ISTEAH mettait l'accent sur la réalité d'Haïti dans une perspective de développement du pays. Cette contribution à ma formation de chercheur junior me permet aujourd'hui d'encadrer davantage d'étudiants selon les règles de l'art. Grâce à cette formation, je peux approcher la réalité avec des lunettes scientifiques plutôt que comme le commun des mortels, qui ne fait pas toujours la différence entre spéculation et réalité. Mon passage dans plusieurs institutions universitaires à un titre ou à un autre me rend apte à apprécier les efforts de l'ISTEAH en matière de recrutement des étudiant.e.s, l'enseignement et l'encadrement, la qualité de l'évaluation des cours. Trois éléments expliquent cette particularité : d'abord, d'une vision claire portée par un scientifique engagé, pragmatique et éclairé qui se donne sans intérêts mesquins pour la cause d'Haïti. Ensuite, le partage et le transfert de cette vision à des hommes et des femmes qui croient dans les résultats de la science et qui ne se font pas prier pour apporter leur grain de sable dans la reconstruction du pays. Enfin, la mise en œuvre de cette vision passe par un partage de responsabilité et une grande implication des étudiant.e.s et des professeur.e.s.

7. LIEN DE CETTE FORMATION AVEC UNE HAÏTI NOUVELLE

L'Institut des Sciences, des Technologies et des Études Avancées d'Haïti (ISTEAH) est une institution universitaire assez jeune, mais très mature de par sa vision et la mission qu'elle se donne. Fils d'un plus grand projet du Groupe de réflexion et d'action pour une Haïti nouvelle (GRAHN-Monde), ce centre du savoir ne cesse depuis déjà une dizaine d'années de former des universitaires (des deux sexes) qui sont devenus en grande partie des cadres de haut niveau évoluant dans des structures universitaires et dans le secteur tant public que privé en Haïti. Or, un pays ne peut se développer sans des têtes bien faites.

Cette nouvelle université est venue à un moment de grande dépression dans la vie nationale. Dans un contexte délétère de grande confusion et de perte de nos repères sur le plan social. À un moment où les valeurs positives sont gangrenées, les besoins sont de plus en plus énormes et urgents. La présence de l'ISTEAH donne un grand espoir à cette jeunesse universitaire qui est aux abois et qui a besoin de références et de modèles. **Il s'agit d'un grand appui pour la reconstruction du pays.** Les interventions de l'ISTEAH préparent depuis déjà dix ans ses jeunes universitaires pour une Haïti nouvelle. Ces investissements seront très rentables. Si l'on considère l'université comme un système de production, il apparaît

2. Site Web de l'ISTEAH

3. Ibid.

indispensable qu'elle fonctionne selon un principe économique : le rendement maximal avec une dépense minimale d'énergie et une utilisation importante des moyens de production [4]. En ce sens, l'ISTEAH est un exemple d'université qui fonctionne sur un modèle prenant en compte le rendement maximal en formant la base (en mettant la semence) destinée à remplacer les anciens qui fonctionnent comme des modèles, voire des références pour la société.

La construction d'une Haïti nouvelle doit mettre la recherche au cœur du développement. Dans cette perspective, l'ISTEAH considère la recherche comme un passage obligé pour arriver à résoudre certains problèmes en Haïti. Avec la revue *Perspective*, les thèses et les mémoires réalisés, il y a un corpus qui répond aux besoins complexes de la société haïtienne.

En résumé, la présence de l'ISTEAH en Haïti joue son rôle incontournable dans la construction de la société en générale et du citoyen responsable en particulier. La science étant considérée comme la plus grande entreprise collective, doit répondre aux besoins de la société et aux défis de la nation comme le fait l'ISTEAH dans ce moment difficile de la vie en Haïti.

8. CONCLUSION ET PERSPECTIVES

Depuis 2013, le flambeau de l'ISTEAH est allumé et la passation commence à se faire. Cela s'explique à travers les projets qui se mettent en place dans la Cité du savoir à Milot dans le Nord d'Haïti, à travers les engagements des étudiant.e.s dans la construction de leurs propres savoirs et dans le changement de leur communauté. Selon les réalisations passées et au regard des perspectives futures, nous pouvons affirmer que sur le plan des études universitaires, l'ISTEAH est l'espoir pour Haïti.

M'engager dans des études doctorales à l'ISTEAH, c'est pour moi ouvrir une voie à ma participation au développement d'Haïti à partir de la science et la recherche, car la formation à l'ISTEAH est

une formation concrète basée sur la réalité. Une réalité analysée et comprise. De plus, l'ISTEAH se veut une institution universitaire d'excellence, dédiée prioritairement à la formation de scientifiques et d'innovateurs de haut calibre à travers le pays. À ma connaissance, c'est la seule université offrant autant de spécialistes avec plus de 200 professeurs titulaires et associés.

Je vais poursuivre dans les prochaines années l'encadrement d'étudiant.e.s à tous les niveaux. Je compte travailler sur la problématique de la citoyenneté en mettant en place un mouvement de citoyenneté local et international. Je vais consacrer de l'énergie à la recherche dans le domaine de la cyber-citoyenneté, en raison de son rapport aux normes et aux valeurs du vivre-ensemble dans l'univers numérique, dans le but de faire du monde numérique un espace public où les individus peuvent exercer leurs droits et remplir leurs devoirs de citoyens. Je vais finaliser à la fin de cette année un livre portant sur ma thèse de doctorat et un autre traitant des méfaits des réseaux sociaux sur les jeunes.

Je m'engage à écrire au moins un article chaque année ainsi qu'un livre avec deux ou trois collègues sur la problématique de l'encadrement des étudiants à la réalisation de leurs travaux de sortie. Je compte également participer à des recherches à travers le Centre de recherche en éducation et gouvernance (CREG) de l'ISTEAH. ■

BIBLIOGRAPHIE

- 1 Joseph, K. (2014). De nouveaux fondements philosophiques et sociologiques pour une éducation à la citoyenneté en Haïti. *Université Lumière Lyon 2*. Lyon, France.
- 2 Galichet F. (2002). La citoyenneté comme pédagogie : réflexions sur l'éducation à la citoyenneté. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), pp. 105-124. Retrieved from <http://id.erudit.org/iderudit/00715ar>
- 3 Abric, J. C. (1989). *L'étude expérimentale des représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.
- 4 Lorenzi et Payan (2003). *L'université maltraitée*, édition Plon, Paris.



Impacts de la formation universitaire reçue à l'ISTEAH sur mon cheminement professionnel

Irvings JULIEN



1. INTRODUCTION

Depuis environ dix années, l'enseignement supérieur en Haïti est en pleine mutation. Nous assistons à une prolifération grandissante des universités, des facultés dans les grandes villes du pays. Cependant, cette massification ne traduit pas l'accès à une formation universitaire au niveau des trois cycles (licence, maîtrise et doctorat) de qualité. La majorité des 178 institutions universitaires reconnues par le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) et celles qui fonctionnent sans avoir une autorisation offrent une formation conduisant à l'obtention d'un diplôme de licence [1]. Rappelons qu'en grande partie, les étudiants n'arrivent pas à décrocher ce diplôme parce qu'ils ne peuvent pas produire le mémoire exigé au premier cycle universitaire en Haïti [2]. De toutes ces institutions, quelques-unes offrent un ou des programmes de maîtrise et de doctorat.

L'enseignement supérieur en Haïti fait face à de nombreux défis. Dans la plupart des universités, les professeurs n'ont pas un niveau de formation supérieur au cycle qu'ils enseignent. Le corps professoral est constitué majoritairement de licenciés et de maîtres (avec une maîtrise). Une part très faible de personnes détient un diplôme de doctorat. La pénurie de ressources humaines qualifiées et compétentes [2] est l'une des contraintes des institutions d'enseignement supérieur en Haïti. Il faut mentionner aussi la pénurie de matériel et d'infrastructures physiques adéquates au sein des institutions, en plus du faible nombre de productions scientifiques.

D'ailleurs, rares sont les universités qui possèdent un espace approprié pour la documentation (physique ou virtuelle) fournissant la possibilité aux étudiants et aux professeurs de pratiquer la recherche documentaire et scientifique. Très peu fonctionnent avec une connexion à Internet fiable. Concernant les programmes de formation, la situation est encore pire. Les programmes officiels sont presque inexistant, les descriptifs, les compétences et les contenus des cours ne sont toujours pas accessibles aux étudiants et aux professeurs. Il n'y a pas d'organe ou d'entité qui se charge systématiquement de l'évaluation, de la validité et du respect des plans de cours.

C'est dans ce contexte que l'Institut des Sciences, des Technologies et des Études Avancées d'Haïti (ISTEAH) a vu le jour en 2013. Il avait pour objectif de décentraliser la formation universitaire aux 2^e et 3^e cycles tout en offrant des programmes répondant aux besoins

du pays. Il se donnait pour mission de former des scientifiques, des professionnels et des cadres responsables en visant rigueur, compétences et excellence.

Étant parmi les premiers bénéficiaires de la formation doctorale à l'ISTEAH, dans les sections suivantes, je fais une brève description de ma formation académique. Le résumé de ma thèse ainsi que mes expériences professionnelles avant et après l'obtention du diplôme de doctorat sont présentés. J'explique mes motivations à entreprendre une étude doctorale à l'ISTEAH, la valeur ajoutée de cette formation, le lien de cette formation avec une Haïti nouvelle. Enfin, je présente une conclusion suivie de perspectives.

2. FORMATION ACADÉMIQUE

Avant mon admission au programme de maîtrise en 2013 à l'ISTEAH, j'avais obtenu un diplôme de baccalauréat en enseignement au secondaire, profil sciences et technologie au grade de bachelier en éducation (B. Éd.). Il a été délivré par l'Université de Sherbrooke (Québec, Canada) dans le cadre d'un programme délocalisé à la FERA. En 2016, après trois années d'études à l'ISTEAH, j'ai décroché mon diplôme de maîtrise en sciences de l'éducation, option chimie, associé au grade de maître ès sciences (M. Sc.).

Je n'ai pas arrêté en chemin. Malgré mon statut d'étudiant, de père de famille, d'enseignant à l'école secondaire et à l'université, j'ai décidé de poursuivre au doctorat. En 2020, dans le contexte de la pandémie de COVID-19, j'ai pu obtenir mon diplôme de doctorat à l'ISTEAH dans le domaine de la didactique des sciences au primaire.

De plus, j'ai pu bénéficier de stages de recherche dans deux universités (Université du Québec à Montréal [UQAM] et Université du Québec à Trois-Rivières [UQTR]) et de formations spécialisées avec l'Université de Sherbrooke en accompagnement et supervision de stage. Ce sont des valeurs ajoutées à mon parcours académique.

Le grade de *philosophiae doctor* (Ph. D.) m'a été conféré par l'ISTEAH après une période de formation conduisant à la préparation et à la soutenance de ma thèse doctorale. J'en ai rédigé une bonne partie de 2019 à 2020 dans une situation spéciale – le début de la pandémie de COVID-19 – loin de ma famille et en dehors d'Haïti.

Même si cette situation était particulièrement difficile, ces efforts ont porté leurs fruits.

Dans la section qui suit, je présente le résumé de la thèse.

3. RÉSUMÉ DE LA THÈSE

Depuis des décennies, on porte plus que jamais un grand intérêt aux problématiques liées à l'enseignement de la science et de la technologie (S&T). La formation inadaptée des enseignants serait l'une des principales causes affectant la qualité du processus d'enseignement et d'apprentissage de S&T. Ainsi, depuis les années 1970, les recherches portant sur la réorganisation des contenus, sur la durée des programmes, sur les méthodes d'enseignement et sur les institutions responsables de la formation initiale des enseignants du fondamental en S&T ne cessent de se multiplier.

Cette recherche s'inscrit dans les préoccupations récentes vis-à-vis de la formation initiale des enseignants en S&T au primaire. Comprendre les enjeux de la place de la S&T dans la formation initiale des enseignants du fondamental soulève des interrogations au sein des systèmes éducatifs. L'étude s'est basée sur des entrevues individuelles semi-dirigées réalisées auprès de 14 participants, dont dix enseignants des premier et deuxième cycles du fondamental et quatre formateurs des Écoles Normales d'Instituteurs (ENI) et des Centre de Formation pour l'École Fondamentale (CFEF) des départements du Nord et du Nord-Est d'Haïti. Au moment de la collecte de données, les enseignants étaient tous titulaires d'une classe au primaire depuis plus de huit ans et les formateurs étaient tous en fonction.

L'étude cherchait principalement à analyser et à comprendre la place accordée à la S&T dans la formation initiale des enseignants des deux premiers cycles de l'enseignement fondamental en contexte haïtien. Dans une méthodologie de type qualitatif et de nature exploratoire, outre les entrevues semi-dirigées, j'ai utilisé le journal de bord comme deuxième outil de collecte de données. Les entrevues portaient sur :

- les programmes de sciences en vigueur dans la formation initiale des enseignants au sein des ENI et des CFEF ;
- les contenus privilégiés dans la formation initiale des enseignants des premier et deuxième cycles du fondamental haïtien ;
- la place accordée au programme de S&T (sciences expérimentales) en milieu de formation initiale des enseignants des 1^{er} et 2^e cycles du fondamental haïtien ;
- les démarches utilisées pour enseigner les sciences expérimentales en milieu de formation initiale des 1^{er} et 2^e cycles du fondamental haïtien ;
- les obstacles rencontrés dans l'enseignement de la S&T en milieu de formation initiale et dans les écoles.

Quant au journal de bord, il était employé pour noter, pour chacune des entrevues réalisées, les dates, les lieux, le code du participant et les contraintes rencontrées sur le terrain.

Le cadre conceptuel retenu pour comprendre la place de la didactique de la S&T dans la formation initiale des enseignants du primaire

en Haïti se compose de cinq concepts fondamentaux. Il s'agit des concepts issus de la recherche en didactique comme la transposition didactique, les conceptions initiales des élèves, le contrat didactique et la démarche d'investigation. Il y a par ailleurs la formation initiale que nous avons décrite dans quatre systèmes éducatifs différents. Ces concepts étaient utilisés comme cadre d'analyse.

Les résultats de cette étude montrent d'une part que la S&T occupe une place de second rang, de matière non prioritaire dans la formation initiale des enseignants du fondamental haïtien. Très peu de temps et de place est accordé à la S&T dans la formation initiale des enseignants. Le peu de modules disponibles est dispensé de manière très théorique par des formateurs généralistes plutôt que par des experts dans le domaine.

Les résultats révèlent l'existence d'un lien entre les lacunes dans cette formation initiale et la manière d'enseigner la S&T dans les écoles fondamentales, menant à la démotivation des répondants pour l'enseignement et l'apprentissage théorique et abstrait de la S&T.

Les démarches d'investigation scientifique, qui font partie du programme, ne sont pas bien intégrées au cours de la formation initiale des enseignants. L'enseignement de la S&T se fait par la transmission et la mémorisation des contenus. Parlant des contenus, les résultats montrent que les formateurs d'enseignants ne travaillent que ceux du manuel de l'élève du fondamental. Ils révèlent trois obstacles clés à l'enseignement de la S&T : la mauvaise qualité de la formation initiale dans les ENI et les CFEF, le manque de matériel didactique et pédagogique, et la difficulté qu'éprouvent les formateurs et les enseignants à travailler pour faire évoluer les conceptions initiales.

Les résultats de cette étude démontrent l'insuffisance et l'absence d'activités expérimentales en milieu de formation. Les répondants soulignent l'absence de laboratoires bien équipés comme obstacle à la réalisation d'activités pratiques dans les classes de S&T. Ils établissent en outre l'existence d'une variabilité de programmes de S&T en vigueur et une faiblesse au niveau de la formation initiale des enseignants du fondamental en science et technologie.

Malgré les limites identifiées, cette recherche nous permet d'identifier plusieurs pistes pour d'autres recherches dans le domaine de la formation initiale des enseignants haïtiens, plus particulièrement dans l'enseignement de S&T au niveau fondamental, telles :

- l'étude de l'impact d'un dispositif de formation pratique sur le développement professionnel des enseignants du fondamental I et II ;
- l'analyse de l'axe de tension des contenus des programmes de sciences expérimentales en milieu de formation initiale du fondamental I et II en Haïti.

Les mots clés de cette recherche sont : science et technologie, didactique de science et technologie, sciences expérimentales, formation initiale des enseignants du fondamental en Haïti.

Cette thèse influence mon cheminement comme chercheur. Elle m'a ouvert la porte à d'autres opportunités personnelles et professionnelles. La prochaine section fait un survol de mes expériences professionnelles.

4. EXPÉRIENCES PROFESSIONNELLES

Depuis 2007, j'ai occupé plusieurs postes d'enseignant de sciences au secondaire, de professeur d'université et de cadre en Haïti. Je fais depuis l'automne 2022 de nouvelles expériences en contexte d'enseignement universitaire étranger. Voici un résumé de mes principales expériences professionnelles.

- 2022 à aujourd'hui : Chargé de cours de fondement de l'enseignement et de didactique de science et technologie.
- 2021-2022 : Doyen de faculté.
- 2020 à 2023 : Membre de plusieurs équipes de recherche, de projets (coach, chercheur, responsable des activités scientifiques, coordonnateur principal) de thématiques diverses en Haïti et ailleurs.
- 2016-2023 : Concepteur/Animateur des programmes de formation continue (développement professionnel) des enseignants du primaire et du secondaire haïtien en didactique de sciences et technologie.
- 2013 à 2022 : Chargé de cours et professeur titulaire dans plusieurs universités et facultés haïtiennes.
- 2016 à 2021 : Responsable de programme de science et technologie/registraire.
- 2016 à 2022 : Responsable de formation en milieu pratique/stage.
- 2007 à 2022 : Enseignant et coordonnateur de programmes de sciences dans plusieurs institutions d'enseignement secondaire en Haïti.

Ces expériences professionnelles m'ont permis d'acquérir des connaissances et de développer de nouvelles compétences dans l'enseignement secondaire et universitaire, en contexte haïtien et ailleurs. J'ai déjà travaillé dans divers types d'institutions (publiques, privées, congréganistes et protestantes). La formation reçue à l'ISTEAH m'a été très utile. Je ne regrette pas d'avoir fréquenté une telle institution. Dans les prochains paragraphes, je décris pourquoi il est important de choisir l'ISTEAH pour des études doctorales.

5. MOTIVATION À ENTREPRENDRE DES ÉTUDES DOCTORALES À L'ISTEAH

La réalisation d'une étude doctorale est avant tout un choix personnel. Cependant, sa réussite dépend de plusieurs facteurs comme la motivation intrinsèque de l'étudiant, sa capacité intellectuelle, son entourage, la qualité de l'encadrement mis à sa disposition, l'accompagnement soutenu de ses directeurs de recherche, la disponibilité des personnes-ressources, des ressources documentaires, d'équipements et de matériel de travail offerts par l'institution de formation, la valeur du diplôme et la rigueur scientifique dans le travail. C'est le résultat d'un ensemble d'efforts conjugués par des personnes et des institutions. En somme, le choix d'une institution universitaire pour entreprendre des études doctorales doit se faire avec soin et jugement.

5.1 Pourquoi l'ISTEAH ?

Premièrement, c'est l'une des institutions universitaires qui disposent de toute une pluralité de personnes-ressources hautement qualifiées et expérimentées dans le domaine de l'enseignement supérieur. Cela permet d'évoluer auprès de gens qui comprennent la complexité de la recherche scientifique. En vous inscrivant à l'ISTEAH, vous aurez l'occasion de devenir un vrai chercheur à côté de directeurs de recherche rigoureux, compréhensifs, exigeants, dynamiques, ouverts et disponibles. Ces valeurs, à force de côtoyer vos directeurs, vous seront transmises sans même vous en rendre compte.

Deuxièmement, les chercheurs s'interconnectent. Il vous sera impossible d'être un vrai chercheur scientifique dans l'isolement. L'ISTEAH vous offre cette ouverture. Vous êtes en contact avec des chercheurs de nationalités, d'expertises et de générations différentes. Cette ouverture sur le monde vous donnera l'occasion d'échanger avec d'autres qui sont débutants ou expérimentés dans la recherche. Vous allez évoluer dans une atmosphère où le travail d'équipe et l'apprentissage collaboratif sont enseignés et appliqués.

Troisièmement, la qualité de la formation et la valeur du diplôme sont deux paramètres à prendre en considération avant de choisir une institution. Les diplômés de l'ISTEAH font déjà leurs preuves sur le marché du travail et dans le domaine de la recherche. Votre qualification sera en adéquation avec votre compétence.

Quatrièmement, l'ISTEAH vous permet d'entreprendre vos études doctorales tout en restant dans votre région, avec votre famille et en gardant votre emploi, si c'est ce que vous souhaitez. C'est une opportunité unique possible grâce aux différents sites de formation dont il dispose.

En choisissant l'ISTEAH, vous ne serez pas dans une institution universitaire où tout est parfait, loin de là. Cependant, vous serez dans une institution qui sait identifier les problèmes, qui cherche des pistes de solutions et qui apprend de ses erreurs pour mieux vous préparer à affronter l'avenir. Vous recevrez une formation à la recherche et par la recherche.

En effet, chaque cours dispensé à l'ISTEAH est une valeur ajoutée à votre formation professionnelle. En peu de temps, vous pourrez apprécier les impacts de vos actions dans vos domaines de travail respectifs et dans vos relations avec les autres.

Je présente dans ce qui suit la valeur ajoutée de la formation doctorale à l'ISTEAH.

6. VALEUR AJOUTÉE DE LA FORMATION DOCTORALE À L'ISTEAH

Dans les référentiels des programmes de formation de 3^e cycle universitaire sont insérées les différentes compétences disciplinaires et transversales attendues chez le titulaire du diplôme de doctorat. Des recherches ont été déjà réalisées sur les spécificités des compétences et l'employabilité des docteurs [3]. La formation doctorale reçue à l'ISTEAH m'a permis de développer ces compétences.

D'une part, cette formation m'a permis d'acquérir des connaissances et de développer une expertise dans un domaine particulier qui est

la didactique de la science et technologie. J'ai acquis des connaissances multidisciplinaires sur les différentes méthodes de recherche scientifique. D'autre part, elle a pu soutenir le développement de mon sens critique, de ma capacité analytique, de ma compréhension et de mon sens éthique. Je me sens plus mature et prêt à accomplir différentes tâches (professionnelles, d'encadrement, administratives, d'enseignement et de service à la communauté) dans les postes que j'ai occupés et dans ceux dans lesquels j'évolue actuellement [3].

La formation doctorale fait de moi un professionnel qui prend des initiatives et propose de nouvelles idées avec plus de rigueur et d'autonomie. Tout en restant humble et ouvert aux autres, j'en tire plus d'assurance, plus de crédibilité et de confiance en moi. Mes collègues de travail et mes employeurs me sollicitent et me délèguent des postes plus exigeants et plus prestigieux.

Concernant mon développement personnel et professionnel, la formation doctorale à l'ISTEAH m'a orienté vers le postdoctorat. Depuis septembre 2022, je travaille à me former davantage à la communication scientifique à l'oral comme à l'écrit avec la professeure qui supervise mon stage postdoctoral. Je m'implique dans divers projets conduisant à la publication d'articles dans des revues professionnelles et scientifiques. Un premier article collaboratif est déjà accepté, un autre, personnel, est en évaluation. Je travaille à un projet de livre sur la formation pratique en sciences au primaire.

En plus de la valeur ajoutée de la formation, il est important de mentionner son caractère pertinent. Elle tient compte des vrais problèmes haïtiens et tente de former des gens pour une Haïti nouvelle. Les paragraphes suivants mettent cet aspect en lumière.

7. LIEN DE LA FORMATION DOCTORALE À L'ISTEAH AVEC UNE HAÏTI NOUVELLE

La recherche scientifique est très peu développée en Haïti. Le manque de mesures incitatives et la pénurie de ressources humaines et matérielles sont des défis auxquels doit faire face le chercheur œuvrant dans le contexte haïtien. Les productions scientifiques en provenance des universités sont insuffisantes, parfois absentes pour certaines.

Or, la recherche scientifique est devenue une pierre angulaire dans le développement d'un pays. La nouvelle Haïti sera possible avec des chercheurs haïtiens qui vont œuvrer dans plusieurs domaines. Les opportunités sont multiples, car l'une des raisons d'être de la recherche scientifique est la présence de problèmes. Il faut à Haïti des fils et des filles préparés et prêts à s'investir dans divers champs.

La formation doctorale à l'ISTEAH a pour objectif de former des scientifiques hautement qualifiés et compétents pour répondre aux besoins du pays. Tout au cours du cheminement, des cours abordant l'aspect historique du contexte haïtien sont offerts aux étudiants. Ils leur permettent de mieux comprendre la complexité des différents systèmes (santé, éducation, agriculture, finance, politique...). La formation se veut, avant tout, haïtienne tout en gardant la scientificité de ce qui est proposé. C'est une véritable formation académique au métier de chercheur. Les thématiques abordées

dans les différentes thèses mettent l'accent sur de vrais problèmes de la société haïtienne. Leurs résultats contribueront grandement au progrès d'Haïti.

Certes, la majorité des professeurs et des personnes-ressources sont ailleurs. Comme il est mentionné dans la section 5, ils sont d'origine et de cultures différentes. Cependant, ils ont conscience de la réalité et du contexte haïtien. Tous les diplômés devraient être en mesure d'occuper des postes, de prendre des décisions étatiques éclairées pour le bien-être des citoyens haïtiens. L'ISTEAH prépare des cadres, des scientifiques qui peuvent s'impliquer activement dans la conception, la proposition et l'élaboration des projets, des initiatives, des programmes d'enseignement et de formation prenant en compte les besoins de la population haïtienne. L'expertise des scientifiques est un atout dans la prise de décisions haïtiennes par et avec les Haïtiens. En fait, quand la connaissance du milieu et la compréhension du problème sont combinées avec l'expertise des gens, les solutions proposées sont plus durables.

8. CONCLUSION ET PERSPECTIVES

Entreprendre des études doctorales au pays est de plus en plus accessible avec la présence de l'ISTEAH. L'institution a révolutionné l'accès, la manière de faire, le contenu offert et la valeur du diplôme obtenu. C'est une opportunité pour le pays d'avoir en dix ans d'autres docteurs venus s'ajouter à ceux qui s'adonnaient déjà à la recherche scientifique.

Les ressources humaines multidisciplinaires mises à la disposition des étudiants leur permettent de développer des compétences disciplinaires et transversales qui sont indispensables au bien-être de la société haïtienne. Il revient à chacun des diplômés de l'ISTEAH de continuer son développement professionnel. Il serait avantageux pour le pays que chacun de nous (diplômés), quels que soient son champ d'expertise et son projet personnel, continue de faire de la recherche sur Haïti.

Dans une perspective d'une Haïti nouvelle, il est nécessaire de passer de la théorie à la pratique. Certes, en tant que chercheur, je dois continuer à me former à la communication scientifique, mais parfois, de petits gestes pratiques et des interventions auprès de ma communauté peuvent aider. J'espère voir un jour la mise en pratique des résultats issus des thèses des docteurs de l'ISTEAH dans les prises de décisions nationales.

Quant à l'ISTEAH, je souhaite que cette institution perdure au pays. ■

BIBLIOGRAPHIE

- 1 Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP). Direction de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (DESRS). (2023). *Liste des 178 Institutions Privées et Publiques d'Enseignement Supérieur (IES) reconnues*. [En ligne], https://www.haitilibre.com/docs/Les-Universites-reconnues-d-Haiti-DESRS_-2023.pdf (Consulté en octobre 2023).
- 2 Moreau, K. (2016). La situation institutionnelle de l'enseignement supérieur et universitaire en Haïti. *Haïti Perspectives*, vol. 2, n° 14, p. 14-16.
- 3 Durette, B., Fournier, M. et Lafon, M. (2012). *Compétences et employabilité des docteurs*. Paris : Adoc Talent Management. [En ligne], <https://www.aefinfo.fr/assets/medias/documents/1/6/16033.pdf> (Consulté le 2 août 2023).

Un mémoire de maîtrise ou une thèse de doctorat sans publication est une œuvre inachevée



« **Publish or perish** », répète-on souvent dans les milieux universitaires. Cette boutade s'inspire directement de la théorie de l'évolution selon laquelle seuls les plus forts survivent. En effet, dans le monde académique, les plus forts publient et survivent, alors que les autres qui ne publient pas ont tendance à périr. Le succès d'une carrière universitaire se mesure principalement par l'importance des contributions en recherche, souvent mesurée par la quantité, la qualité et l'impact des publications scientifiques.

Haïti Perspectives offrira désormais la rubrique **Mémoires & Thèses** avec comité de lecture. Une rubrique au service des étudiant-e-s gradué-e-s et de leur directeur ou directrice de recherche, pour soutenir le développement de leur carrière de chercheur-e en publiant des articles originaux découlant de leur projet de recherche.

Visitez www.haiti-perspectives.com pour les instructions et soumettez vos articles à haiti-perspectives@grahn-monde.org

ISTEAH, l'apprentissage mobile comme levier de transformation de l'enseignement supérieur en Haïti

Rico CHÉRISTIN

1. INTRODUCTION

Nous comptons parmi les pionniers de l'Institut des Sciences, des Technologies et des Études Avancées d'Haïti (ISTEAH), faisant partie des 11 docteurs et 3 docteuses ayant été formés depuis sa création en 2013. Notre appartenance à la première cohorte d'étudiants de cette institution prestigieuse est une source de fierté et d'engagement envers l'excellence académique.

Fortement enraciné dans le domaine de l'éducation dès le départ, nous avons saisi avec enthousiasme l'opportunité offerte par l'ISTEAH d'approfondir notre expertise en nous spécialisant dans l'intégration des technologies éducatives. Cette orientation a tracé notre parcours, nous conduisant à explorer des horizons variés tels que la formation à distance, l'apprentissage mobile et les technologies éducatives novatrices. Notre objectif constant a été de catalyser des changements concrets et mesurables en faveur de l'amélioration du système éducatif en Haïti.

Les expériences accumulées tout au long de notre parcours académique, les découvertes issues de nos recherches approfondies et notre engagement actif sur le terrain nous offrent une compréhension holistique des enjeux cruciaux auxquels le système éducatif haïtien est confronté. Ces connaissances sont également le socle sur lequel nous tentons de bâtir des approches novatrices et réfléchies pour relever ces défis de manière durable.

Dans les sections suivantes, nous allons exposer notre cheminement académique, le condensé de notre thèse de doctorat, ainsi que notre expérience professionnelle, qui a contribué à forger notre vision et nos compétences. En parallèle, nous allons mettre en lumière notre motivation profonde et décrypter la valeur ajoutée que notre formation doctorale à l'ISTEAH a insufflée à notre parcours.

En définitive, notre objectif résolument tourné vers l'avenir est de démontrer en quoi cette formation rigoureuse a été un tremplin pour notre préparation à exercer un rôle significatif dans la nouvelle Haïti dont nous rêvons tous.

2. FORMATION ACADÉMIQUE

Au cours des dernières années, nous avons poursuivi une formation académique diversifiée et enrichissante. Nous avons obtenu notre doctorat en Sciences de l'éducation avec une spécialisation en E-learning et Formation à distance à l'ISTEAH entre 2013 et 2021.



Cette formation nous a permis de développer une expertise dans l'utilisation des technologies éducatives et des méthodes d'apprentissage à distance pour améliorer l'éducation.

Avant cela, nous avons réalisé un Master 2 de Géographie en collaboration avec l'Université Paris 8 et l'Université d'État d'Haïti/Ecole Normale Supérieure entre 2013 et 2015. Ces études nous ont donné une compréhension approfondie des enjeux géographiques et de leur impact sur les sociétés.

En 2013, nous avons complété un microprogramme de 2^{ème} cycle en entraide professionnelle dans l'enseignement à l'Université de Sherbrooke au Canada, qui a renforcé nos compétences en matière d'enseignement et de soutien pédagogique.

Notre parcours académique comprend également un diplôme de baccalauréat en enseignement au secondaire avec un profil en Univers social obtenu à l'Université de Sherbrooke au Canada, ainsi qu'un programme de Licence en Sciences Juridiques avec un certificat de fin d'études (Bac+4) à l'Université d'État d'Haïti, Faculté de Droit, des sciences économiques des Gonaïves entre 2007 et 2013.

Enfin, notre cursus remonte à l'École Normale d'Instituteurs de Papaye – Hinche (ENIP), où nous avons obtenu notre diplôme en 1998.

3. RÉSUMÉ DE NOTRE THÈSE DE DOCTORAT

3.1 Contexte

L'ubiquité que permettent les outils technologiques, notamment les appareils mobiles, offre des opportunités d'enseignement et d'apprentissage innovantes et précieuses pour les étudiants et les enseignants, tant dans le contexte actuel que pour l'avenir [1, 2]. Ces outils permettent aux étudiants d'apprendre n'importe où et quand ils le souhaitent, notamment grâce au système d'apprentissage mobile.

Notre thèse vise à analyser les usages, les enjeux et les défis de l'apprentissage par les technologies mobiles (apprentissage mobile) pour améliorer le processus d'enseignement-apprentissage au premier cycle universitaire en Haïti. La question de recherche générale qui guide cette étude est : Comment l'utilisation de l'apprentissage mobile peut-elle contribuer à améliorer la qualité du processus d'enseignement-apprentissage au niveau supérieur en Haïti ?

3.2 Méthodologie

Pour analyser les pratiques numériques des étudiants et des enseignants dans le cadre de leurs besoins en enseignement-apprentissage et proposer un modèle d'apprentissage mobile adapté au contexte de l'enseignement supérieur en Haïti, une méthodologie mixte a été adoptée, comprenant une phase quantitative et une phase qualitative.

Dans la composante quantitative, un questionnaire a été utilisé pour collecter des données auprès de 154 étudiants et 15 enseignants des centres universitaires du pays qui ont participé à un projet de création d'espace numérique à la suite du tremblement de terre du 12 janvier 2010 en Haïti. Pour la composante qualitative, des entretiens ont été réalisés avec dix étudiants, huit enseignants et quatre recteurs/doyens de ces centres universitaires.

Le cadre de référence utilisé pour le choix et la conception des outils de collecte de données, ainsi que pour l'analyse et l'interprétation des résultats, est constitué des aspects appareil, apprenant et social du modèle d'apprentissage mobile proposé par Koole [3]. Les variables des modèles de Barreh et Abas [4], Ahmed et Ghareb [5], Leow *et al.* [6] et Park [7] ont également été prises en compte dans l'analyse.

3.3 Principaux résultats

En analysant les données selon les trois aspects du modèle de Koole [3], les principaux résultats obtenus sont les suivants :

Aspect appareil : La grande majorité des étudiants (plus de 90 %) et tous les enseignants ont accès à des appareils mobiles (téléphones intelligents/tablettes) fonctionnant avec une carte SIM capable de se connecter à Internet. Cependant, certains problèmes techniques, tels que la taille de l'écran et l'autonomie de la batterie, ont été signalés par plus d'un quart des étudiants. L'accès à Internet – tant en qualité qu'en quantité – ainsi que l'accès à l'électricité pour recharger les batteries des appareils mobiles constituent les principaux défis limitant pleinement l'utilisation de ces outils.

Aspect apprenant : La majorité des étudiants et des enseignants ont un niveau de connaissances de base suffisant pour utiliser leurs appareils mobiles pour diverses tâches, telles que l'envoi de messages, la navigation sur Internet, le téléchargement de documents, etc. De plus, plus de 90 % des étudiants et des enseignants ont déjà utilisé des appareils mobiles pour des activités d'apprentissage (recherches sur Internet, enregistrement des interventions des enseignants, transmission de devoirs aux enseignants, etc.) et des activités d'enseignement (recherches, transmission de consignes aux étudiants, etc.).

Aspect social : L'utilisation des technologies mobiles a favorisé une collaboration accrue entre les étudiants et les enseignants dans le cadre de l'enseignement-apprentissage. Cependant, les initiatives de collaboration entre étudiants-enseignants ou enseignants-étudiants sont relativement faibles. L'application WhatsApp est vivement recommandée par les étudiants et les enseignants pour soutenir les activités de collaboration et d'interactions dans un contexte d'enseignement-apprentissage.

3.4 Principales contributions

Cette recherche représente une contribution significative dans un domaine peu documenté en Haïti, où les publications sur l'enseignement-apprentissage par l'utilisation des technologies mobiles sont rares voire inexistantes. Grâce à l'utilisation du modèle de Koole (2009) comme cadre d'analyse, l'étude permet de dresser un état des lieux de la situation numérique des étudiants et des enseignants dans le milieu universitaire haïtien. De plus, elle enrichit les connaissances sur la perception des acteurs du système éducatif supérieur concernant les avantages et les défis de l'utilisation des dispositifs mobiles dans les pratiques d'enseignement-apprentissage.

L'étude a également abouti à la proposition d'un modèle d'apprentissage mobile combinant des variables de cinq modèles différents, offrant ainsi un cadre d'analyse, de conception, d'implémentation et d'évaluation pour l'utilisation des technologies mobiles dans l'enseignement supérieur. Ce modèle constitue une contribution importante à la littérature scientifique sur l'apprentissage mobile et peut servir de guide pour la mise en œuvre de projets basés sur l'utilisation des technologies mobiles à des fins d'enseignement-apprentissage.

3.5 Conclusion

Malgré certaines limites liées à la taille de l'échantillon, aux conditions de collecte des données et à l'absence de documentation sur les pratiques d'utilisation des technologies mobiles par les sujets, cette étude revêt une importance scientifique et sociale significative. Des pistes de recherche future sont suggérées, notamment la réalisation d'une recherche-action pour expérimenter le modèle d'apprentissage mobile proposé en vue d'améliorer la qualité de l'enseignement-apprentissage à l'université en Haïti, ainsi que la proposition d'un cadre d'évaluation de ce modèle utilisant des indicateurs issus de la littérature scientifique et des données et observations recueillies sur le terrain.

4. EXPÉRIENCES PROFESSIONNELLES

Au fil des années, nous avons eu l'occasion de mener diverses expériences enrichissantes, chacune contribuant à forger notre parcours professionnel dans des domaines qui nous passionnent.

En 2015, nous avons intégré l'Observatoire Citoyen pour l'Institutionnalisation de la Démocratie (OCID) en tant que coordonnateur de projets. Au sein de cette organisation, nous avons eu l'honneur de coordonner la mise en œuvre de projets visant à promouvoir la participation de la société civile haïtienne au renforcement de la gouvernance démocratique. Nous avons élaboré des programmes de formation et animé des ateliers de formation pour des milliers d'observateurs-enquêteurs. Notre rôle incluait également la coordination des études de terrain et le suivi attentif de la mise en œuvre des activités de différents projets. Une longue expérience, combinée à un parcours antérieur, de 2003 à 2009, en tant que coordinateur de projets d'éducation pour World Vision, nous a permis de développer une expertise avérée en gestion et en suivi de projets.

Depuis 2009, nous sommes impliqué, aussi, avec JURIMÉDIA, une organisation des droits humains basée à Cap-Haïtien où nous avons commencé en tant qu'officier de projets avant d'être promu

au poste de directeur de programme. Notre rôle au sein de cette organisation nous a permis de coordonner la mise en œuvre de projets variés et de contribuer activement à des initiatives significatives conformément à sa mission qui est de mobiliser l'engagement citoyen pour responsabiliser l'État, de revendiquer la primauté du droit et de défendre les droits des populations les plus vulnérables, en particulier les enfants.

En 2018, nous sommes devenu membre fondateur et directeur général de GALAXIE INSTITUTION MIXTE (GIM), une école qui a servi de terrain d'application pour nos recherches en éducation. Cela nous a offert une occasion unique de mettre en pratique nos connaissances et nos idées dans un environnement éducatif concret.

Parallèlement à ces engagements, nous avons eu le privilège d'enseigner à l'Institut des Sciences, des Technologies et des Études Avancées d'Haïti (ISTEAH) en tant que professeur associé depuis 2018, ainsi qu'à la Faculté d'Éducation Régina Assumpta (FERA) à Cap-Haïtien depuis la même année. Ces expériences d'enseignement nous ont permis de transmettre notre savoir et de contribuer à la formation de la nouvelle génération.

De plus, au cours des dernières années, nous avons offert nos services de consultation à plusieurs organisations dans les domaines de la formation, du plaidoyer et de l'évaluation de projets.

Chacune de ces expériences a été porteuse de défis et d'apprentissages. Elles ont renforcé notre engagement envers la promotion de l'éducation, de la démocratie et du développement de la société.

5. MOTIVATION À ENTREPRENDRE DES ÉTUDES DOCTORALES À L'ISTEAH

Notre décision de poursuivre des études doctorales à l'ISTEAH repose sur une combinaison de motivations réfléchies et bien fondées. Plusieurs facteurs ont joué un rôle crucial dans ce choix. Tout d'abord, du point de vue du développement personnel, il était devenu une aspiration profonde pour nous de nous engager dans un processus d'apprentissage intensif et stimulant. Nous souhaitons forger nos compétences en recherche, cultiver notre pensée critique et renforcer notre capacité à résoudre des problèmes complexes. Dans cette perspective, l'approche académique de l'ISTEAH avait suscité en nous l'espoir de développer une discipline personnelle solide, essentielle pour accomplir avec succès un projet de doctorat exigeant.

D'un point de vue professionnel, nous étions convaincu que d'accomplir un doctorat à l'ISTEAH nous conférerait une confiance accrue en nos propres aptitudes et nous préparerait à relever de nouveaux défis sur le plan professionnel. Nous avons été très impressionné par le modèle pédagogique novateur présenté, qui nous aurait offert l'opportunité précieuse d'échanger avec des experts de haut niveau issus d'horizons divers à travers le monde. Cela aurait eu un impact significatif sur notre trajectoire professionnelle. De plus, nous étions conscient que le doctorat représente le pinacle de l'enseignement supérieur, ouvrant la voie à la reconnaissance en tant qu'expert éminent dans notre domaine d'études. Ce statut pourrait à son tour ouvrir des portes vers des opportunités professionnelles avancées. Il était donc impératif de choisir une institution d'enseignement

supérieur capable de nous offrir ces avantages, tout en restant en Haïti avec notre famille. L'ISTEAH s'est révélée être la seule université à répondre à ces critères, conciliant parfaitement nos objectifs académiques avec notre situation personnelle.

Une autre source majeure de motivation résidait dans notre désir de contribuer activement à la résolution des défis auxquels fait face notre pays. Nous savions que l'ISTEAH valoriserait la recherche appliquée et axée sur les problèmes locaux. Cette orientation particulière nous permettrait de jouer un rôle concret dans la résolution des problèmes et des enjeux auxquels Haïti est confrontée. Ainsi, nous étions convaincu que cette vision altruiste et engagée aurait transformé notre parcours académique à l'ISTEAH en un voyage enrichissant et gratifiant, non seulement pour notre développement personnel et professionnel, mais aussi dans notre conviction profonde que nous laisserions une empreinte positive et durable sur la société qui nous a façonné.

6. VALEUR AJOUTÉE DE LA FORMATION DOCTORALE À L'ISTEAH

Notre expérience à l'ISTEAH pour notre formation doctorale a été véritablement transformatrice, insufflant une valeur significative à la fois dans notre vie personnelle et professionnelle.

Tout d'abord, nous avons pleinement intégré la philosophie fondamentale de l'ISTEAH : *L'excellence au service du bien commun*. Cette vision nous a profondément marqué, encourageant une responsabilité sociale, une contribution positive envers la société et la promotion du bien-être collectif, tout en maintenant un niveau d'excellence dans tous les domaines.

De plus, notre formation doctorale à l'ISTEAH nous a permis d'approfondir considérablement nos compétences dans notre domaine d'expertise, à savoir la formation à distance et l'e-learning. Nous avons eu la chance d'explorer des sujets de recherche pertinents et d'acquérir une expertise pointue dans des domaines spécifiques de nos études.

L'environnement d'apprentissage stimulant et collaboratif de l'ISTEAH a également été un élément clé de notre parcours. Nous avons eu la chance d'interagir avec des enseignants et chercheurs de renom qui ont agi comme des mentors précieux tout au long de notre cheminement académique. Ces échanges nous ont encouragé à sortir de notre zone de confort, à remettre en question nos idées et à explorer de nouvelles perspectives.

L'ISTEAH a également fourni un cadre propice à l'échange et à la collaboration avec nos pairs. Ces interactions nous ont permis de tisser des liens solides avec des individus partageant les mêmes intérêts et aspirations. Ces amitiés se sont avérées essentielles tout au long de notre parcours académique, et continuent de nous inspirer et de nous motiver.

Enfin, notre formation doctorale à l'ISTEAH nous a insufflé des valeurs cruciales telles que la persévérance, la rigueur et l'engagement. Nous avons acquis la capacité de gérer les défis inhérents à la recherche et de surmonter les obstacles avec une détermination inébranlable. La résilience acquise pendant notre formation ne cesse

de nous guider dans notre vie personnelle et professionnelle. Ces compétences continuent de façonner notre quête de connaissances et notre volonté de contribuer positivement à la société.

7. LIEN DE CETTE FORMATION AVEC UNE HAÏTI NOUVELLE

Notre parcours doctoral en sciences de l'éducation, avec une spécialisation en formation à distance et en e-learning à l'ISTEAH, a profondément enrichi notre capacité à contribuer au développement d'Haïti en améliorant de manière significative le secteur éducatif actuel. Notre thèse, axée sur l'analyse du potentiel de l'apprentissage mobile pour rehausser la qualité du processus d'enseignement-apprentissage au premier cycle de l'enseignement supérieur en Haïti, a pleinement démontré sa pertinence au sein du contexte éducatif du pays.

Pour commencer, notre exploration de l'apprentissage mobile et de son impact sur la qualité de l'éducation a ouvert des perspectives innovantes pour l'amélioration du système éducatif haïtien. En mettant en lumière les avantages de l'enseignement à distance offerts par les technologies mobiles, nous avons contribué à surmonter les contraintes géographiques et socio-économiques auxquelles sont confrontés de nombreux étudiants haïtiens. De plus, les crises politiques récurrentes en Haïti ont souvent entraîné la fermeture des écoles, laissant les étudiants sans possibilité de poursuivre leurs études normalement. En 2020, le monde entier a également dû faire face à la pandémie de la COVID-19, qui a eu un impact considérable sur le fonctionnement des milliers de centres de formation à travers le monde, y compris en Haïti. Face à ces crises, notre approche révolutionnaire peut non seulement étendre l'accès à l'enseignement à travers tout le pays, mais aussi renforcer la qualité de l'apprentissage.

En effet, nous avons déjà mis en place plusieurs initiatives de formation en ligne pour plusieurs centaines de jeunes et de professionnels issus de la société civile. En intégrant ces technologies de pointe dans le système éducatif haïtien, nous pouvons créer des environnements d'apprentissage dynamiques et captivants, renforçant ainsi la motivation et le succès scolaire des étudiants.

Par ailleurs, notre expérience à l'ISTEAH nous a également permis de développer une perspective réflexive et critique dans nos recherches en éducation. En participant à diverses études et consultations liées à l'évaluation de projets éducatifs, nous avons été en mesure d'analyser en profondeur la réalité du secteur éducatif en Haïti.

Enfin, notre formation doctorale a favorisé l'adoption d'une approche inclusive et participative dans notre rôle d'éducateur. En tenant compte des besoins et des attentes des apprenants, des enseignants et des institutions éducatives dans nos analyses et nos propositions, nous sommes mieux préparés à collaborer avec toutes les parties prenantes concernées. Cette approche nous permet de concevoir des solutions durables et harmonieuses, alignées sur les aspirations de la société haïtienne.

CONCLUSION ET PERSPECTIVES

Notre parcours académique et professionnel reflète notre engagement à contribuer au progrès de notre pays, et particulièrement à l'amélioration de la qualité de l'éducation en Haïti. Grâce à notre formation doctorale à l'ISTEAH, nous avons consolidé des compétences approfondies en matière d'e-learning, de technologies éducatives et de recherche. Cette expérience a renforcé notre détermination à promouvoir l'innovation éducative, à élaborer des solutions adaptées aux défis du secteur éducatif haïtien et à favoriser une approche inclusive et participative.

Nos diverses expériences professionnelles au sein d'organisations variées, conjuguées à notre implication dans des projets de formation et de sensibilisation, ont grandement enrichi notre compréhension des enjeux sociaux et éducatifs de notre pays. Nous avons, ainsi, saisi chaque opportunité pour mettre en pratique nos connaissances et compétences.

Quant à l'avenir, nous avons pour dessein de maintenir notre engagement dans la recherche et l'innovation éducative, en continuant de concevoir des programmes de formation à distance, en participant activement à des initiatives de développement éducatif et en collaborant étroitement avec des partenaires nationaux et internationaux. Nous aspirons à exercer une influence sur les politiques éducatives, à mettre en œuvre des solutions concrètes et à inspirer autrui à contribuer à l'avènement d'une Haïti nouvelle, fondée sur les piliers de l'éducation, du développement durable et de la justice sociale.

Mots-clés : enseignement supérieur, apprentissage mobile, technologie mobile, Haïti, ISTEAH. ■

BIBLIOGRAPHIE

- 1 Toquero (2020). Challenges and Opportunities for Higher Education Amid the COVID-19 Pandemic: The Philippine Context. *Pedagogical Research*, 5(4).
- 2 Naciri et al. (2020). Mobile learning in Higher education: Unavoidable alternative during COVID-19. *Aquademia*, 4(1), ep20016. <https://doi.org/10.29333/aquademia/8227>
- 3 Koole (2009). A model for framing mobile learning. *Mobile learning: Transforming the delivery of education and training*, 1(2), 25-47.
- 4 Barreh et Abas (2015). A Framework for Mobile Learning for Enhancing Learning in Higher Education. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 3(3), 1-9.
- 5 Ahmed et Ghareb (2017). Design a Mobile Learning Framework for students in Higher Education. *Journal of University of Human Development*, 3(1), 288-296. DOI: 10.21928/juhd.20170315.15
- 6 Leow et al. (2019). MOHICANS: Mobile Learning Teaching Model for Next Gen Learners. In *Fifth International Conference on Higher Education Advances*. DOI: <http://dx.doi.org/10.4995/HEAd19.2019.9193>.
- 7 Park (2011). A pedagogical framework for mobile learning: Categorizing educational applications of mobile technologies into four types. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(2), 78-102.

Un parcours académique et professionnel construit en Haïti au service de son pays

Omilty DORVAL

1. INTRODUCTION

En réponse au tremblement de terre dévastateur du 12 janvier 2010, le Groupe de réflexion et d'action pour une Haïti nouvelle (GRAHN) a, entre autres, pris l'engagement citoyen de former 1000 scientifiques comme contribution à la reconstruction du pays. La création de l'Institut des Sciences et des Technologies Avancées d'Haïti (ISTEAH) répond à cet objectif. Omilty DORVAL, originaire de l'arrondissement de Mirebalais dans le département du Centre, est le huitième docteur diplômé par l'ISTEAH depuis sa création en 2013, après Jacques ABRAHAM, Jean Judson JOSEPH, Jean Michel CHARLES, Fania OGÉ VICTORIN, Rico CHÉRISTIN, Joël CLAIRÉSIA et Irvings JULIEN. Une fois terminés sa scolarité doctorale, son examen de synthèse oral, sa thèse a été acceptée le 11 mai 2021 par un jury de sept membres. La cérémonie de collation des grades a eu lieu à Génipailler le 28 mai 2021. Cet article dressant le profil de ce diplômé est une contribution à ce numéro spécial mettant en valeur les docteur.e.s formé.e.s par son alma mater dans le cadre de la célébration de son dixième anniversaire. Il présente sa formation académique incluant ses études doctorales à l'ISTEAH, un résumé de sa thèse, ses expériences professionnelles, sa motivation à poursuivre des études doctorales à cet institut, la valeur ajoutée de sa formation ainsi que la contribution éventuelle de celle-ci à l'émergence d'une nouvelle Haïti.

Mots clés : capital humain, motivation, réflexivité, valeur ajoutée, nouvelle Haïti.

2. FORMATION ACADÉMIQUE

Après ses études secondaires au Lycée de Mirebalais, Omilty DORVAL a entamé en 1999 sa formation universitaire par des études dans le champ des Sciences humaines et sociales, notamment en Travail Social, à la Faculté des sciences humaines de l'Université d'État d'Haïti.

Par la suite, de 2008 à 2011, fort de ses expériences en travail social communautaire dans l'accompagnement des projets, notamment en éducation, il a choisi de poursuivre des études dans ce domaine en réalisant un programme de master II en Science de l'éducation, option management des organisations d'éducation et de formation,



dans le cadre d'un programme en codiplomation entre l'Université Paris Est Créteil (France) et l'Université Quisqueya (Haïti).

Plus récemment, tenant compte du goût et de l'intérêt développés pour ce champ disciplinaire qu'est l'éducation durant de nombreuses années, en 2021, il a obtenu le grade de *Philosophæ Doctor* (Ph. D.) après avoir obtenu tous les crédits de son cursus de formation doctorale et soutenu avec succès sa thèse en gestion des systèmes d'éducation à l'ISTEAH.

Omilty DORVAL a également suivi de nombreuses formations de cycle court ainsi que des séminaires sur des thématiques diverses dont l'éducation des adultes, la pédagogie, les droits de l'enfant, la gestion de projet, la gestion axée sur les résultats, le développement local et la planification stratégique.

Ces formations lui ont permis de se former sur les perspectives sociales, économiques et politiques des relations entre les acteurs, plus précisément dans le contexte actuel du développement et des relations internationales, d'en analyser les principaux enjeux et de comprendre leur impact.

3. RÉSUMÉ DE LA THÈSE DE DOCTORAT

Conduite sous la direction des professeurs Pierre TOUSSAINT, Ph. D., et Samuel PIERRE, Ph. D., respectivement directeur et co-directeur, cette recherche doctorale s'est intéressée aux pratiques de gouvernance de proximité dans le département du Centre. Elle se veut une analyse de ces pratiques de gouvernance de proximité et de leurs rapports avec une nouvelle gouvernance de l'éducation en Haïti, c'est-à-dire une gouvernance plus localisée de l'éducation. Dans le cadre de cette thèse, l'auteur s'est posé la question principale suivante : Dans quelle mesure les pratiques de gouvernance de proximité observées au niveau des écoles du RÉSEAU SOMMETS ÉDUCATION, dans leur dynamique interne et dans leurs rapports avec d'autres intervenants de la chaîne de gouvernance éducative, offrent-elles des pistes à privilégier pour une nouvelle gouvernance de l'éducation en Haïti ?

En tout premier lieu, au regard des publications récentes sur le système éducatif haïtien et des préoccupations exprimées par les décideurs ainsi que les acteurs à tous les niveaux, la problématique

de sa recherche a mis en lumière une gouvernance centralisée du système éducatif et la nécessité d'une gouvernance plus localisée impliquant les acteurs de proximité de l'école. Ensuite, à la suite d'une revue de l'abondante littérature sur le concept de gouvernance aussi bien dans son essence propre que dans ses rapports avec l'éducation à travers plusieurs auteurs haïtiens et étrangers ainsi que des rapports d'institutions nationales et internationales consultés, cette thèse a mis en perspective la nature polysémique du concept de gouvernance, ses champs d'application et la diversité de ses pratiques [1]. Ce panorama a permis de noter que la gouvernance de proximité dans le contexte haïtien est abordée de façon très limitée quant à la prise en compte des différents acteurs évoluant dans le système éducatif et dans l'environnement des écoles. L'auteur y a aussi mis en évidence une absence de documentation sur les interactions des acteurs dans leur rôle respectif et mutuel en vue d'une meilleure coordination de l'action éducative. D'où l'importance pour cette thèse d'investiguer cet aspect important en allant à la rencontre des acteurs dans leur contexte. Le discours des répondants a été analysé à la lumière de plusieurs approches de gouvernance en éducation associées au cadre théorique de Crozier et Friedberg¹ en vue d'appréhender adéquatement le phénomène à l'étude. La méthode qualitative, couramment utilisée dans les recherches en éducation, a été privilégiée pour la conduite de cette recherche dans le département du Centre et 21 entretiens semi-dirigés ont été réalisés avec des acteurs du système éducatif au niveau central, départemental et local [1].

L'analyse des données collectées a permis de noter qu'il existe dans les écoles participantes des pratiques à l'état embryonnaire susceptibles de contribuer à l'émergence d'une nouvelle gouvernance éducative à condition qu'elles soient poursuivies et entretenues sur la durée, capitalisées et incluses dans des dispositions étatiques fermes adoptées en matière de gouvernance locale de l'éducation [1]. Selon les acteurs interrogés, elles sont de trois ordres : 1) des pratiques d'encadrement administratifs (PEA) ; 2) des pratiques d'accompagnement pédagogiques (PAP) ; 3) des pratiques d'organisation de la participation communautaire (POPC). Le modèle dégagé dans le discours des répondants reflète une gouvernance multi-acteurs à tous les échelons du système, y compris les collectivités territoriales, avec une meilleure distribution des rôles entre eux tant sur le plan stratégique qu'opérationnel et de façon coordonnée. Au regard de la littérature en matière de gestion scolaire, ce modèle oscille entre la régulation intermédiaire et des éléments d'une décentralisation de fait vers les établissements [1]. Si les répondants attribuent un rôle fondamental au Ministère de l'Éducation Nationale dans la mobilisation des différents acteurs, la définition des orientations et le financement dans le cadre de ses attributions stratégiques, ils pensent que la mise en œuvre revient au niveau opérationnel principalement sous le leadership des collectivités territoriales et l'encadrement des directions départementales d'éducation. À priori, ce modèle manifeste un grand intérêt pour la participation du niveau local ainsi que la collaboration des différents paliers du système. Les répondants ont attribué des rôles aux mairies et noté la nécessité de clarifier ceux des autres niveaux de collectivités dans l'éducation dans le

cadre de la nouvelle gouvernance de l'éducation [1]. Elles situent ces rôles dans l'identification des problèmes, dans la mobilisation des acteurs locaux, dans la planification et le pilotage du projet éducatif communal en insistant sur la synergie et le dialogue avec la direction départementale. Le partenariat avec les réseaux d'écoles a été identifié comme mécanisme pouvant aider l'État à exercer un meilleur contrôle des établissements scolaires.

Cette thèse apporte une contribution à trois égards. D'abord, elle concourt à la production de nouvelles connaissances sur la gouvernance de proximité en Haïti, un domaine peu investigué dans le cadre des recherches scientifiques réalisées dans le pays. Ensuite, contrairement à la vision restreinte dégagée dans le guide d'orientation du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) en matière de gestion de proximité, elle aide à appréhender plus adéquatement la représentativité des acteurs impliqués ainsi que leurs rôles respectifs et mutuels. En ce sens, elle met en lumière les limites des orientations officielles par rapport à la représentativité des acteurs en présence et, selon une perspective de changement, une compréhension holistique dégagée par rapport à une gouvernance de proximité en éducation en Haïti impliquant tous ces acteurs dans leurs rôles respectifs et mutuels. Enfin, cette thèse participe à une lecture de la gouvernance localisée de l'éducation dans un contexte rural d'un pays en développement, surtout en mettant en évidence les stratégies utilisées pour faire fonctionner les écoles, en particulier le développement de partenariat, le réseautage d'écoles et d'acteurs éducatifs en vue de mutualiser les ressources [1]. À cet égard, elle suggère des pistes pour définir une politique de gestion de proximité et élaborer des outils d'opérationnalisation adéquate, prenant en compte cet éventail d'acteurs plus large, comme les responsables de réseaux d'écoles, les conseillers pédagogiques, les collectivités territoriales, etc.

4. EXPÉRIENCES PROFESSIONNELLES

Omlity DORVAL a une riche expérience en gestion de cycle de projet (planification, mise en œuvre, suivi et évaluation) en éducation et formation professionnelle, en santé et en développement communautaire participatif. Pendant plus d'une vingtaine d'années, il a occupé divers postes dans le domaine du développement international au sein d'organismes nationaux, internationaux et en collaboration avec des instances étatiques telles que le Ministère de l'Éducation Nationale et ses organes autonomes, le Ministère de la Santé Publique, le Ministère de la Planification et de la Coopération Externe, etc. En ce sens, il a contribué à l'élaboration et à la validation de plusieurs documents de politique sectoriels dont la Politique et stratégie nationales d'alimentation scolaire (PSNAS) et le Plan décennal de l'éducation du MENFP.

Ses expériences au cours de ces 20 dernières années lui ont permis de développer des compétences dans : 1) le renforcement des capacités des groupes organisés y compris des initiatives visant le renforcement de la société civile locale et les élus locaux ; 2) la planification, l'exécution et le suivi des projets multisectoriels au bénéfice des plus vulnérables du pays, en particulier des projets d'éducation et dans le domaine de la santé ; 3) la gestion des ressources humaines, matérielles et logistiques des projets ; 4) la

1. Crozier et Friedberg. (1977).

coordination de l'aide internationale. Les fonctions occupées lui ont permis de collaborer avec tous les intervenants de ses secteurs d'intervention au plus haut niveau dont l'État, la société civile et les partenaires internationaux comme la BID, la Banque mondiale, l'UNESCO, l'USAID, l'UNICEF, l'AFD, la Coopération espagnole, la Coopération suisse, l'Union européenne, la Coopération japonaise, la Coopération brésilienne, etc.

Fort de ses expériences en tant que professionnel auprès des intervenants en développement international ainsi que des coopérations bilatérales et multilatérales, il a progressivement développé une plus grande connaissance des enjeux et des défis du développement et de la réalité du milieu dans lequel les acteurs doivent opérer dans la mise en œuvre d'une programmation.

Omily DORVAL, membre de l'association des diplômés de l'ISTEAH et du Centre de recherche en éducation et gouvernance (CREG), a également consacré une partie de son temps à l'enseignement universitaire et à l'accompagnement d'étudiants dans la rédaction de leur mémoire. Pour avoir vécu la même situation que ces derniers au cours de son cheminement académique en Haïti, il a compris l'ampleur des défis en matière d'enseignement supérieur et de recherche scientifique dans son pays natal.

5. MOTIVATION À ENTREPRENDRE DES ÉTUDES DOCTORALES À L'ISTEAH

En tant que praticien, la motivation d'Omily DORVAL à postuler pour le programme de doctorat sur le management en éducation à l'ISTEAH a été surtout guidée par une obligation de réflexivité [2]. Le terme « réflexivité » évoque l'idée d'une évaluation continue de l'action, autrement dit, pour parler simplement, l'idée qu'il faut avancer et changer en regardant constamment dans le rétroviseur pour réajuster et rectifier les conduites [2]. En effet, son travail dans le système éducatif lors de ses expériences professionnelles antérieures lui a offert l'occasion d'observer tous les ordres d'enseignement. En découvrant que ce système fait face à de sérieux défis en matière de gouvernance tant au niveau central que déconcentré, et compte tenu du chemin déjà parcouru dans ce système, il a été animé par l'idée de se renforcer et d'apporter une contribution à la compréhension des phénomènes observés.

L'offre de formation de l'ISTEAH est arrivée à un moment où le candidat, devenu diplômé à ce jour, avait commencé à enseigner à l'université. Elle a donc été, à juste titre, appréhendée comme une opportunité de s'outiller afin de s'engager davantage dans l'enseignement supérieur en vue d'aider plus adéquatement la jeunesse de son pays. En ce sens, Omily DORVAL a vu dans ce programme un moyen de se former en vue de contribuer, via le système éducatif, notamment l'enseignement supérieur, à doter le pays du capital humain capable de participer à sa modernisation.

6. VALEUR AJOUTÉE DE LA FORMATION DOCTORALE À L'ISTEAH

Très florissant dans les pays anglo-saxons, le concept « valeur ajoutée » permet d'évaluer la performance des institutions non sous

l'angle comptable et financier, mais à partir de différents types de raisonnement par ailleurs liés à une question commune, à savoir comment évaluer la progression d'un élève au cours de son parcours de formation [3].

Au regard de cette considération, on comprend que la question de « valeur ajoutée » en contexte de formation fait penser à la fois à la performance des institutions qui dispensent cette formation et à celle des individus bénéficiaires de celle-ci dans une perspective de dépassement d'une simple connotation économique. Elle traduit un avantage comparatif par rapport à la posture antérieure du diplômé.

Dans cette logique, les études doctorales d'Omily DORVAL à l'ISTEAH constituent un renforcement sur plusieurs plans. Tout d'abord, elles lui ont permis de mieux appréhender la démarche de production de connaissances scientifiques, tant dans ses dimensions théoriques que dans son applicabilité dans un champ et un terrain donnés. À cet égard, elles fournissent des outils théoriques, pratiques et éthiques pour conduire et accompagner rigoureusement une démarche de recherche. Étant diplômé au doctorat, c'est-à-dire, muni du niveau requis, il se sent plus confiant pour participer à la formation d'autres générations d'étudiants et de chercheurs. En ce sens, il commence déjà à enseigner et à encadrer des étudiants à la maîtrise comparativement aux années antérieures où ses interventions se limitaient au premier cycle universitaire. Il se sent également sollicité et plus respecté dans son environnement professionnel. Dans la même veine, étant donné que « *de nombreux programmes de doctorat offrent des possibilités de mise en réseau, de collaboration et de mentorat, ce qui peut être bénéfique pour la croissance personnelle et professionnelle*² », sa formation doctorale lui ouvre la voie à un réseau plus étendu, avec des experts dans son domaine tant en Haïti qu'à l'étranger. Finalement, pour avoir travaillé à distance avec ses directeurs de thèse, cette étude l'a aidé à « *gagner en autonomie*³ » et à utiliser adéquatement les applications de visioconférence.

7. LIEN DE CETTE FORMATION AVEC UNE HAÏTI NOUVELLE

L'éducation est considérée comme fondamentale pour le développement humain d'un pays [4]. Pourtant, la sous-éducation chronique de la population haïtienne est l'un des 12 défis inventoriés par le GRAHN [4]. Par ricochet, on comprend que l'éducation, le pari du capital humain, devrait être l'un des piliers pour l'émergence de la nouvelle Haïti. D'une part, le fait qu'il dispense une formation de haut niveau, avec un curriculum et des cours axés sur le contexte d'Haïti, permet à l'ISTEAH de participer à la formation et au renouvellement de personnel qualifié pour ce pays qui subit une hémorragie sans arrêt, caractérisée non seulement par une fuite de cerveaux depuis des décennies mais aussi par la disparition tragique et soudaine de ressources confirmées en raison de l'insécurité chronique et des catastrophes naturelles récurrentes. D'autre part, la réflexion portée sur la gouvernance éducative, particulièrement sous l'angle de la décentralisation de l'éducation, offre des idées intéressantes aux

2. UNICAF. (2023). *Pourquoi faire des études doctorales?* [En ligne], <https://www.unicaf.org/fr/pourquoi-faire-des-etudes-de-doctorat/> (Consulté le 28 août 2023).

3. Gomot, Timothée. (2021). *10 bonnes raisons de faire un doctorat.* [En ligne], <https://okaydoc.fr/10-bonnes-raisons-de-faire-un-doctorat/> (Consulté le 28 août 2023).

décideurs dans la perspective de la reconstruction d'une nouvelle Haïti. En abordant la nouvelle gouvernance éducative dans le pays, la thèse fournit des pistes pour réfléchir sur les enjeux de gestion et de gouvernance du pays dont les questions de participation citoyenne, de gestion transparente et de gouvernance localisée de l'éducation.

8. CONCLUSION ET PERSPECTIVES

Le choix de miser sur le capital humain, à travers une formation de haut niveau, est une décision judicieuse dans la perspective d'une nouvelle Haïti. En ce sens, la contribution du GRAHN est un pas dans la bonne direction dans la mesure où elle montre la voie aux décideurs. Si les études doctorales à l'ISTEAH ont été, pour la plupart des diplômés dont Omilthy DORVAL fait partie, une opportunité de concrétiser un rêve de jeunesse, cet accomplissement n'est pas une fin en soi. Il doit être suivi d'action et d'engagement citoyen. En ce sens, d'une part les nouvelles acquisitions doivent permettre aux diplômés de mieux servir le pays et les autres en réinvestissant une partie de ce qu'ils ont reçu. D'autre part, la nécessité leur est imposée de conjuguer leurs efforts pour aller de l'avant malgré les difficultés du contexte ambiant. **À la fois** individuellement et sur la base d'initiative conjointe, les diplômés se doivent de mettre cette formation de haut niveau au service du pays et du progrès scientifique. Ce numéro qui présente les docteur.e.s augure certainement

d'autres publications à venir en lien avec leur thèse respective, et surtout l'approfondissement des pistes de recherche respectivement identifiées, soit par des recherches personnelles, en groupe ou en dirigeant des travaux dans ce domaine. Finalement, l'intérêt de faire des études doctorales consiste à enseigner au plus haut niveau et à encadrer des étudiants dans leurs travaux de recherche. C'est une perspective qui s'ouvre pour les diplômés de l'ISTEAH **à la fois** pour parfaire la formation reçue et dans une logique de démultiplication des compétences. ■

BIBLIOGRAPHIE

- 1 Dorval, O. (2021). Analyse des pratiques de gouvernance de proximité au niveau de l'école fondamentale dans le département du Centre: Cas du Réseau Sommets Éducation. (Thèse de doctorat.) Port-au-Prince (Haïti): ISTEAH.
- 2 Demally, L. (2009). L'obligation de réflexivité. Dans Pelletier, G. (dir.), *La gouvernance en éducation, Régulation et encadrement dans les politiques éducatives* (p. 161-172). Bruxelles (Belgique): De Boeck.
- 3 Clotfelter, C. (2012), cité dans Miel, Yannick. (s.d.). *Performance de la formation: De la valeur ajoutée au cadre qualité, évolution d'un sujet dans le cadre d'une recherche intervention*. France: Laboratoire interdisciplinaire de recherche en science de l'Action (LIRSA), CNAM.
- 4 Pierre, S. (2011). *Construction d'une Haïti nouvelle: Vision et contribution du GRAHN*. Port-au-Prince: Éditions de l'Université d'État d'Haïti, 621 p.



ISTEAH: un choix pour la nouvelle Haïti

Rony FRANÇOIS

Résumé: Le souci d'amélioration de nos pratiques professionnelles nous a conduit à un processus d'autoévaluation, de remise en question ou encore de réflexivité. Cette démarche a abouti après plusieurs années dans le monde éducatif haïtien à l'entrée à l'Institut des Sciences, des Technologies et des Études Avancées d'Haïti (ISTEAH). Un choix bénéfique qui est passé par une phase de déconstruction pour

nous conduire à l'intériorisation des grandes valeurs d'une citoyenneté responsable et transformatrice comme fondement de la nouvelle Haïti. En effet l'ISTEAH, par la masse critique de professeurs et de cadres bien formés, devient incontournable dans la construction de cette nouvelle Haïti.

Mots clés: réflexivité, formation de qualité, ISTEAH, nouvelle Haïti.



1. INTRODUCTION

L'être humain est multidimensionnel et ne saurait être « réduit à la matérialité, à la physiologie ou à la biologie de son corps. Il est également émotions, sentiments, pensées, réflexions, souvenirs, imaginations, désirs, conscience, etc.¹ » à l'opposé des représentations binaires, dualistes qui sont tout aussi problématiques que réductionnistes. Pour les systémiques, le passage à une anthropologie de la complexité devient impératif pour de meilleurs compréhension et respect [1,2]. Ainsi, pour mieux se cerner, quel que soit son rang social ou son âge, il ne cesse de nourrir des rêves, des projets et des désirs représentant des sources d'accomplissement. En ce sens, il se donne régulièrement des défis jugés importants et indispensables à sa réussite tant du point de vue individuel que social tout en s'évaluant progressivement. Ce processus impose une attitude constante d'autoévaluation en vue du développement de compétences réflexives et de la capacité à apprendre de l'expérience [3] avec comme objectif de parfaire ses pratiques. En effet, le monde actuel vit de grands bouleversements où le professionnel se doit de travailler à sa mobilité tant verticale qu'horizontale en vue de son avancement. Dans les sciences sociales, principalement dans l'univers de la sociologie, l'ethnographie [4] et les sciences de l'éducation [5], la remise en question des pratiques en vue d'une amélioration prend le vocable de réflexivité. Dans le cadre de cet article, le concept de réflexivité s'inscrit dans la perspective de Derobertmasure et Dehon [6] qui veulent qu'elle conduise à la professionnalisation et à la capacité de réfléchir délibérément sur ses propres pratiques en vue de résoudre des problèmes [7], c'est-à-dire améliorer ses pratiques [8]. Ainsi, après une carrière d'enseignant et d'administrateur au niveau de la Formation technique et professionnelle (FTP), devant les mutations en cours dans la société en général, les changements observés dans le monde éducatif sous l'influence des TIC et la transformation du marché de l'emploi, la nécessité d'entreprendre des études supérieures de deuxième cycle s'est imposée comme moyen



de répondre aux besoins de perfectionnement afin d'améliorer les pratiques et de renforcer les capacités cognitives au rendement optimal dans le palier d'enseignement choisi. Et le choix a été porté sur l'ISTEAH du fait de la qualité des services et du niveau d'excellence proposés. Ainsi, ce document retrace le parcours académique et professionnel de Rony François.

2. UN PARCOURS ENGAGÉ VERS LA NOUVELLE HAÏTI

La citoyenneté responsable se manifeste à travers un ensemble de choix conscients qui contribuent à l'avancement de son environnement. La formation personnelle, la culture du travail bien fait et le souci de l'autre sont autant d'éléments à considérer. Ainsi cette section présente la formation académique, le résumé de la thèse de doctorat, les motivations de l'auteur à entreprendre des études doctorales à l'ISTEAH, ainsi que le lien de cette formation avec une Haïti nouvelle.

2.1 Formation académique

Dans les systèmes éducatifs où la fonction d'orientation académique est inexistante, il n'est pas permis aux apprenants d'avoir le parcours adéquat qui tient compte des talents et aptitudes [9], les premiers choix constituent des pis-aller plutôt que des volontés réelles et définitives. Ce parcours académique entre dans ces catégories et se révèle véritablement complexe puisqu'entamé en génie civil pour se terminer en sciences de l'éducation en passant par l'anthropologie et la gestion. En effet, la première formation universitaire reçue a été le Génie civil à l'Institut Supérieur Technique d'Haïti (ISTH), formation sanctionnée par un diplôme de licence en 1984. Cinq ans plus tard, un diplôme en anthropologie a été obtenu à la Faculté d'Ethnologie de l'Université d'État d'Haïti pour être enrichi plus tard par une licence en Gestion des Affaires à l'Université de Port-au-Prince (UP). En 2013, l'Université Laval, à travers l'Université autonome de Port-au-Prince, nous a permis de décrocher, dans un premier temps, un diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) en Sciences de l'éducation,

1. Saussez, F. et Allal, L. (2007). Réfléchir sur sa pratique: le rôle de l'autoévaluation?, *Mesure et évaluation en éducation*, 30(1), 97-124.

puis une maîtrise dans la même concentration en 2014. L'initiative d'entreprendre des études en Sciences de l'éducation s'inscrivait à l'intérieur d'une démarche réflexive qui visait l'amélioration de nos pratiques tant en qualité d'enseignant que de directeur général d'un centre de formation technique et professionnel, le CETEMOH. Ce voyage entamé dans le monde de la science nous a poussé à être de la première promotion de l'ISTEAH, car le discours tenu par les dirigeants rencontrait nos soucis et nos projets de perfectionnement au point de devenir la voie pour atteindre nos nouveaux objectifs d'amélioration personnelle et professionnelle. De là, nous sommes sortis avec un diplôme de doctorat en 2021 dans le domaine des Sciences de l'éducation, option Formation à distance (FAD) et e-learning après la soutenance de notre thèse dont le résumé est présenté ci-après. Cet institut continue de nous encadrer, à travers le Centre de Recherche en Éducation et Gouvernance (CREG), afin d'assumer pleinement le statut d'enseignant-chercheur au point de devenir membre de la CONASTI en 2022 et vice-recteur et coordonnateur du programme de maîtrise à l'UNASMOH.

2.2 Résumé de la thèse de doctorat

Depuis plus de quatre décennies, Haïti annonçait des réformes importantes dans son système éducatif, dont le virage numérique, afin de répondre aux besoins de la société en général [10,11], et lutter contre la pauvreté absolue et chronique [12], mais les résultats sont loin d'être satisfaisants [13,14]. De ce fait, la FTP conçue pour répondre aux besoins directs du marché de l'emploi en mutation sous la pression des TIC [15] souffre d'un grave problème d'employabilité et tarde à emboîter le pas au même rythme [16,17,18] obligeant le pays à importer de la main-d'œuvre pour des disciplines et niveaux offerts. Les pronostics laissent présager qu'une intégration réussie (systémique) des TIC pourrait aboutir à l'arrimage de la FTP aux besoins du marché de l'emploi [19]. D'où l'importance d'investiguer sur le lien existant entre les TIC et l'arrimage de la FTP aux besoins du marché de l'emploi en Haïti, à partir de la thèse intitulée : *Technologies de l'information et de la communication et modèle d'arrimage de la formation technique et professionnelle aux besoins du marché de l'emploi en Haïti*.

À partir d'une méthodologie mixte de type séquentiel explicatif, une enquête a été menée auprès de 174 acteurs internes de la FTP sélectionnés dans 32 centres de formation. Des entrevues individuelles ont été réalisées avec cinq agents travaillant dans l'insertion professionnelle des diplômés.

Les résultats montrent que la FTP est discriminée par rapport aux autres paliers du système éducatif haïtien, et que le profil socio-technologique des acteurs devient un facteur important d'une intégration réussie des TIC dans une perspective d'arrimage aux besoins du marché de l'emploi. Par ailleurs, d'autres facteurs considérés comme favorables ont été identifiés : les compétences numériques et les représentations sociales des acteurs internes des TIC et l'existence d'un plan stratégique d'action au niveau des centres relatif à l'intégration des TIC inscrit à l'intérieur de la politique publique de transformation numérique de l'éducation.

Ces facteurs sont tributaires de la reconfiguration du marché de l'emploi qui fournit les objectifs à atteindre par les Centres de Formation Technique et professionnel CFTP en vue de satisfaire les exigences d'arrimage à travers les programmes de formation à monter. La dynamique socio-économique réclame constamment des compétences nouvelles et les CFTP ne sont pas épargnés par cette réalité et qu'ils se doivent d'adresser, en utilisant les méthodes pédagogiques appropriées, le savoir-être imposé par la culture numérique et la société du savoir.

En outre, la FTP repose essentiellement sur les travaux pratiques avec les laboratoires et ateliers équipés qui sont incontournables pour la formation technique en vue de répondre aux besoins du marché du travail. De telles exigences peuvent être compensées par des outils virtuels qui constituent un facteur important d'une intégration réussie des TIC dans la FTP. En un mot, les éléments qui constituent les facteurs d'une intégration des TIC existent en théorie, mais faute d'une bonne gouvernance et d'une culture de résultats, ils ne sont pas appliqués. De là, un modèle systémique d'intégration des TIC a été proposé en vue de faciliter l'arrimage de la FTP aux besoins du marché de l'emploi. Ce modèle systémique d'arrimage basé sur les TIC prend en compte le rendement tant interne qu'externe de la FTP dans un contexte de pays pauvre marqué par un développement numérique anarchique entraînant de grandes fractures entre les différentes couches de la population. En réponse, les TIC seront utilisées à toutes les phases d'opérationnalisation du modèle qui se décline en cinq étapes ou phases : adoption, appropriation, matérialisation, évaluation et suivi, d'où le nom de AAMES.

Ce travail de recherche se situe à la rencontre de trois grandes compétences : sociale, économique et scientifique. Donc, cette thèse s'aligne sur cette réflexion de l'OCDE : « *L'essor de la société du savoir et l'omniprésence des technologies constituent un enjeu majeur pour l'éducation, tant au point de vue des difficultés que des possibilités* ».

2.3 Expérience professionnelle

Rony François a commencé sa carrière comme professeur dans des écoles secondaires à Port-au-Prince au début des années 1980. Quelques années plus tard, soit en octobre 1984, il a intégré les rangs de l'Office National d'Assurance-Vieillesse (ONA). Après un court passage au cabinet privé du Ministre des Affaires Sociales et du Travail (MAST) en 1996, il est devenu directeur de l'Office National de l'Artisanat (ONART), tout en offrant ses services comme professeur dans divers centres universitaires de Port-au-Prince. Depuis plus de 15 ans, il siège au conseil d'administration de la Caisse Populaire de Sainte-Anne de Port-au-Prince (CPSA) à titre de président. En un mot, c'est une carrière professionnelle partagée entre les secteurs de la culture, de l'éducation, de la protection sociale et de l'économie sociale et solidaire. Aujourd'hui, Rony François occupe le poste de coordonnateur national de l'Unité de Gestion de Projet du MAST (UGP-MAST) qui assure la gestion stratégique du Projet de Protection Sociale Adaptative pour une Résilience Accrue (PSARA/Klere Chimen). Diplômé de l'ISTEAH,

2. Casimir, J. (2008). Haïti et ses élites : L'interminable dialogue de sourds, *Worlds & Knowledge Otherwise*, p. 1-27.

docteur en éducation (formation à distance et e-learning), il est membre du CREG. Ses intérêts scientifiques portent sur l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le sous-secteur de la formation technique et professionnelle (FTP) en Haïti.

2.4 Motivation à entreprendre des études doctorales à l'ISTEAH

Le système universitaire haïtien existe depuis près de deux siècles sans pour autant apporter les contributions espérées, ni les innovations [20], au point de nécessiter des interventions urgentes pour sa modernisation. Le constat est tangible, si l'on se réfère à Moreau [21], qui avance que la grande carence dont souffre le pays en termes de ressources humaines qualifiées susceptibles de participer effectivement à son relèvement, à son progrès est imputable à l'enseignement supérieur.

Dès lors, entreprendre des études supérieures en Haïti devient un acte bien pensé qui s'inscrit dans un projet d'amélioration de ses capacités intrinsèques et pratiques professionnelles. L'analyse de l'environnement universitaire haïtien exige qu'on se demande en quoi l'ISTEAH se différencie des autres institutions de formation supérieure au point d'offrir un enseignement de qualité. Ainsi, les critères suivants constituent des motifs indiscutables pour entreprendre des études doctorales à l'ISTEAH.

2.4.1 Une institution qui répond aux priorités de l'heure

Les sociétés modernes ne peuvent pas se passer des services éducatifs qui leur fournissent les ressources humaines capables de garantir leur développement à travers le temps. L'atteinte de ces objectifs passe par des dispositions appropriées pour que les systèmes éducatifs puissent répondre adéquatement aux besoins des citoyens et de la société toujours en constante permutation [22]. Cette réflexion rencontre celles des économistes [23] qui expliquent qu'une stratégie éducative doit tenir compte du niveau de développement d'un pays. Haïti est considérée comme le pays le plus pauvre du continent, ce qui traduit l'échec de son élite, principalement l'élite intellectuelle qui mérite aujourd'hui d'être renouvelée [24, 25]. Ainsi, l'ISTEAH devient l'impératif de l'heure, étant donné sa mission de former une nouvelle génération de scientifiques et d'enseignants universitaires, imprégnés des valeurs citoyennes, et préparés à exercer un leadership inspirant dans le développement socio-économique du pays.

2.4.2 Une initiative haïtienne à rayonnement international

Par nature, les universités portent à l'universel et ne peuvent fonctionner en vase clos sans des échanges entre elles. Les connaissances détenues et développées appartiennent à l'humanité. Elles doivent être partagées et augmentées par un effort commun [26]. L'ISTEAH s'inscrit dans cette perspective pour rendre la formation offerte internationalement compétitive tout en travaillant sur des problématiques de développement aux échelles locale, nationale et régionale. Cet objectif est atteint grâce à des liens forts entretenus avec l'international et des partenariats qui facilitent la mobilité et les stages en faveur de ses étudiants. Ces choix s'étendent également vers l'enseignement et la recherche : l'ISTEAH dispose actuellement

de plus de « 210 professeurs associés de calibre international et offre 40 programmes de formation de 2^e et 3^e cycles universitaires ainsi que des programmes de licence en sciences et de diplôme d'ingénieur³ ».

2.4.3 La recherche et le progrès socio-économique

Les universités s'adonnent fondamentalement à deux grandes activités : l'enseignement et la recherche. Pourtant, la seconde souffre d'un grand déficit dans l'environnement haïtien. S'inscrivant dans un paradigme innovant et futuriste, l'ISTEAH mène d'intenses activités de recherche qui se dirigent vers la résolution des problèmes du pays selon une approche multidisciplinaire et holistique à travers sept centres de recherche. Cependant, les résultats des travaux de recherche réalisés par ces centres sont mis à profit d'une manière pratique dans des entreprises et autres formes d'organisations de développement social œuvrant dans le monde, qui sont au nombre de cinq.

De plus, toutes les activités de l'Institut sont soutenues par l'Association des Étudiants et Étudiantes de l'ISTEAH (AEE-ISTEAH) et l'Association des Diplômés et Diplômées de l'ISTEAH (ADD-ISTEAH). Ces structures sont aussi des lieux de développement des capacités de leadership, d'entraide, de solidarité et de mutualité dont la principale expression est le forum du dimanche qui fait partie de la valeur ajoutée à la formation offerte.

2.5 Valeur ajoutée de la formation doctorale à l'ISTEAH

L'économie et la société actuelles manifestent une dépendance entière par rapport aux technologies numériques qui doivent être utilisées efficacement pour contribuer à la création de valeur et à la croissance de la productivité imposant aux systèmes éducatifs et de formation de produire des ressources humaines avec un niveau de savoir-être élevé. L'ISTEAH s'aligne sur les compétences du 21^e siècle qui sont associées au développement cognitif, intrapersonnel et interpersonnel. Ce choix lui permet d'offrir un programme capable d'aboutir au développement intégral de l'être humain tel que proposé par Emmanuel Kant qui veut que le but de l'éducation soit de développer dans chaque individu toute la perfection dont il est susceptible. Porter au point le plus élevé qui puisse être atteint toutes les puissances qui sont en nous, les réaliser aussi complètement que possible, mais sans qu'elles puissent nuire les unes aux autres [27].

En un mot, la formation à l'ISTEAH passe par une déconstruction des mauvaises mentalités en vue de la promotion de nouvelles valeurs comme fondements d'une humanité progressiste.

En effet, la formation doctorale à l'ISTEAH, sinon la formation à l'ISTEAH, est d'un apport extraordinaire dans la construction du nouvel être haïtien, en ce sens qu'elle permet :

- le renforcement de l'éthique professionnelle et le développement d'une grande capacité d'autoévaluation permanente, ce qui exige la prise en compte morale dans toutes les activités et du positionnement de l'acte professionnel dans le champ de

3. Pierre, S. (2019). Construire une Haïti nouvelle, dans *Construction d'une Haïti nouvelle: vision et contribution du GRAHN*, Montréal: Presses internationales Polytechnique, p. 1-50.

la pratique spécifique de la profession principalement dans le domaine éducatif fortement assujéti à un niveau élevé d'autoréflexivité;

- le développement des capacités de travailler en équipe tout en ayant un leadership participatif et démocratique et en cultivant le devoir de rendre compte;
- le développement de l'humilité épistémique (scientifique) qui réfère à l'intégrité scientifique, sous forme de doute, de capacité de remise en cause permanente par la reconnaissance de l'incomplétude de son savoir, de sa qualité d'être toujours révisable;
- le renforcement des valeurs citoyennes, la civilité, le civisme, la solidarité, l'intégrité, le patriotisme, la tolérance, la paix, la sauvegarde de l'intérêt général, le savoir-vivre collectif, le respect du bien public et les bonnes mœurs;
- le souci de l'excellence et la satisfaction du travail bien fait;
- la compréhension des défis et enjeux de la société numérique afin de les transformer en opportunités en vue d'une Haïti nouvelle.

Il est assez difficile d'énumérer tous les éléments motivateurs quant au choix d'une institution pour entreprendre des études doctorales. Cet acte répond à des besoins individuels bien précis et est fonction des projets tant personnels que professionnels. Toutefois, pour les auteurs Taskin, Rousseau et Desmarests: «une formation rapporte de la valeur ajoutée quand son programme de recherche contribue à l'avancement des connaissances (pertinence scientifique); au développement social, culturel, économique et durable de la société (pertinence sociale ou socioéconomique) et inscrit dans les objectifs et les priorités institutionnelles de l'Université (pertinence institutionnelle)⁴.» Toutefois, il est clair qu'en fonction des critères cités plus haut, l'ISTEAH représente un choix idéal capable de nous conduire au cœur de la société du 21^e siècle en général et à la nouvelle Haïti en particulier.

2.6 Lien de cette formation avec une Haïti nouvelle

Après le tremblement de terre de 2010, le Groupe de recherche et d'action pour une Haïti nouvelle (GRAHN) a cerné la problématique haïtienne en identifiant un certain nombre de défis fondamentaux auxquels le pays fait face. Depuis, la situation s'est aggravée par le développement d'un climat d'instabilité politique et d'insécurité généralisée au point d'aboutir à l'assassinat d'un président au pouvoir.

Le constat est évident et la descente aux enfers doit être freinée par la mise en place d'un projet de reconstruction ou de refondation du pays à travers «l'aménagement du territoire et l'environnement, le développement économique et la création d'emplois, les infrastructures nationales, la reconstruction de l'État et la gouvernance, la santé publique et la population, la solidarité et le développement social, le système éducatif haïtien, le patrimoine et la culture, les interventions urgentes et posturgentes, la planification globale et le financement⁵».

4. Taskin, L., Rousseau, A. et Desmarests, M. (2015). *La valeur ajoutée des formations en leadership et aptitudes commerciales: rapport théorique*. Louvain: Chaire laboRH en Management Humain et Transformations du Travail.

5. Pierre, S. (2019). Construire une Haïti nouvelle, dans *Construction d'une Haïti nouvelle: vision et contribution du GRAHN*, Montréal: Presses internationales Polytechnique, p. 1-50.

Ce pari ne peut être gagné sans disposer d'une masse critique de cadres bien formés conscients de leur rôle d'avant-gardistes. Dès lors, l'éducation devient la pierre angulaire de la reconstruction et l'ISTEAH se dresse comme un modèle incontournable.

En effet, l'Haïti nouvelle tant souhaitée ne pourra émerger sans de véritables efforts d'assurer à la population tout entière une éducation de qualité qui installe les compétences (connaissances et savoir-faire) indispensables, à la fois, au développement de sa personnalité propre et à celui de la société dans laquelle elle vit. La nouvelle Haïti aura besoin de citoyens qui soient à même de participer en tant qu'acteurs à la vie économique, sociale, politique et culturelle de leur pays.

En analysant le programme dans son ensemble aussi bien que le contenu et les objectifs de certains cours, il est clair que l'ISTEAH se place au cœur de la nouvelle Haïti pour y jouer un rôle de premier plan. Du nombre, on peut citer «les problèmes contemporains d'Haïti, science, citoyenneté et leadership, évolution historique d'Haïti, Haïti dans l'histoire de l'Humanité, la science dans la pensée haïtienne, femmes et sciences, etc.⁶». Ils visent à permettre à l'étudiant.e: i) d'approfondir ses connaissances des problèmes fondamentaux auxquels le pays fait face et des interrelations qui existent entre ces problèmes, ii) de comprendre l'importance grandissante des sciences et des technologies dans l'évolution de nos sociétés afin de jouer pleinement son rôle de citoyen responsable, iii) de situer la science dans la pensée haïtienne à travers les préoccupations et les œuvres des scientifiques; iv) d'approfondir ses connaissances sur la place qu'occupe Haïti dans l'histoire de l'humanité dans la perspective d'une meilleure compréhension des relations qu'entretient Haïti avec les autres pays; v) d'approfondir ses connaissances de l'histoire d'Haïti dans la perspective d'une appropriation critique de l'évolution sociopolitique en lien avec le concept d'Haïti nouvelle.

Au bout de ces formations, l'étudiant.e est à même de proposer des pistes de solution aux problèmes fondamentaux du pays selon une approche holistique imprégnée des revendications de justice sociale, d'état de droit, d'éducation, de mieux-être économique persistantes au cours des dernières décennies et à proposer des pistes de solutions à celles-ci, ce qui lui permet de comprendre l'importance de la culture scientifique du citoyen comme moyen pour participer pleinement aux débats de société sur le développement des technologies.

3. CONCLUSION ET PERSPECTIVES

Ramos s'est posé tout un ensemble de questions sur la situation actuelle d'Haïti qui est «passée: de la perle des Antilles» à être aujourd'hui «parmi les pays les plus pauvres de la planète; du premier pays indépendant de l'Amérique latine à un pays sous tutelle; de vainqueur de l'armée de Napoléon à l'incapacité d'organiser par soi-même sa police⁷». La réponse est qu'il faut plus de femmes et d'hommes formés et capables de se hisser à la hauteur de leurs responsabilités de leader pour construire une nation dans toute

6. Annuaire des cours à l'ISTEAH, 2015

7. Ramos, V. C. (2010, mars). Haïti – Les enjeux cachés de la tragédie: domination versus autodétermination, *DIAL, Revue mensuelle en ligne*.

l'acception du terme. Ainsi, l'Haïti de demain doit être une « société démocratique, ouverte, inclusive, beaucoup moins inégalitaire, dont le développement s'appuie sur l'éducation à tous les niveaux et sous toutes les formes, capable à terme de se prendre en main dans la dignité que procurent le travail et l'emploi⁸ ». Ce choix doit s'inscrire à l'intérieur d'un projet de société qui fait de la science une stratégie incontournable afin de « permettre au pays de faire un saut qualitatif dans la modernité, en favorisant la décentralisation et l'amélioration de la qualité du milieu sur tout le territoire national⁹ ».

De nos jours, on assiste à un grave exode des cerveaux qui enlève unilatéralement au pays les meilleurs techniciens et cadres qu'il a formés, d'où la nécessité d'un renouvellement bien pensé et de qualité. Cette tâche revient à l'ISTEAH qui en fait un objectif incontournable afin de disposer d'un bassin de compétences réflexives capables de former des leaders transformatifs qui acceptent de rester dans le pays afin de travailler à son développement.

Ce travail de transformation de l'homme s'est réalisé grâce à une masse critique d'enseignants et de cadres nationaux et internationaux, des gens extraordinaires qui n'ont jamais ménagé leurs efforts pour offrir un service de qualité aux étudiants. Ils sont chaudement remerciés et leur apport à cette noble œuvre est considéré comme une dette à leur endroit qui sera remboursée aux plus vulnérables de ce pays. Un grand merci aux dirigeants du GRAHN pour ce trésor que nous comptons garder précieusement jusqu'aux portes de la nouvelle Haïti et transmettre aux générations futures. Un merci spécial aux docteurs Samuel Pierre, Frantz Etzer et Charles Tardieu pour leur accompagnement dans la réalisation de notre thèse. Enfin, merci à l'ISTEAH de nous avoir mis en contact avec des condisciples qui sont des personnages extraordinaires au point de constituer des membres à part entière de notre famille. Nous nous inclinons par-devant cette belle leçon de vie et d'histoire basée sur la franche camaraderie, l'entraide, la sincérité, la spontanéité et le bien-être commun. Autant nous sommes fier de notre Institut, autant nous le sommes de nos condisciples Ary, Waldeck, Omily, Jacques, Judson, Ricot, Cleresia, Jean-Michel, Aky, Ernst, Fania, Magdala et Fombrun. Quant à Harold, aucun mot ne peut traduire l'énorme considération de toute ma famille à son égard. Ensemble, continuons à apporter notre contribution dans la construction de la nouvelle Haïti en mettant à profit ce que l'ISTEAH nous a offert. ■

BIBLIOGRAPHIE

- 1 Saussez, F. et Allal, L. (2007). Réfléchir sur sa pratique : le rôle de l'autoévaluation?, *Mesure et évaluation en éducation*, 30(1), 97-124.
- 2 Barouni, M. (2016). *Contributions à l'étude des rendements de l'éducation : le cas tunisien*. Economies et finances. Bourgogne : Université de Bourgogne Franche-Comté.
- 3 Giret, J.-F. (2015). Les mesures de la relation formation-emploi, *Revue Française de Pédagogie*, p. 23-36.
- 4 Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2006). *Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite (rapport sur l'état et les besoins 2004-2005)*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

8. OCDE (2018), *Perspectives de l'économie numérique de l'OCDE 2017*. Paris : Éditions OCDE, p. 9.

9. *Idem*.

- 5 Bertucci, M. M. (2009). Place de la réflexivité dans les sciences humaines et sociales : quelques jalons, *Cahiers de sociolinguistique*, 1(14), 43-55.
- 6 De Cock, G. (2007). *Le journal de bord, support de la réflexion sur la pratique professionnelle pour les futurs enseignants en stage*. Université de Louvain.
- 7 Moreau, K. (2013). La situation institutionnelle de l'enseignement supérieur et universitaire en Haïti, *Haïti Perspectives*, 2(1), 14-16.
- 8 Gunia, N. (2002). *La fonction ressources humaines face aux transformations organisationnelles des entreprises : impacts des nouvelles technologies d'information et de communication*. Toulouse : Université des Sciences Sociales - Toulouse I.
- 9 Minot, J. (1983). La coopération universitaire internationale, *La Revue Administrative*, 36(215), 484-488.
- 10 AUF-Caraïbes. (2023). *Nos membres / Institut des sciences, des technologies et des études avancées d'Haïti (ISTEAH)*. [En ligne. Repéré à : <https://www.auf.org/caraibe/membres/nos-membres/institut-des-sciences-des-technologies-et-des-etudes-avancees-dhaiti-isteah/>].
- 11 Morin, E. (2008). *La complexité humaine*. Paris : Éditions Flammarion.
- 12 Lowen, É. (2018). *La complexité humaine*. Toulouse : La Maison de la philosophie.
- 13 Derobertmasure, A. et Dehon, A. (2009). Vers quelle évaluation de la réflexivité en contexte de formation initiale des enseignants? *Questions vives*, 6(12), 29-44.
- 14 St Fort, J. L. (2016). Les politiques de la réforme éducative en Haïti, 1979-2013 : de la logique socioprofessionnelle des acteurs politico-administratifs à la situation des établissements scolaires du département de la Grand-Anse. Paris : Université de Sorbonne.
- 15 Saint-Germain, M. (1997). Problématique linguistique en Haïti et réforme éducative : quelques constats, *Revue des sciences de l'éducation*, 23(3), 611-642.
- 16 Lalime, T. (2010). *Croissance économique et instabilité politique en Haïti (1970-2008)*. [En ligne. Repéré à : www.irec.net/upload/File/memoires_et_theses/50_MÃ©moire_UdeM.pdf].
- 17 DAEP_CONATEL. (2016). *Tableau de bord des Télécommunications en Haïti*. Port-au-Prince : CONATEL.
- 18 Werquin, P. (2014). *Le renforcement de l'employabilité des diplômés de la formation technique et professionnelle à travers des services d'appui*. Port-au-Prince : Bureau de la Banque interaméricaine de développement (BID) en Haïti.
- 19 Etienne, S. P. (2007). *L'énigme haïtienne, Échec de l'État moderne en Haïti*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- 20 Ntamakiliro, L. et Benghali Daeppen, K. (2019). L'orientation scolaire précoce et ses conséquences sur le développement socio-affectif des élèves du secondaire inférieur, *L'orientation scolaire précoce et professionnelle*, (48/3), 353-381.
- 21 Providence, C. (2020). *La modernisation de l'enseignement supérieur haïtien : Une urgente nécessité!* 10.13140/RC.2.2.24580.96642.
- 22 Jean, F. A. (2019). *Haïti : une économie de violence*. Port-au-Prince : Éditions Pédagogie nouvelle.
- 23 Bourque, C.-J. et Duplan, C. (2017). Résultats d'une enquête-intervention longitudinale sur le redéploiement post-séisme de la formation technique et professionnelle dans le département du Sud-Est en Haïti, *Haïti Perspectives*, 6(2), 43-52.
- 24 Doré, G. (2010). *Politique de formation professionnelle et d'emploi en Haïti : le cas du secteur du tourisme (1980-2010)*. Paris : Université Paris-Est.
- 25 Moisset, J.-J. (2012). L'éducation pour tous : priorité des priorités, dans *Haïti, réinventer l'avenir*, Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme. Éditions de l'Université d'État d'Haïti, p. 309-324.
- 26 Ramos, V. C. (2010, mars). Haïti - Les enjeux cachés de la tragédie : domination versus autodétermination, *DIAL, Revue mensuelle en ligne*.
- 27 Pierre, D. (2013). *Note de cours Administration Scolaire, UI-UNAO*.

La supervision pédagogique au regard de l'enseignement-apprentissage dans le Sud d'Haïti : quelles pratiques pour quels résultats ?

Jean Lucner TIMOGÈNE

Résumé : La supervision pédagogique représente pour nombre de professionnels de l'éducation un instrument susceptible de favoriser l'amélioration du processus enseignement-apprentissage, garantissant ainsi la réussite scolaire des élèves. Une recherche de type exploratoire a été menée dans le département du Sud d'Haïti afin d'analyser les pratiques de supervision pédagogique au regard de l'enseignement-apprentissage, plus précisément au troisième cycle fondamental. La méthode qualitative d'inspiration phénoménologique a été priorisée et l'analyse du contenu des verbatim a été effectuée à l'aide du logiciel N'vivo. Les résultats indiquent que

les participants ont une perception positive de la supervision pédagogique et la considèrent comme un atout majeur pour l'enseignement-apprentissage. Ils croient, cependant, que telle qu'elle est pratiquée dans le département et en particulier au troisième cycle, elle ne peut aucunement garantir l'amélioration de l'enseignement-apprentissage, car un ensemble de difficultés empêchent son application de manière efficace.

Mots clés : Supervision pédagogique, pratiques de supervision pédagogique, enseignement-apprentissage, réussite scolaire, troisième cycle fondamental.



1. INTRODUCTION ET PROBLÉMATIQUE

La supervision pédagogique se définit comme « un processus axé sur l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage qui doit se dérouler dans un climat de confiance et d'échanges avec l'aide nécessaire à sa réalisation¹ ». Elle a commencé à s'installer dans certains pays comme les États-Unis, le Canada, la Suisse au cours de la deuxième moitié du 20^e siècle [1]. En Haïti, elle a pris corps vers la fin du siècle dernier et de manière plus particulière vers les années 2000 [2]. Elle consiste en un ensemble d'activités d'observation en salle de classe réalisées par des inspecteurs et des conseillers pédagogiques. Grâce à ces observations, ces professionnels recueillent des données sur la manière dont le processus enseignement-apprentissage se fait. Ils identifient les écarts et interviennent dans le but d'améliorer le processus et la réussite scolaire des élèves.

Ayant enseigné la supervision pédagogique à l'Université Publique du Sud aux Cayes (UPSAC) depuis près de vingt ans, nous avons pu réaliser, à travers nos échanges avec des étudiants évoluant comme directeurs d'écoles, inspecteurs ou conseillers pédagogiques, que des problèmes existent quant à la pratique de la supervision pédagogique dans le département du Sud. Considérant que la réussite scolaire est tributaire, dans une large mesure, de la manière dont le processus enseignement-apprentissage est mené, et que ce dernier, pour sa part, développe des liens avec la supervision pédagogique, nous partons de l'idée qu'une supervision pédagogique mal gérée ne saurait conduire à un enseignement-apprentissage équilibré. Aussi, la présente étude a-t-elle pour but d'analyser les pratiques de



supervision pédagogique au regard du processus enseignement-apprentissage et de la réussite scolaire des élèves. La revue de littérature effectuée autour de ce thème nous a permis de relever les éléments de problématique suivants :

1.1 L'insuffisance des démarches d'implantation du processus de supervision pédagogique

Depuis la mise sur pied des activités de supervision pédagogique dans le système éducatif haïtien,

les démarches pour son implantation se révèlent minimes, insignifiantes. Les quelques rares efforts déployés en ce sens ne permettent pas de toucher tous les acteurs concernés. On peut citer, entre autres, l'atelier réalisé le 17 décembre 2008 à Delmas par le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP). Cet atelier avait pour but de permettre à des directeurs d'écoles, des censeurs et des coordonnateurs pédagogiques du district de développer des aptitudes les habilitant « à mieux cerner les différents aspects de la supervision pédagogique (...) »².

En mars 2013, une formation de cinq jours a été donnée à plus de 8000 enseignants et 3000 directeurs d'écoles à travers les dix départements du pays. Les enseignants ont été formés en évaluation des apprentissages et en planification de leçons et les directeurs d'école en évaluation des apprentissages, supervision pédagogique et leadership en milieu scolaire [3].

1. Tardif (2006), cité dans [13], p.9.

2. Le Nouvelliste. *La supervision pédagogique, le moteur de l'école*. [En ligne], <https://le.nouvelliste.com>article>> (Consulté en septembre 2023).

Faisant référence aux activités liées à la supervision pédagogique, Delaubier et Roques écrivent : « *Peu d'actions sont mises en place. Plusieurs facteurs concourent aux insuffisances constatées*³ ».

La principale mission de la supervision pédagogique, en effet, consiste à améliorer le processus enseignement – apprentissage, mais ces quelques mouvements isolés, réalisés sans un programme spécifique suffisent-ils à implanter un système de supervision proprement dit ?

1.2 L'absence d'un cadre de référence en matière de supervision pédagogique

Comme le rapporte Doré, le système éducatif haïtien fait face à d'énormes difficultés depuis plusieurs décennies : « *Depuis la fin de la décennie 1970, malgré les réformes entreprises par les autorités, le système d'éducation est en crise*⁴ ».

Reconnaissant que jusqu'à maintenant, malgré les problèmes structurels qui caractérisent l'encadrement pédagogique des écoles et des enseignants, le système ne s'est jamais doté d'un cadre de référence en matière de supervision pédagogique, le MENFP, à travers un document intitulé 'La stratégie nationale d'action pour l'éducation pour tous', a pris l'engagement de définir un cadre national de supervision pédagogique [4]. D'après les concepteurs du document, la définition du cadre de supervision pédagogique s'avère nécessaire « *pour s'assurer de la cohérence des démarches de supervision mises en œuvre*⁵ ». Sans cadre, sans plan, peut-on parvenir facilement à de bons résultats ? Et, qu'en est-il du cadre ? Est-il, à l'heure actuelle, élaboré ?

Pas sûr, car dans les autres plans qui suivront, à savoir, le Plan opérationnel (2010 – 2015), le Plan Décennal d'Éducation et de Formation (PDEF) (2017 – 2027), aucune trace du cadre national de supervision annoncé dans la stratégie d'éducation pour tous de 2007 n'est remarquée. Il semble que ce projet soit tombé aux oubliettes. En plus, d'autres problèmes relatifs à la pratique de la supervision pédagogique sont dénotés dans les écoles du département.

1.3 Les difficultés liées à la pratique de la supervision pédagogique

Les quelques recherches réalisées en Haïti sur ce thème indiquent très clairement que la supervision pédagogique fait face à des problèmes de divers ordres qui entravent son implémentation.

Alexis fait état d'un ensemble de besoins qui devraient être comblés pour pouvoir améliorer l'enseignement-apprentissage [5]. Les participants à sa recherche « *ont mis l'accent sur la valorisation de l'enseignement, les ressources matérielles, les ressources humaines et la formation continue comme besoins à combler afin de favoriser une meilleure qualité de l'enseignement et de l'apprentissage des élèves*⁶ ».

Azarre, pour sa part, mentionne, entre autres, des difficultés d'ordre matériel, des difficultés liées aux ressources humaines, à la charge de travail, à la géographie, aux conditions de travail, à l'influence politique, etc [6].

Naissance présente, lui-même, la supervision pédagogique comme une activité négligée. En plus des difficultés liées au milieu du travail et des matériels non disponibles dans les écoles, la plupart des participants à sa recherche se plaignent de l'absence d'accompagnement et de suivi pédagogiques [7].

Delaubier et Roques énumèrent un ensemble d'irrégularités constatées dans la pratique de la supervision pédagogique en Haïti. Ils signalent que « *les inspecteurs sont peu présents dans les écoles. (...)* ⁷ ». Ils soulèvent aussi « *la difficulté des déplacements (éloignement et éparpillement des écoles, absence de véhicule personnel, coût du transport)*⁸ ». Comme conséquence, « *beaucoup d'écoles restent pendant plusieurs années sans être inspectées, ni même visitées rapidement*⁹ ». Autant de problèmes auxquels il convient d'ajouter le faible taux de réussite des élèves aux examens officiels de neuvième année fondamentale.

1.4 Le faible taux de réussite des élèves aux examens officiels

En considérant quelques résultats des examens officiels de neuvième année fondamentale au cours de la dernière décennie, nous avons déduit que les progrès peinent à être visibles dans le département, malgré le fait que la supervision soit prônée, avec pour mission d'améliorer l'enseignement-apprentissage. À plusieurs reprises, le département du Sud s'est classé dernier ou avant-dernier aux examens de neuvième année fondamentale. Si la supervision pédagogique n'est pas la seule responsable de l'échec des élèves, n'est-on pas quand même en droit de remettre son rôle en cause ?

Compte tenu des irrégularités constatées, le présent article explore la question suivante : Les pratiques de supervision pédagogique permettent-elles ou ne permettent-elles pas d'améliorer le processus enseignement – apprentissage et la réussite scolaire des élèves du troisième cycle des écoles fondamentales du département du Sud ? Cette question de recherche se révèle pertinente en ce sens qu'elle donne l'occasion de faire une mise au point sur les progrès réalisés dans le domaine de la supervision pédagogique jusqu'ici, et aussi d'envisager de nouvelles pistes vers une meilleure orientation de ce champ pour améliorer le processus enseignement-apprentissage.

2. CONTEXTE THÉORIQUE

Le contexte théorique nous permet de cadrer notre étude et de nous positionner par rapport aux connaissances dans le domaine. Il présente quelques grands modèles de supervision pédagogique répertoriés dans la littérature.

3. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle. (2016). *Diagnostic du dispositif de supervision de l'enseignement fondamental en Haïti*, Port-au-Prince, p.3.

4. Doré, G. (2010). *Politique de formation professionnelle et d'emploi en Haïti : le cas du secteur du tourisme (1980-2010)*. (Thèse de doctorat), p.155. Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr>

5. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (2007). *La stratégie nationale d'action pour l'éducation pour tous*, p.99-100. Repéré à <https://planipolis.iiep.unesco.org>

6. Alexis, P. (2012). *Perceptions et pratiques de la supervision pédagogique au niveau primaire (premier et deuxième cycles fondamental) en Haïti*. p.59, (Mémoire de

maîtrise). Repéré à <https://www.collectionscanada.gc.ca>

7. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle. (2016). *Diagnostic du dispositif de supervision de l'enseignement fondamental en Haïti*, p.2.

8. Idem, p.3.

9. Ibidem, p.18.

2.1 Les modèles de supervision pédagogique

Depuis que la supervision pédagogique a commencé à s'installer dans les écoles, plusieurs modèles ont vu le jour. Pour Feyereisen par exemple, il existe trois modèles. Pour Bouchamma, il en existe sept. Gbongué, pour sa part, parle d'un modèle émergent.

2.1.1 Les modèles de Feyereisen

Les trois modèles de Feyereisen citée dans Boucher [8] sont : le modèle bureaucratique, le modèle des relations humaines et le modèle systémique. Selon le modèle bureaucratique, l'introduction de l'innovation et du changement doit se faire par les autorités. Pour le modèle des relations humaines, au contraire, l'introduction de l'innovation et du changement devrait être enclenchée par le personnel enseignant. Le modèle systémique, de son côté, essaie de concilier les deux extrêmes en prônant l'idée que l'autorité et le personnel enseignant peuvent se mettre ensemble pour introduire l'innovation et le changement.

2.1.2 Les modèles de Bouchamma

Bouchamma présente sept modèles [9].

- a) Dans le modèle de **supervision pédagogique classique**, le superviseur se présente comme un expert qui dicte au supervisé des consignes relatives aux techniques d'enseignement que ce dernier devra suivre à la lettre. Il s'agit d'un modèle directif.
- b) Le **modèle clinique** est moins directif que le modèle classique en ce sens que le superviseur se contente seulement de jouer auprès du supervisé le rôle d'accompagnateur.
- c) Le **modèle de l'auto-supervision**, souhaite développer un niveau d'autonomie chez l'enseignant. Il a pour objectifs d'améliorer la pratique éducative de l'enseignant, de mesurer l'écart entre ce qu'il fait et ce qu'il devrait faire, d'identifier ses forces et ses faiblesses, etc.
- d) Le **modèle de supervision pédagogique différenciée basé sur une approche inductive** prône l'idée que l'on ne devrait pas soumettre tous les enseignants à la même supervision, car ils ont des niveaux personnel et professionnel et aussi des besoins différents.
- e) Selon le **modèle de supervision par les pairs**, les enseignants devraient travailler ensemble et développer des stratégies leur permettant de se former en groupe.
- f) Le **modèle de l'évaluation par les élèves** subit l'influence de plusieurs facteurs, notamment « *de facteurs liés aux étudiants [...], au cours (taille du groupe, caractère optionnel ou obligatoire), au professeur (...) etc.¹⁰* ».
- g) La **supervision par la recherche-action** « *vise l'amélioration des compétences des enseignants à coopérer avec le supérieur¹¹ ».*

10. Bernard (1991), cité dans [9], p.4.

11. Lavoie et al.(1996), cité dans [9], p.4.

2.1.3 Le modèle émergent de Gbongué

Le modèle émergent de Gbongué, conçu pour la supervision des écoles secondaires techniques et professionnelles de la Côte d'Ivoire, est un modèle à trois dimensions et six phases. La première dimension, qui est la *planification*, regroupe la prise de contact et la planification effective des activités de supervision. La deuxième dimension, qui intègre l'observation et l'analyse des données d'observation, est celle d'*exécution*. La troisième relève de la *régulation* et se compose de l'entretien-conseil et de l'évaluation formative de la relation d'encadrement pour préparer le cycle suivant de la supervision pédagogique [10]. Quel que soit le modèle priorisé, les activités de terrain comportent généralement plusieurs étapes.

Cette délimitation théorique réalisée sur les différents modèles de supervision pédagogique nous a permis de déduire que chaque modèle présente des forces mais aussi des faiblesses.

En dépit du fait qu'ils ne soient pas exempts de faiblesses, le modèle de supervision pédagogique différenciée basé sur une approche inductive, le modèle de supervision par la recherche-action et le modèle systémique se rapprochent sur plusieurs points et constituent, selon nous, des modèles qui pourraient être pris en compte dans la mise en œuvre d'un programme de supervision pédagogique.

Compte tenu de ces considérations, nous optons pour un modèle de supervision qui pourrait s'appeler « supervision pédagogique éclectique », lequel serait une combinaison des trois modèles spécifiques suscités, à laquelle s'ajouterait tout ce qui, dans les autres modèles, correspond à la réalité du terrain.

3. CADRE CONCEPTUEL

Cette étude prend appui sur les quatre grands thèmes suivants : 1) Perceptions et pratiques de supervision pédagogique ; 2) Impact ; 3) Processus enseignement-apprentissage ; 4) Réussite scolaire des élèves.

Il existe, en effet, un lien étroit entre ces quatre grands thèmes de l'étude. Les pratiques de supervision pédagogique, en agissant sur le processus enseignement-apprentissage, ont du même coup un impact sur les résultats scolaires des élèves. Cela signifie que les résultats des élèves dépendent, dans une certaine mesure, de la qualité du processus enseignement-apprentissage qui, elle-même, dépend de la manière dont les activités de supervision pédagogique sont menées.

Compte tenu de ce qui précède et du fait que l'étude cherche à déterminer si les pratiques de supervision pédagogique permettent ou ne permettent pas d'améliorer le processus enseignement - apprentissage et la réussite scolaire des élèves du troisième cycle des écoles fondamentales du département du Sud, nous visons les objectifs suivants :

- i) Identifier des pratiques relatives à l'exercice de la supervision pédagogique dans le département du Sud et brosser un portrait de la situation ;
- ii) Décrire des pratiques de supervision pédagogique dans les écoles du département du Sud et en dégager des constats ;
- iii) Déterminer des liens probables entre les pratiques de supervision pédagogique et la réussite scolaire des élèves ;

4. MÉTHODOLOGIE

S'agissant d'une étude exploratoire, empirique, nous avons privilégié l'approche qualitative à relent phénoménologique. L'idée consiste à chercher à « *comprendre [le] phénomène, à en saisir l'essence du point de vue des personnes qui en font ou en ont fait l'expérience*¹² ».

4.1 Sujets

Pour conduire cette étude, 25 participants ont été choisis de manière raisonnée. Il s'agit de 5 inspecteurs de zone, de 5 conseillers pédagogiques, de 5 directeurs d'établissements scolaires et de 10 enseignants. Ils ont accepté de plein gré de prendre part à la recherche quand ils ont été sollicités. Mis à part deux participants (une enseignante et un directeur) qui exercent depuis moins de 5 ans, les autres accumulent une charge d'expérience allant de 6 à plus de 20 ans.

Pour les superviseurs (inspecteurs et conseillers pédagogiques), on dénombre six hommes et quatre femmes âgés de quarante ans et plus. Trois d'entre eux ont un diplôme de maîtrise et cinq ont un diplôme de licence. Parmi ces cinq, il y en a un qui est à la maîtrise. Pour les deux autres, l'un détient un diplôme d'école normale élémentaire et l'autre a bouclé le baccalauréat deuxième partie et poursuit dans un programme de licence en éducation.

Les cinq directeurs sont des hommes âgés de 40 ans et plus. Deux possèdent un diplôme de maîtrise, deux, un diplôme de licence (dont l'un est à la maîtrise), et l'autre a un baccalauréat deuxième partie et poursuit en licence.

Du côté des enseignants, on dénombre 5 hommes et 5 femmes. À l'exception d'une enseignante qui est âgée de moins de 30 ans, les autres se situent dans la fourchette de 30 à 59 ans. Ils sont six à détenir un diplôme de licence et deux possèdent un diplôme de l'École Normale d'Instituteurs (ÉNI). Les deux autres ont bouclé leur baccalauréat deuxième partie et poursuivent en licence.

4.2 Instrument

Pour conduire la recherche, trois canevas d'entretiens ont été élaborés : un pour les superviseurs, un pour les directeurs d'établissements et l'autre pour les enseignants. L'entrevue semi-structurée a été priorisée pour la collecte des données.

4.3 Considérations éthiques et déroulement

Avant d'aller sur le terrain, une rencontre de planification a eu lieu avec les personnes sélectionnées. Une lettre leur a été adressée pour solliciter leur participation à la recherche. Un formulaire de consentement leur a également été administré dans lequel il était clairement stipulé que leur participation à la recherche était tout à fait volontaire, sans contrainte, et qu'ils pourraient à tout moment se désolidariser au cas où ils n'auraient plus envie de continuer. De même, garantie leur a été donnée que les informations qu'ils fourniraient resteraient confidentielles et que les principes de l'anonymat seraient respectés.

Cette entente une fois trouvée, une deuxième rencontre a été organisée pour conduire les entrevues aux jours et heures prévus. Les entrevues ont été enregistrées sur un magnétophone, avec le consentement des participants et ont duré en moyenne 23 minutes. Pour cacher l'identité des participants, ils ont été désignés par les identifiants alphanumériques suivants : Cp, pour les conseillers pédagogiques ; In, pour les inspecteurs ; Dep, pour les directeurs d'écoles publiques ; Depr, pour les directeurs d'écoles privées ; Eep, pour les enseignants d'écoles publiques ; Eepr, pour les enseignants d'écoles privées, tous suivis d'un nombre qui indique l'ordre dans lequel ils ont été interviewés.

4.4 Techniques d'analyse des données

L'analyse de contenu a été retenue pour analyser les informations recueillies. Cette étape de la recherche prend appui sur la logique de Tesch cité dans Karsenti [11], selon laquelle l'analyse se fait en deux phases : la décontextualisation et la recontextualisation. Elle prend appui également sur l'approche de Gaudreau qui présente la procédure d'analyse en quatre étapes : établir le corpus, effectuer l'analyse verticale, puis l'analyse transversale, et enfin assembler la grille d'analyse [12]. Les informations recueillies ont été transcrites, et le corpus une fois constitué, le logiciel N'vivo a été utilisé pour analyser les données.

5. RÉSULTATS

Des questions relatives aux aspects pratiques de la supervision pédagogique, aux liens probables entre les pratiques de supervision pédagogique et la réussite ou l'échec scolaire des élèves ont été posées à tous les participants. Les résultats sont présentés par objectifs, et le premier objectif consistait à identifier des pratiques relatives à l'exercice de la supervision pédagogique dans le département du Sud et à brosser un portrait de la situation.

5.1 Présentation des résultats pour le premier objectif

Pour le premier objectif, les deux questions suivantes ont été posées aux participants :

- i) *Quelle est votre perception / définition de la supervision pédagogique ?*
- ii) *Décrivez pour nous comment se déroulent, en général, les activités de supervision pédagogique.*

12. Fortin, M. F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (2^e éd.). Montréal (Canada) : Chenelière Éducation, p.35.

Tableau 5.1 Perceptions des répondants au sujet des pratiques de supervision pédagogique

	Répondants	Unités de sens
Les aspects pratiques de la supervision pédagogique	25	166
Absence de rapport	1	1
Définitions et perceptions de la supervision pédagogique	24	66
- Activité mal perçue par certains enseignants	1	1
- Activité négligée par les superviseurs	6	14
- Démarche d'aide, d'accompagnement	8	15
- Ensemble de stratégies	1	1
- Entente entre les acteurs	1	1
- Outil d'évaluation	4	6
- Processus visant à l'amélioration de l'enseignement-apprentissage	11	16
- Responsabilité des autorités	2	2
- Un travail énorme	1	2
- Une bonne chose, une bonne pratique	6	8
Déroulement de la supervision	21	62
- Absence de démarche proprement dite	1	2
- Analyse des données recueillies au cours des observations, jugement	1	1
- Caractéristiques des visites	4	9
- Durée d'une activité de supervision	4	4
- Observations dans la salle de classe	18	27
- Prise de notes	4	5
- Rencontres de planification	10	14
Rétroaction à l'enseignant	18	19
Répond aux normes	1	1
Suivi des activités de supervision	2	3
Travail d'équipe	4	6
Travail quasi-total du directeur	4	8

5.1.1 Définitions et perceptions de la supervision pédagogique

Comme indiqué au tableau 5.1, près de la moitié des répondants conçoivent la supervision pédagogique comme un processus capable d'améliorer l'enseignement-apprentissage. *« En termes de définition de la supervision pédagogique, euh, c'est un processus visant à l'amélioration de la qualité de l'enseignement »* (Cp22). Près d'un tiers la présentent comme une démarche d'aide, d'accompagnement. Par exemple, pour l'inspecteur 8, *« La supervision pédagogique, c'est une sorte d'accompagnement, [...] une aide donnée aux enseignants »* (In8). Près d'un quart des répondants la voient comme une bonne pratique, mais la considèrent comme une activité négligée par les superviseurs. D'autres, en quantité moindre, la perçoivent tantôt comme un travail d'équipe, tantôt comme un travail échéant quasi-totalement aux directeurs d'établissements. Quoiqu'il en soit, on la présente comme un outil d'évaluation, un ensemble de stratégies dont la responsabilité incombe aux autorités. *« La supervision pédagogique, à mon avis, c'est un outil qui permet d'évaluer l'enseignant en salle de classe, voir les méthodes utilisées et ce que fait l'enseignant sur le plan pédagogique »* (In3).

5.1.2 Déroulement de la supervision pédagogique

Pour l'aspect déroulement, près des trois-quarts des participants déclarent que des séances d'observations en salle de classe sont habituellement organisées et qu'ensuite des rétroactions sont données aux enseignants. Une enseignante, par exemple, avance : *« À la suite des observations, il s'entretient avec moi sur les points forts et les points faibles »* (Eepr5). Une autre renchérit : *« Et ensuite, il m'appelle à son bureau et il me dit ce qu'il pense du cours ou bien des remarques que les élèves ont faites ou bien la manière dont j'avais répondu aux questions des élèves »* (Eepr6). Moins de la moitié, toutefois, admettent consacrer du temps à la planification de ces activités avec les superviseurs. Certaines séances d'observation se réalisent donc sans que les enseignants aient été avertis à l'avance, comme en témoigne une enseignante : *« [...] ils peuvent venir à n'importe quelle heure, pour suivre pendant que vous travaillez »* (Eep21). Une minorité de participants mentionnent la question de la prise de notes au cours des activités de supervision et aussi la question relative à la durée de ces activités, qu'ils estiment d'ailleurs en deçà de ce qui devrait être considéré. Seulement deux répondants évoquent l'aspect relatif aux suivis réalisés après les supervisions pédagogiques.

5.2 Présentation des résultats pour le deuxième objectif

Pour le deuxième objectif, qui consiste à décrire des pratiques de supervision pédagogique dans les écoles du département du Sud et à en dégager des constats, les questions suivantes ont été posées aux participants :

- Pensez-vous que l'activité de supervision pédagogique telle qu'elle est pratiquée dans le département du Sud puisse apporter ou non une amélioration au processus enseignement-apprentissage? Expliquez.*
- En quoi, selon vous, cette activité peut-elle contribuer à l'amélioration du processus enseignement-apprentissage?*

Tableau 5.2 Description des pratiques de supervision pédagogique

	Répondants	Unités de sens
Description des pratiques de supervision	25	138
Aspects négatifs de la supervision pédagogique	24	62
- Absence de formation continue	4	4
- Absence de suivi	8	13
- Irresponsabilité des autorités	2	3
- Quasi inexistence de la supervision, plus spécifiquement au troisième cycle	17	25
- Visites quasi-inexistantes	10	17
Aucune possibilité d'impact positif	4	5
Conditions non réunies	4	7
Connaissance de la réalité	1	3
Égalité de chances aux écoles	1	1
Impact probable de la supervision pédagogique sur l'enseignement-apprentissage	22	48
- Amélioration du processus enseignement-apprentissage	12	19
- Développement professionnel de l'enseignant	9	9
- Meilleur apprentissage du côté des élèves	1	1
- Meilleure prise en charge pour une meilleure qualité de l'éducation	1	1
- Possibilité d'impact positif	11	15
- Réussite des élèves	2	3
Méconnaissance de la réalité	3	4
Nécessité d'accompagner les directeurs	3	4
Une supervision diversifiée	1	1
Utilisation de ressources personnelles	1	3

5.2.1 Probabilité d'impact de la supervision pédagogique sur l'enseignement-apprentissage

Le tableau 5.2 présente un aperçu de la façon dont les participants décrivent les activités de supervision pédagogique au niveau du département. Plus des trois-quarts des répondants croient que la supervision pédagogique peut influencer le processus enseignement-apprentissage. La conseillère pédagogique 1, par exemple, pense que *« normalement si on aide, on encadre, donc c'est dans le but d'améliorer, donc la supervision doit viser l'amélioration du processus non seulement de l'enseignement mais aussi de l'apprentissage »* (Cp1). Près de la moitié estiment qu'elle pourrait avoir un impact positif, en ce sens qu'elle pourrait contribuer à l'amélioration du processus, si toutefois elle était réalisée comme elle le devrait : *« Si le travail était fait, ça pourrait améliorer la situation. [...] vous voyez, le travail n'est pas fait »* (Depr11). Elle peut aussi contribuer au développement professionnel des enseignants, tel que le conçoivent plus du tiers des répondants. L'un d'entre eux mentionne qu'elle peut favoriser un meilleur apprentissage du côté des élèves, et deux autres pensent qu'elle peut garantir leur réussite scolaire.

5.2.2 Aspects négatifs de la supervision pédagogique

La plupart des participants estiment que plusieurs aspects négatifs entravent la bonne marche de la supervision pédagogique. Plus des deux tiers admettent que la supervision pédagogique est pratiquement quasi-inexistante dans les écoles du département et spécialement au troisième cycle. L'enseignant 18, par exemple, qui enseigne au troisième cycle depuis près de cinq ans, affirme n'avoir jamais reçu la visite d'un superviseur : *« Eh bien, je n'ai pas encore, euh, une supervision pendant que j'enseigne au niveau du troisième cycle »* (Eep18). Près de la moitié soulignent le fait que les écoles ne sont pas visitées. Près du tiers expliquent qu'aucun suivi n'est fait après les séances de supervision. Quatre d'entre eux parlent d'absence de formation continue pour les acteurs concernés par la supervision pédagogique, quatre autres avouent que les conditions pour l'exercice de ces activités ne sont pas réunies et quatre autres encore estiment que la façon dont la supervision pédagogique est pratiquée au niveau du département ne laisse augurer aucune possibilité d'impact positif sur le processus enseignement-apprentissage. La répondante 5 déclare, sans ambages : *« À mon avis, la manière dont la supervision pédagogique est pratiquée dans le département du Sud, cela ne contribue pas vraiment à améliorer la qualité de l'éducation »* (Eep5).

5.3 Présentation des résultats pour le troisième objectif

Le troisième objectif consistait à déterminer des liens probables entre les pratiques de supervision pédagogique et la réussite scolaire des élèves. Les questions suivantes ont été posées aux participants.

- Pensez-vous qu'il existe des liens entre les pratiques de supervision pédagogique et la réussite scolaire des élèves? Expliquez.*
- Les résultats de neuvième année fondamentale au cours de ces deux dernières décennies présentent clairement le département du Sud comme un maillon faible. La façon dont la supervision pédagogique est conduite dans les écoles serait-elle en partie responsable, selon vous, de ces résultats? Expliquez.*

Tableau 5.3 Liens entre les pratiques de supervision pédagogique et la réussite ou l'échec scolaire des élèves

	Répondants	Unités de sens
Liens entre les pratiques de supervision pédagogique et la réussite ou l'échec scolaire des élèves	25	99
Liens probables entre les pratiques de supervision pédagogique et la réussite scolaire ou l'échec des élèves	25	45
Les causes probables de l'échec scolaire des élèves	21	46
- Absence de formation continue pour les enseignants	1	1
- Absence de visites et de discussions autour de la sup. pédagogique	6	7
- Absences répétées de certains enseignants	3	3
- Distance des élèves par rapport à l'école	1	1
- Dysfonctionnement pour cause de grève	1	1
- Encadrement, gouvernance, quotients intellectuels différents	1	1
- La multiplication des écoles	1	1
- Manque de qualification de certains enseignants	2	3
- Problèmes divers	1	5
- Programmes non couverts	3	5
- Rigueur dans l'organisation des examens au niveau du département	6	13
- Sous-alimentation	1	1
- Suivi non systématique	2	4
Réussite scolaire non tributaire des pratiques de sup. pédagogique	3	7
Sensibilisation des élèves par les membres de la direction	1	1

Comme on peut le constater au tableau 5.3, tous les participants admettent qu'il y a des liens entre la supervision pédagogique et la réussite ou l'échec scolaire des élèves. «C'est évident. C'est un lien logique ça. Je dirais donc que le succès des élèves, le travail des élèves évidemment, ça dépend du travail du professeur, mais le travail [de ce dernier], c'est lié aussi à cette supervision qui l'aide à améliorer ce qu'il fait» (Depr2). Selon eux, si la supervision pédagogique est bien structurée, elle conduira, à coup sûr, à de bons résultats, car elle peut permettre aux enseignants de mieux enseigner, ce qui peut entraîner un meilleur apprentissage du côté des élèves. La répondante 16 partage le point de vue du répondant 2, mais croit qu'il y a une certaine négligence dans la manière dont la supervision pédagogique est organisée au niveau du département.

Oui, oui, (...) même s'il y a certaine négligence, je peux dire oui. (...) Je peux dire que c'est à soixante-dix pour cent, parce que sans, sans la supervision pédagogique dans une école, le directeur, les enseignants, c'est comme s'ils travaillent, (...) mais (...) il n'y a pas un chronogramme d'activités vraiment (Cp16).

Ils sont d'avis que la supervision pédagogique est en partie responsable de l'échec que connaissent les élèves aux examens officiels de neuvième année. Ils croient, cependant, que d'autres facteurs peuvent être pris en considération également. À côté du fait que pour certains participants, la supervision pédagogique ne constitue pas une priorité pour les responsables départementaux et nationaux, près d'un quart des répondants agitent la question de la rigueur qui existe dans l'organisation des examens au niveau du département par rapport à d'autres départements. La déclaration du répondant 25 en est un exemple.

Je ne sais pas si c'est à cause de la rigueur qui est mise en place dans le département du Sud, je ne sais pas si les autres résultats ne sont pas biaisés également parce que il y a des élèves qui n'ont pas eu la possibilité de réussir dans le département du Sud et qui se sont rendus dans [département] qui ont réussi, (...). J'en ai fait l'expérience et j'ai des preuves pour expliquer ce que je viens de vous dire là. (In25).

D'autres participants, dans une dimension moindre, soulèvent la question des absences répétées et le manque de qualification de certains enseignants, les programmes non couverts, le suivi non systématique, la sous-alimentation, la distance des élèves par rapport aux écoles fréquentées, l'absence de formation continue pour les enseignants, etc., comme d'autres causes à la base de l'échec scolaire des élèves. Dans l'ensemble, ils croient que, si, à un certain niveau, la supervision pédagogique est susceptible de conduire à l'amélioration du processus enseignement-apprentissage, elle ne peut être considérée comme l'unique corollaire de la réussite des élèves. Elle ne peut être non plus considérée comme le seul facteur responsable de leur échec.

6. DISCUSSION

Quatre faits marquants ont attiré notre attention à partir de l'analyse des données recueillies des entretiens réalisés avec les participants.

Mentionnons, tout d'abord, les pratiques inadéquates des activités de supervision pédagogique au niveau du département. Selon les dires des participants, plusieurs facteurs empêchent le bon fonctionnement des activités de supervision. Ils citent, entre autres, les visites qui se réalisent de manière irrégulière, l'absence de suivi, l'absence de formation continue, le manque de matériel, l'irresponsabilité des autorités éducatives, etc. En somme, pour eux, les conditions ne sont pas réunies pour assurer la bonne marche de la supervision pédagogique.

Le deuxième fait qu'il convient de relever est la quasi-inexistence de la supervision pédagogique, spécialement au troisième cycle fondamental. Les discours des participants indiquent clairement que le peu d'efforts réalisés en supervision pédagogique se concentrent aux deux premiers cycles. Le troisième cycle est pratiquement négligé. Malgré les changements prônés par la réforme Bernard

(1979), le troisième cycle est encore dans une phase de transition, pour répéter les propos de certains participants. Les quelques rares visites effectuées à ce cycle se bornent à la supervision administrative. Certains conseillers pédagogiques admettent que mis à part le français, ils ne sont pas en mesure de superviser les enseignants des autres disciplines.

En troisième lieu, les participants ont relevé plusieurs causes qui, selon eux, seraient à la base des mauvais résultats des élèves aux examens de neuvième année fondamentale. Si, selon plusieurs d'entre eux, la manière dont la supervision pédagogique est pratiquée dans le département serait en partie responsable, il faut penser aussi à d'autres causes non négligeables. Pour certains, par exemple, la rigueur avec laquelle les examens sont organisés dans le département du Sud, par rapport à la façon dont cela se fait dans d'autres départements, représente une cause des échecs constatés dans le Sud. Ils évoquent également les absences répétées et le manque de qualification de certains enseignants, les programmes non couverts, les suivis non systématiques, etc.

Le dernier point qui a attiré notre attention, est que les participants à notre étude ont foi en la supervision pédagogique comme une activité pouvant aider à améliorer l'enseignement-apprentissage. Ils la voient comme quelque chose de positif.

D'un autre côté, l'examen des unités de sens nous a permis de relever des points de similitude entre notre étude et des recherches antérieures. Nous avons, en effet, remarqué qu'un grand nombre de participants à notre recherche perçoivent la supervision pédagogique comme un élément important pour l'enseignement-apprentissage, à la manière de Bouchamma *et al.* [13]. Ils présentent aussi la supervision pédagogique comme une démarche d'aide, d'accompagnement, comme la conçoivent Prud'Homme et Leclerc, cités dans April [14]. La plupart des difficultés ciblées par les participants se retrouvent également dans les recherches d'Alexis [5], d'Azar [6], de Naissance [7], de Delaubier et Roques [15], de Gbongué [16] et d'April et Bouchamma [17], etc. Comme Gbongué [16], Bouchamma [9], Tardif citée dans [13] et April et Bouchamma [17], ils croient presque tous que la supervision pédagogique peut avoir un impact positif sur le processus enseignement-apprentissage si elle est bien structurée.

Il nous arrive, cependant, de dénoter également quelques points de divergence avec des recherches antérieures. Selon Gbongué, puisque la supervision était réalisée dans un environnement quasi-autoritaire, parfois démoralisant et même frustrant [16], elle était considérée comme une activité punitive selon Krickovich cité dans Gbongué [16], menaçante selon Cogan cité dans Acheson *et al.*, [18]. Les enseignants se montraient alors méfiants face aux superviseurs et ils affichaient une certaine résistance [13]. À la lumière des réponses des participants, on peut avancer, sans ambages, que cette tendance a évolué de nos jours. En effet, les supervisés qui ont participé à notre recherche ne conçoivent plus la supervision pédagogique comme une menace et acceptent de s'y impliquer sans résistance. Ils la voient simplement comme une activité d'accompagnement. Ce progrès est dû, toutefois, aux meilleurs comportements affichés par les superviseurs au cours de leurs interactions avec les supervisés.

Un autre point de divergence que nous avons relevé est le fait que les superviseurs semblent n'accorder de l'importance qu'à l'étape

observation en classe. Parfois, ils se présentent sans avoir planifié avec les supervisés. Après l'étape d'observation qui n'est d'ailleurs pas longue, ils ne consacrent que quelques minutes à interagir avec les supervisés. On se demande quelle analyse on peut vraiment faire pendant ce laps de temps. Pour ce qui est des visites, ils sont tous d'accord sur le fait qu'elles sont insuffisantes, car certains établissements scolaires peuvent passer une année et même plus sans recevoir la visite d'un superviseur.

7. CONCLUSION

Dans le cadre de cet article, nous avons voulu explorer la réalité des pratiques de supervision pédagogique dans le département du Sud et aussi déterminer des liens probables entre ces activités et la réussite scolaire des élèves. Une recherche documentaire a été réalisée, laquelle nous a permis de noter l'insuffisance des activités de supervision pédagogique, l'absence d'un document-cadre en supervision pédagogique, des difficultés de divers ordres et le faible taux de réussite des élèves aux examens de neuvième année fondamentale. Ces éléments de problématique nous ont conduit à la question principale suivante : Les pratiques de supervision pédagogique permettent-elles ou ne permettent-elles pas d'améliorer le processus enseignement-apprentissage et la réussite scolaire des élèves du troisième cycle des écoles fondamentales du département du Sud ? L'approche qualitative phénoménologique a été mise de l'avant pour les activités de terrain, afin de pouvoir comprendre le phénomène à partir des expériences des participants. Pour ce faire, trois canevas d'entretiens semi-directifs ont été élaborés. Les discours des participants ont été enregistrés, transcrits, puis analysés à partir du logiciel N'vivo.

Les résultats indiquent que les activités de supervision pédagogique sont inadéquates, pratiquement nulles au troisième cycle des écoles du département du Sud. Le peu d'efforts réalisés sont concentrés aux deux premiers cycles. Les visites sont irrégulières et ne durent que quelques minutes. Certaines supervisions sont réalisées sans planification et dans la majeure partie des cas, aucun suivi n'est assuré. Aucun programme de formation continue n'est envisagé pour les acteurs. Les ressources humaines et matérielles font défaut. Du point de vue des participants, les conditions ne sont pas réunies pour assurer une mise en œuvre équilibrée de la supervision pédagogique. Sans faire de la supervision pédagogique la seule responsable de l'échec scolaire des élèves aux examens de neuvième année fondamentale, ils croient qu'elle y contribue en partie, car telle qu'elle est pratiquée dans le département, elle ne saurait conduire vraiment au succès.

Ils ont, toutefois, une très bonne perception de la supervision pédagogique et la considèrent comme un outil important capable d'améliorer le processus enseignement-apprentissage et de garantir la réussite scolaire des élèves quand elle est bien organisée.

La recherche ayant été conduite dans un seul département, et les personnes interviewées étant concentrées dans les grandes villes, nous n'écarterons pas la possibilité de certains biais relatifs aux résultats. Une recherche de plus grande envergure, avec un échantillon de plus grande taille, menée à l'échelle de tous les départements du pays et tenant compte également des personnes vivant dans les milieux ruraux permettrait de cerner la question de manière plus globale. ■

BIBLIOGRAPHIE

- 1 Kolly Ottiger, I., Monnier, S., Tissof, S. et Tschopp, F. (2007). Supervision et intervention : Espace réflexif pour les professionnels. *Revue Les Politiques Sociales*, (1), 1–8. Repéré à https://aifris.eu/03upload/uplolo/cv935_9
- 2 Ministère de l'Éducation Nationale, de la jeunesse et des sports [MENJS]. (2005). E.F.A.C.A.P. *texte d'application 1 : Profil de recrutement et termes de référence des personnels*. Repéré à <http://jdesse.typepad.com>
- 3 Haïti Libre. (2013, 25 mars). Haïti-Éducation : Formation des enseignants et directeurs d'écoles. *Haïti Libre*. Repéré à <https://www.haitilibre.com>
- 4 Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle. (2007). *La stratégie nationale d'action pour l'éducation pour tous*. Repéré à <https://planipolis.iiep.unesco.org>
- 5 Alexis, P. (2012). *Perceptions et pratiques de la supervision pédagogique au niveau primaire (premier et deuxième cycles fondamental) en Haïti*. (Mémoire de maîtrise). Repéré à <https://www.collectionscanada.gc.ca>
- 6 Azarre, W. (2014). *L'accompagnement pédagogique des enseignants du premier et du deuxième cycle de l'école fondamentale en Haïti*, 76–88. (Mémoire de maîtrise). Repéré à <https://apprendre.auf.org>
- 7 Naissance, S. (2017). *L'impact de l'EFACAP (École Fondamentale d'Application ; Centre d'Appui Pédagogique) sur les pratiques des enseignants aux deux premiers cycles de l'école fondamentale haïtienne : points de vue des intervenants scolaires*, 95–102. (Mémoire de maîtrise). Repéré à <https://corpus.ulaval.ca>
- 8 Boucher, A. (1989). *Programme de supervision pédagogique basé sur l'autosupervision de la pratique éducative* (Mémoire de maîtrise). Repéré à <http://depositum.uqat.ca/152/1/adrienboucher.pdf>
- 9 Bouchamma, Y. (2004). *Supervision pédagogique et réformes*. 1–4. Repéré à <http://www.inrp.fr>
- 10 Gbongué, J. B. (2019). Vers un modèle de supervision pédagogique pour les écoles techniques et professionnelles de Côte d'Ivoire. *Réseau Africain des Institutions de Formation de Formateurs de l'Enseignement Technique*. Repéré à : <https://raiffet.org/vers-un-modele-de-supervision-pedagogique-pour-les-ecoles-techniques-et-professionnelles-de-cote-divoire-jean-baptiste-gbongue/>
- 11 Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation : étapes et approches* (4^e éd.). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- 12 Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Canada : Guérin.
- 13 Bouchamma, Y., Giguère, M. et April, D. (2016). *La supervision pédagogique, Guide pratique à l'intention des directions et des directions adjointes des établissements scolaires*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- 14 April, D. (2019). *Supervision pédagogique en contexte de gestion axée sur les résultats : pratiques de membres de la direction d'établissement d'enseignement accompagnés en communauté d'apprentissage* (Thèse de doctorat). Repéré à <https://corpus.ulaval.ca>
- 15 Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle. (2016). *Diagnostic du dispositif de supervision de l'enseignement fondamental en Haïti*. Port-au-Prince.
- 16 Gbongué, J. B. (2000). *La supervision pédagogique dans les écoles secondaires techniques et professionnelles de Côte d'Ivoire : une expérience de modélisation*. (Thèse de doctorat). Repéré à <https://constellation.uqac.ca>
- 17 April, D. et Bouchamma, Y. (2017). Pratiques gagnantes de directions d'établissement scolaire pour surmonter les obstacles rencontrés en supervision pédagogique. *Revue des sciences de l'éducation*, 43(2), 54–83. doi. org/10.7202/1043026ar
- 18 Acheson, K. A. et Gall, M. (1993). *La supervision pédagogique, Méthodes et secrets d'un superviseur clinicien*. Montréal : Les éditions Logiques.

Un engagement pour la transformation de l'homme et de la femme en Haïti par l'éducation

Magdala JEAN BAPTISTE

INTRODUCTION

Traditionnellement, en Haïti, la place d'une femme se trouve au foyer pour s'occuper de la maison, des enfants et du mari. Une fois les études de base terminées, il est difficile pour les jeunes filles d'entamer des études supérieures. Les filles sont condamnées à suivre le modèle qu'inflige la société. Il est rare qu'elles intègrent les activités intellectuelles et scientifiques. C'est dans ce sens qu'à partir des lectures sur la lutte et l'autonomisation des femmes et suivant les conseils de quelques professeurs, Magdala Jean Baptiste a commencé à s'intéresser et à prendre part à des activités intellectuelles et scientifiques. Des lectures ont poussé sa curiosité à apprendre davantage. Aller à l'école, discuter et échanger avec les autres la fascine. Elle est toujours en train d'apprendre de nouvelles choses. Beaucoup d'embûches se sont présentées sur son chemin. Cela n'a pas du tout été facile avec les découragements de part et d'autre, car pour son entourage, il n'y a pas d'intérêt à ce que les femmes continuent à apprendre. Pour avancer, il est important d'avoir beaucoup de courage et de persévérance.

Cependant, il est clair, vu toutes les profondes transformations économiques et sociales que subissent actuellement les sociétés, qu'elles seront dans l'incapacité de subsister sans la présence des femmes. L'objectif du développement durable OOD5 mentionne l'importance de parvenir à l'égalité des sexes et d'autonomiser toutes les femmes et les filles. La société évolue avec la participation des femmes dans des activités économiques et sociales. Cette participation détermine la qualité de la société. Les sociétés et les gouvernements ont donc une obligation envers les prochaines générations, celle de mettre au point des systèmes qui garantissent de bonnes compétences parentales, qui favorisent l'épanouissement du jeune enfant et qui tiennent compte des facteurs socio-économiques associés à une économie en pleine évolution et de la participation grandissante des femmes dans la population active. L'homme ainsi que la femme doivent acquérir les compétences nécessaires pour contribuer à une économie mondiale robuste et en constante évolution. Investir dans le capital humain consiste à améliorer la nutrition, la santé, la stimulation et les soins, et favorise le développement individuel, la richesse nationale et la croissance économique. Cet investissement permet de mettre fin à l'extrême pauvreté et de réduire les inégalités sociales. En raison de la discrimination, de l'accès insuffisant à l'éducation, à la formation, aux actifs, et de barrières culturelles entravant leur engagement, les femmes n'ont souvent pas les mêmes opportunités de formation et d'emploi que les hommes. Magdala Jean Baptiste est arrivée à défier toutes ces difficultés et a entamé



des études supérieures jusqu'à l'obtention de son doctorat. Les lignes suivantes présentent son parcours académique et professionnel et sa motivation à entamer des études supérieures.

1. FORMATION ACADÉMIQUE

Fille de paysan et de paysanne, Magdala est avant tout une paysanne. Elle est née dans le département du Sud-Est, commune de Bainet, première section communale Brésilienne, dans une localité communément appelée Geffray, dans une petite zone qui s'appelle Plaine Orange. Elle a entamé ses études fondamentales chez les Filles de Marie à la Vallée de Jacmel. Pour se rendre à l'école, elle devait marcher pendant trois heures pour l'aller et trois heures pour le retour. Quand la fatigue se faisait sentir, son père l'emmenait sur ses épaules ou bien à dos d'âne. Après les études fondamentales, elle est allée à l'école Elie Dubois pour entamer des études secondaires, techniques et professionnelles afin de devenir enseignante. Et là, elle a rencontré des personnes, des enseignants et des enseignantes, qui lui ont parlé des droits et de l'autonomisation des femmes.

Docteure en gestion des systèmes éducatifs à l'Institut des Sciences, des Technologies et des Études Avancées d'Haïti (ISTEAH), Magdala Jean Baptiste est professeure d'université et formatrice. Elle a réalisé des stages de recherche en sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et à l'École polytechnique de Montréal. Elle a obtenu un Master 2, option Expertise ingénierie et de formation à l'Université Quisqueya en double diplomation à l'Université de Paris-Est, UPEC, Créteil Val-de-Marne en France. Elle a aussi obtenu un Master 2 en FLE/FOS à l'Université Jean Monnet Saint Etienne en France. Elle détient une licence en Sciences de l'éducation de l'Université Quisqueya en Haïti.

Pendant plus de 20 ans, Magdala Jean Baptiste a travaillé dans des institutions privées et publiques en tant que formatrice, coordonnatrice de projets d'éducation et de formation. Elle a réalisé différentes séances de formation pour les agents éducateurs en Haïti dans le domaine de l'éducation et des droits de l'enfant. Elle a participé à divers programmes de recherche en Haïti et à l'étranger pour l'amélioration de la qualité de l'éducation et a effectué des consultations pour diverses institutions nationales et internationales.

2. RÉSUMÉ DE LA THÈSE DE DOCTORAT

La thèse de la D^{re} Jean Baptiste consiste à réaliser l'analyse des services éducatifs préscolaires sous l'angle de la qualité et de la qualification

du personnel éducateur/enseignant dans le Sud-Est d'Haïti, en particulier dans quatre écoles publiques et non publiques ou privées du département du Sud-Est en milieu rural et urbain [1]. Elle se veut un apport à l'avancement des connaissances dans le domaine des services éducatifs préscolaires en Haïti. Elle cherche à répondre à la question suivante : Quel est le portrait des services éducatifs préscolaires dans le département du Sud-Est d'Haïti et de la formation du personnel éducateur/enseignant œuvrant dans ce secteur ?

La recension des écrits a révélé les perceptions des chercheurs sur la thématique en question, notamment dans les pays développés. Cette recension a fait ressortir des divergences entre les acteurs, dans les comportements à adopter envers les enfants fréquentant les centres éducatifs préscolaires. Plusieurs pays dits développés ont mené des recherches et des études pour améliorer la condition des enfants. Le cadre conceptuel facilite une meilleure compréhension de notre objet de recherche. En effet, nous nous appuyons sur les modèles d'évaluation de la qualité des services éducatifs préscolaires pour mener cette recherche. La recherche s'est également appuyée sur les recommandations du *Bilan Innocenti 8* [2] pour donner du sens au discours des administrateurs et administratrices, des conseillers et conseillères pédagogiques, du personnel éducateur/enseignant et des parents des quatre écoles du département du Sud-Est des milieux rural et urbain d'Haïti. Axée sur l'approche mixte, couramment utilisée dans les recherches en éducation, la démarche de recherche a pris l'option d'aller à la rencontre de ces acteurs en vue de les interroger sur les services éducatifs préscolaires en Haïti.

L'analyse des données recueillies auprès des acteurs des centres de services éducatifs préscolaires permet de conclure qu'il existe des services éducatifs préscolaires dans le pays. Toutefois, la qualité de ces services et la formation du personnel éducateur/enseignant pour accueillir les enfants sont de nouvelles pistes sur lesquelles le gouvernement doit capitaliser pour apporter des solutions aux problèmes auxquels se heurtent les centres de services éducatifs préscolaires en Haïti. Cette recherche se veut une contribution dans ce domaine qui est peu documenté en Haïti par les publications scientifiques. Cette thèse offre aussi l'opportunité de réglementer les services éducatifs à la petite enfance et au préscolaire en Haïti. De plus, elle fait émerger plusieurs variables qui pourront être utilisées dans le cadre de recherches futures dans le domaine.

Mots clés : services éducatifs préscolaires, formation continue et formation initiale, personnel éducateur/enseignant, qualité des services éducatifs préscolaires, petite enfance, formation de qualité.

3. EXPÉRIENCES PROFESSIONNELLES

D^{re} Magdala Jean Baptiste a entamé des travaux de recherche en genre et en éducation. Ses activités de recherche ont aussi porté sur les violences dans les zones pauvres en Haïti et sur la formation des adultes, l'éducation et la protection des enfants. Elle a eu des consultations en formation continue des agents éducatifs en Haïti. Elle a participé à l'élaboration du Plan décennal 2020-2030. Elle a également été coordonnatrice de projet, en genre, en nutrition, en hygiène et en éducation. Elle travaille en tant que professeure à l'université. Elle a été enseignante au cycle fondamental et au préscolaire en Haïti. Elle a parcouru la quasi-totalité des départements

du pays pour fournir de la formation et de l'accompagnement aux enseignants et enseignantes, directeurs et directrices d'écoles afin de permettre aux enfants d'avoir une éducation de qualité.

4. MOTIVATIONS À ENTREPRENDRE DES ÉTUDES DOCTORALES À L'ISTEAH

Compte tenu des nombreuses transformations que peut amener la science, il est nécessaire que les femmes donnent leur pleine participation. C'est dans ce sens que Magdala Jean Baptiste a décidé de donner sa contribution en vue de générer des connaissances nouvelles pour l'avancement d'Haïti. Sa motivation lui vient de son **père qui croyait à la transformation de l'homme et de la femme par l'éducation**. Elle a été témoin des **énormes sacrifices consentis par son père** pour envoyer ses enfants à l'école. Elle s'est dit que si son père, qui savait à peine lire, connaissait le pouvoir de l'éducation, elle devait travailler à le rendre fier. Elle a été motivée à réaliser son doctorat parce qu'on lui a fait croire que ces études étaient une aventure complexe et exigeante. Elle a eu de la passion, de l'encouragement, du soutien, de l'implication, de l'énergie, de la motivation, de l'apprentissage, des échanges riches, des rencontres extraordinaires, une communauté bienveillante, d'un appui financier, et surtout des personnes qui l'ont guidée et accompagnée. À ce chapitre, le professeur Samuel Pierre, qui croit en la potentialité des femmes, notamment des femmes haïtiennes, a pu, avec ses mots d'encouragements, son ouverture, son encadrement, lui insuffler la motivation indispensable pour parvenir à l'aboutissement de cette recherche. Les responsables académiques et les professeurs de l'ISTEAH, de même que ses collègues étudiants, lui ont donné l'encouragement nécessaire pour la réalisation de sa thèse.

Ses directrices de recherche, les professeures Christa Japel et Chantal Ouellet, lui ont accordé leur soutien inconditionnel, ce qui lui a permis d'évoluer dans le parcours au doctorat malgré des moments difficiles, avec l'apparition de la COVID-19 et d'autres problèmes. Leurs rétroactions précises et constructives ainsi que les nombreuses discussions ont permis à ce projet d'évoluer et ont contribué à la persévérance.

La motivation de D^{re} Jean Baptiste réside aussi dans sa passion pour le domaine de l'éducation et son intérêt pour les tout-petits, une passion qui lui a permis d'entamer des études doctorales et de persévérer. Pour maintenir sa motivation, elle a besoin de voir ce qui se passe dans les centres éducatifs préscolaires dans d'autres endroits, surtout au Canada. Différents centres de la petite enfance l'ont accueillie lors de visites guidées effectuées avec une amie, Marjorie Augustin, du GRAHN, qui a planifié ces rencontres lui permettant de tisser des liens étroits entre la recherche et la pratique. D^{re} Jean Baptiste cherche des pistes pour l'amélioration de la qualité de vie de chaque Haïtien, une qualité de vie qui prend en compte les besoins des personnes, leur manière d'être, la qualité de l'environnement.

Il est important de relater que, pendant les périodes coloniales et esclavagistes de 1492-1803, l'accès à l'éducation a été un bien rare, réservé à des filles et fils de colons et, dans quelques cas d'exception, à des enfants esclaves nés d'un père colon. L'idée de garantir l'égalité d'accès pour toutes les filles et pour tous les garçons, quels

que soient le lieu géographique, le milieu social et la situation économique, s'est imposée dès la fondation de la première république noire indépendante du monde colonial et esclavagiste. Le principe de l'éducation pour tous sera imposé comme étant fondamental, universel, dans la quasi-totalité des 23 constitutions et principales lois qui ont été érigées depuis la période de l'indépendance de la République d'Haïti. La dernière Constitution amendée de 1987 réaffirme que l'éducation est une charge de l'État et des collectivités territoriales. Ils doivent mettre l'école gratuitement à la portée de tous et veiller à la formation des enseignants et des enseignantes des secteurs publics et non publics.

Une autre motivation de D^{re} Jean Baptiste est de contribuer à donner une réponse à plus de 1 300 000 enfants en Haïti qui sont dans des situations précaires. La mortalité infantile, qui est de 88 %, est surtout causée par la malnutrition, les maladies infantiles évitables ou guérissables, le manque d'accès aux soins de santé, aux services de base en général et surtout par la pauvreté des familles. Tous ces problèmes ont un impact considérable sur l'éducation des enfants. De plus, elle souhaite prendre en compte le manque de formation appropriée des agents éducatifs en Haïti pour donner des services de qualité aux enfants. Une grande importance est accordée à l'éducation dans les accords nationaux et internationaux et dans beaucoup de pays du monde. Il y a consensus quant à l'importance d'investir tôt, pour favoriser le développement optimal de l'enfant. En dépit des grandes décisions prises par les gouvernements, force est de constater qu'en Haïti, les actions tardent à se concrétiser. D^{re} Jean Baptiste veut comprendre les raisons de ces retards et apporter des pistes d'amélioration.

6. VALEUR AJOUTÉE DE LA FORMATION DOCTORALE À L'ISTEAH

L'ISTEAH offre une formation holistique aux Haïtiens. La formation reçue nous a appris qu'il n'existe pas de barrières ni de limites pour apprendre et pour devenir une personne responsable dans la société. Il suffit d'avoir de la volonté et de travailler pour se rendre le plus loin possible. La D^{re} Jean Baptiste est devenue une femme de référence dans sa zone et dans sa communauté. Elle est passée de la petite fille qui circulait dos d'âne à une personne de renom. La petite fille timide qu'elle était est devenue une femme qui pose des questions pertinentes, qui accepte et qui demande la vérité même si cela ne fait pas plaisir à tout le monde. Grâce à cette formation, elle est devenue une vraie leader. La formation de l'ISTEAH nous apprend à écouter les autres, à cultiver l'empathie, à aider les autres à résoudre un problème qui les tracasse. Elle développe chez nous l'esprit d'entraide. Les études doctorales permettent de prendre des initiatives, de ne jamais baisser les bras et de travailler pour un meilleur avenir et une meilleure société. Nous sommes devenus des gens producteurs et responsables. Dans la rue, les gens nous montrent leur fierté et nous prennent comme modèle. Ils veulent nous imiter, devenir comme nous, ils veulent que leurs enfants nous ressemblent en ayant les mêmes parcours académiques que nous. L'ISTEAH nous a appris à faire des choix, à distinguer le vrai du faux, à cultiver la tolérance, à accepter les autres avec leurs défauts et leurs qualités. Nous sommes des conseillers, car notre travail consiste à rendre tout le monde heureux afin de vivre pleinement leur vie.

7. LIEN DE CETTE FORMATION AVEC UNE HAÏTI NOUVELLE

Depuis les périodes coloniales et esclavagistes jusqu'à aujourd'hui, les Haïtiens vivent une situation de misère atroce. Laisser le pays pour aller chercher le pain quotidien dans les pays dits amis ou voisins reste la seule option des jeunes. Il est important de souligner que le droit à l'éducation est un droit fondamental. Aucun droit civil, politique, économique et social ne peut être exercé pleinement par les individus s'ils n'ont pas reçu un minimum d'éducation. L'éducation est un outil fondamental qui contribue à l'autonomisation des peuples. Par contre, tous les enfants d'Haïti n'ont pas accès à une vie adéquate et à une éducation de qualité. Pour certains, rester en Haïti, ce n'est pas vivre, c'est sacrifier leur vie, la vie de leurs enfants et la vie de leur famille. Avec l'ISTEAH, c'est l'inverse, nous devons rester pour apporter les changements nécessaires au pays. C'est un impératif que nous soyons là pour donner notre contribution, malgré qu'Haïti se trouve face à des difficultés énormes pour réaliser les objectifs mondiaux de scolarisation. Ces défis datent de longtemps et s'aggravent de jour en jour. Il est nécessaire de travailler et de lutter pour faire d'Haïti la perle des Antilles qu'elle était avant. On nous a appris à l'ISTEAH que personne ne viendra le faire à notre place. La nouvelle Haïti ne sera réelle qu'avec ses enfants. Partir n'est pas une option pour nous autres en Haïti, nous devons rester pour bâtir l'Haïti que nous voulons. Nous sommes prêts à garantir une nouvelle Haïti. L'ISTEAH nous a appris que nous devons rester ensemble et soudés pour construire l'Haïti de demain. Nous construisons des liens, nous parcourons tout le pays pour dire aux Haïtiens qu'il y a de l'espoir et que nous devons travailler ensemble pour le bien-être d'Haïti et le bien-être de tout le monde. Cette formation nous permettra de partager nos savoirs, nos savoir-être et nos savoir-faire avec les jeunes du pays.

8. CONCLUSION ET PERSPECTIVES

La recherche et les savoirs contribuent à faire évoluer une société. Il est temps qu'Haïti renaisse de ses cendres. Pour y arriver, il faut la participation de tous les Haïtiens à tous les niveaux et là où ils se trouvent. L'ISTEAH se dit prêt pour cette nouvelle Haïti et y travaille en dotant le pays de scientifiques et d'intellectuels de haut calibre. L'ISTEAH a réalisé sa part en offrant aux filles et aux fils d'Haïti une éducation holistique de qualité. En peu de temps, l'ISTEAH a livré au pays des docteurs et des maîtres pour son développement. Haïti doit pouvoir compter sur ses enfants pour se relancer. Nous nous sommes jurés de répliquer la formation reçue de l'ISTEAH à travers le pays et partout. Nous sommes fiers de notre formation. Nous allons contribuer à l'avancement de notre pays. L'ISTEAH est considéré comme une référence en matière de production de connaissances et de recherches en Haïti. Nous invitons tout le monde à venir vivre cette belle aventure pour le changement d'Haïti. Avec les compétences et les savoirs acquis, Haïti pourra avoir une économie florissante et prospère comme avant. ■

BIBLIOGRAPHIE

- 1 Jean Baptiste, M. (2023). *Analyse des services éducatifs à la petite enfance en Haïti et la formation du personnel éducateur/enseignant*. (Thèse de doctorat.)
- 2 Unicef. (2008). *Bilan Innocenti 8*.

Mes études doctorales à l'ISTEAH, une valeur ajoutée pour Haïti et la communauté scientifique

Bellita BAYARD

INTRODUCTION

La crise socio-économique, politique et éducative que traverse Haïti est non seulement récurrente, mais aussi tributaire d'un certain nombre d'aléas naturels tels que le séisme du 12 janvier 2010, des désastres cycloniques saisonniers, etc. L'accélération de ces phénomènes naturels, économiques, sociaux et environnementaux empêche le développement de la société haïtienne tant sur le plan éducatif que de la connaissance scientifique et de l'innovation. Ces problèmes structurels sont dus à la rareté des modèles typiques de production de connaissances scientifiques au service du pays.

Pour sortir de ce bourbier et de cette instabilité, le pays a besoin d'investissements en éducation de base, professionnelle et universitaire. Un transfert de savoirs, de connaissances scientifiques, technologiques, techniques, s'avère nécessaire. Il est important de nous interroger sur le modèle d'éducation à concevoir, dans une perspective de développement durable. Nous avons besoin de têtes pensantes et de matière grise à tous les niveaux sur le plan scientifique, en vue de prêter main-forte dans une perspective de développement du pays. Car la formation de la société haïtienne et des jeunes en particulier repose sur le partage des connaissances, le transfert de savoirs, de technologie et de savoir-faire.

Notre réflexion s'inscrit dans une perspective de la reconstruction d'une nouvelle Haïti, capable de faire face à ces défis techniques et structurels. Le peu d'intellectuels dont dispose le pays est obligé, en raison du chômage et du sous-emploi, de partir sous d'autres cieux en quête d'un mieux-être, ce qui entraîne une fuite de cerveaux chronique et à outrance. La situation actuelle d'Haïti représente également un facteur de vulnérabilité de sa capacité de production, qui a impacté ses économies. Par exemple, il y a une large insuffisance d'infrastructures et de compétences au niveau des services de base (eau, énergie, électricité, transport, gestion des déchets, urbanisation, techniques agricoles). De plus, le sous-sol est quasiment inexploité, ce qui entrave le décollage du pays vers la modernité prônée sur l'échiquier mondial.

Pour contribuer à relever ces défis, un groupe d'Haïtiens conséquents et responsables de la diaspora se sont réunis dans le but de former le Groupe de réflexion et d'action pour une Haïti nouvelle (GRAHN) et l'Institut des Sciences, des Technologies et des Études Avancées



d'Haïti (ISTEAH) afin d'apporter leur contribution à l'éventuel développement et avancement d'Haïti. Ils ont prôné une possible nouvelle Haïti. À ce titre, ces acteurs se sont donnés à fond en vue de matérialiser leur rêve en créant l'ISTEAH, une école de technologies de l'information et de la communication et d'études en sciences économiques et sociales. Ils ont intégré la formation à distance en vue d'atteindre le maximum de personnes possible désirant acquérir des connaissances scientifiques au profit du développement du pays.

Une telle initiative est louable. Elle nous interpelle, et ce, pour plusieurs raisons. Non seulement nous avons constaté de grands atouts en faveur d'Haïti, mais aussi elle nous motive plus que jamais à adhérer à cet ambitieux projet, en tant que fille authentique du pays. Ce qui nous permettra d'apporter également notre contribution pour la concrétisation d'un rêve commun et cher à tous.tes : une Haïti nouvelle. Avant d'aller plus loin dans nos réflexions, nous aimerions dire à nos lecteurs qui nous sommes.

2. FORMATION ACADÉMIQUE

Nous sommes gestionnaire de profession. Nous avons étudié à Montréal (Canada), où nous avons obtenu un diplôme d'études spécialisées (DES) en Gestion des affaires à l'École des hautes études commerciales (HEC) et une maîtrise en Administration publique avec option en management international à l'École nationale d'administration publique (ENAP). Nous sommes licenciée en anthropo-sociologie. Nous sommes également licenciée en sciences économiques à la Faculté de droit et des sciences économiques. Enfin, nous détenons une maîtrise en Sciences du développement de la Faculté d'ethnologie de l'Université d'État d'Haïti (UEH), Département des Sciences du Développement (DSD).

3. EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE

Pour avoir été diplômée en secrétariat et comptabilité, nous avons fait nos premières expériences de travail à la Loterie de l'État Haïtien (LEH) comme secrétaire de bureau et avons été promue secrétaire-comptable. Peu de temps après, nous avons travaillé à titre de comptable-payeur au Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP), avant d'accéder au poste de technicienne II dans cette même institution. Nous avons occupé les

postes d'administratrice du Bureau national des examens d'État (BUNEXE/MENFP), de coordonnatrice à l'Office de management et des ressources humaines (OMRH) et du Centre de recherche et de documentation (CREDOC) de la Primature. Nous sommes professeure de management et de méthodologie, respectivement à l'Institut haïtien des sciences administratives (IHSA) et à l'Institut national d'administration, de gestion et des hautes études internationales (INAGHEI) de l'UEH. Nous enseignons aussi la sociologie, la gestion des PME et l'éthique professionnelle. Ces expériences nous permettent de dire que nous n'avons brûlé aucune étape dans notre vie socio-professionnelle.

Pour ce qui est de nos réalisations sociales et intellectuelles, nous avons fondé, en septembre 2000, le Lycée Hermé BAYARD de la 13^e section communale de Lamontagne de Jacmel, avec l'appui total du Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. C'était, à l'époque, la première école secondaire de la zone. Nous sommes présidente-directrice générale et fondatrice du Bureau international de comptabilité et de gestion (BICG). Parmi nos publications, nous pouvons citer les textes suivants : *Les Colin et les traditions ancestrales, une étude anthropo-sociologique centrée sur «ka colin» à Lamontagne, 13^e section communale de Jacmel* (1994), *L'apport de l'artisanat dans le développement de Lamontagne* (2000), *Quels sont les avantages compétitifs du modèle de gestion québécois sur le marché mondial?* (2005). Notre dernier livre s'intitule *La gestion documentaire et des archives à l'heure de la modernisation de l'Administration publique haïtienne: Quelles archives, pour quel pays?* (2018).

Nous avons de plus écrit des articles à caractère socio-éducatif, par exemple : *Quel avenir pour les femmes scientifiques évoluant en STIM en Haïti? Qui assurera la relève?* (2018); *Haïti, crise civique, citoyenne, institutionnelle ou systémique?* (2019); *Le déficit de gouvernance, une tare pour l'évolution du système éducatif haïtien* (2020); *Le caporalisme québécois dans la gestion de la pandémie Covid 19* (2020); *Immigration: les chocs culturels à l'aller et au retour* (2021); *La crise de l'éducation scolaire et le phénomène de l'insécurité en Haïti* (2022); *La crise socio-politique haïtienne: où sont passés les adeptes de la théologie de la libération?* (2022). Nous venons de soutenir avec brio notre thèse de doctorat en sciences de l'éducation, option gestion des systèmes éducatifs à l'ISTEAH. Notre thème de recherche s'intitule : «Analyse du processus d'élaboration et de mise en œuvre des curricula/programmes du système éducatif haïtien : cas du curriculum de l'éducation à la citoyenneté du nouveau secondaire, de 2000 à 2020¹ ». En fait, de quoi parle cette recherche?

4. RÉSUMÉ DE LA THÈSE DE DOCTORAT

Cette recherche met l'accent sur la gouvernance et la gestion du système éducatif haïtien par une analyse de cas du curriculum de l'éducation à la citoyenneté du nouveau secondaire et le problème de sa mise en œuvre dans les écoles. Dans notre problématique, nous avons passé en revue les différents documents stratégiques

élaborés par le MENFP, y compris le curriculum de l'éducation à la citoyenneté du nouveau secondaire dont la mise en œuvre tarde encore à apporter des résultats satisfaisants, faute d'une gouvernance appropriée. Nos constats ont montré une absence de contrôle dans l'administration et la gestion scolaire dans laquelle certaines écoles dites «élitistes» publiques et privées tentent de contourner les lois et principes fondamentaux établis par l'État dans le cadre d'une éducation universelle. Ces écoles adoptent d'autres curricula/programmes au détriment des curricula élaborés par l'État. Or, le MENFP n'a pas suffisamment de ressources humaines et financières pour remédier aux problèmes de gestion et de gouvernance récurrents entravant le développement de l'éducation et la mise en œuvre des documents stratégiques et des curricula/programmes en Haïti.

Il y a également une instabilité dans la conception et la mise en œuvre des documents stratégiques et curricula/programmes. Le Plan national d'éducation et de formation (1998) d'où vient le curriculum/programme de l'éducation à la citoyenneté avait pour objectif d'améliorer la qualité de l'éducation en offrant un bon encadrement aux élèves des secteurs public et privé. Ce plan n'a pas réussi à augmenter l'offre de l'éducation globale dans les zones urbaines et rurales défavorisées. Aucun renforcement des capacités de gestion et de gouvernance du système n'a été observé. Aucun système de gouvernance et de gestion efficace en termes d'évaluation ou de supervision des performances n'a été constaté non plus.

Un dernier constat se fait surtout au regard de la déficience du cadre légal et/ou de l'inapplicabilité des lois, décrets, décrets-lois et arrêtés. Le système éducatif fait face à l'absence ou à une carence de cadre légal, de normes et de procédures d'administration et de gestion [1]. En Haïti, plusieurs lois, arrêtés et décrets sur l'organisation et le pilotage du système éducatif haïtien ont été promulgués. Cependant, aucun n'a été mentionné quant à l'organisation de la gouvernance, de la gestion ou du management du système éducatif.

Nous avons effectué des recherches concernant des publications de divers auteurs dans le domaine, afin d'effectuer une recension des écrits pouvant montrer les différentes facettes des curricula élaborés dans des pays en voie de développement, pauvres et avancés, et ce, dans le but de comprendre la dimension et l'importance de ce projet scolaire qu'est le curriculum de l'éducation à la citoyenneté.

Les théories sur les curricula sont d'une importance capitale pour notre recherche. Voilà pourquoi nous avons fait appel à des théories sur les curricula et la gouvernance des systèmes éducatifs. Perrenoud [2, 3, 4] distingue trois niveaux curriculaires dans un système éducatif :

1. Le curriculum de la «programmation», qui est le niveau du curriculum rêvé, prescrit ou formel.
2. Le curriculum des expériences que vit l'apprenant et qui le transforment; c'est le niveau du curriculum réel ou réalisé.
3. Le curriculum des apprentissages dans lequel seule l'école a pour vocation principale de structurer le curriculum des élèves.

À l'instar de Perrenoud, Wilson [5] propose 11 types de curricula/programmes. Selon elle, ces curricula/programmes représentent

1. Bayard, B. (2023). *Analyse du processus d'élaboration et de mise en œuvre des curricula/programmes du système éducatif haïtien : cas du curriculum de l'éducation à la citoyenneté du nouveau secondaire, de 2000 à 2020*. Thèse de doctorat réalisée à l'ISTEAH.

des études utilisées dans les écoles de nos jours aux États-Unis. Voilà pourquoi elle a parlé du système éducatif américain comme étant complexe et éclectique.

Dans le domaine de la gouvernance éducative, l'une des théories les plus prisées est celle de la théorie *stakeholder* ou théorie des parties prenantes de Mercier [6, 7]. Elle fonctionne suivant deux visions : selon la première vision, on considère les parties prenantes comme étant un « objet frontière », c'est-à-dire un objet dont le va-et-vient se fait de manière communautaire sous un même nom, mais pas toujours dans le même sens [7]. La deuxième vision concerne la responsabilité sociale des entreprises ou organisations (RSE) [8]. De manière éthique, cette dernière prend en compte la dimension normative des organisations.

Lalancette, en 2014, a proposé une théorie sur les modèles de la gouvernance éducative et curriculaire dans laquelle la gestion des systèmes éducatifs publics requiert un bon rapport de communication entre les acteurs éducatifs avec des périodes de négociations afin de discuter des priorités [9]. Elle propose deux types de gouvernances : une gouvernance opérationnelle qui réfère à la structure de pilotage de l'établissement, en créant un lien entre l'établissement scolaire et son environnement, tout en restant ouvert sur le monde extérieur pour avoir de nouvelles connaissances, et une gouvernance stratégique dans laquelle les idées sont véhiculées par la gouvernance éthique et démocratique.

Par la méthode qualitative et avec un échantillon de 30 répondants, nous avons collecté nos données à travers deux départements, plus particulièrement, les arrondissements de Port-au-Prince, de Jacmel et leurs communes. Notre recherche a été effectuée à travers les écoles secondaires, au MENFP et les directions départementales de ces deux départements géographiques.

Par une analyse des résultats de la recherche, nous avons pu observer là où se trouve le goulot d'étranglement qui empêche la mise en œuvre de tous les documents stratégiques, particulièrement le curriculum de l'éducation à la citoyenneté du nouveau secondaire. Ce document conçu depuis 2001 découle du Plan National d'Éducation et de Formation (PNEF) proposé par le MENFP en 1998. D'une part, le point de mire de notre analyse est le plan opérationnel, à travers les résultats de l'enquête dans les écoles des deux arrondissements des départements (Ouest et Sud-Est), et, d'autre part, une attention spéciale est accordée à la gestion et à la gouvernance du système sur le plan stratégique. Nous avons analysé également les réponses des inspecteurs et des directeurs départementaux quant à leur compréhension de la gouvernance du système. Les résultats de la recherche montrent que le document en question n'a jamais été mis en application, mais est encore en gestation, plus de 20 ans après sa conception.

In fine, nous avons proposé un modèle de gouvernance pouvant aider à la mise en œuvre des documents de politique publique créés par le MENFP. Notre conclusion ouvre les champs vers des pistes de solutions et de recherches scientifiques futures.

Mots clés : curriculum/programme, mise en œuvre, éducation à la citoyenneté, gouvernance, gestion/management, politique publique.

5. MOTIVATION À ENTREPRENDRE DES ÉTUDES DOCTORALES À L'ISTEAH

Notre engouement pour faire une étude doctorale vient de notre curiosité intellectuelle. Nous avons toujours voulu aller plus loin dans le domaine de la connaissance, le développement scientifique, technique ou technologique. Notre esprit nous guide également vers une certaine polyvalence sur le plan intellectuel, afin d'avoir notre indépendance économique et financière par le travail. Nous vivons dans un pays où la plupart des gens conçoivent très mal l'activité intellectuelle pour le bien et le développement du pays ; surtout dans le cas d'une femme, que ce soit sur le plan social ou politique. Nous sommes consciente que le sexisme et la discrimination intellectuelle et sociale fondée sur le genre sont relativement monnaie courante dans notre société. Ce qui entraîne que certaines personnes sont prêtes à bloquer toute tentative d'émission d'idées novatrices, surtout si elles sont différentes de celles véhiculées dans leur environnement immédiat. Des études de doctorat nous mettent en confiance et nous permettent de contourner de manière classique et technique ces traditionalistes impénitents qui entravent toute action scientifique en faveur d'Haïti.

6. VALEUR AJOUTÉE DE LA FORMATION DOCTORALE À L'ISTEAH

La réussite du doctorat nous donne la possibilité d'avoir accès à un niveau supérieur dans notre carrière intellectuelle et professionnelle : le grade le plus élevé des diplômes universitaires, celui de *Philosophiæ Doctor* (Ph. D.). Nous sommes plus aptes à devenir une chercheuse, une praticienne, une experte ou une technicienne de haute facture pour le bien de la communauté scientifique. Cette formation nous donne la capacité à développer et à approfondir nos connaissances sur le plan scientifique. Elle nous confère une expertise afin de pouvoir définir, élaborer, rédiger et faire avancer les connaissances de manière professionnelle et technique. La formation doctorale nous donne la possibilité d'avoir un sens critique, un esprit d'analyse et de synthèse, un comportement éthique et de respect de la propriété intellectuelle. Nous sommes devenue relativement habile dans l'utilisation des technologies de l'information, par exemple, les moteurs de recherche, les bases de données et certains logiciels. Nous nous sentons plus en confiance et apte à communiquer clairement et aisément dans les conférences, les formations, les séminaires ainsi que dans l'exposition de nos cours à l'université. Notre curiosité intellectuelle devient de plus en plus stimulée afin d'explorer les différentes voies dans le domaine scientifique. Elle nous permet également d'utiliser les différents outils de recherche, revues scientifiques, sites Web, moteurs de recherche, etc. Elle nous donne de la persévérance en vue de surmonter tous les obstacles rencontrés au cours de notre recherche et dans notre vie socio-professionnelle. Nous sommes devenue de plus en plus autonome, disciplinée et tenace. Cette expérience confirme notre capacité à travailler en équipe. Elle nous confère une aptitude et une attitude réceptive à la critique, une rigueur scientifique hors pair. Nous sommes désormais très respectée par notre entourage et dans notre vie professionnelle, que ce soit au bureau ou en société. Les études doctorales nous accordent les avantages suivants :

1. Devenir plus ouverte et tolérante en ce qui concerne les idées contraires sur le plan intellectuel.

Le philosophe Bayle disait que la tolérance n'a pas de place dans le domaine scientifique. Il faut faire place à l'engagement pour la vérité. Il faut examiner sans complaisance des opinions et lutter contre les idées fausses, afin de faire avancer la constitution des savoirs. Car nul ne peut être reconnu à sa « conscience errante² » [10]. Au nom du respect de l'autre, nous sommes tolérante, sans pour autant accepter n'importe quelle idée rétrograde contraire à nos convictions et à notre formation professionnelle.

2. Mettre de l'ordre dans nos idées sur le plan méthodologique, scientifique et scriptural.

Nous confirmons réellement que pour bien écrire, il faut avoir fait un constat, tout en exploitant de manière efficace les informations pertinentes des ressources documentaires, en suivant un plan de travail. Celui-ci est la base même de la structure de notre pensée afin de pouvoir répondre aux questions et objectifs de recherche. Il nous aide à mettre de l'ordre dans nos idées.

3. Aller au-delà des connaissances et des pratiques actuelles existantes, tout en cherchant le non-dit dans ce qui est dit.

Einstein a dit : « *L'esprit intuitif est un don sacré et l'esprit rationnel est un serviteur fidèle. Nous avons créé une société qui honore le serviteur et a oublié le don³.* » Notre intuition et notre imagination, comme pour tout chercheur, deviennent des outils essentiels pour nos réflexions. Elles nous guident vers l'aboutissement de certaines hypothèses, elles nous projettent dans un univers et nous poussent à trouver des réponses claires et précises sur le plan scientifique, afin de générer des idées nouvelles pour le bien de la recherche scientifique.

4. Respecter les normes, les règles d'éthique, d'intégrité et de probité intellectuelle.

Sur le plan de l'éthique professionnelle et de la probité intellectuelle, nous apprenons à respecter les règles de confidentialité dans le cadre de notre recherche. Nous indiquons nos sources suivant les normes de citation des références (ouvrages, articles scientifiques, documents scientifiques, moteurs de recherche en ligne, thèses, etc.), afin d'éviter tout plagiat et de protéger le droit d'auteur.

5. Analyser, interpréter et critiquer en toute objectivité certaines recherches.

De manière objective, nous avançons et argumentons des points en nous basant sur des faits. Nous faisons en sorte d'avoir une lecture fine des textes et des preuves suffisantes avant de donner nos impressions.

6. Maîtriser mieux l'environnement de la recherche scientifique.

L'environnement de la recherche scientifique est la résultante de toute recherche en sciences sociales et pures. Il est conçu pour produire des connaissances. Nous voulons apprendre à observer et à comprendre les comportements profanes et scientifiques. Nous ambitionnons d'apprendre et de maîtriser les méthodes scientifiques. Nous voulons être chercheuse, et pour cela, nous étions très motivée à développer en nous la rigueur scientifique, un esprit critique pouvant nous aider à prendre nos distances par rapport à tout document ou recherche dans l'esprit de l'amélioration de notre travail. Il est évident que, pour innover, il faut avoir le sens de la créativité. Dans ce cas, nous devons agir en vue de résoudre les problèmes inhérents à la perpétuation d'une mauvaise tradition. Nous avons voulu apprendre à bien communiquer afin de mieux faire passer nos messages. Nous sommes une femme d'équipe, cependant nous voulions apprendre à nous perfectionner davantage afin de maîtriser mieux le travail en équipe. Nous sommes très curieuse sur le plan scientifique, et nous étions déterminée à apprendre afin de devenir plus performante, non seulement comme future chercheuse, mais aussi pour le bien de la communauté estudiantine, en tant que professeure d'université.

Ce sont là les valeurs ajoutées que nous apporte cette formation doctorale à l'ISTEAH.

Notre passage à l'ISTEAH confirme notre volonté de rester fidèle à nos valeurs et au respect du code déontologique de notre profession, même dans les situations socio-politiques et économiques les plus difficiles. Nous sommes devenue foncièrement positive, optimiste, très rationnelle et réaliste. Nous combattons toujours la négativité en cherchant des solutions à chaque problème. Nous anticipons toujours la réalisation d'un projet, au lieu de nous croiser les bras à la manière d'une fataliste. Nous avons une ouverture d'esprit qui nous encourage à aller plus loin dans nos pensées sur le plan scientifique. Fréquenter l'ISTEAH confirme encore notre capacité à travailler sous pression, à contrôler parfaitement nos émotions, afin d'éviter de commettre des erreurs de jugement. Nous avons acquis une curiosité intellectuelle sans précédent qui nous aide à pousser encore plus loin nos intuitions en recherche en vue de cerner la vérité sur le plan scientifique.

7. LIEN DE CETTE FORMATION AVEC UNE HAÏTI NOUVELLE

Depuis les années 1940, Haïti vit un exode des cerveaux à outrance. Cet état de fait s'est accentué au cours des 30 dernières années. Il s'agit d'un problème qui pèse très lourdement sur le développement du pays. Ces 30 dernières années, nous avons également assisté à la montée de générations de politiciens qui sont en faveur du charlatanisme au détriment de toute idée de progrès et de développement intellectuel. Il y a une phobie de l'intelligentsia. Les gens techniquement mieux préparés sont relégués à l'arrière-plan à tous les niveaux de la vie nationale. La médiocrité bat son plein dans tous les rouages politiques, administratifs et de gouvernance du pays.

2. <https://www.philolog.fr/la-tolerance/>

3. https://www.dicocitations.com/citation_auteur_ajout/7781.php

Pour mieux servir le pays et travailler plus efficacement à son progrès, en tant qu'intellectuelle haïtienne, particulièrement diplômée de l'ISTEAH, aussi bien préparée que possible, nous devons mener une bataille sur trois plans – politique, géopolitique et culturel – afin de nous tailler une place pour faire avancer le pays sur la route du progrès.

Revenant aux études doctorales à l'ISTEAH, c'est une opportunité pour nous de partager notre vision, notre mission dans le processus de développement de notre pays. Notre qualification sur le plan professionnel nous permettra de travailler à l'amélioration de la productivité du travail intellectuel et social en Haïti. Ces études peuvent également nous aider à adopter des mécanismes scientifiques en vue d'apporter notre contribution à la recherche d'un développement durable pour le pays. C'est un moyen d'encourager les jeunes à s'intégrer dans un environnement scientifique et social afin de partager leurs idées sur les questions relatives à la science, à la culture et à l'éducation. Ensemble, nous allons devoir affronter les défis du développement national et les besoins en ressources humaines qualifiées. Car les changements en matière de technologie et de concurrence à l'échelle mondiale exigent des jeunes qu'ils maîtrisent de nouvelles compétences et qu'ils soient à jour. Les compétences et expériences que nous avons acquises à l'ISTEAH nous confèrent une autonomie, un sens de responsabilité partagée, un sens du devoir et de l'altérité que nous pouvons employer au profit de nos compatriotes et du pays.

8. CONCLUSION ET PERSPECTIVES

Pour clore nos réflexions, nous souhaitons que l'ISTEAH, à travers les instigateurs du GRAHN, puisse continuer à se battre pour la formation de nos compatriotes. Une telle initiative conduit également au développement d'Haïti. Il est presque unanimement reconnu que l'éducation est l'un des instruments les plus puissants pour lutter contre la pauvreté, les inégalités et le sous-développement. Elle est le levier sur lequel il faut jeter les bases d'une croissance économique solide. En investissant davantage dans ce domaine, l'ISTEAH peut se réjouir d'avoir choisi la bonne part dans le cheminement vers une Haïti nouvelle : celle de former des technicien.ne.s et professionnel.le.s sur des périodes bien déterminées. L'ISTEAH doit œuvrer et même se battre pour que ces scientifiques puissent rester au service de leur pays. ■

BIBLIOGRAPHIE

- 1 Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP). (2017).
- 2 Perrenoud (1990).
- 3 Perrenoud (1993).
- 4 Perrenoud (1995).
- 5 Wilson (2019).
- 6 Mercier (2001).
- 7 Mercier (2006).
- 8 Pesqueux (2009).
- 9 Lalancette (2014).
- 10 <https://www.philolog.fr/la-tolerance/>
- 11 https://www.dicocitations.com/citation_auteur_ajout/7781.php

De l'étudiant en DESS au docteur en sciences de l'éducation à l'ISTEAH: un parcours atypique

Élifaite GUE

1. INTRODUCTION

Il n'y a pas de développement véritable dans un pays sans des citoyens bien formés sur la réalité socioéconomique et politique de leur territoire. Imprégné de cette conviction, le docteur Samuel Pierre a implanté l'Institut des sciences, des technologies et des études avancées d'Haïti (ISTEAH) dans le paysage universitaire haïtien en 2013. L'institution a pour mission de former des professionnels de haut niveau dans plusieurs domaines scientifiques.

Après dix années de fonctionnement, l'ISTEAH a déjà mis sur le marché 14 docteurs et plusieurs autres diplômés, que ce soit au niveau du diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS), de la maîtrise et bientôt, de la licence. Je suis l'un des heureux bénéficiaires de la formation de cette prestigieuse institution universitaire puisque je fais partie de sa deuxième cohorte d'étudiants.

En effet, j'ai intégré l'ISTEAH en 2015. À partir de cette date, une nouvelle aventure s'offrit à moi, qui dura huit années consécutives. Tout d'abord, j'ai entrepris des études en sciences de l'éducation, option gestion des systèmes éducatifs. À la suite de ma scolarité, j'ai obtenu mon DESS en 2017. Ensuite, en 2020, j'ai décroché mon diplôme de maîtrise en gestion des systèmes éducatifs. Enfin, en 2023, j'ai achevé mon parcours en décrochant mon diplôme de doctorat en sciences de l'éducation. Ce fut donc une réussite.

Cependant, l'aventure à l'ISTEAH n'était pas en soi ma première initiation universitaire. Car j'avais déjà effectué des études antérieures. En effet, j'avais déjà obtenu une licence et une maîtrise avant mon entrée dans cette nouvelle institution. Mon choix de mener des études doctorales à l'ISTEAH ne s'est pas fait à la légère. Car il s'avère qu'il correspondait à mes objectifs professionnels. D'où ma motivation à m'y inscrire.

Dans les lignes qui suivent, je présenterai ma formation académique ainsi que le résumé de ma thèse de doctorat. Ensuite, je ferai état de mon expérience professionnelle, avant d'expliquer ma motivation à m'inscrire à l'ISTEAH en vue d'y entreprendre des études doctorales. Puis je décrirai les valeurs ajoutées de la formation doctorale et j'établirai les liens entre cette formation et l'Haïti nouvelle. Enfin, je formulerai ma conclusion, accompagnée de quelques éléments de perspectives.



2. FORMATION ACADÉMIQUE

J'ai commencé mes études universitaires à la Faculté des sciences humaines (FASCH) de l'Université d'État d'Haïti (UEH) en 1995. De là, j'ai décroché mon diplôme de licence en communication sociale. Ensuite, je me suis inscrit, en 2006, à un programme post-gradué de criminologie, toujours à l'UEH. Cette formation a été sanctionnée, en 2012, par un diplôme d'études en criminologie.

Ma soif d'apprendre n'était pas assouvie pour autant. J'étais chaque jour incité à renforcer ma formation. C'est pour cette raison que je me suis inscrit à l'Institut des sciences, des technologies et des études avancées d'Haïti (ISTEAH) en 2015. Mon choix portait sur les sciences de l'éducation. Cependant, ce domaine d'études était totalement à l'opposé de mes formations initiales. Car l'institution ne disposait pas de formations qui correspondaient à ce que j'avais appris jusque-là.

Pour éviter de voir mon inscription rejetée, je me suis inscrit au programme de DESS en lieu et place du doctorat, vu que je n'avais pas eu de formation de base en sciences de l'éducation. Plus tard, j'ai eu la confirmation que j'avais fait le meilleur choix.

Dans cette dernière institution, j'ai eu un parcours impeccable. En 2017, j'ai décroché mon DESS en gestion des systèmes éducatifs et j'ai poursuivi à la maîtrise. Trois ans plus tard, soit en 2020, j'ai décroché mon diplôme de maîtrise et, en 2023, mon diplôme de doctorat.

3. RÉSUMÉ DE MA THÈSE DE DOCTORAT

La thèse que j'ai soutenue le 12 décembre 2023 a pour titre: «Analyse de la violence à l'école secondaire de l'Arrondissement de Port-au-Prince: une étude de cas multiples de la relation des écoliers avec leurs camarades, les personnels de l'école et leur motivation» (Gue, 2023). Je m'efforce d'y expliquer les origines de la violence à l'école. Pour ce faire, la recherche se focalise sur l'environnement familial des écoliers, en vue d'identifier les facteurs qui expliquent leurs violences dans l'espace scolaire.

Dans le but d'élaborer la problématique de la thèse, quatre problèmes ont été observés, le premier étant le constat d'un déficit d'encadrement des écoliers par les enseignants. En effet, plusieurs auteurs soulignent que l'encadrement fourni par les enseignants aux écoliers est indispensable à la performance de ces derniers. Pourtant, d'autres auteurs remarquent que les enseignants haïtiens ne s'occupent que des meilleurs écoliers. Pour d'autres encore, l'encadrement fourni

dépend du type d'école fréquentée et, par conséquent, du niveau économique des parents. C'est ainsi que des lycéens sont souvent dans les rues, réclamant la présence d'enseignants dans leurs salles de classe. Il appert que le manque d'encadrement des enseignants peut être l'une des causes de la violence des écoliers.

Le second problème constaté, c'est l'indisponibilité d'un climat serein, propre à l'apprentissage des écoliers. En effet, l'école haïtienne ne tient pas compte de l'importance d'un bon climat d'apprentissage pour l'épanouissement des écoliers. Au contraire, ces derniers sont l'objet de beaucoup de violence dans le système scolaire. Ainsi, la violence des écoliers haïtiens peut être interprétée comme la manifestation de leurs frustrations par rapport aux nombreuses violences subies dans leur environnement scolaire.

Le troisième problème relevé est l'exposition des écoliers à la violence ambiante. La société haïtienne est plongée dans un cycle de violence depuis quelques décennies, orchestrée par des groupes armés. Ces derniers utilisent souvent des enfants à titre de soldats. Il y a lieu de se demander si les écoliers qui exercent de la violence à l'école ne sont pas également des membres de groupes armés.

Enfin, le quatrième problème soulevé est celui de la maltraitance dont les écoliers sont l'objet dans leurs environnements familial et scolaire. En effet, plusieurs recherches soulignent la légitimation de la violence des adultes contre les enfants en Haïti. Ainsi, les écoliers subissent de la violence tant dans leurs familles que dans le système scolaire. Par conséquent, il y a lieu de se demander si la violence des écoliers n'est pas le résultat des violences subies aussi bien dans le milieu familial que dans celui de l'école.

Ces différents éléments de problème ont permis la formulation de la question de recherche suivante : « Quels liens existe-t-il entre les types de familles, la communication familiale et la violence des écoliers au secondaire dans l'arrondissement de Port-au-Prince ? » Elle est suivie de quatre sous-questions, à savoir : Quel lien existe-t-il entre le type de famille des écoliers impliqués dans la violence scolaire et le mode de communication familiale pratiqué ? Quel lien existe-t-il entre la violence des écoliers et leurs conditions socioéconomiques ? Quel rapport établir entre la motivation des écoliers pour l'école et leurs comportements violents à l'école ? Quelles différences établir entre les pratiques ou les manifestations de la violence par les écoliers et le type de famille auquel ils appartiennent ?

La recherche a pour objectif principal de caractériser les liens qui peuvent se tisser entre le type de famille, la communication familiale et la violence des écoliers d'établissements du secondaire dans l'arrondissement de Port-au-Prince. Plus précisément, elle se propose d'identifier les liens entre le type de famille et le mode de communication familiale des écoliers impliqués dans la violence scolaire dans l'arrondissement de Port-au-Prince ; de dresser un tableau des liens relevés entre la violence des écoliers, leurs conditions socioéconomiques et la communication dans leurs familles respectives ; d'explicitier le lien entre la violence des écoliers et leur motivation pour l'école ; et d'établir la différence entre les pratiques ou les manifestations de la violence par les écoliers et le type de famille auquel ils appartiennent.

En vue d'atteindre ces objectifs, une triangulation théorique, c'est-à-dire un croisement, entre la théorie écologique de prévention de la violence, la théorie de l'association différentielle et l'approche en communication de (Watzlawick et coll., 1972) a été réalisée.

Pour mener les activités de terrain, la démarche qualitative a été adoptée avec, pour toile de fond, la méthode de l'étude de cas multiples. Les données ont été recueillies d'abord au moyen de quatre entretiens de groupe semi-directifs, réalisés avec 31 écoliers, dans quatre écoles de l'Arrondissement de Port-au-Prince. De ces 31 écoliers, 14 ont ensuite été sélectionnés en vue de participer à des entretiens individuels semi-directifs. Ensuite, cinq entretiens individuels non directifs ont été réalisés avec deux censeurs, un surveillant général, un enseignant et un directeur d'établissement pour compléter le profil des écoliers. Ainsi, 23 entretiens ont été réalisés avec 36 participants. Des guides d'entretien semi-directifs et non directifs ont été rédigés à cette fin.

Les 23 entretiens ont été retranscrits en vue de constituer des verbatims. À la suite de cette transcription, deux verbatims, parmi ceux des entretiens individuels les plus représentatifs du profil d'écoliers actifs dans la violence en milieu scolaire, ont été retenus dans chaque école pour analyse. D'où huit verbatims d'entretiens individuels avec les écoliers. L'entretien individuel avec l'enseignant a été écarté. Ce qui porte le nombre des verbatims avec le personnel éducatif à quatre. Enfin, les quatre verbatims d'entretiens de groupes avec les écoliers ont été retenus. Le nombre total de verbatims analysés est donc réduit à 16.

Les données ont été analysées selon le modèle de Gaudrau (2011). Les résultats révèlent que les familles nucléaires sont en majorité dans l'émergence d'écoliers actifs dans la violence scolaire. Par contre, la famille monoparentale élargie génère l'écolier le plus actif et la monoparentale simple, le moins actif. Les interactions des écoliers avec leur environnement familial les influencent à adopter des comportements violents qui s'amplifient au contact des acteurs de l'école. En outre, les familles à faible revenu sont surreprésentées dans les résultats. Toutefois, la motivation des écoliers n'a aucune influence sur leur violence en milieu scolaire. Les résultats établissent un lien entre l'intensité de la violence subie dans la famille et celle qui est exercée à l'école. Par ailleurs, les mères ont beaucoup plus tendance à influencer négativement leurs enfants.

Enfin, le modèle théorique adopté permet d'établir un lien entre l'apprentissage de la violence dans l'environnement familial des écoliers et son exercice dans le milieu scolaire.

Mots clés : violence à l'école, famille, communication familiale, motivation scolaire, écolier.

4. EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE

J'ai débuté dans l'enseignement classique tout de suite après l'obtention de mon baccalauréat en 1994. J'ai été professeur de littérature et de sciences sociales dans plusieurs écoles de la capitale. J'ai donné également des cours d'anglais et de français successivement dans deux écoles professionnelles. Ma carrière dans l'enseignement classique et professionnel a pris fin dès mon intégration à la Faculté des sciences humaines (FASCH) de l'Université d'État d'Haïti en

2006. J'ai été affecté d'abord au poste de moniteur de stage, puis à celui de responsable de stage. Depuis 2010, j'y donne deux cours de criminologie par session, et depuis janvier 2023, je donne un cours d'expression écrite, français II par session. Parallèlement, de 2006 à 2010, en collaboration avec l'Agence universitaire de la francophonie (AUF), j'ai enseigné l'expression écrite et orale en français aux étudiants de première année à l'UEH et dans plusieurs universités privées de la place. De mai à mars 2010, j'ai été chargé de l'animation sociale à Papette, localité de la commune de Grand-Gôave, département de l'Ouest, au profit du Centre pour le rapprochement à travers l'aquaculture et l'agriculture en Haïti (CPRAH). De septembre 2012 à septembre 2015, j'ai donné des cours de français de base, de composition française, de communication orale, de méthodologie et d'introduction en psychologie à l'Institut Biblique Méthodiste Libre (IBML). De mars 2013 à mai 2018, j'ai donné des cours de rudiments de français, de composition française, de français commercial et de communication orale à l'Université Providence d'Haïti (UPROH). Depuis 2014, j'offre des formations en leadership, approche communautaire, gestion de conflit, entrepreneuriat dans plusieurs institutions, dont la Faculté des sciences humaines et la DINEPA. Puis, de concert avec l'Université Providence d'Haïti (UPROH), j'ai formé des directeurs et des enseignants en communication orale en français, en administration et supervision scolaire. De 2019 à 2023, j'ai donné à l'Université UNIKA des cours de sociologie de la communication, de journalisme international, de journalisme d'investigation, d'éthique et déontologie de la presse. Enfin, depuis 2021, je donne à l'ISTEAH des cours sur le crime organisé et les théories de la délinquance.

5. MOTIVATION À ENTREPRENDRE DES ÉTUDES DOCTORALES À L'ISTEAH

Ma motivation à entreprendre des études doctorales, en général, et à l'ISTEAH, en particulier, vient de deux sources principales : mon parcours professionnel et des impératifs familiaux.

D'abord, dois-je le rappeler, j'ai commencé ma carrière dans l'enseignement supérieur à la Faculté des sciences humaines de l'Université d'État d'Haïti. Dès les premiers jours de cette expérience, j'ai senti le besoin de renforcer ma formation de base. Ainsi, j'ai éprouvé une soif d'entreprendre des études post-graduées, notamment dans une université étrangère. Car mes compatriotes valorisent les études réalisées à l'étranger.

Ensuite, ma longue carrière dans l'enseignement, depuis déjà trente ans, m'a amené à penser qu'une formation doctorale me permettrait d'améliorer mon travail au bénéfice de mes étudiants. D'ailleurs, puisque je suis dans un domaine très compétitif et que je fais face au quotidien à des étudiants de plus en plus exigeants, il fallait que j'atteigne un niveau supérieur pour améliorer ma compétitivité. C'était là une autre source de motivation.

Par ailleurs, j'avais toujours souhaité publier des articles scientifiques dans des revues internationales. Cela me motivait également.

Enfin, une formation doctorale constituerait pour moi une sorte de couronnement de carrière. Tout compte fait, il fallait absolument que j'aie une formation doctorale.

Mais qu'en est-il de mon choix d'étudier à l'ISTEAH?

J'ai choisi d'étudier à l'ISTEAH parce que je suis très attaché à la protection de ma famille, notamment de mes enfants. C'est la raison pour laquelle je n'ai pas effectué d'études à l'étranger. Car j'ai obtenu mon premier diplôme universitaire au moment où j'étais en train de préparer mon mariage. Dans un premier temps, mon souci consistait à ne pas abandonner ma fiancée. Par la suite, je n'ai pas souhaité abandonner ma femme. Je ne voulais pas la laisser seule responsable d'assurer l'éducation de nos enfants, avec toutes les obligations qui découlent de la gestion du foyer. Ainsi, des études post-graduées en Haïti étaient pour moi la meilleure option.

En conséquence, l'ISTEAH constituait pour moi la voie par excellence pour réaliser mes rêves. Cette institution m'a permis d'atteindre deux objectifs majeurs de ma vie. D'abord, j'ai réalisé mes études doctorales dans une université qui n'a rien à envier aux universités étrangères. Ensuite, j'ai étudié en restant dans ma famille, pour encadrer mes enfants, soutenir ma femme, tout en restant au service de mon pays que je chéris.

6. VALEUR AJOUTÉE DE LA FORMATION DOCTORALE À L'ISTEAH

Mon passage à l'ISTEAH a transformé ma personnalité puisque, du point de vue méthodologique, il m'a appris à aborder les problèmes de manière plus rationnelle. En effet, grâce à la formation que j'ai reçue, j'ai appris à prendre du recul par rapport aux événements afin de mieux les comprendre. J'ai appris que les faits sociaux ont toujours une explication qu'il convient de rechercher avant d'agir sur eux. En outre, les faits qui se présentent à nous comme étant des problèmes ont déjà été traités par, au moins, un penseur ou encore un chercheur. Pour mieux les comprendre, il faut d'abord rechercher ce qui fait réellement problème dans ce qui nous arrive ou encore qui nous interpelle. Ensuite, après avoir identifié le problème, on se demande : « Qu'est-ce que d'autres personnes qui ont vécu cela ont dit à ce propos ? » Autrement dit, on recherche des théories ou des approches explicatives. Enfin, on se dit : « Comment peut-on aborder ce problème pour obtenir les meilleurs résultats ? »

J'ai adopté cette manière d'agir dès le premier cours que j'ai suivi avec le professeur Samuel Pierre. Il s'agissait du cours *IST5020 – Problèmes contemporains d'Haïti – 2016* (Pierre et Saisiné, 2015). Dans l'une de ses séances, le professeur Samuel a analysé avec la classe la situation globale du pays en référence à son ouvrage intitulé *Construction d'une Haïti nouvelle : vision et contribution du GRAHN* (Pierre, 2010). C'est dans le cadre de ce cours que j'ai appris, pour la première fois, qu'il fallait avoir une approche holistique des problèmes. Car tout est lié. Ensuite, le professeur nous a appris qu'il fallait « penser globalement et agir localement ». Depuis lors, j'ai pris la résolution de ne jamais considérer des faits sociaux comme étant isolés les uns des autres, mais de toujours rechercher les régularités et les influences du global sur le local et vice versa.

L'ISTEAH m'a également permis de mieux comprendre les autres. Car grâce au cours d'éthique que j'ai suivi, j'ai appris que les individus sont tenaillés parfois entre les obligations morales et leurs responsabilités éthiques. Car la morale peut imposer une obligation ou une interdiction tandis que l'éthique s'y oppose. Cela nous amène

à reconnaître que les êtres humains sont effectivement complexes et qu'il ne faut pas s'empresse de les juger à partir de ses propres codes moraux, mais adopter à leur égard une approche compréhensive, comme le suggèrent Colliot-Thélène et Kervégan (2022).

Outre, ces changements dans ma personnalité, l'ISTEAH me permet d'avoir beaucoup plus d'humilité. En effet, j'y ai côtoyé des sommités intellectuelles et pourtant, je n'en ai jamais vu qui faisait la grosse tête. C'étaient toujours des gens très compréhensifs, prêts à vous écouter et à vous aider. C'était le contraire de ce que j'avais vécu en Haïti jusque-là. Car quand certains compatriotes peuvent se justifier d'une forme de supériorité, ils le font en humiliant leurs semblables. J'ai en horreur ce modèle. Car je suis convaincu que quand on a une capacité supérieure, il faut la mettre au service des plus faibles.

7. LIEN DE MA FORMATION AVEC UNE HAÏTI NOUVELLE

Parmi les 12 défis au développement d'Haïti identifiés par GRAHN-Monde, l'éducation est un élément clé, bien qu'elle soit située en cinquième position (Pierre, 2010). Car on ne peut pas avoir de développement avec des citoyens non éduqués. Par ailleurs, il est impossible de se débarrasser des superstitions et des prénotions sans passer par l'éducation. L'on comprend dès lors l'importance de l'objectif que se fixe l'ISTEAH pour mettre la science et la culture au service du développement.

En effet, notre pays fait face depuis plusieurs décennies à des vagues de migration (Jan Singh et Barton-Dock, 2016). Parce que, face à la détérioration des conditions socioéconomiques du pays, certains compatriotes, en situation de désespoir, émigrent par milliers dans des pays voisins dont la République dominicaine, les Bahamas, les îles Turks et Caicos, etc. Cependant, la plus grande migration se fait dans les pays de l'Amérique du Nord, à savoir, les États-Unis et le Canada. Ces gens partent à la recherche d'une vie meilleure. Principalement, durant les cinq dernières années, les Haïtiens ont quitté le pays en très grand nombre, puisque des hommes armés entreprennent depuis le deuxième mouvement baptisé de «pays Locke¹» (6, 7 et 8 juillet 2018) le bouclage du territoire. Chaque jour, ils gagnent plus de terrain.

Les citoyens désemparés se voient obligés de se réfugier dans des pays étrangers en vue de s'en protéger. Au nombre de ces nombreux émigrés figurent des cadres bien formés. D'où le concept de fuite de cerveaux. Un phénomène qui met en péril le développement du pays. En effet, sans professionnels qualifiés, il n'y a pas de développement véritable. D'où l'importance des éducateurs comme moi.

La formation reçue à l'ISTEAH me met en bonne posture pour servir mon pays. Car je suis spécialisé en sciences de l'éducation et, de surcroît, je suis un professeur de carrière (déjà 30 ans d'expérience). Cette formation est un plus pour moi. En ce sens qu'elle me permet de mieux transmettre mes cours à mes étudiants. En outre, grâce à la formation reçue, j'apprends à lier les notions académiques à de solides notions d'éthique en vue d'amener mes étudiants à aimer leur pays, à s'impliquer dans des projets pour son développement, et je les encourage à garder leur distance par rapport à la corruption.

1. Blocage des différentes artères.

Tout cela a pour effet de préparer des citoyens haïtiens pour l'Haïti de demain. Des citoyens responsables et qui aiment leur pays. Je pense que je n'aurais pas pu atteindre ces objectifs sans ce «plus» que m'a apporté la formation reçue à l'ISTEAH.

8. CONCLUSION ET PERSPECTIVES

Mon passage à l'ISTEAH m'a été très bénéfique, car j'ai bénéficié d'une formation supplémentaire dont j'avais grandement besoin. Laquelle formation m'a permis de décrocher mon diplôme de docteur en sciences de l'éducation. D'ailleurs, le titre de ma thèse est : «Analyse de la violence à l'école secondaire de l'arrondissement de Port-au-Prince : une étude de cas multiples de la relation des écoliers avec leurs camarades, les personnels de l'école et leur motivation».

Cette formation a renforcé mes 30 années d'expérience en tant qu'éducateur. Elle a comblé les attentes que je me suis fixées au moment de m'inscrire dans l'institution et a justifié les motivations que j'ai exprimées. C'est donc une valeur ajoutée sûre pour la poursuite de ma carrière. Car elle me permet de mieux donner mes cours. J'arrive à mieux évaluer mes étudiants et je mets à leur disposition un contenu à la fois théorique et pratique en termes de formation à l'éthique et contre la corruption. Tout compte fait, cette formation me permet de former des citoyens pour l'Haïti de demain.

En termes de perspectives, je compte profiter de cette formation et de ma spécialisation pour continuer de former la jeunesse. Non seulement la jeunesse de mon pays, mais également celle de tous les pays à qui il me sera donné la possibilité de le faire. En outre, je compte poursuivre des recherches interdisciplinaires alliant mes connaissances en communication, en criminologie et en éducation pour enrichir la connaissance scientifique sur la société haïtienne.

Par ailleurs, je souhaite me spécialiser dans des sujets liés à la famille, aux relations familiales, à la violence familiale et scolaire. Je compte présenter des conférences, réaliser des séminaires et d'autres séances de formation en vue de renforcer les familles, pour protéger la jeunesse contre la délinquance et combattre la propension à la violence dans la société haïtienne en particulier et dans tous les pays qui auront besoin de mes services en général. Je compte également enseigner la discipline aux jeunes, la maîtrise de soi en vue de la réussite de leurs projets tant personnels que collectifs. Enfin, je compte mettre mon expertise au service des autorités haïtiennes, que ce soit en matière d'éducation ou de prévention de la violence. ■

BIBLIOGRAPHIE

- 1 Colliot-Thélène, C. et Kervégan, J.-F. (2022). *De la société à la sociologie – Max Weber et la sociologie compréhensive allemande : critique d'un mythe historiographique*. ENS Éditions. Open Edition Books. <https://books.openedition.org/enseditions/37915>
- 2 Gaudrau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Guérin Éditeur.
- 3 Gue, J. E. (2023, 12 décembre). *Analyse de la violence à l'école secondaire de l'Arrondissement de Port-au-Prince : une étude de cas multiples de la relation des écoliers avec leurs camarades, les personnels de l'école et leur motivation* [thèse, Institut des sciences, des technologies et des études avancées d'Haïti (ISTEAH)]. https://www.researchgate.net/publication/380487951-JeanElifaiteGue-TheseComplee_corrigee_20_dec_2023_VFfinale_1

- 4 Jan Singh, R. et Barton-Dock, M. (2016). *Haïti : Des opportunités pour tous – Diagnostic – Pays systématique*. Groupe de la Banque mondiale.
- 5 Pierre, S. (2010). *Construction d'une Haïti nouvelle : vision et contribution du GRAHN* [universitaire]. Presses internationales Polytechnique. <http://www.vers-les-iles.fr/livres/Haiti/Grahn.html>
- 6 Pierre, S. et Sainsiné, Y. (2015). *Cours : IST5020 – Problèmes contemporains d'Haïti-2016* [cours]. <https://isteah.org/moodle/course/view.php?id=3>
- 7 Watzlawick, Paul, Helmick, J. et Beaven, D. D. J. (1972). *Une logique de la communication. Proposition pour une axiomatique de la communication*. Éditions du Seuil.



Institut des Sciences, des Technologies et des Études Avancées d'Haïti



LA RECHERCHE À L'ISTEAH



Presses internationales
GRAHN-Monde

Les unités de recherche de l'ISTEAH

- Le Centre de recherches mathématiques (ISTEAH-CRM)
- Le Centre de recherche en éducation et gouvernance (ISTEAH-CREG) ;
- Le Centre international de recherche en technologies de l'information pour le développement (ISTEAH-CIRTID) ;
- Le Centre de recherche en sciences moléculaires et du vivant (ISTEAH-CRSMV) ;
- Le Centre de recherche en gestion des risques, aménagement du territoire et environnement (ISTEAH-CReGRATE) ;
- La Chaire de recherche-action en commercialisation des produits agricoles ;
- Le Centre d'expertise, d'innovation et d'entreprenariat (CEINE).

Un département dynamique en recherche

Les activités de recherche et d'enseignement aux cycles supérieurs en génie informatique et génie logiciel permettent de faire avancer les connaissances dans des axes de pointe et de former des diplômés de haut niveau pour soutenir la croissance de l'économie basée sur le savoir.

Nos programmes d'études

L'enseignement aux cycles supérieurs au département se divise en :

- Doctorat en génie informatique (Ph.D.);
- Maîtrise recherche en génie informatique (M.Sc.A.);
- Maîtrise cours en génie informatique (M. Ing.);
- Maîtrise (ou DESS) modulaire en génie informatique
 - option réseautique;
- Diplôme d'études supérieures spécialisées en génie informatique (DESS).

Nos professeurs

Le département compte 30 professeurs de réputation internationale et dynamiques en recherche.

Nos axes de recherche :

La réseautique et l'informatique mobile, la recherche en systèmes embarqués, les systèmes intelligents, les systèmes de simulation numérique et de visualisation, le génie logiciel et les méthodes d'ingénierie appliquée aux systèmes logiciels.





BANQUE DE LA RÉPUBLIQUE D'HAÏTI

MISSION DE LA BRH

Quatre aspects de la Mission de la BRH

1 Stabilité des Prix :

Défendre la valeur interne et externe de notre monnaie en pratiquant une politique monétaire basée sur la stabilité des prix. Dans cet objectif elle vend aux banques de la place des bons qu'elle émet, et intervient directement sur le marché des changes en achetant et en vendant des devises.

2 Efficacité :

Assurer l'efficacité, le développement et l'intégrité du système de paiements en négociant avec le Ministère de l'Economie et des Finances le niveau et les conditions de financement du déficit budgétaire. Ces ententes se matérialisent, par des accords signés entre le Gouverneur de la BRH et le Ministre de l'Économie et des Finances.

3 Stabilité Financière :

Assurer la stabilité du système financier en supervisant le fonctionnement des banques et en les soumettant à des normes prudentielles. La BRH procède également à l'inspection régulière des institutions financières, en y dépêchant des inspecteurs, et en exigeant la communication d'informations financières à des fréquences régulières.

4 Banquier de l'Etat :

Agir comme banquier, caissier et agent fiscal de l'Etat en tenant le compte courant de toutes les institutions et collectivités publiques. Elle se charge de la collecte des recettes de l'État et encaisse directement pour le compte de celui-ci les taxes internes et les droits de douane. Elle fait aussi fonction de gardienne des titres appartenant à ces entités