

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

FORMATION DES DIRECTEURS D'ÉCOLES PRIMAIRES PRIVÉES DANS LE
DÉPARTEMENT DU NORD-OUEST D'HAÏTI

RAPPORT DE RECHERCHE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
ANOULD BERNARDIN

JANVIER 2023

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce document diplômant se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév. 04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

La réalisation d'une telle étude n'aurait pas été possible sans le soutien, les encouragements et la collaboration de nombreuses personnes.

D'abord, je tiens à remercier la professeure Lise Bessette d'avoir accepté de me diriger dans ce long parcours, en m'incitant à donner le meilleur de moi-même. Lorsque je vous ai demandé de m'accompagner, vous avez accepté sans hésitation. Votre soutien s'est manifesté par des encouragements, des conseils, des discussions et des commentaires pertinents. Vous avez su ajuster votre horaire avec le mien afin que je puisse travailler le plus vite possible, terminer l'étude et pouvoir retourner en Haïti. Grâce à vos propositions de lectures, à vos conseils méthodologiques et aux discussions, j'ai pu améliorer l'efficacité de ma démarche.

J'exprime ma profonde gratitude à Frère Pedro Álvares Arena, provincial du District Antilles-Mexique Sud, de l'Institut des Frères des Écoles Chrétiennes (FÉC), qui a financé mes études au Québec. Des remerciements vont aussi à Frère Florent Gaudreault, provincial du District du Canada Francophone, à Frère Robert Lavallée et à tous les Frères de la communauté de Saint-Michel, à Montréal, qui m'ont accueilli et soutenu dès mon arrivée ici, au Québec.

Je remercie également tous les Frères des Écoles Chrétiennes du secteur d'Haïti, en particulier les Frères de la communauté de Saint-Joseph, qui m'ont accueilli à Port-de-Paix pour la collecte des données. J'adresse aussi un merci spécial aux Frères Israël Jean Charles, Charles John, Bouzi Twelver Eugénio, Bernard Collignon et Louis Michel pour leur support inconditionnel.

J'adresse mes remerciements aux dix (10) directeurs d'école du département du Nord-Ouest d'Haïti qui m'ont accueilli généreusement et facilité la collecte des données. Mon projet vous a obligés à interrompre plusieurs fois vos activités afin de répondre à mes

interrogations. Je dis sincèrement que, sans votre aide, je n'aurais pas pu conduire à terme mon projet de recherche.

Je veux remercier les familles Bernardin, Mathieu, spécialement la famille Stéphane Codio, qui m'ont soutenu durant mes études ici, au Québec. Vous m'avez épaulé tout au long de mon parcours.

Finalement, j'exprime mes vifs remerciements à Leonel Volmar et Mariette Vital, mes amis, qui, de loin ou de près m'ont apporté leur soutien moral.

Que toutes les personnes qui m'ont aidé à mener ce projet d'étude à terme trouvent ici l'expression de ma plus vive reconnaissance.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
LISTE DES FIGURES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	viii
RÉSUMÉ.....	x
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Contexte de la recherche	3
1.1.1 Portrait du système éducatif haïtien (SÉH).....	3
1.1.2 Brève description de la structure de l'enseignement.....	7
1.1.3 Questionnaires du secteur de l'éducation	10
1.1.4 Formation et recrutement des directeurs d'école dans le système éducatif.....	11
1.2 Écoles privées.....	12
1.3 Département du Nord-Ouest	13
1.4 Formulation du problème	15
1.5 Question de recherche	17
1.6 Pertinence professionnelle et scientifique	17
2.1. Concept de formation.....	19
2.3 Concept de compétence.....	24
2.2. Objectif général de la recherche	30
2.3. Objectifs spécifiques.....	30

CHAPITRE III CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	31
3.1. Type de recherche	31
3.2. Échantillonnage et sélection des participants.....	32
3.3. Instrument de collecte des données.....	33
3.4. Déroulement de la collecte des données	34
CHAPITRE IV ANALYSE DES DONNÉES	38
CHAPITRE V DISCUSSION.....	55
5.1 Directeurs sans formation initiale	55
5.2 Directeurs avec une formation minimale	57
5.3 Directeurs avec une formation adéquate	59
CONCLUSION	63
ANNEXE A LETTRE ENVOYÉE AUX PARTICIPANTS	66
ANNEXE B QUESTIONNAIRE D'ENTRETIEN	67
ANNEXE C FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	68
ANNEXE D RENSEIGNEMENTS SUR LES PARTICIPANTS.....	74

LISTE DES FIGURES

Figure 0.1 Carte géographique d'Haïti.....	5
Figure 0.2 Organigramme du SÉH (MENFP, 20017)	7
Figure 0.3 Structure du profil de compétence du MELS	29

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 0.1 Secteur public et non public du réseau scolaire.....	13
Tableau 0.2 Description géographique du département du Nord-Ouest	14
Tableau..0.3 Quelques définitions de compétence.....	26
Tableau 0.4 Sept pôles de compétences	28
Tableau 0.1 Profil des participants	39
Tableau 0.2 Compétences jugées nécessaires pour les futures directions d'école	50

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

BM	Banque Mondiale
CEGEP	Collège d'Enseignement Général et Professionnel
CEP	Certificat d'Études Primaires
CERPE	Comité d'Éthique de la Recherche pour les Projets Étudiants
DAEPP	Direction d'Appui à l'Enseignement Privé et au Partenariat
DDE	Direction Départementale de l'Éducation
DEF	Direction de l'Enseignement Fondamental
DEP	Diplôme d'Études Fondamentales
DESS	Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées
DPCE	Direction de la Planification de la Coopération de l'Éducation
ENI	École normale d'instituteurs
ENS	École normale supérieure
ESIN	Études Supérieures Isaac Newton
FEC	Frères des Écoles Chrétiennes
GTEF	Groupe de Travail sur l'Éducation et la Formation
ISTEAH	Institut des Sciences, des Technologies et des Études Avancées d'Haïti
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MENFP	Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle
MENJS	Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports
MEQ	Ministère de l'Éducation Québécois
MGLR	Manuel de Gestion des Lycées de la République
MLD	Licence-maîtrise-doctorat
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économique
PDEF	Plan Décennal d'Éducation et de Formation
PNEF	Plan National d'Éducation et de Formation
PSUGO	Programme de Scolarisation Universelle Gratuite et Obligatoire
SEA	Secrétairerie d'État à l'Alphabétisation
SEH	Système Éducatif Haïtien

UNESCO Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
UQAM Université du Québec à Montréal
USAID Agence Internationale de Développement des États-Unis

RÉSUMÉ

Ce projet, intitulé *Formation des directeurs d'écoles primaires privées dans le département du Nord-Ouest d'Haïti*, a été mené auprès des dix (10) directeurs d'école en exercice. En Haïti, il n'y a pas encore de travaux de recherche qui ont été effectués sur le profil de directeur d'école primaire. Il est alors difficile de connaître le niveau d'études minimum requis pour être éligible à un poste de directeur d'école primaire. Dans les écoles publiques, nous savons que la sélection des directeurs est faite en tenant compte de l'ancienneté dans l'enseignement, du rendement pédagogique et, parfois, des accointances politiques, tandis que, pour des écoles privées, n'importe qui peut être directeur, avec ou sans études dans le domaine de l'éducation, d'où notre intérêt pour cette question de recherche : Quelles formations (niveaux et domaines d'études) les directeurs d'écoles primaires privées exerçant dans le département du Nord-Ouest d'Haïti détiennent-ils ?

Dans la présente étude, nous désirons identifier le niveau de formation des directeurs d'écoles primaires privées dans le département du Nord-Ouest d'Haïti. Cette étude qualitative de type exploratoire a été réalisée auprès de dix (10) directeurs. Comme instrument de collecte de données, des entretiens semi-dirigés ont été effectués avec des directeurs d'établissements privés primaire des cinq villes du département du Nord-Ouest du pays.

Globalement, les résultats de l'étude montrent que la majorité des directeurs sont entrés en fonction avec très peu de formation. Autrement dit, la majorité mentionne qu'ils ont appris le métier sur le terrain. Leur scolarité est très variée. Ils détiennent les qualifications suivantes : diplôme d'école normale d'instituteurs (ENI) – trois cas; sciences de l'éducation – un cas; administration scolaire – deux cas; classe de rhétorique – un cas; diplôme de fin d'études – trois cas. Nous avons aussi identifié trois compétences jugées nécessaires pour les futurs directeurs d'école: leadership, gestion budgétaire et communication. Soulignons également que la majorité des participants avaient déjà fait une carrière d'enseignant avant de devenir directeurs.

D'après les résultats de notre enquête, les directeurs d'école ayant participé à l'étude ont reçu des formations très variées que l'on peut répartir en trois catégories. On trouve une catégorie de directeur sans aucune formation initiale, une autre avec une formation minimale et la dernière avec une formation adéquate. Enfin, les résultats obtenus laissent entrevoir la possibilité d'imposer un niveau de formation minimum pour être éligible à un poste de direction du cycle primaire en Haïti.

Mots clés : Directeur d'école primaire – Compétence des directeurs d'école - Formation reçue avant l'entrée en fonction – Perfectionnement suivi depuis l'entrée en fonction.

INTRODUCTION

Avec le temps, la fonction de directeur d'établissement d'enseignement a énormément changé et elle est devenue plus complexe. Les directeurs ont dû adapter leurs méthodes face aux changements organisationnels de l'école. De par sa position au sein de l'école, le directeur joue un rôle central dans toute amélioration, et la nécessité de sa formation s'avère incontournable. Aux États-Unis et au Canada, des programmes de formation ont été institués pour renforcer les compétences de ceux qui ont la charge de diriger des établissements scolaires. Au Québec, par exemple, le ministère exige, depuis 2000, de toute personne qui souhaite devenir gestionnaire scolaire une formation en gestion de l'éducation. En effet, avec la nouvelle conception de l'organisation de l'école, il n'est plus possible que des directeurs d'école continuent d'exercer leurs fonctions en se fondant uniquement sur leur expérience de terrain. La formation des directeurs d'école semble donc être fondamentale.

En Haïti, il n'y a pas encore de travaux de recherche effectués sur le profil des directeurs d'école primaire. Il est alors impossible de connaître le niveau d'étude minimum pour être éligible au poste de directeurs d'école primaire. Dans les écoles publiques, la sélection des directeurs est faite, en fonction de l'ancienneté dans l'enseignement, du rendement pédagogique et, parfois, des accointances politiques, tandis que, pour des écoles privées, n'importe qui peut être directeur, avec ou sans études dans le domaine de l'éducation. En revanche, le fait qu'aucune formation ne soit exigée à l'entrée en fonction des directeurs d'école privée, contrairement à certains pays de l'Amérique, cette situation mérite d'être examinée, d'où l'intérêt de notre étude intitulée *Formation des directeurs d'écoles primaires privées dans le département du Nord-Ouest d'Haïti*.

Cette recherche se divise en cinq chapitres. Le premier abordera la question de la formation des directeurs d'écoles primaires privées dans le département du Nord-Ouest d'Haïti. Nous définirons le contexte de la recherche. Il nous paraît essentiel de dresser un portrait du système éducatif haïtien, de son organisation, de ses gestionnaires et de la formation et du recrutement des directeurs d'école. Nous présenterons le département du

Nord-Ouest ainsi que les écoles privées. Nous terminerons par l'énoncé du problème, la question de recherche ainsi que la pertinence professionnelle et la pertinence scientifique.

Dans le deuxième chapitre, nous présenterons le cadre conceptuel. Celui-ci est constitué de trois concepts, la formation, le directeur d'une école primaire et la compétence. La formation rend le directeur d'une école primaire plus compétent dans l'exercice de sa fonction. Une fois cerné ce que veut dire chacun de ces concepts, nous terminerons par la présentation de l'objectif général, suivi des objectifs spécifiques de notre projet de recherche.

Au troisième chapitre, nous expliciterons la démarche méthodologique. En premier lieu, nous dirons dans quel type de recherche se situe notre travail. En second lieu, nous présenterons l'échantillonnage et la liste des participants sélectionnés ainsi que l'instrument utilisé pour la collecte des données. Finalement, nous décrirons le déroulement des entretiens ainsi que la démarche d'analyse des données. La section sur les considérations éthiques clora ce chapitre.

Le quatrième chapitre sera consacré à la présentation et à l'analyse des données recueillies lors des entretiens semi-dirigés. Pour y parvenir, nous commencerons par décrire le profil des directeurs d'école sous les angles suivants : sexe, âge et niveau d'études ainsi que nombre d'années en poste. Les résultats seront présentés en tenant compte des questions posées lors des entretiens, tout en nous appuyant sur le verbatim des entretiens. Les données obtenues seront exposées et analysées.

Le dernier chapitre prendra la forme d'une discussion. Au premier point, nous analyserons les propos des directeurs qui n'ont aucune formation. Au deuxième point, nous aborderons le discours des directeurs qui ont une formation minimale. Au troisième point, nous discuterons des propos des directeurs qui ont une formation adéquate.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Afin de bien situer le problème de la formation des directeurs d'écoles primaires privées dans le département du Nord-Ouest d'Haïti, nous présenterons le contexte de la recherche. Il nous paraît essentiel de faire un portrait du système éducatif haïtien, de son organisation, de ses gestionnaires ainsi que de la formation et du recrutement des directeurs d'école. Nous décrirons le département du Nord-Ouest ainsi que les écoles privées. Nous terminerons par la formulation du problème, la question de recherche ainsi que la pertinence professionnelle et la pertinence scientifique.

1.1 Contexte de la recherche

1.1.1 Portrait du système éducatif haïtien (SÉH)

La République d'Haïti est un État des Caraïbes qui s'étend sur 27 750 km², située sur une île partagée avec la République dominicaine, qui en occupe pratiquement les deux tiers. La population actuelle est estimée à 11 millions d'habitants. Le pays est divisé en dix départements subdivisés en arrondissements et communes. Il est situé dans un environnement très vulnérable, souvent frappé par des cyclones et des séismes. Selon une étude faite par la Banque mondiale, « *Haïti reste l'un des pays du monde les plus vulnérables aux aléas naturels, principalement les ouragans, les inondations et les tremblements. Plus de 96 % de la population est exposée à ces types de chocs.* ¹ ». Ainsi, en 2008, dans un intervalle de deux mois, quatre cyclones (Hanna, Ike, Fay et Gustave) ont ravagé le pays. On a dénombré plusieurs centaines de morts et de disparus. De lourdes pertes en infrastructures

¹ <https://www.banquemondiale.org/fr/country/haiti>

ont aussi été enregistrées. La pire catastrophe survenue est sans contredit le tragique séisme du 12 janvier 2010, qui a fait plus de 200 000 morts et détruit de nombreux édifices publics, dont nombreuses écoles. On a assisté très récemment, le 14 août 2021, à un séisme de magnitude 7,2 qui a frappé le grand Sud-Ouest. Ces catastrophes naturelles ont de plus fragilisé le système éducatif haïtien.



Figure 1.1 Carte géographique d'Haïti

Ces catastrophes naturelles frappent un pays où la majorité des gens sont privés de tous les services sociaux de base nécessaires comme les soins de santé, l'électricité, l'eau et l'éducation. En éducation, le coût trop élevé des frais de scolarité est un lourd fardeau pour les familles haïtiennes. L'école constitue une des grandes dépenses de nombreuses familles, avec les dépenses pour la nourriture. Les frais de scolarité ne cessent d'augmenter. Cela rend l'école inaccessible pour un bon nombre d'enfants du pays. Même si la *Constitution* du 29 mars 1987 spécifie que « *la première charge de l'État et des collectivités territoriales devrait mettre l'école gratuitement à la portée de tous, veiller au niveau de formation des enseignements des secteurs public et privé* » (art. 32.1), ce n'est pas la réalité vécue. En conséquence, les écoles privées suppléent à l'État. Par exemple, dans certains endroits où il n'y a pas d'écoles publiques, les écoles privées se développent, par intérêt financier, pour pallier à ce manque. Si l'État augmentait le nombre d'écoles publiques offrant un enseignement de qualité, la majorité des parents ne songeraient pas à payer des services d'éducation souvent médiocres dans le privé.

De plus, les diverses crises sociopolitiques qui ont affecté le pays ces trente dernières années n'ont pas été sans conséquences pour le secteur de l'éducation. Les calendriers scolaires ne sont pas toujours respectés; les écoles ne savent pas quand commencer et quand finir. Les politiciens invitent souvent les élèves des écoles publiques à prendre part à des journées de manifestations qui s'ajoutent aux jours de grève des enseignants. Compte tenu de cette situation, il est impossible de terminer le programme. Les enfants dans le primaire ont rarement une année scolaire de plus de 100 jours. Le secteur éducatif est marqué, à tous les niveaux, par un important retard dans le programme d'études.

Le système est généralement affecté de multiples faiblesses qui affectent son efficacité. Mentionnons, à titre d'exemples, les langues de l'enseignement, les résultats scolaires à la base, les examens d'État, l'inconfort des bâtiments, les effectifs insuffisants, le manque de supports pédagogiques, les grèves récurrentes,

la sous-qualification des enseignants et des cadres administratifs pour ne citer que ces tristes réalités. Ces maux créent un système en crise dont les premières victimes sont les enfants et leurs parents.

Cette brève présentation dresse un tableau assez sombre de la situation du système éducatif haïtien. Ces différents facteurs constituent des barrières ou des obstacles à l'amélioration du système. Regardons comment le système est structuré, de manière générale.

1.1.2 Brève description de la structure de l'enseignement

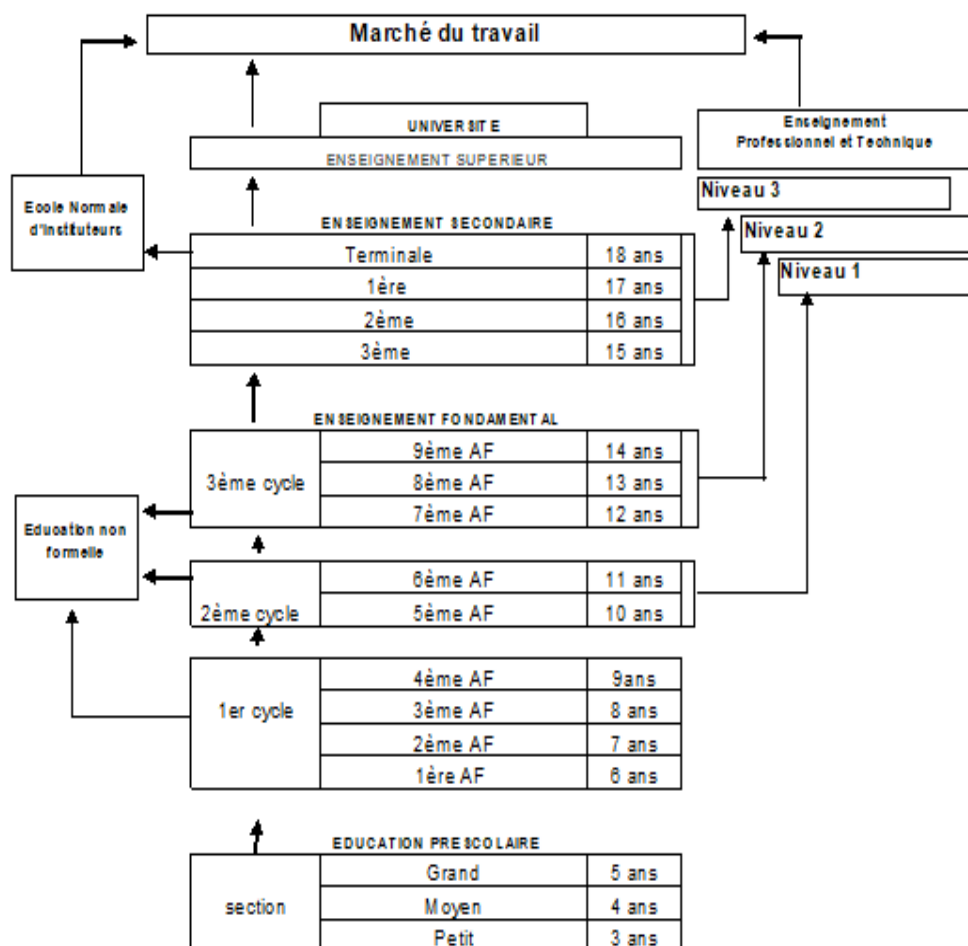


Figure 1.2 Organigramme du SÉH (MENFP, 20017)

Le système éducatif haïtien² est composé du secteur formel et du secteur informel. Le secteur formel comprend cinq (5) niveaux à savoir :

L'éducation préscolaire qui s'adresse aux enfants de 3 à 5 ans et qui n'est pas obligatoire. Elle vise avant tout à offrir à ces enfants les prérequis nécessaires pour entrer à l'école fondamentale à 6 ans. Il faut noter que, dans le secteur public, la durée du programme préscolaire est d'une année, alors dans le secteur privé, elle est de trois ans.

L'enseignement fondamental, qui s'étend sur un plus grand nombre d'années, est la base du système d'enseignement général. Il accueille les enfants de 6 à 14 ans. Depuis la réforme de Bernard (1982), il comprend trois cycles. Un premier cycle de quatre ans et un deuxième cycle de deux ans forment l'éducation de base et concernent les enfants de 6 à 11 ans. Le troisième cycle, de trois ans, s'adresse aux enfants de 12 à 14 ans et est sanctionné par un diplôme d'études fondamentales. Ce diplôme donne accès à l'enseignement secondaire. Il est à noter que l'école fondamentale remplace l'école primaire et les trois premières années des lycées et collèges.

L'école primaire a été conçue comme la base d'une pyramide dès l'origine du système éducatif haïtien. Selon l'ancienne structure du système, la scolarité classique s'étalait sur une période de quatorze ans, divisée en deux étapes : l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. À la fin de l'école primaire, les élèves obtenaient le certificat d'études primaires, premier diplôme dans le système éducatif haïtien. Cependant, le changement majeur qu'a connu l'école primaire s'est produit en 1970, dans le cadre de la réforme de Joseph Bernard. En conséquence, l'école primaire a changé de nom et de structure. On l'a appelée l'école fondamentale.

² MENFP, (2017-2027), plan décennal d'éducation et de formation, p.15-16.

Dans le cadre de cette recherche, le concept d'école primaire renvoie à l'ancien système, qui est utilisé jusqu'à présent dans la majorité des écoles dites fondamentales.

L'enseignement secondaire, communément appelé le nouveau secondaire, accueille les élèves de 15 à 18 ans. Il les prépare soit à la poursuite des études au niveau supérieur, soit à leur intégration au marché du travail. Les études se divisent en trois grandes filières : une filière générale, une filière pédagogique et une filière technologique et professionnelle, qui donnent accès à l'enseignement supérieur, avec un diplôme de fin d'études.

La formation technique et professionnelle concerne tous les membres de la communauté désirant apprendre un métier ou une profession. La durée d'un cours de métier est fonction de la filière choisie.

L'enseignement supérieur est dispensé par les universités et les instituts supérieurs. Il comprend trois cycles. Le premier cycle, de 3 à 4 ans, est sanctionné par la licence, la majorité des établissements de ce cycle offrant à peu près les mêmes domaines de formation. Le deuxième cycle, de 2 ans, est sanctionné par la maîtrise. Le troisième cycle, de 4 ans, est sanctionné par un Ph D, doctorat. Ce dernier vient à peine d'apparaître dans le pays. Il est enseigné dans très peu d'universités. Un nouvel organisme, l'Institut des Sciences des Technologies et des Études Avancées d'Haïti (ISTEAH) encadre également des doctorants en éducation et délivre des diplômes.

Quant à l'éducation informelle, il est concerné par l'éducation non formelle et l'alphabétisation. L'éducation informelle est dispensée dans les centres du soir et les centres d'éducation familiale. Elle est gérée par une entité relevant de la Direction de l'enseignement fondamental (DEF). L'alphabétisation offerte dans des centres d'alphabétisation est à la charge de la Secrétairerie d'État à l'alphabétisation (SEA) et elle vise à donner aux apprenants des compétences en lecture, en écriture et en calcul.

1.1.3 Gestionnaires du secteur de l'éducation

L'administration du système éducatif relève du Ministère de l'Éducation nationale et de la formation professionnelle (MENFP) dont les organes, au niveaux central, départemental et local assurent l'orientation et le contrôle du fonctionnement des structures scolaires en vue de satisfaire les prescriptions de la *Constitution*, selon les modalités décidées par le gouvernement haïtien. Ce ministère est aussi chargé des questions d'éducation, de formation et de recherche scientifique. Ainsi, toutes les décisions relatives à l'organisation du système, aux programmes d'études, aux examens, au recrutement, à la formation et à la gestion du personnel, au financement de l'éducation, etc. sont prises au niveau central. On trouve dans ce système, la Direction générale et les directions départementales³.

La Direction générale est chargée de l'administration centrale, qui comprend le ministre et son cabinet, le secrétaire général, les directions nationales des différents ordres d'enseignement (préscolaire, fondamental, secondaire, formation professionnelle et supérieure). Les directions départementales de l'éducation (DDE) sont au nombre de dix (10), soit une par département géographique. Elles ont le mandat d'assurer la gestion de la mise en œuvre d'un ensemble de services, principalement des écoles fondamentales et secondaires de leur département géographique. Toutefois, la supervision dans les écoles techniques et professionnelles est encore assurée par l'Institut national de formation professionnelle. Par ailleurs, les inspecteurs attachés aux directions départementales assurent la supervision des écoles. (MENJS, (2004); cité par Louis, (2008), p. 10).

³ <http://sef.gouv.ht/wp-content/uploads/2021/03/GESTION-DU-SYSTEME-EDUCATIF-HAITIEN.docx>

En dernier lieu viennent les directions d'école qui sont les principaux gestionnaires de l'école. Elles ont le devoir d'appliquer les consignes venant des autres directions ci-dessus. Elles sont aussi chargées d'assurer le leadership du personnel enseignant, pour la réussite des élèves et l'épanouissement de toute la communauté éducative. Ces derniers font l'objet de notre recherche.

1.1.4 Formation et recrutement des directeurs d'école dans le système éducatif

En Haïti, la formation du personnel enseignant de l'éducation préscolaire jusqu'à l'enseignement fondamental est assurée par les écoles normales d'instituteurs (ENI) du secteur public et du secteur privé. L'École normale supérieure (ENS) est l'unique entité publique située à Port-au-Prince, capitale du pays, elle forme les enseignants du secondaire. Pour les gestionnaires que nous venons d'énumérer, aucune institution publique n'offre un programme spécifique de formation. Depuis 2020, l'Institut des sciences, des technologies et des études avancées d'Haïti (ISTEAH) offre un programme de DESS en gestion de l'éducation pour les directeurs d'école. Toutefois, cette formation n'est ni généralisée ni obligatoire puisqu'il s'agit d'un programme créé par une organisation privée. À ce sujet, Louis 2008 a déclaré :

Pour les cadres du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP), soit les inspecteurs et les directeurs d'école, il n'existe aucune institution ayant pour mission leur formation, l'accès à ces fonctions se faisant sur nomination administrative. Le MENFP se contente d'organiser des séminaires de formation de deux à trois jours à leur intention (p. 11).

Sur le plan du recrutement, les nominations à un poste de directeur d'école dans le secteur public sont souvent reliées, dans la pratique, à l'ancienneté dans l'école comme enseignant, aux aptitudes pédagogiques et même aux accointances politiques ou au favoritisme. Dans le secteur privé, la situation est assez différente. Certains choix se font sur la base de liens d'amitié, de compétences en gestion

scolaire ou de succès dans l'enseignement. Parfois, le fondateur de l'école en est lui-même le directeur. Nous avons constaté que dans la majorité des écoles du pays, surtout dans les établissements publics, les directeurs sont d'anciens enseignants. Une question demeure : les compétences requises pour l'enseignement permettent-elles de bien gérer une école ?

1.2 Écoles privées

Depuis des décennies, l'État haïtien ne parvient pas à rendre l'enseignement primaire gratuit et obligatoire comme le voulait la *Constitution* de 1987. Rapidement, ce vide a donné naissance à toute une catégorie d'écoles privées qui profitent de la faiblesse de l'État pour répondre aux exigences du temps. Des écoles confessionnelles, laïques, communautaires ou internationales en font partie. Du fait de la demande de plus en plus forte, des gens qui n'ont aucune connaissance en éducation convertissent des maisons en écoles et/ou louent des maisons pour fonder des écoles. C'est ainsi que les écoles privées constituent la plus grande source d'emplois dans le pays et sont l'une des conséquences de l'inégalité dans le monde de l'éducation. En effet, l'école privée représente 75 % du système éducatif. En outre, selon le MENFP (2018) :

Ce secteur éducatif est cependant fragmenté. En effet, selon le dernier recensement scolaire de 2016, l'offre éducative du réseau public est estimée à 15 %, le reste étant essentiellement sous le contrôle du réseau non public. À cause de la faible offre éducative publique, le réseau non public est devenu la principale voie d'accès à l'éducation. En dépit de tout, une rareté de l'offre de scolarisation persiste, particulièrement dans les zones pauvres et rurales. C'est ainsi que l'enseignement non public s'est développé de manière anarchique (p. 11).

Il est à noter que la majorité de ces écoles fonctionnent sans aucune autorisation du Ministère. Selon les données de la DAEPP, plus de 75 % des écoles fondamentales fonctionnent sans licence (MENFP, 2007, p. 20). À cause de ce

laisser-aller, n'importe qui peut ouvrir une école, à n'importe quel niveau, faire de la publicité pour recruter des élèves et embaucher des enseignants sans avoir à satisfaire à des critères minimaux (Wolff, 2009, p. 11). Le tableau ci-dessous donne une idée des deux secteurs.

Tableau 1.1 Secteur public et non public du réseau scolaire

	Secteur public	Secteur non public
	Écoles	Écoles
Préscolaire	877	10 888
Fondamental	2 788	15 756
Secondaire	215	3 718

Sources : MENFP/DPCE, données du Recensement scolaire 2015-2016

1.3 Département du Nord-Ouest

Le Nord-Ouest, l'un des dix départements d'Haïti, a une superficie de 2 176 km² et une population d'environ 662 777 habitants. Il occupe la presqu'île nord d'Haïti. À l'exception de l'île de la Tortue, le département du Nord-Ouest est le seul et unique du pays possédant trois façades maritimes. Sur le plan touristique, on y trouve deux des belles plages du pays. Ce département est limité au nord par l'Océan Atlantique, au sud par le Golfe de la Gonâve, à l'est par les départements du Nord et de l'Artibonite et à l'ouest par le canal du Vent et l'Océan Atlantique, qui le sépare de Cuba. Le Nord-Ouest dont le chef-lieu est Port-de-Paix comprend trois arrondissements divisés en onze communes. Le tableau ci-dessous présente

un ensemble d'informations sur ce département où les répondants à notre recherche exercent leur profession.

Tableau 1.2 Description géographique du département du Nord-Ouest

Superficie	2 103 km ²
Chef-lieu	Port-de-Paix
Population	728 807 habitants
Arrondissements	Môle-Saint-Nicolas, Port-de-Paix et Saint-Louis-du-Nord
Communes	Môle-Saint-Nicolas, Baie-de-Henne, Bombardopolis et Jean-Rabel Port-de-Paix, Bassin Bleu, Chansolme, La Tortue et la pointe des Palmistes Saint-Louis-du-Nord et Anse-à-Foleur
Autres villes	Ballade, Basse-Terre, Beau-Champ, Bonneau, Bord-de-Mer-Jean-Rabel, Cayonne, Ditty, La-Boutique, La Plateforme, Mombayard, Palmiste, Pendu, Place-Nègre, Port-à-l'Écu, Ti-Charles, Voute-l'Église
Montagnes	Le Massif du Nord, Haut-Piton, Môle-Saint-Nicolas, Jean-Rabel
Rivières	Les Trois-Rivières et les rivières la Ouinte, des Barres, du Môle et de Jean-Rabel

Nous avons choisi de faire la collecte de données pour cette recherche dans le département du Nord-Ouest pour deux raisons. D'abord, nous connaissons mieux ce département, car nous y avons travaillé pendant plusieurs années, et cela nous a permis d'y réaliser notre enquête de terrain. Ensuite, parce que ce département a toujours été le plus négligé du pays et qu'une telle étude ciblant ce département peut constituer un signal positif pour l'amélioration de l'enseignement dans l'ensemble du pays.

1.4 Formulation du problème

On ne peut envisager d'améliorer la qualité de l'éducation sans apporter des éléments de solution au problème de la qualification des directeurs d'école. En fait, selon Pont, Nusche et Moorman (2008, p. 3), « *la direction des établissements scolaires est à présent une priorité de l'action gouvernementale en matière d'éducation dans le monde entier* ». Or, en Haïti, la nécessité d'une formation offerte aux directeurs d'école n'est pas encore une évidence et elle ne semble pas être une préoccupation de l'État haïtien. Pourtant, le pays réclame la formation des enseignants, mais rien n'est encore prévu concernant la formation des directeurs qui sont les encadreurs de ces derniers. Cependant le Ministère de l'Education nationale et de la formation professionnelle (MENFP) reconnaît formellement ce qui suit :

L'objectif de scolariser tous les enfants haïtiens et de les amener à achever avec succès les deux premiers cycles de l'enseignement fondamental exige le recrutement, la formation et l'utilisation efficace d'un nombre important de nouveaux maîtres (2008a, p .3).

Ce ministère est convaincu que la formation des enseignants et celle des directeurs est importante, et qu'il faut faire les deux. Dans une école où le directeur ne détient pas de qualifications, cette situation générera des problèmes. À ce sujet, Bouchamma et Lambert (2018, p. 214), sont d'avis que « si les enseignants sont tenus de se former tout au long de leur carrière, une telle exigence se rapporte tout autant aux directions. Celles-ci doivent de leur côté poursuivre leur cheminement ». Jusqu'à présent les structures actuelles sont encore très loin de pouvoir satisfaire la demande de formation des enseignants. Weva (2003) a souligné dans un document sur le rôle et la formation des directeurs en Afrique que l'amélioration de la qualité de l'éducation requiert d'une bonne gestion des établissements scolaires.

La qualité de l'éducation dépend de la façon dont les établissements scolaires sont gérés et principalement du rôle joué par les directeurs d'école qui en sont les piliers et de la compétence qu'ils ont. En tant

que premiers responsables administratifs au niveau de leurs écoles respectives, les directeurs d'école sont appelés à être les pivots sur lesquels repose la mise en œuvre de toute nouvelle réforme ou politique éducative (p. 5).

Depuis l'entrée en vigueur du programme d'éducation gratuite dénommé PSUGO (Programme de scolarisation universelle gratuite et obligatoire), le pays assiste à une multiplication des écoles privées de niveau fondamental et secondaire, parfois sans structures de base, échappant au contrôle de l'État. En outre, il n'est pas étonnant de voir un professeur, pistonné par un politicien, nommé directeur d'école primaire sans aucune formation liée à la gouvernance scolaire. Trouver des enseignants est facile puisque l'enseignement devient un commerce dans le sens où n'importe qui peut le pratiquer ou le vendre. Quant aux directeurs, le fondateur d'une école privée en devient automatiquement le directeur, même sans une connaissance de base de la gestion scolaire.

Rappelons que les activités à mener par le directeur d'école secondaire publique et ses rôles sont dictés par le *Manuel de Gestion des Lycées de la République* (MGLR). Ce manuel, paru en 1987 et réédité en 2001, constitue une boussole pour éviter les erreurs administratives et pédagogiques assigné par la fonction du directeur d'école (MGLR, 2001, p. 3).

Comme nous l'avons dit plus haut, il n'existe en Haïti aucune institution publique ou privée ayant pour mission la formation des futurs directeurs d'école. Il est de ce fait impossible de connaître le niveau d'études minimum pour être éligible à un poste de directeur d'école primaire dans le pays. À ce jour, aucune étude, ne s'est intéressée au profil des directeurs d'école primaire privée en Haïti et aucune formation n'est exigée pour l'entrée en fonction des directeurs d'école, contrairement à certains pays de l'Amérique. Cette situation mérite d'être scrutée. Au Québec, par exemple, pour accéder à l'emploi de directeur d'école, il faut répondre à certaines qualifications : études universitaires de 2^e cycle comportant un minimum de 30 crédits en gestion, dont 6 doivent être acquis avant la première affectation et le reste au cours des cinq années qui suivent cette affectation (MELS,

2008, p. 50). Considérant l'importance de la formation des directeurs d'école pour l'amélioration de tout système éducatif, nous nous proposons de découvrir par cette recherche, avec quelle formation ou qualification les directeurs d'école primaire privée du département du Nord-Ouest d'Haïti entrent en fonction.

1.5 Question de recherche

Compte tenu de la situation problématique décrite plus haut, la présente recherche va tenter de répondre à la question principale suivante :

Quelles formations les directeurs d'écoles primaires privées exerçant dans le département du Nord-Ouest d'Haïti détiennent-ils ?

1.6 Pertinence professionnelle et scientifique

La présente recherche vise à combler un vide en traitant du problème de la formation des directeurs d'écoles primaires privées dans le département du Nord-Ouest d'Haïti. Dans le pays, où il n'y a actuellement pas eu de recherches portant sur cette question, à notre connaissance. Il y a urgence d'en mener une pour connaître la situation, combler les besoins de connaissances des directeurs d'écoles primaires et les amener à développer leurs compétences en vue d'améliorer le système éducatif haïtien.

Sur le plan de la pertinence scientifique, cette recherche contribuerait à la réalisation d'un premier pas vers la création d'un modèle de formation pour les futurs directeurs d'école en Haïti. Un peu partout dans le monde, la formation de cadres en gestion des établissements scolaires suscite de grands débats. Les parents en Haïti qui ont recours à l'école doivent compter sur des directeurs formés et compétents. Ce qui est rarement le cas, Ce constat justifie l'intérêt de notre

étude. Les résultats obtenus pourront éclairer les autorités haïtiennes de l'éducation, en particulier celles du département du Nord-Ouest, et les amener à faire des avancées en proposant une formation adéquate aux directeurs d'école, selon une idée précise de leurs besoins lors de leur entrée en fonction. Vu le rôle primordial que joue le directeur dans la qualité de l'éducation, ce thème de recherche est d'une grande importance pour la société haïtienne.

Le chapitre suivant présente le cadre conceptuel de la recherche.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Ce cadre conceptuel est constitué de trois concepts : soit la formation le directeur d'une école primaire et la compétence. Nous considérons que la formation rend le directeur d'une école primaire plus compétent dans l'exercice de sa fonction. Après avoir cerné ce que veulent dire chacun de ces concepts, nous serons en mesure de présenter l'objectif général de notre projet de recherche suivi des objectifs spécifiques.

2.1. Concept de formation

2.1.1 Formation

En général, pour définir le concept de formation, deux auteurs, Honoré (1980) et Fabre (1992), commencent par le situer par rapport à l'enseignement, à l'éducation et à l'instruction. Honoré (1980) considère l'enseignement comme la transmission du savoir. C'est aussi l'activité qui consiste à favoriser, à stimuler les productions inattendues, c'est la formation (p. 9). Il trouve qu'un enseignement devrait toujours être formateur, tout en suscitant la création personnelle. Par rapport à l'éducation, cet auteur écrit :

L'éducation se réfère habituellement à une certaine conception de l'homme et à des relations sociales. Elle est caractéristique d'une société et d'une époque et aussi d'un milieu social. Elle tend à situer l'individu dans son entourage, souvent en vue d'un rôle particulier, pour la transmission de ce qui est acquis et pour le maintien des structures et des formes de relations telles qu'elles sont (Honoré, 1980, p.10).

Enfin, la formation se distingue également de l'instruction. En effet, selon Fabre (1992), instruire quelqu'un c'est le remplir de connaissances. Or, chez Legendre (1993, p. 622), la formation englobe le développement d'habiletés, d'attitudes ainsi que l'intégration de savoirs dans la pratique quotidienne de la vie. On pourrait donc

dire que le concept de formation a plusieurs sens. Dans le cadre de cette recherche, nous considérons que la formation recouvre l'ensemble des connaissances théoriques et pratiques acquises dans un domaine donné. Grâce à l'acquisition des connaissances, habilités ou attitudes requises, la formation rend les individus plus compétents.

Selon Honoré (1980), cité par Millimouno (1998), la formation est « *l'activité qui consiste à favoriser, à stimuler les productions inattendues à partir d'une articulation des connaissances les unes avec les autres, à plus ou moins long terme* » (p. 49).

Généralement, la formation est présente partout; c'est une école à perpétuité. Elle apparaît comme une nécessité pour l'évolution d'un système. Pour Gelamur (1990, p. 12), la formation est non seulement inachevée, mais inachevable, elle prend en compte la dynamique de l'évolution de la société et de l'adaptation permanente de l'homme à cette évolution. Le concept de formation a plutôt tendance à être associé à l'idée de formation professionnelle, soit par des études ou l'acquisition de connaissances et de compétences. De là, la formation est considérée comme une activité intellectuelle qui conduit à un diplôme scolaire ou universitaire. Sans une formation, il serait difficile de contribuer à l'amélioration du niveau de qualifications des directeurs d'école haïtiens. Par la suite, nous évoquerons tour à tour les concepts de formation initiale, de formation continue et de recyclage, qui sont indispensables au développement des compétences des directeurs.

2.1.2 Formation initiale

Comme le nom l'indique, c'est la formation qui débute un cycle d'études. Elle est la porte d'entrée à la formation continue. Selon Legendre (2005, p. 696) la formation initiale est une « *formation préprofessionnelle qui en général comprend deux phases : une formation de base, puis une formation de spécialisation* ». Cette

formation favorise l'acquisition de connaissances avant d'entrer dans un poste. Pour qu'elle soit pertinente, il est bon de la jumeler à la pratique.

La nécessité de la formation des directeurs d'école est devenue une évidence. C'est pourquoi de nombreux pays s'intéressent de plus en plus à la formation des directeurs d'école et des chefs d'établissement. En ce sens, Matringue (2012, p. 60) affirme que les modes et les fonctions de direction sont devenus des priorités dans les programmes d'action gouvernementale. On assiste à un foisonnement d'études internationales et de travaux de recherche sur ce sujet. En Haïti, un programme de formation initiale des directeurs d'école a été introduit récemment par une institution privée, mais le problème essentiel réside dans le fait que cette formation n'est pas obligatoire. L'absence de formation de base pour les futurs directeurs d'école dans le pays constitue un problème majeur pour l'amélioration de la performance du système éducatif. En fait nous considérons avec Laveault qu'« *une professionnelle doit pouvoir démontrer que les compétences professionnelles qui lui sont propres sont transmissibles et qu'elles peuvent être acquises par le moyen d'une formation* », (Laveault, 2007, p. 43). Develay (1994, p.14) précise qu'également que la formation initiale « *est d'aider à la constitution d'une compétence professionnelle en même temps que de concourir à l'émergence du sentiment de posséder une identité professionnelle clairement établie* ».

Dans le cadre de cette recherche, nous retiendrons la définition de la formation initiale proposée par Develay (1994). Cette définition sert à l'acquisition de nouvelles compétences professionnelles.

2.1.3 Formation continue

Contrairement à la formation initiale, qui a une durée limitée, la formation continue est un processus dynamique et permanent d'apprentissage, tout au long de la vie (Coumaré, 2010, p. 70). Quant à Legendre (2005), il la conçoit ainsi :

[...] activités qui permettent à un individu de développer ses connaissances et ses capacités tout au long de sa vie et d'améliorer ses conditions d'existence en complétant, par les moyens pédagogiques appropriés, les données initiales fournies par l'école ou l'enseignement supérieur (p. 687).

L'idée à retenir est toutefois celle que la formation continue se réalise dans le cadre de l'exercice d'une profession ou d'un métier. Pour Savoie (1987a p. 6-7), la formation continue prend le relais de l'éducation de base pour compléter, améliorer, ajuster les apprentissages au regard des conditions concrètes auxquelles est confronté l'adulte. Dans le rapport ministériel intitulé *Vers une politique de la formation* (1998, p.5), on définit la formation continue comme suit :

La formation continue, telle qu'elle est conçue dans ce projet de politique, s'adresse à toute personne qui a quitté l'école à un moment donné. Elle désigne l'ensemble des apprentissages formels ou autres, grâce auxquels les individus développent leurs aptitudes, acquièrent, enrichissent et améliorent leurs connaissances et leur qualification professionnelle en fonction de leurs propres besoins et de ceux de la société. Elle s'inscrit dans une perspective d'éducation permanente, tout comme l'éducation de base, qui doit préparer les élèves à acquérir les rudiments et les méthodes qui leur permettront de continuer à apprendre tout au long de leur vie et en leur donnant l'impulsion nécessaire.

Mais, le Ministère de l'éducation québécois (MEQ, 1999 b, p. 45) dégage aussi une définition de la formation continue qui désigne l'ensemble des actions et des activités dans lesquelles s'engage le directeur ou la directrice d'établissement en vue de développer son aptitude à guider et à coordonner les activités d'un établissement d'enseignement qui favorise le succès de l'ensemble des élèves.

Nous retenons la définition de Legendre (2005) dans le cadre de notre recherche puisqu'elle englobe tous les aspects attendus d'une formation.

2.2 Concept de directeur d'école primaire

Plusieurs termes sont utilisés pour nommer le ou la responsable de la gestion d'un établissement scolaire. Dans certains pays d'Europe, comme dans la plupart des pays africains, le titre de directeur d'école est réservé au gestionnaire d'une école primaire, tandis que celui de chef d'établissement scolaire s'adresse au gestionnaire de niveau secondaire (Fiset, 2012, p. 23).

Selon le dictionnaire actuel de l'éducation de Legendre (2005, p. 420), le concept de direction se réfère directement à l'administration bien qu'il s'ajoute à bien d'autres thèmes en éducation. Par exemple : direction administrative, du personnel, des ressources humaines, scientifiques, d'école, etc. Pour ce qui nous intéresse dans cette recherche, la direction d'école est l'ensemble des personnes qui gèrent une école, qui s'applique à définir les choix stratégiques en mettant en place des structures, des méthodes et des procédures nécessaires pour atteindre les objectifs. Pour le besoin de cette recherche, nous nous focalisons sur la définition de la direction en fonction administrative.

Legendre (2005, p. 420) définit le directeur d'école comme « la personne responsable de la gestion d'un établissement d'enseignement de l'ordre primaire ou secondaire ». Le terme « chef d'établissement » n'est pas appliqué en Haïti, tant au niveau fondamental que secondaire. L'OCDE (2001, p. 34), pour sa part, voit le directeur d'école comme un gestionnaire de ressources humaines, matérielles et financières, mais également comme un gestionnaire des connaissances, compte tenu des changements constants des systèmes éducatifs qui sont le moteur de la nouvelle économie animée par les connaissances.

Par directeur d'école, nous entendons toute personne qui exerce des fonctions de direction, d'administration et de pédagogie dans une école. Dans le contexte haïtien, le directeur d'école se voit comme un acteur de l'organisation de son école. Généralement, il veille au bon fonctionnement de l'école, c'est-à-dire à la gestion des activités d'enseignement et d'apprentissage. Il est la première personne morale et la plus importante dans une école. Le MENFP définit sa mission en précisant que :

Le directeur ou la directrice d'école assure sa mission de service éducatif et le rayonnement de l'école dans le respect des valeurs définies par les lois de la République. Il/elle est à l'écoute des différents acteurs et partenaires de la communauté éducative et facilite les contacts entre eux. Il/elle est l'agent de référence du développement au niveau local. Il/elle organise le bon fonctionnement de son établissement et assure la continuité du service. Il/elle joue donc les rôles administratif, pédagogique, relationnel et social (2018, p. 18)

2.3 Concept de compétence

Dans la littérature sur ce sujet, il existe plusieurs définitions de la compétence. Pour certains auteurs, la compétence est un ensemble de savoirs, d'habiletés, d'aptitudes et de connaissances. Ces auteurs (Argyris, 2003; Argyris et Schon, 2002; Le Boterf, 2006; Tardif, 2003, 2006), cités par (Ross, 2012, p.13), considèrent que, pour être compétent, un directeur d'école doit disposer d'une banque de connaissances, de savoirs, de ressources acquises en début de formation et qu'il actualise constamment.

Pour Legendre une compétence se définit ainsi :

Une capacité, habilité qui permet de réussir dans l'exercice d'une fonction ou dans l'exécution d'une tâche. Capacité d'un individu d'accomplir des tâches complexes dont l'accomplissement exige l'exécution d'un grand nombre d'opérations, de tâches du type de celle

que l'on trouve généralement dans l'exercice d'un métier, d'un art ou d'une profession (1993, p. 223).

On découvre l'importance de l'exécution d'une tâche dans cette définition, Brien (1997, p. 90) rejoint cette définition en ajoutant que tous les éléments d'une compétence sont activés lors de la planification et de l'exécution d'une tâche donnée. Dans le cadre de notre recherche, nous retenons les définitions de la compétence données par quatre auteurs, où la compétence se développe comme un « savoir-agir » et évolue au fur et à mesure qu'on la maîtrise, tout au long de la vie professionnelle. En conséquence, elle peut être considérée comme « *la capacité de faire quelque chose* » (OCDE, 2000, p. 15). Le tableau suivant résume la définition de la compétence selon quelques auteurs.

Tableau.2.3 Quelques définitions de compétence

Définitions	Auteurs
« Un savoir-agir complexe qui s’actualise dans le contexte d’une situation professionnelle concrète par l’enchaînement d’actions en vue d’atteindre un résultat. »	(Mels, 2008,p.55)
« Un savoir-agir complexe résultant de l’intégration, de la mobilisation et de l’agencement d’un ensemble de capacités et d’habilités (pouvant être d’ordre cognitif, affectif, psychomoteur ou social) et de connaissances (connaissances déclaratives) utilisées efficacement dans des situations ayant un caractère commun. »	(Lasnier, 2000, p.32)
« L’ensemble des savoir-agir qui émergent d’une équipe de travail, combinant des ressources endogènes de chacun des membres, des ressources exogènes de chacun de membres et créant des compétences nouvelles issues de combinaisons synergiques de ressources. »	(Amherdt, 2000, p.31)
« Savoir-agir complexe actualisé dans le contexte d’une situation professionnelle concrète. Elle sous-tend une capacité à mobiliser, un ensemble interdépendant de savoirs (connaissances), de savoir-faire (habiletés), de savoir-être (attitudes) et de savoir-devenir (développement professionnel) afin d’assurer un agir compétent. Elle émane d’une intention (vouloir-agir) et de ressources en place (pour-agir). L’agir compétent vise l’accomplissement d’une opération, l’exécution d’une fonction, l’acquittement d’une tâche et la réalisation d’un travail, par rapport à des attentes fixées et des résultats escomptés. »	(Bouchamma et al. 2017, p.10)

Les directeurs d’école évoluent dans un contexte qui les oblige à poser des actions dans différentes situations. Aucune théorie ne peut fournir de solutions toutes faites aux événements quotidiens. Marcelin (1996, p. 36) rejoint cette idée en mentionnant que « *la compétence n’est pas une notion statique et acquise, c’est une notion dynamique et évolutive, liée par définition à la situation et à l’environnement dans lesquels elle doit s’exercer. C’est une compétence en action,*

en situation ». On peut affirmer que les directeurs doivent s'adapter aux exigences diverses des situations professionnelles en recourant à leurs compétences. Du fait que la tâche du directeur d'école devient plus complexe, il doit être en mesure de mobiliser ses ressources personnelles et environnementales et de les organiser en fonction de la situation.

Par ailleurs, pour mieux comprendre les compétences que devraient posséder les directeurs d'école dans le contexte haïtien, il s'avère important de se référer aux écrits de Dupuis (2004) qui décrit des pôles de compétences identifiées chez les directeurs d'école performants dans *l'administration de l'éducation* concernant le regroupement de sept pôles de compétences à privilégier. Pour sa part, Dupuis (2004, p.154) présente ces pôles et les éléments constituant chacun d'entre eux et les synthétise comme suit :

Le sens de l'organisation représente la base sur laquelle est bâtie la compétence du directeur. Sa vision embrasse l'ensemble de ses actions. Son sens politique lui permet de réconcilier l'autorité, le milieu et le personnel. Pour arriver à harnacher toutes les énergies de son personnel, il lui faudra ses qualités en relations humaines, son leadership et son habilité de communicateur. Centrales dans toutes les manifestations de ses compétences, sa capacité de prise de décision et son aptitude à vivre avec ses décisions constituent le cœur de sa fonction.

Le tableau suivant reproduit l'adaptation des pôles de compétences de Dupuis adaptés par Fiset (2012, p. 38).

Tableau 2.4 Sept pôles de compétences

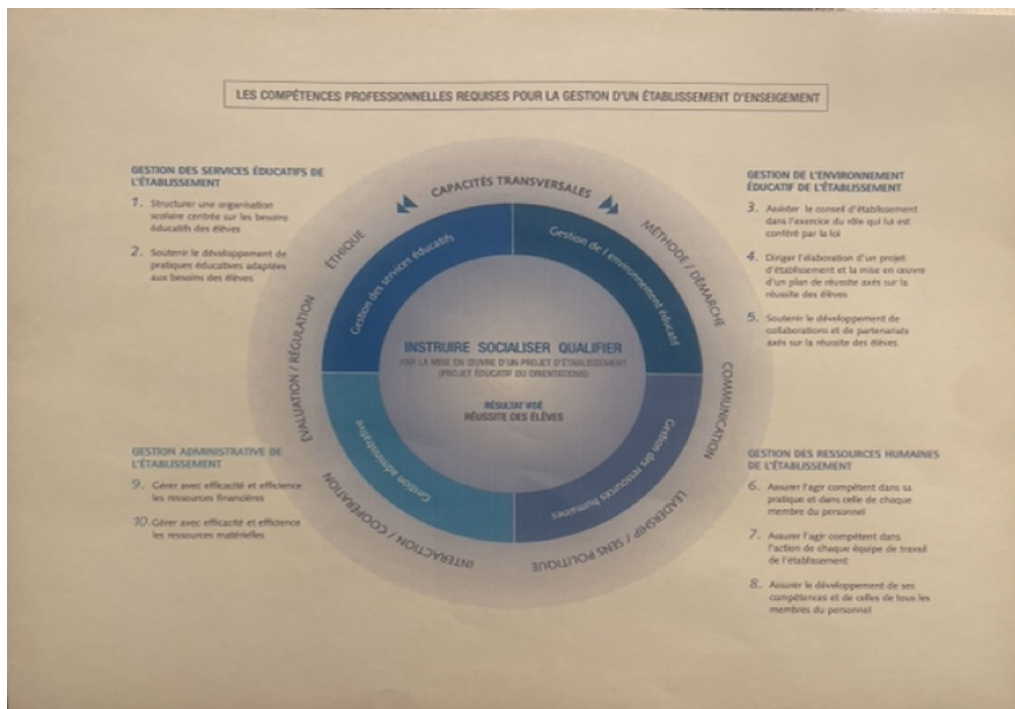
Pôles	Éléments
Vision	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avoir une vision claire et opérationnelle des objectifs de son établissement; ▪ Posséder des valeurs éducatives; ▪ Avoir une culture générale comme soutien à la pensée pédagogique; ▪ Être motivé dans son développement professionnel.
Prise de décisions	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconnaître la nécessité d'une décision et agir; ▪ Analyser les données du problème dans toute sa complexité; ▪ Synthétiser les résultats de l'analyse et les évaluer de façon critique (jugement).
Communication	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Communiquer clairement verbalement et par écrit; ▪ Rejoindre le récepteur; ▪ Encourager l'interaction.
Leadership	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mobiliser dans la réalisation des objectifs de l'école; ▪ Inspirer confiance (crédibilité) ▪ Promouvoir l'engagement; ▪ Constituer une équipe solidaire et complémentaire; ▪ Guider vers l'accomplissement d'une tâche.
Relation humaines	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Percevoir les besoins et résoudre les conflits; ▪ Faire rencontrer la satisfaction des besoins des individus et l'atteinte des objectifs de l'école; ▪ Rendre libres, autonomes, productifs et autosuffisants les membres du personnel ▪ Évaluer son personnel et lui communiquer son appréciation et son respect.
Sens politique	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rendre complémentaires et harmonieux les divers éléments de l'environnement scolaire; ▪ Concilier et coordonner.
Sens de l'organisation	<ul style="list-style-type: none"> ▪ S'assurer de la fonctionnalité et de la souplesse de l'établissement scolaire; ▪ Optimiser les ressources disponibles; ▪ Répondre à des demandes diverses et concurrentes.

Dupuis (2004, p. 149-152). « L'administration de l'éducation : quelles compétences ? » adapté par Fiset (2012, p. 38).

Dans le contexte d'évolution rapide des technologies, la société devient de plus en plus exigeante à l'égard des directeurs d'école. Afin de répondre à ces exigences, ils doivent pouvoir développer de nouvelles compétences professionnelles pour exercer leur métier. C'est ainsi que dès 2008, le ministère de l'éducation du Québec (MELS) présente dans son référentiel intitulé *Les compétences professionnelles requises pour la gestion d'un établissement d'enseignement*. Ce document contient six capacités transversales qui imprègnent toutes les compétences requises pour la gestion d'un établissement d'enseignement et de dix compétences requises chez les directions, regroupées selon quatre domaines de gestion.

La figure qui suit illustre la structure du profil de compétence du ministère de l'Éducation du Québec.

Figure 2.3 Structure du profil de compétence du MELS



Extrait du document *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement* (MELS, 2008, p. 32).

2.2. Objectif général de la recherche

Considérant la quasi-absence en Haïti de travaux sur la formation des directeurs d'écoles primaires privées, il devient urgent de s'inquiéter de la situation. Notre objectif est de traiter de la nécessité du contenu de la formation des directeurs d'écoles primaires dans le département du Nord-Ouest d'Haïti.

2.3. Objectifs spécifiques

Les objectifs spécifiques de cette recherche sont les suivants :

1. Analyser le profil d'entrée des directeurs d'écoles primaires privées dans le département du Nord-Ouest d'Haïti.
2. Identifier les formations que devraient posséder les directeurs d'écoles primaires pour bien accomplir leur travail en contexte haïtien.
3. Vérifier la nécessité et l'importance d'une formation pour les directeurs d'écoles primaires privées dans le département du Nord-Ouest d'Haïti.

Dans le chapitre suivant, nous décrivons la méthodologie utilisée pour la collecte de données et leur interprétation.

CHAPITRE III

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Ce troisième chapitre présente la démarche méthodologique. En premier lieu, nous expliciterons dans quel type se situe notre recherche en considérant que la démarche méthodologique a pour but de répondre à notre question de recherche. En second lieu, nous présenterons l'échantillonnage et la sélection des participants ainsi que l'instrument utilisé pour la collecte de données. Finalement, nous décrirons le déroulement des entretiens ainsi que la démarche d'analyse des données. La section sur les considérations éthiques complétera ce chapitre.

3.1. Type de recherche

Cette recherche est exploratoire considérant qu'il n'y a pas encore eu d'étude sur la formation des directeurs d'école dans le contexte haïtien. Notre recherche sera menée selon l'approche qualitative. Selon Van der Maren (2004, p. 11), ce type de recherche semble être le plus utile actuellement en éducation puisqu'il consiste en une recherche par laquelle on souhaite trouver plutôt que de prouver des choses. Aux dires de Deslauriers et Kérisit (1997, p. 88), une recherche qualitative de nature exploratoire permet de se familiariser avec des gens et leurs préoccupations. Dans notre cas, notre préoccupation porte sur la formation des directeurs d'écoles primaires privées dans le département du Nord-Ouest d'Haïti.

Mucchielli (2009, p. 219) parle de la recherche qualitative en ces termes :

Elle comprend presque toujours un contact personnel et prolongé avec [...] des gens et une sensibilité à leur point de vue (ou perspective, expérience, vécu. [...] les étapes de cueillette et d'analyse des données ne sont pas séparées de manière tranchée, se chevauchant même parfois. Le principal outil méthodologique demeure le chercheur lui-même, à toutes les étapes de la recherche. L'analyse des données vise la description de processus et non la saisie de résultats. Finalement, le

rapport de recherche s'insère dans un espace dialogique de découverte et de validation de processus et non pas une logique de preuve.

Cette démarche cadre bien avec l'objectif général de notre recherche puisqu'il s'agit d'identifier la formation des directeurs d'écoles primaires privées dans le département du Nord-Ouest d'Haïti. Nous avons d'abord interrogé les acteurs de terrain sur leur formation, leur expérience professionnelle et les difficultés auxquelles ils ont été confrontés dans le poste de directeur d'école. Nous estimons que l'approche exploratoire est appropriée, puisqu'elle s'intègre bien dans une méthodologie qui offre la possibilité d'aborder notre problème de recherche.

3.2. Échantillonnage et sélection des participants

Selon Fortin et Gagnon (2016, p. 260), l'échantillonnage consiste en un « *processus au cours duquel on sélectionne un groupe de personnes ou une portion de la population pour représenter la population cible* ». Notre échantillon est composé de dix (10) directrices et directeurs issus de dix (10) écoles primaires privées du département du Nord-Ouest. Notre choix se justifie par le fait que nous pouvions avoir accès à des villes de ce territoire dans le contexte social et politique actuel. Selon les propos de Fortin (1996), cités par Brière (2006),

« Un échantillon de grande taille est à éviter en qualitative interprétative, car il génère une masse de données encombrantes, difficiles à analyser. Le nombre de participants de ce type d'étude peut représenter une variation de quelques sujets (moins de dix) à une trentaine » (p. 93).

Les participants sélectionnés ont été choisis en fonction des contacts et qui ont répondu positivement à l'invitation du chercheur sous forme de lettre de recrutement manuscrite (annexe A). Par la suite, une rencontre individuelle avec les participants pour pouvoir leur expliquer l'activité et les documents à consulter (formulaire de consentement, fiche de renseignements et questionnaire d'entretien). De plus, un rendez-vous pour l'entretien a été fixé, selon la disponibilité de chaque participant, lors d'une période où il ne travaille pas. Nous

nous sommes également assurés de sélectionner des participants, hommes et femmes, dans des écoles primaires privées répondant aux critères suivants.

- La participante ou le participant doit être de nationalité haïtienne.
- La participante ou le participant doit être à l'emploi d'une école primaire privée dans le département du Nord-Ouest d'Haïti.
- La participante ou le participant doit avoir cumulé plus de trois années d'expérience en poste.
- La participante ou le participant doit volontairement prendre part à la recherche.

3.3. Instrument de collecte des données

L'entretien semi-dirigé a été retenu comme instrument de collecte de données qualitatives pour notre recherche. Comme le définit Boutin (2008), l'entretien semi-dirigé est « *une méthode de collecte d'informations qui se situe dans une relation face à face entre l'intervieweur et l'interviewé et qui revêt effectivement plusieurs formes* » (p. 25). De plus, l'entretien semi-dirigé permet une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager une expertise, et ce pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence (Savoie-Zajc, 2004, p. 133). Dans cet entretien, le chercheur se laisse guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche (Gauthier, 2009, p. 340). Cet instrument nous a permis de recueillir des informations concernant la formation reçue par nos participants et leurs expériences de travail.

Les entretiens semi-dirigés, d'une durée approximative de 45 minutes, se déroulent au moment choisi par chacun des participants, selon leur agenda de travail. Nous nous sommes entretenus avec dix (10) participants et nous avons

posé dix (10) questions principales, auxquelles se sont ajoutées des sous-questions pour amener les répondants à aller au bout de leur pensée. Les questions posées portaient sur la compétence, la formation, la qualification, l'accèsion au poste, la tâche et la fonction des directrices et directeurs d'école. Ces entretiens, d'une durée moyenne 45 minutes, ont été enregistrés sur un magnétophone.

3.4. Déroulement de la collecte des données

Avant de réaliser la collecte de données que Fortin et Gagnon (2016, p. 358) résumement en ces mots :

La collecte des données qualitatives produit un volume considérable d'informations brutes qui doivent être transformées et analysées pour rendre leur contenu accessible (...) Il s'agit d'attribuer un sens aux données recueillies en fonction de l'évolution de la question de recherche (...) L'analyse de données qualitatives (...) consiste à transcrire, à coder, à catégoriser l'information et à chercher les modes de référence (*patterns*) qui se dégagent et qui permettent de proposer des descriptions ou des explications plausibles .

Nous avons d'abord sollicité l'autorisation du comité d'éthique de l'UQAM sur « Nagano ». Il nous a donné son approbation afin que le projet de recherche soit réalisé en Haïti. Aussitôt que nous avons reçu son autorisation, nous nous sommes rendus en Haïti au mois de janvier 2022. Compte tenu des difficultés socio-politiques, nous avons choisi d'effectuer la collecte de données dans des villes les plus proches, dans le département du Nord-Ouest. Notre séjour de collecte de données s'est déroulé du 24 janvier au 15 mars 2022. Au regard du calendrier scolaire d'Haïti, cette période nous offrait la possibilité de trouver nos participants sur place. Une fois arrivé sur le terrain, nous avons contacté quelques personnes qui ont des liens avec certaines directions d'école afin de constituer une liste de directions d'écoles primaires. Après avoir recueilli plus d'une quinzaine de noms, nous avons envoyé une lettre d'invitation à des personnes qui se sont

chargées de la transmettre aux directrices et directeurs d'école concernés. Le lecteur trouvera cette lettre à l'annexe A de notre recherche. Après la distribution de la lettre, nous avons également appelé les directrices et directeurs pour leur demander une rencontre. La semaine suivante, nous nous sommes rendus sur place pour rencontrer chaque direction pour fixer une date pour l'entretien. À leur demande, les directrices et directeurs ont été rencontrés sur leur lieu de travail. Ils ont pris un rendez-vous au moment qui leur convenait.

Deux jours avant la rencontre avec les directions ciblées, un appel téléphonique a été fait auprès de chacun d'eux pour vérifier si leur engagement tenait toujours, selon leur choix de date pour l'entretien.

Au début des entretiens, nous les avons remerciés de leur participation et de leur ponctualité, puis nous sommes revenus sur la signature du formulaire de consentement et la fiche de renseignements généraux. Cela nous a permis de demander l'autorisation d'enregistrer les entretiens. Après cet accord, nous avons enchaîné avec la question principale, qui était la suivante : « Racontez-moi comment vous avez obtenu le poste de direction ». Au fur et à mesure, nous avons orienté les participants vers l'objet de notre recherche. Il est arrivé que le participant réponde de manière imprécise. Dans ce cas, nous avons utilisé des expressions de type : « vous pensez que...? qu'est-ce que vous pouvez dire encore sur..., voulez-vous dire que..., quoi encore, oui, quelles idées avez-vous encore sur... ». Dans le cadre de cette étude, nous avons amené les participants à parler de leur formation, de leurs activités, de leurs pratiques pédagogiques et administratives ainsi que de certaines stratégies qu'ils utilisent pour surmonter les difficultés rencontrées sur le terrain.

3.5. Analyse des données

Dans cette recherche, les données obtenues sont issues d'entretiens semi-dirigés réalisés auprès de dix (10) directions d'école primaire. Ces personnes-ci ont été amenées à parler de leurs compétences, de leur formation, de leurs qualifications, de leurs tâches, de leurs fonctions et de la manière dont ils sont entrés en poste. Les renseignements obtenus des directions répondaient à notre objectif général, qui consistait à identifier la formation des directrices et directeurs d'écoles primaires privées dans le département du Nord-Ouest d'Haïti. Ensuite, nous avons procédé au codage des données tel qu'indiqué par Van der Maren (1996, p. 7), « *le codage permettra au chercheur de comparer, de classer et de synthétiser ce que chacun des informateurs a pu apporter dans son langage particulier* ».

Afin de traiter les données recueillies, les entretiens ont été transcrits intégralement sur le fichier Word dans un premier temps. Pour assurer la confidentialité et l'anonymat des participants, leurs noms ont été remplacés par des noms fictifs. Par la suite, nous avons fait plusieurs lectures afin de bien saisir les propos des participants. Puis nous avons regroupé, pour chacune des questions, les réponses de l'ensemble des participants. Nous avons ajouté des sous-catégories servant à distinguer les classes de réponses tel que préconisé par Van der Maren (2004, p. 434). Nous avons construit un tableau pour chaque question et regroupé les réponses des dix participants. Ces tableaux nous ont été utiles pour l'analyse et la présentation des résultats.

3.6. Considérations éthiques

Nous avons pris les précautions nécessaires dans le cadre de notre projet de recherche, afin de respecter toutes les considérations éthiques indiquées par le Comité d'éthique de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Tout au long de

l'étude. Un certificat éthique nous a été décerné par le Comité d'éthique de l'UQAM pour les projets d'étudiants touchant des êtres humains (CERPE).

Les directeurs d'école ont accepté de participer librement aux entretiens et ont signé le formulaire de consentement expliquant le déroulement général du projet. En même temps, nous leur avons rappelé que les entretiens étaient enregistrés et que ces enregistrements seraient détruits à la fin du projet. Les noms des participants sont demeurés confidentiels. La confidentialité des données a aussi été assurée par la conservation sous-clé des documents, qui ont servi exclusivement au chercheur pour cette recherche.

CHAPITRE IV

ANALYSE DES DONNÉES

Dans ce chapitre, nous exposerons, question par question, l'analyse des données traitées, à partir des propos des dix directeurs d'école. Pour y parvenir, nous présenterons les résultats en tenant compte des questions posées lors des entretiens et en nous appuyant sur leur verbatim. Rappelons que l'objectif de la recherche était d'identifier la formation des directeurs d'école primaire privée dans le département du Nord-Ouest d'Haïti.

4.1. Profil des participants

Dans cette section, nous décrirons le profil des participants selon leur sexe, leur âge, leur niveau études et leur nombre d'année en poste. Le tableau qui suit indique l'âge, le sexe, le niveau de scolarité et le nombre d'années en poste des participants.

Tableau 4.1 Profil des participants

#	Âge	Sexe	Niveau de scolarité	Nbre d'années en poste
01	45 ans	M	Philo	12 ans
02	49 ans	M	Licence	14 ans
03	38 ans	M	Licence	4 ans
04	62 ans	F	École normale	4 ans
05	38 ans	M	Licence	11 ans
06	48 ans	M	Philo	17 ans
07	58 ans	F	École normale	12 ans
08	42 ans	F	École normale	6 ans
09	66 ans	M	Rhét	23 ans
10	37 ans	M	Philo	4 ans

4.1.1. Sexe et âge

Comme l'indique le tableau ci-dessus, parmi les directeurs et directrices qui ont participé à notre recherche 70 % sont des hommes et 30 % sont des femmes. Les postes de directions d'école sont donc en majorité occupés par des hommes. On peut dire que l'enseignement primaire (fondamental) permet à un plus grand nombre d'hommes d'accéder au poste de directeur d'école. Malgré la présence de femmes comme enseignantes, la prédominance masculine dans la fonction de directeurs demeure. Cependant, les 20 % de femmes sont issues de congrégations religieuses puisqu'un certain nombre d'écoles du département sont dirigées par des congrégations religieuses. Nous pouvons supposer que les

différents départements d'Haïti connaissent des situations identiques même si nous ne disposons pas de données pour étayer solidement cette assertion.

Par ailleurs, notre recherche montre que l'âge des directrices et directeurs varie entre 37 ans et 66 ans. Par rapport à l'ensemble des participants, les femmes paraissent nettement plus âgées, ce qui se comprend par leur entrée plus tardive dans la fonction, après avoir exercé pendant plusieurs années la fonction d'enseignantes. Voyons à présent le niveau de scolarité des participants ainsi que leur nombre d'années en poste.

4.1.2. Niveau d'études et nombre d'années en poste

Dans 30 % des cas, les directeurs qui ont participé à notre enquête possèdent une licence comme diplôme le plus élevé, dont une en éducation et deux en administration scolaire. En plus, 30 % ont un diplôme d'école normale d'instituteurs, 30 % ont un diplôme de fin d'études secondaires, et un directeur a fait la classe de rhéto, avant dernière année du secondaire. Il est à noter que le pays utilise l'échelle LMD (licence-maîtrise-doctorat) et que la licence est le premier diplôme de cette échelle. Les trois femmes directrices, comme nous l'avons vu précédemment, possèdent un diplôme de l'école normale d'institutrices.

Enfin, on peut noter trois directeurs n'ont que 4 ans d'ancienneté, mais un a 27 années de service. Mais le nombre d'années de service le plus élevé dans cette fonction est de 27. Quant au nombre d'élèves dans les écoles, il varie entre 250 et 820. L'analyse montre les directeurs ont des profils très variés.

4.2. Analyse des données recueillies lors des entretiens

4.2.1 Première question

La première question avait pour but de voir les différents niveaux et domaines d'études des participants. Ces études ont préparé différemment nos participants à devenir directeurs d'école. Ils ont fait des études générales, et nous avons noté, à partir des réponses à nos questions, qu'ils ont suivi des cheminements différents de formation.

La lecture des verbatim nous a permis de constater que le niveau d'études des participants est très varié. La grande majorité d'entre eux n'ont pas fait d'études universitaires avant leur entrée en fonction à un poste de directeur d'école. Au moment de l'entretien, trois d'entre eux ont déclaré avoir une formation de premier cycle universitaire. Trois participantes ont dit être diplômées d'une école normale d'institutrices (ENI). Un directeur nous a dit avoir une rhéto, ce qui correspond au secondaire V québécois. Les trois derniers directeurs interrogés ont déclaré avoir obtenu un diplôme de fin d'études, la philo, qui correspond à une première année au CEGEP ou à l'université québécoise.

L'enseignement devient pour les Haïtiens une marchandise que n'importe qui peut vendre. C'est ainsi qu'un directeur nous a confié :

Je me suis engagé dans l'enseignement parce que, après avoir terminé mes études classiques, l'incapacité financière de mes parents, je me suis vite lancé dans l'éducation dans l'espoir d'avoir de quoi subvenir à mes besoins et de venir en aide à mes parents. À vrai dire, je n'ai aucune autre formation autre que mes études classiques.

Un autre a répondu à la question, « *Pour vous dire vrai, j'ai quitté l'école en classe de rhéto dans l'idée de fonder ma propre école et pour pouvoir gagner ma vie. À l'époque je n'avais aucune formation pour diriger une école convenablement* ».

Concernant les directrices qui ont fait des études à l'école normale, toutes étaient des enseignantes du niveau primaire avant d'occuper leur poste actuel en direction. Autrefois, il suffisait d'avoir réussi avec succès les classes de troisième et seconde ou d'avoir terminé les classes de rhéto ou de philo. Il faut noter que les femmes ont été encouragées à suivre une formation à l'école normale, institution qui a formé les institutrices. L'une d'entre elle déclare :

Je suis normalienne de profession. J'ai passé 35 années comme enseignante dans une école congréganiste. Grâce à la formation de l'école normale et mes expériences en enseignement cela joue en ma faveur et m'a permis de bien gérer mon école.

Une autre directrice précise « *Je suis normalienne de carrière. J'ai une très grande carrière au niveau de l'enseignement. J'ai enseigné à tous les niveaux du primaire mais je n'ai aucune formation au niveau universitaire* ».

Nous abordons ensuite le lien entre les études des directeurs que nous avons rencontrés et la fonction de direction d'école. La majorité des participants n'ont pas d'études les préparant à être directeurs. Ils ont appris le travail sur le tas, sur le terrain. Finalement, trois d'entre eux possédaient des études universitaires en lien direct avec le milieu de l'éducation. Ils nous disent :

Je suis un étudiant finissant en sciences pédagogiques à l'Études Supérieures Isaac Newton (ESIN). Lorsque j'ai décidé de prendre le chemin de l'universitaire, j'ai commencé à gérer le mieux possible mon établissement sur le plan pédagogique et administratif. Et aussi, j'ai constaté que cette formation à l'université me permet d'améliorer mon niveau et d'avoir confiance en moi.

J'ai un diplôme en sciences de l'éducation, sciences juridiques et la comptabilité. Ces formations reçues m'ont permis d'assurer trois missions : pédagogique, administration et sociale.

Je suis un normalien, licencié en sciences administratives et actuellement un étudiant finissant en sciences juridiques. Mes études à l'université m'ont aidé beaucoup surtout dans la gestion du personnel. Je vais continuer à me former davantage afin d'éviter les tâtonnements dans mon métier de directeur d'école.

4.2.2 Deuxième question

La deuxième question avait pour but de connaître le processus de recrutement des directeurs d'école. En Haïti, aucune loi n'a été instaurée pour le recrutement des directeurs d'école privée. Aucune loi ne définit les conditions d'accès aux fonctions de directeur d'école. Étant donné l'absence de critères de sélection, l'on privilégie parfois des considérations comme l'amitié ou l'appartenance religieuse au détriment des compétences professionnelles. Les directeurs fondateurs d'écoles privées, quant à eux, s'autodésignent directeurs des écoles qui leur appartiennent.

Pour accéder à l'emploi de directeur d'école dans le secteur privé, il faut répondre aux désirs de l'employeur. C'est pourquoi, un interlocuteur nous dit : *« En 2018, j'ai reçu un message venant de la part du conseil académique du Collège en me demandant de prendre la direction du primaire. Après avoir réfléchi, je réponds positivement. Et voilà ! »*.

Un autre directeur, nous a dit : *« J'ai été choisi par la fondatrice de l'école après avoir participé à une rencontre avec le staff de fondation »*.

Concernant les écoles dites congréganistes, qui ont un supérieur hiérarchique, les obédiences se font selon le choix du conseil. *« Puisque je fais partie d'une congrégation religieuse, c'est le frère provincial qui m'a choisi comme directeur. »*

Quant aux autres directeurs, qui dirigent leur propre école, ils se sont autodésignés directeurs. Puisque c'est leur « entreprise » et pour éviter de perdre l'argent investi, ils se trouvent obligés de gérer eux-mêmes leur école. *« J'ai 11 ans à la direction puisque je suis le fondateur de mon école »*.

Un autre mentionne *« Je suis le fondateur de mon école, cela me fait environ 35 ans comme directeur »*.

4.2.3 Troisième question

La troisième question portait sur les objectifs que les directeurs s'étaient fixés. Il leur a été demandé : « En arrivant à la tête de l'école, quels objectifs vous étiez-vous fixés? » Les directeurs ont répondu ils se sont sentis appelés à changer, à s'ajuster pour améliorer les résultats et le vécu dans les écoles qu'ils dirigent. Leurs objectifs sont présentés sous divers angles. Les aspects qui reviennent le plus fréquemment sont : améliorer la qualité de l'enseignement, la performance des élèves et favoriser la réussite des élèves. Ces quelques réponses des directeurs illustrent bien les objectifs qu'ils avaient à leur entrée en poste.

Un répondant a dit : « *Moi, mes objectifs étaient d'améliorer la qualité de l'enseignement, contrôler l'apprentissage des élèves et mettre des moments de formation pour les enseignants afin de favoriser la réussite des élèves* ».

L'un des rôles essentiels d'un directeur d'école est la gestion des ressources. C'est pourquoi un directeur mentionne : « *Dès mon arrivée à la tête de cette école, mon objectif principal était de gérer les ressources qui sont disponibles afin de favoriser la réussite des élèves* ».

Ce qui ressort surtout des commentaires des participants, c'est l'amélioration de la performance de l'école. « *Oui, le grand défi c'est remonter le niveau de performance de l'école et d'augmenter les effectifs d'élèves* ».

Nous avons constaté que les objectifs des directeurs fondateurs différaient nettement de ceux des autres directeurs. Ils accordent plus d'importance à l'aspect financier qu'à l'aspect pédagogique. Un directeur se justifie en disant « *En fondant mon école, j'ai pensé qu'elle m'aiderait à gagner ma vie. Ça été mon objectif* ».

Généralement, le système éducatif haïtien est confronté à de multiples problèmes touchant tant la qualité de l'éducation que les ressources financières dont il

dispose. Les répondants témoignent qu'ils sont confrontés chaque année à des difficultés économiques. Les parents, qui financent les écoles privées, peinent à payer les frais de scolarité de leurs enfants. Faute de ressources, certains problèmes surgissent pour les salaires du personnel : « *Le retard des frais de scolarité des enfants retarde le paiement des enseignants* ». Il en va de même pour les achats de fournitures scolaires, les travaux de réparation ou de construction.

Les obstacles à l'apprentissage qui sont les plus souvent identifiés sont le manque ou l'absence de matériel, de ressources didactiques et pédagogiques adaptés aux besoins des élèves et l'absence de cantine scolaire. Tout cela, sans parler de l'instabilité politique, qui paralyse très souvent le fonctionnement de l'école, ce qui fera dire à un directeur : « *J'ai rencontré des difficultés face à la crise sécuritaire et politique du pays, les manifestations durant les journées de classes, etc.* ».

4.2.4 Quatrième question

La formation continue du directeur d'école est fondamentale pour l'enseignement primaire, puisqu'il est la personne la plus influente dans toute l'école. Il doit posséder une bonne formation. Nous avons souligné que certains participants ont commencé à travailler dans un établissement primaire en ne détenant qu'un diplôme de fin d'études secondaires. C'est pourquoi nous avons rencontré des directeurs qui suivent encore de la formation continue pour obtenir la qualification nécessaire à leur fonction. Les commentaires des participants insistent sur l'apport de la formation dans le travail actuel. L'un d'eux dit : « *Bien sûr, j'ai fait les sciences administratives à l'université de Valparaiso. J'ai une formation en droit et aussi dans la théologie. Bref, toutes ces formations-là m'ont aidé dans mon rôle relationnel, pédagogique et administratif* ».

Un autre directeur déclare ceci :

« Pendant mes 4 ans comme directeur, je suis arrivé en 3^e année des sciences administratives et pédagogiques à l'ESIN à Port-de-Paix. Oui, ces cours me transforment beaucoup par rapport à ma fonction de directeur. »

Les directeurs reconnaissent qu'ils ont besoin d'apprendre parce que cela les aidera nécessairement beaucoup à corriger des faiblesses. Cependant, le fait que les formations se donnent dans une autre ville est source d'obstacles pour eux. Les conditions de formation demandent des déplacements. L'un des directeurs nous dira à ce sujet : « *Vu la conjoncture actuelle du pays, je ne voulais pas me déplacer pour aller prendre d'autres formations supplémentaires* ». Un directeur n'a pas hésité à dire : « *Même s'il n'y a pas d'âge pour apprendre, pour moi, vu mon âge et mes préoccupations c'est difficile d'aller faire une étude* ».

4.2.5 Cinquième question

Connaissant l'importance de la formation des enseignants pour garantir la qualité de l'enseignement dans les écoles, nous avons demandé aux directeurs interrogés de préciser si tous les enseignants de leurs écoles ont une formation en enseignement. Les informations fournies par les directeurs nous ont appris que les enseignants ne sont pas suffisamment qualifiés, ni même formés pour l'enseignement.

Un premier a dit : « *Quasi la totalité de mes enseignants n'ont pas une formation dans l'enseignement. Et cela est un problème majeur pour les écoles haïtiennes* ».

Un autre directeur d'école, dont une partie des enseignants sont issus des écoles normales, dit : « *Quant à mes enseignants la majorité sont des normaliens* », pendant qu'un autre directeur qui rencontre une situation bien différente et déclare :

« Mes enseignants ne sont pas formés à l'enseignement, sauf les deux enseignantes de petite enfance ».

Considérant que les enseignants non qualifiés constituent une main-d'œuvre à bon marché, un directeur est d'avis que :

Certains enseignants se sont engagés dans l'enseignement du fait que c'est leur seul moyen de se faire une carrière. C'est pourquoi, vous allez rencontrer des enseignants qui commencent à enseigner avec un diplôme de fin d'études primaires. Ils le considèrent comme un pont à traverser, si j'obtiens ce poste d'enseignant, je pourrai avoir une meilleure vie ».

Dans cette optique, une bonne formation des enseignants en poste s'avère indispensable pour mettre à jour leurs connaissances et en acquérir de nouvelles, tant pour les programmes que pour les méthodes.

4.2.6 Sixième question

Cette question avait pour objectif de vérifier si les directeurs d'école que nous avons reçus en entretien avaient l'habitude d'organiser des journées de perfectionnement pour leurs enseignants. 70 % d'entre eux ont affirmé que leurs enseignants ont déjà pris part à des séances ou à des séminaires de perfectionnement ou de recyclage. Les données concernant le nombre de formations varient selon les ressources financières des directeurs d'école.

Il faut dire qu'outre la formation reçue dans les écoles normales, les enseignants sont aussi recyclés dans le cadre de séminaires tenus plus au moins deux fois par an. Chaque école s'organise pour profiter d'un moment opportun de l'année. *« La congrégation a une école normale et, deux fois par année, elle regroupe tous les enseignants dans nos écoles pour une formation d'une semaine ».* De plus, c'est le directeur d'école qui a la responsabilité de s'assurer que les membres de son personnel ont accès aux formations pertinentes ainsi qu'aux ressources

disponibles « *Oui, grâce à mes études actuellement j'organise certaines fois des moments de perfectionnement, surtout avant le début de trimestre* ».

La formation continue devrait occuper une place importante puisqu'elle est le prolongement des apprentissages des enseignants dans leur pratique quotidienne. Certains directeurs mettent en évidence les contraintes financières pour la formation continue des enseignants, car il est difficile pour eux de financer des activités de perfectionnement qui devraient être prises en charge par l'État. Un directeur explique :

Personnellement, je ne pourrai ni organiser des formations ni envoyer mes enseignants à des journées de formation. L'école n'a pas d'argent, et le manque de budget m'oblige à me limiter dans les choix. Dans un pays sérieux, c'est le rôle de l'État de gérer la formation de tous les enseignants, que ce soit au public ou au privé...

4.2.7 La septième question

La majorité des directeurs d'école ayant participé à notre enquête sont attentifs aux enseignants qui éprouvent des difficultés pédagogiques. Selon les analyses des données collectées, les répondants expliquent quelques méthodes pratiquées en réponse aux besoins de certains enseignants. Ils précisent :

Je dois vous dire qu'ici nous vivons comme une famille. Nous installons un climat de confiance malgré que certains enseignants aient reçu plus de formation que moi. On se respecte bien. Oui, certains ont besoin d'accompagnement pour améliorer la réussite des élèves. Quand un cas se présente, je fais toujours appel aux autres enseignants qui s'y connaissent mieux que moi.

Un autre directeur a déclaré :

Ben oui, j'ai essayé de faire des entretiens avec la personne concernée ou j'ai fait appel à un spécialiste dans le domaine. Parfois j'appelle l'enseignante de la 6^e année ou une ancienne afin de me venir en aide.

Dans le même sens, un autre a relaté : « *Quand des difficultés se présentent, j'ai fait appel aux autres enseignants plus compétents dans la matière, et cela a donné des résultats* ».

En fait, certains directeurs d'école se rendent bien compte qu'ils ne sont pas des spécialistes dans toutes les matières enseignées dans le programme de l'école. Cependant, quand un enseignant a besoin d'aide, ils interviennent quand même. L'un d'eux dit : « *Je m'assois avec eux pour analyser le problème. Je fais aussi des remarques. Souvent, on fait appel aux professionnels dans la matière* ».

Finalement, un seul directeur répond que, dans son école il y a un responsable pédagogique, mais que c'est lui qui joue ce rôle. Il considère cependant que « *Ce n'est pas mon rôle vraiment. Cela revient au responsable pédagogique* ».

4.2.8 Huitième question

Il est important de noter que les personnes interrogées lors de notre entretien sur la formation des directeurs d'école primaire privée dans le département du Nord-Ouest d'Haïti, affirment avec force que les futurs directeurs ont besoin de posséder des connaissances et de développer des compétences.

Le tableau suivant établit les compétences qui reviennent le plus souvent dans les réponses des directeurs d'école interrogés.

Tableau 4.2 Compétences jugées nécessaires pour les futures directions d'école

Compétences	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	Total
Leadership	A	A	A	N	N	A	N	A	N	A	6
Gestion de budget	A	A	A	N	N	A	N	N	A	N	5
Communication	N	A	A	N	A	N	N	A	N	N	4
Psychologie	N	N	A	N	N	N	N	A	N	N	2
Gestion des ressources humaines	N	N	A	N	N	N	N	A	N	N	2
Gestion de crises	N	N	A	N	N	N	N	N	N	N	1
Technologie	N	N	A	N	N	N	N	N	N	N	1
Méthodologie	N	N	N	A	N	N	A	N	N	N	2
Gestion des conflits	N	N	N	N	N	N	N	N	N	A	1
Bon sens	N	A	N	N	N	N	N	N	A	N	2
Savoir-faire	N	N	N	A	A	A	N	N	N	N	3
Administration	A	N	N	N	N	N	N	N	N	A	2
Pédagogie	N	N	N	A	N	N	A	A	N	N	3
Maîtrise des matières de base	N	N	N	A	N	N	N	N	N	A	2
Discipline	N	N	N	N	A	N	N	N	A	N	2
Mesures et évaluations	N	N	N	A	N	N	N	N	N	N	1

A : compétence identifiée par le directeur N : compétence non identifiée par le directeur

Les compétences jugées importantes pour les futurs directeurs d'école primaire qui reviennent le plus fréquemment, sont : le leadership (6), la gestion du budget (5) et la communication (4). Les autres éléments, qui sont revenus moins souvent se rapportent aux domaines suivants : savoir-faire, pédagogie (3), méthodologie, discipline, administration, bon sens et maîtrise des matières de base (2).

Le leadership

La plupart des directeurs participants à cette recherche s'entendent pour dire que le leadership est essentiel au bon fonctionnement d'une école. En exerçant un leadership, les directeurs s'affirment comme personnes clés capables de communiquer leur vision et de faire passer leurs intentions à exécution dans leur école. Lorsqu'un directeur est un modèle, son savoir-faire se répercute sur l'école qu'il dirige. « *Le rôle le plus important pour un directeur est celui de leader. Il est le chef d'orchestre* ».

Pour certains, un leader est quelqu'un qui est capable de déléguer, « *il doit apprendre à partager des responsabilités, surtout aux moments des examens* ». Un directeur ne doit pas penser qu'il peut régler seul les problèmes.

Enfin, un dernier directeur met l'accent sur l'esprit visionnaire d'un leader. Ce qui ressort, « *le leader, son rôle est d'avoir une vision claire et de savoir la communiquer aux autres. Il doit aussi motiver tous les membres de son école, puisqu'un vrai leader est celui favorise un esprit d'équipe* ».

La gestion du budget

Les réponses obtenues de la part des directeurs qui ont participé à cette recherche nous disent que les frais de scolarité des enfants exigent un contrôle rigoureux. En effet, le contrôle du budget joue un rôle essentiel dans la gestion de l'école considérant que toutes les activités, tout comme l'équipement, le matériel

didactique et les salaires du personnel de l'école dépendent du budget. Un directeur donne son avis :

Je pense que tous les directeurs d'école sont appelés à gérer un budget. Un directeur qui fait des dépenses inutiles va se retrouver dans une impasse pour payer les personnels. Et c'est ça notre plus gros casse-tête à l'école.

Un autre affirme que « *C'est une connaissance que je trouve très importante. Jusqu'à présent, j'ai du mal à préparer un budget annuel pour mon école* ».

La majorité des participants croient que les nouveaux directeurs d'école devraient suivre des formations et être capables d'élaborer un budget au début de chaque année scolaire.

La communication

Les communications sont un outil fondamental dans la gestion de groupes. Savoir communiquer, dialoguer, partager avec l'autre est important. Dans la pratique professionnelle d'un directeur, c'est indispensable. Les directeurs d'école travaillent avec les enseignants, avec le personnel non enseignant ainsi qu'avec les parents. Ils doivent chercher à connaître et à comprendre les besoins de chacune des personnes.

Les participants expliquent qu'ils ont d'étroites communications avec les membres de leur communauté éducative. Ils affirment que le temps consacré à communiquer avec les enseignants, les parents et les élèves occupe la plus grande partie de leur journée. Comme l'a rappelé un directeur lors de notre entretien,

75 % de mon de travail est d'écouter les gens. C'est la raison pour laquelle je dis que le directeur doit d'être un bon communicateur, sinon il serait tout le temps en conflit avec les enseignants, les parents

d'élèves et aussi avec lui-même. Moi, à l'école, je suis quelqu'un qui est ouvert au dialogue. C'est pourquoi, avant toute décision, j'essaie d'écouter la personne en question.

4.2.9 Neuvième question

La question 9 avait pour but de vérifier si les directeurs qui ont participé à notre enquête suivent une formation continue. Sept des directeurs ont répondu non à cette question.

Voici les propos de trois d'entre eux. Le premier nous dit : « *Pour l'instant non ! Je devais commencer avec une maîtrise cela fait plus que deux ans, mais vu la situation du pays, je ne me permets pas cela* ».

Du fait de sa situation économique, un autre répondant nous dit : « *J'ai bien envie de faire une étude dans le domaine de l'éducation. Faute d'argent, j'ai du mal à l'entamer* ».

Et un dernier évoque la situation de son école : « *Mon école est actuellement en construction, je ne veux pas laisser mon école pour aller me former* ».

En définitive, la majorité des directeurs enquêtés sont entrés en fonction avec très peu de formation, et leurs cheminements professionnels sont très différents (cf. le tableau 4.1 : profil des participants). Nous avons également observé que plusieurs d'entre eux continuent d'exercer leur fonction de directeurs d'école avec la formation initiale qu'ils avaient en entrant en poste, c'est-à-dire qu'ils n'ont suivi aucune formation continue ni recyclage. Ils se disent en effet confrontés par le manque d'offre de formation dans les villes éloignées, par les difficultés à payer des études ainsi que par la crise sociopolitique qui rend les déplacements difficiles.

Rappelons que l'ISTEAH, située au nord du pays est la seule institution universitaire privée qui s'occupe de formation des directeurs de l'enseignement primaire et secondaire avec son programme de DESS en gestion. Assurément, la discussion sur les résultats de cette recherche fera surgir de nouvelles perspectives en vue de compléter les réflexions que nous avons initiées.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Dans le présent chapitre, nous allons discuter des résultats présentés en tenant compte du cheminement des directeurs qui est très différent. Rappelons que la question de cette recherche était formulée ainsi : Quelles formations les directeurs d'écoles primaires privées exerçant dans le département du Nord-Ouest d'Haïti détiennent-ils ?

Ce dernier chapitre est tout à fait particulier. Les réflexions qui s'y trouvent complètent un ensemble d'éléments que nous n'avons pas pu approfondir dans le chapitre précédent. Il est structuré autour de quatre grands points. En premier lieu, nous analysons le discours des directeurs qui n'ont aucune formation. Nous abordons ensuite le discours des directeurs qui ont une formation minimale. Puis, en troisième lieu, nous traitons du discours des directeurs qui ont une formation adéquate. Finalement, nous concluons à partir des constatations réalisées lors des entretiens sur la formation des directions d'écoles primaires privées.

5.1 Directeurs sans formation initiale

Le système éducatif haïtien présente de nombreux dysfonctionnements qui s'expliquent par les conditions vécues dans le pays. Les entretiens que nous avons menés nous ont permis de constater le manque de ressources humaines et professionnelles paralyse tout le système éducatif, à tous les niveaux : inspecteurs, directeurs et enseignants. On peut considérer, suite aux données de l'enquête, que la faible formation des directeurs d'école est l'un des principaux facteurs qui paralyse le développement de la qualité de l'éducation des écoles privées haïtiennes. Toutefois, certains participants, parmi ceux qui n'ont pas de formation en éducation, n'ont pas insisté quant à la formation des directeurs d'école comme point de départ vers l'amélioration de la qualité de l'enseignement en Haïti. À l'entrée en fonction comme directeur, plusieurs participants ont cependant noté qu'il n'est pas exigé des candidats d'avoir suivi un programme de formation en gestion de

l'éducation. C'est là une des conséquences du fait que la plupart des directeurs d'école exercent jusqu'à maintenant leur profession sans aucune formation initiale.

C'est ainsi qu'un certain nombre de directeurs ayant participé à notre enquête sont en poste sans aucune formation initiale; ils exercent le métier avec les acquis sur le terrain. Quatre d'entre eux affirment qu'ils ont appris le métier de directeur d'école « sur le tas ». Ils agissent par tâtonnements, par improvisation, sans être guidés par ce qui est « normal en gestion scolaire ». Étant seuls maîtres à bord de leur « bateau-école », tout peut aller bien pour eux aussi longtemps que leurs actions produisent certains résultats. Rappelons que Weva (2003) aborde ainsi cette question :

Le poste de directeur d'école, comme beaucoup d'autres fonctions, exige une bonne formation pouvant lui permettre de s'acquitter convenablement de ses tâches. Sans aucune formation préalable, l'individu qui accède à ce poste se débrouille tant bien que mal en essayant de remplir ses fonctions sur le tas, par essai et erreur (p. 27).

Nous considérons que cet auteur encourage les directeurs qui apprennent sur le terrain à se former en gestion ou en administration scolaire. Malheureusement, les quelques structures qui offrent de la formation dans ces domaines se trouvent le plus souvent dans la capitale du pays. Cela rend difficile l'accès à une formation initiale.

Le niveau d'études générales de certains directeurs constitue un obstacle à leur formation initiale. Ils sont nombreux à avoir entrepris l'enseignement primaire avec un niveau se situant entre la troisième et la sixième année secondaire ou ne dépassent pas le niveau secondaire. Cette sous-qualification constitue un blocage pour beaucoup concernant l'inscription et leur poursuite vers l'enseignement universitaire. Lors de l'entretien, un directeur s'exprime ainsi :

« Pour vous dire vrai, j'ai quitté l'école en classe de rhéto dans l'idée de fonder ma propre école et pour pouvoir gagner ma vie. À l'époque, je n'avais aucune formation pour diriger une école convenablement ».

Nous venons d'aborder le cas des directeurs d'école qui n'ont aucune formation initiale. À propos du contexte haïtien d'ailleurs, rappelons que les directeurs n'ont aucune obligation d'avoir suivi une formation initiale dans le domaine de l'éducation avant leur installation à la tête d'une école. Soulignons que la progression est plus difficile pour un directeur qui, en début de carrière, n'avait pas eu une formation de base en enseignement. Nous n'écartons pas le manque d'investissements de l'État dans la formation initiale et continue des directeurs d'école privée. Une étude complémentaire concernant les directeurs ayant une formation minimale nous apporterait probablement de nouveaux éléments pour mieux cerner la complexité du problème.

Nous traiterons d'abord des directeurs qui ont reçu une formation minimale, c'est-à-dire ceux qui ont fréquenté une école normale d'instituteurs. Puis, nous interviendrons au sujet des directeurs qui ont reçu une formation adéquate.

5.2 Directeurs avec une formation minimale

Nous venons de traiter plus haut, des directeurs d'école qui sont entrés en poste sans aucune formation initiale dans le département du Nord-Ouest du pays. Notons que malgré leurs multiples responsabilités en gestion, tant du point de vue administratif que pédagogique, ils étaient demeurés sans formation jusqu'au moment des entretiens que nous avons eu avec eux. Leur unique expérience de terrain ne leur a pas permis de développer les outils nécessaires pour gérer les nombreux problèmes qu'ils rencontrent dans leurs écoles respectives.

Même si aucune formation n'est exigée préalablement par l'État haïtien pour l'accession à la fonction de direction, celles et ceux qui ont une formation d'école normale d'instituteurs doivent déjà être considérés comme un atout dans le système d'éducation. Leur passage de la formation d'enseignant à une fonction de directeur d'école est certes un acquis de plus pour les personnes en poste. Nous nous questionnons aussi sur la

pertinence de la formation destinée aux enseignants qui s'engagent dans la fonction de directeur d'école. À cet effet, une directrice nous a répondu en ces termes :

Je suis normalienne de profession. J'ai passé 35 années comme enseignante dans une école congréganiste. Grâce à la formation de l'école normale et mes expériences en enseignement cela joue et m'a permis de bien gérer mon école.

Généralement, les normaliens sont les mieux qualifiés puisqu'ils ont complété leurs trois ans d'études générales et professionnelles. La situation est cependant bien plus catastrophique dans certaines écoles, où l'on retrouve de nombreux directeurs ayant à peine terminé la classe de philo et n'ayant reçu aucune formation professionnelle. Dans l'ensemble, les participants normaliens sont satisfaits de la qualité des connaissances qu'ils ont reçues dans une école normale d'instituteurs. Ils soulignent que ces connaissances ont une importance capitale dans la fonction qu'ils exercent actuellement. Tous reconnaissent le fait qu'être enseignant aide à bien remplir la fonction de directeur d'école. C'est ainsi qu'une directrice précise que « *Je suis normalienne de carrière. J'ai une très grande carrière au niveau de l'enseignement. J'ai enseigné à tous les niveaux du primaire, mais je n'ai aucune formation au niveau universitaire* ». Cette affirmation rejoint ainsi Legendre (2005, p. 622), pour qui la formation comporte le développement d'habiletés et d'attitudes ainsi que l'intégration de savoirs dans la pratique quotidienne de la vie. Ces participants évoquent l'importance que les futurs directeurs d'école soient d'abord des normaliens. L'ensemble des normaliens répondant dans nos entretiens semblent considérer que leur formation de l'école normale est suffisante et n'entrevoient pas nécessairement de suivre une formation universitaire.

Au regard de la formation de base que des directeurs d'école recevaient à l'école normale d'instituteurs avant d'être promus comme directeurs, il ressort qu'elle porte des fruits jusqu'à présent. Selon les résultats des données, nous remarquons que ces participants, en plus d'avoir des compétences générales et professionnelles, prennent davantage de temps pour travailler avec les enseignants en difficulté. La formation de l'école normale, où les enseignants reçoivent quelques cours de gestion, peut être jugée intéressante comme formation initiale. Nous considérons cependant que les gestionnaires ont intérêt

à se perfectionner et nous les encourageons à poursuivre une formation universitaire en gestion de l'éducation.

Dans la prochaine section nous rapporterons les opinions des directeurs qui ont reçu une formation universitaire dans le domaine de l'éducation. Puis, nous en discuterons .

5.3 Directeurs avec une formation adéquate

Nous entendons par formation adéquate celle des directeurs qui ont fait des études supérieures dans le domaine de l'éducation, ce qui leur a permis d'exercer leur fonction de direction avec plus de connaissances et plus de professionnalisme. C'est sur ce thème que nous poursuivons maintenant la discussion. En Haïti, comme nous l'avons déjà écrit, le profil de compétences et les critères de sélection des directeurs d'école n'est pas encore établi. Étant donné cette absence, on ne peut pas relever les études recommandées pour la nomination à la direction d'une école. Dans le cadre de cette recherche, en attendant que le ministère de l'Éducation haïtien mette en place un programme de formation pour les directeurs d'école, nous considérerons adéquate une formation universitaire comportant des cours en gestion scolaire.

Tout au long de notre recherche, nous nous sommes appliqués à identifier les formations reçues par les directeurs d'école en poste. Nous avons ainsi découvert que leurs formations sont très variées. Les résultats des recherches de Wewa (2003) sur le rôle et la formation des directeurs d'école en Afrique nous ont éclairés sur la formation que devraient recevoir les directeurs qui sont à l'œuvre dans les écoles d'Haïti. « *Pour être un bon dirigeant d'école, la formation de base en matière d'administration scolaire est fortement recommandée. Sans cela, on exerce ses fonctions par essais et erreurs* » (p. 30). Un des directeurs rencontrés en entretien nous a particulièrement intéressé en nous déclarant que les formations qu'il a reçues à l'université l'ont aidé dans la gestion pédagogique et administrative de son école. Il nous a dit :

Je suis un normalien, licencié en sciences administratives et actuellement un étudiant finissant en sciences juridiques. Mes études à l'université m'ont aidé beaucoup surtout dans la gestion du personnel. Je vais continuer à me former davantage afin d'éviter les tâtonnements dans mon métier de directeur d'école.

La formation en administration scolaire, comme nous l'avons dit plus haut, semble être indispensable pour les directeurs d'école dans le contexte haïtien autant que dans les autres pays. C'est ce qui, par ailleurs, nous a permis d'affirmer que l'une des faiblesses des écoles haïtiennes est le manque de préparation de certains directeurs en gestion de l'éducation. Avec des directeurs dont les compétences pédagogiques et les compétences en gestion sont de bas niveau, on ne peut s'attendre à une amélioration du système scolaire ni à de meilleurs résultats scolaires de la part des élèves haïtiens.

À la lumière des propos recueillis auprès des différents participants, il ressort que les directeurs qui ont une formation en sciences de l'éducation ou en administration réagissent mieux aux questions de gestion pédagogique de leur personnel enseignant. En plus de leur rôle pédagogique auprès du personnel enseignant, ils jouent un rôle plus polyvalent. L'un des directeurs participant à notre étude nous a décrit comment ces études l'ont aidé dans son rôle de directeur d'école. *« J'ai un diplôme en sciences de l'éducation, sciences juridiques et en comptabilité. Ces formations reçues m'ont permis d'assurer trois missions : pédagogique, administrative et sociale ».*

Selon cet énoncé, il apparaît que le directeur d'école qui a fait des études en sciences de l'éducation s'investit pleinement dans son poste. Nous avons vu que ce directeur accorde de l'importance aux aspects pédagogiques, administratifs et sociaux. La réflexion précédente sur ce point nous conduit à tourner notre regard vers l'opinion du chercheur.

Rappelons, qu'à travers cette étude, nous avons voulu découvrir, identifier les diplômes professionnels que détenaient les directeurs d'école participant à notre enquête. Nous avons constaté que les diplômes obtenus par les directeurs de notre échantillonnage sont très variés. Trois directeurs possèdent un diplôme d'école normale d'instituteurs (ENI), un en sciences de l'éducation, deux en administration scolaire, un en classe de rhéto, trois un diplôme de fin d'études.

En tenant compte du niveau de qualité de l'enseignement, nous considérons que les directeurs ont besoin de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences qui tiennent compte du contexte actuel et de leur milieu d'exercice en vue de relever la qualité de l'enseignement en Haïti. Les écoles ne peuvent plus bien fonctionner avec un personnel de direction qui a le niveau de formation des sept années du secondaire. Cette étude nous a aussi permis de passer en revue les acquis de nos directeurs participants, pour qui être compétent c'est d'être capable de gérer des situations problématiques et instables.

Lors de nos entretiens, nous avons remarqué que certains des directeurs éprouvent de la difficulté à communiquer oralement en français. Cela a aussi limité l'élaboration de leurs réponses à nos questions. Pour pallier à cet état de fait, nous avons pris le temps de poser des sous-questions leur permettant de s'exprimer. Nous considérons que le directeur d'école doit pouvoir écouter, expliquer et convaincre. Les participants que nous avons rencontrés ont reconnu la facilité de communication comme une compétence que devrait avoir tout futur directeur d'école. C'est un plaisir pour tout directeur, parlant de son école devant un auditoire, d'avoir des propos pertinents et clairs, de communiquer de façon correcte, d'être compris de ses auditeurs. Nous avons aussi compris que la problématique à laquelle nous nous sommes intéressés peut être liée au fait que le système éducatif haïtien est un système bilingue. Les directeurs considèrent que leurs expériences de terrain les aident à bien gérer leur école.

Plusieurs compétences jugées pertinentes pour un directeur d'école primaire dans le département du Nord-Ouest apparaissent aussi dans les sept pôles de compétences

selon Dupuis (2004) dans notre cadre conceptuel. Pour améliorer le niveau de la formation, les directeurs formulent leurs attentes envers l'État. Ils estiment, entre autres, que l'État doit s'engager à subventionner les salaires du personnel enseignant et les fournitures scolaires des élèves.

L'État doit nécessairement prendre conscience que face aux exigences du moment et devant le manque de moyens, les directeurs d'école se débrouillent assez bien pour résoudre leurs problèmes mais qu'on ne peut continuer à utiliser indéfiniment les moyens du bord et des démarches individuelles pour répondre aux situations pédagogiques, économiques et sociales qui se présentent. Il faut arrêter de considérer les personnels de l'éducation, d'une certaine manière, comme des personnes à tout faire.

De ce qui précède, il apparaît que la majorité des participants considèrent que le directeur est avant tout un enseignant à qui sont confiées des tâches supplémentaires de gestion. Dans la mesure où leur première expérience dans l'école était celle d'enseignants, rien n'est ajouté à ce qu'ils ont appris dans leur rôle d'enseignants. Ils signalent qu'il est impératif que les nouveaux directeurs bénéficient d'un temps de formation en début d'année pour bien planifier l'année scolaire. Ils estiment que la formation continue assure une certaine progression du directeur, tant comme professionnel que comme individu.

Nous sommes conscients des différents besoins des directeurs d'école dans le département. La formation demeure sans doute le plus grand défi pour l'amélioration de la qualité de l'éducation. Une formation adéquate favoriserait l'ouverture d'esprit en plus de réduire les erreurs et d'éviter les tâtonnements des directeurs d'école. Cependant, nous reconnaissons que le développement professionnel de la direction d'école dépend d'une décision politique qui est entre les mains des autorités de l'État en éducation.

CONCLUSION

Notre recherche avait pour objectif principal d'identifier la formation des directeurs d'écoles primaires privées dans le département du Nord-Ouest d'Haïti. À ce jour, aucune étude ne s'est intéressée au profil des directeurs d'écoles primaires privées en Haïti. Il était alors impossible de connaître le niveau d'études minimum requis pour être éligible à un poste de directeur d'école primaire dans le département. Jusqu'à présent, aucune formation n'est exigée pour l'entrée en fonction des directeurs d'école, contrairement à ce qui se passe dans d'autres pays de l'Amérique. Cette situation mérite d'être examinée. D'où la question de recherche : Quelles formations les directeurs d'écoles primaires privées exerçant dans le département du Nord-Ouest d'Haïti détiennent-ils?

Pour répondre à cette question générale, nous avons répertorié une quantité variée de documents afin de permettre de se prononcer sur les différents concepts à savoir : la formation, directeur d'école primaire et compétence. Rappelons que « la formation implique le développement d'habiletés, d'attitudes ainsi que l'intégration de savoirs dans la pratique quotidienne de la vie » (Legendre (1993, p. 622). Et aussi, rappelons qu'une compétence est « un savoir-agir complexe qui s'actualise dans le contexte d'une situation professionnelle concrète » (MELS, 2008, p. 53). Notre cadre conceptuel s'est inspiré des deux profils de compétence : Les sept pôles de compétences de Dupuis et le profil de compétence du MELS.

L'approche méthodologique que nous avons privilégiée est de nature qualitative de type exploratoire. La technique d'échantillonnage utilisée pour sélectionner les participants de l'étude, est la technique non probabiliste. Les participants sont des directeurs d'écoles primaires privées dans le département du Nord-Ouest d'Haïti. Ils sont au nombre de dix (10) directeurs en fonction venant des cinq villes de ce département. Comme instrument de collecte de données, nous avons effectué des entretiens semi-dirigés.

Globalement, les résultats de l'étude montrent que la majorité des directeurs sont entrés en fonction avec très peu de formation, autrement dit, la majorité mentionne qu'ils ont

appris le métier sur le terrain. Leur qualification académique est très variée. Trois directeurs possèdent un diplôme d'école normale d'instituteurs, un en sciences de l'éducation, deux en administration scolaire, un en classe de rhéto, trois ont un diplôme de fin d'études. D'ailleurs, très peu entre eux ont ou n'ont pas un diplôme universitaire. Nous avons également observé que plusieurs d'entre eux continuent à exercer leur rôle de directeurs d'école avec la formation initiale détenue en entrant en poste. Cela s'explique par le manque de l'offre de formation locale, par les difficultés financières pour payer les études ainsi par la crise sociopolitique qui rend les déplacements difficiles.

Soulignons que la majorité des participants ont déjà fait une carrière d'enseignants. Le directeur d'école est perçu comme un enseignant avant tout, c'est la conception de la majorité des directeurs participants à notre étude. Nous constatons que nos participants ont besoin de formation pour développer d'autres compétences. À la lumière des résultats de cette étude, nous avons identifié trois compétences qui ressortent comme étant les plus importantes pour un directeur d'école : la communication, le leadership et les connaissances en gestion financières.

Nous terminons en précisant que cette recherche comporte des limites. D'abord, au niveau de l'échantillon qui est de petite taille, et qu'une enquête auprès d'un plus grand nombre de directeurs pourrait servir à confirmer certains points importants. Aussi, les directeurs participants à cette recherche sont issus de cinq grandes villes seulement alors que le département en compte onze. En outre, lors de nos entretiens, nous avons remarqué que des directeurs éprouvent de la difficulté à communiquer oralement en français. Cela a limité l'élaboration de leurs réponses à nos questions. Or, il est évident que lorsqu'un directeur éprouve des difficultés à communiquer, des informations peuvent ne pas être partagées.

Nous considérons que les résultats de cette recherche peuvent tout de même constituer une source importante d'inspiration pour d'autres chercheurs, qui veulent créer des programmes de formation pour les directeurs d'école primaire en Haïti. Aussi, cette recherche pourrait inviter les décideurs du Ministère de l'Éducation Nationale à l'élaboration d'un référentiel de compétences pour la formation des directeurs d'école

primaire et secondaire. La présente recherche apporte un éclairage sur le niveau académique des directeurs d'école primaire du secteur privé même si les déplacements ont été parfois difficiles en raison du climat peu sécuritaire qui ronge actuellement le pays.

ANNEXE A
LETTRE ENVOYÉE AUX PARTICIPANTS

Bonjour,

Je m'appelle Anould Bernardin et je suis étudiant à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Je suis inscrit à la maîtrise en éducation et pédagogie, et je fais une recherche en gestion de l'éducation. Je m'adresse à vous pour solliciter votre participation à mon projet de recherche portant sur la formation des directeurs d'écoles primaires privées dans le département du Nord-Ouest d'Haïti. L'objectif principal de cette recherche est d'identifier la formation des directeurs d'écoles primaires privées dans le département du Nord-Ouest d'Haïti.

Afin de poursuivre cet objectif, un entretien individuel sera réalisé auprès d'une dizaine de directeurs d'école. Cet entretien sera enregistré, afin d'être transcrit pour des fins d'analyse. L'anonymat des participants sera conservé et les données recueillies demeureront confidentielles.

L'entretien durera environ 45 minutes; il pourra avoir lieu à votre école ou dans un lieu de votre choix. Votre participation à cette recherche est importante.

Veillez agréer l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Bien cordialement,

Anould Bernardin
Étudiant à la maîtrise en éducation
Université du Québec à Montréal

ANNEXE B
QUESTIONNAIRE D'ENTRETIEN

1. Comment vos études vous ont-elles préparé à la direction d'une école?
2. Comment vous avez obtenu le poste de direction d'école?
3. Quels objectifs vous étiez-vous vous fixés, en arrivant à la direction de l'école?
-Avez-vous rencontré des difficultés depuis que vous êtes à ce poste de direction?
4. Depuis que vous êtes directeur d'école, avez-vous reçu des formations?
Si oui, parlez-moi des formations que vous avez reçues?
5. Les enseignants de votre école ont-ils tous reçu une formation à l'enseignement?
6. Organisez-vous des perfectionnements pour les enseignants de votre école?
7. Quand des enseignants sont en difficultés pédagogiques, que faites-vous pour les aider?
8. D'après votre expérience, quels sont les savoirs et les compétences que vous jugez nécessaires pour devenir un bon directeur d'école?
9. Participez-vous actuellement à des activités de formation continue?
10. Auriez-vous des informations supplémentaires que vous souhaiteriez partager avec moi?

ANNEXE C
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



Titre du projet de recherche

La formation des directeurs d'écoles primaires privées dans le département du Nord-Ouest d'Haïti.

Étudiant-chercheur

Anould Bernardin

Programme d'enseignement : Maîtrise en éducation et pédagogie

Adresse courriel : bernardin.anould@courrier.uqam.ca Téléphone : 438 686 3990

Direction de recherche

Lise Bessette

Professeure au département d'éducation et pédagogie

Adresse courriel : bessette.lise@uqam.ca Téléphone (514) 987-3000 poste 2465

Préambule

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui implique la formation des directeurs d'écoles primaires privées dans le département du Nord-Ouest d'Haïti. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

Le présent projet porte la formation des directeurs d'écoles primaires privées dans le département du Nord-Ouest d'Haïti. Il vise à identifier la formation des directeurs d'écoles primaires privées dans le département du Nord-Ouest d'Haïti. Il s'agit précisément des directions de niveau primaire des écoles privées. Au total, 10 personnes venant dans cinq villes du département Nord-Ouest d'Haïti participeront à ce projet. La durée prévue du déroulement du projet est entre le 24 janvier 2022 et le 15 mars 2022.

Nature et durée de votre participation

Votre participation à ce projet consiste à participer à un entretien individuel au cours duquel il vous sera demandé de décrire votre expérience en tant que directeur, les difficultés que vous avez rencontrées, les compétences essentielles que vous devez maîtriser, afin d'accomplir votre tâche. Cet entretien sera enregistré avec votre permission et durera environ 45 minutes. Vos propos seront ensuite transcrits à l'aide d'un ordinateur. Le lieu et l'heure de l'entretien sont à choisir avec le chercheur.

Avantages liés à la participation

Votre participation contribuera à l'avancement de la science en éducation.

Risques liés à la participation

Il n'y aura aucun risque en participant à ce projet. Il est de la responsabilité du chercheur de mettre fin à l'entretien s'il estime que le fait que le participant est mal à l'aise. Il n'y aura aucun risque supplémentaire concernant la réalisation de votre travail habituel.

Confidentialité

Vos informations personnelles seront connues que du chercheur et de sa direction et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Les entretiens transcrits seront numérotés et seul chercheur aura la liste des participants et du numéro qui leur aura été attribué. Les enregistrements seront détruits dès qu'ils auront été transcrits et tous les documents relatifs à votre entretien seront conservés sous clef durant la durée de l'étude. L'ensemble des documents sera détruit deux ans après la publication de la recherche.

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à m'aviser verbalement. Vous pouvez m'envoyer un courriel ou m'aviser par téléphone de votre retrait s'il y a lieu. Toutes les données vous concernant seront détruites.

Indemnité compensatoire

Il n'y aura pas de compensation financière offerte pour la participation à ce projet.

Des questions sur le projet ?

Vous pouvez contacter le responsable du projet, Anould Bernardin, au numéro 438 686-3990 ou par courriel : bernardin.anoould@courrier.uqam.ca pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez également discuter avec la directrice du projet, Lise Bessette, numéro (514) 987-3000 poste 2465 ou par courriel : bessette.lise@uqam.ca

Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE plurifacultaire

Caroline Vrignaud, agente de recherche et de planification, au numéro (514) 987-3000
poste : 6188 ou par courriel : vrignaud.caroline@uqam.ca.

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier d'avoir accepté d'y participer.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom Nom

Signature

Date

Engagement du chercheur

Je, soussigné certifie

(a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire ;

(b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard ;

(c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus ;

(d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom Nom

Signature

Date

ANNEXE D
RENSEIGNEMENT SUR LES PARTICIPANTS

Indiquez le numéro
de la réponse dans
la case appropriée

A. Quel est votre sexe ?

1. Femme
2. Homme

B. Quel est votre plus haut degré académique ?

1. Diplôme d'études fondamentales
2. Diplôme de fin d'études secondaires
3. Diplôme d'école normale d'instituteurs
4. Licence
5. Maîtrise
6. Doctorat
7. Si autre, spécifiez _____

C. Quel était votre domaine d'études lors de l'obtention de votre diplôme ?

1. Éducation
2. Administration scolaire
3. Administration de l'enseignement
4. Sciences religieuses
5. Sciences humaines
6. Autre – préciser _____
7. Aucune

Veillez compléter
la réponse de
votre choix

D. Quel est votre année de naissance ?

19

E. Depuis combien de temps occupez-vous le présent poste ?

F. À peu près combien d'élèves avez-vous dans votre école ?

G. Avez- vous déjà participé à une telle activité ?

1. Oui
2. Non

Nous vous remercions de votre précieuse collaboration.

RÉFÉRENCES

- Amherdt, C.-H. (2000). *Compétences collectives dans les organisations : émergence, gestion et développement*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Argyris, C et Schon, D. (2002). *Apprentissage organisationnel : théorie, méthode, pratique*. Paris : De Boeck Université.
- Argyris, C. (2003). *Savoir pour agir. Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*. Paris : Dunod.
- Assemblée Constituante. (1987). *Constitution de 1987*, Port-au-Prince. Haïti : Gouvernement haïtien. Récupéré de http://www.oas.org/juridico/PDFs/mesicic4_hti_const.pdf.
- Banque mondiale (2022). Haïti; Développement, recherche, données. Récupéré de <https://www.banquemondiale.org/fr/country/haiti>
- Bouchamma, Y., et Lambert, M. (2018). *Le référentiel de compétences du gestionnaire d'établissement d'enseignement : Analyse et perspectives*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Bouchamma, Y., Giguère, M., et April, D. (2017). *Référentiel de compétences d'un superviseur pédagogique : s'autoformer et s'autoévaluer pour superviseur individuellement collectivement*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Boutin, G. (2008). *L'entretien de recherche qualitative*. Québec : Presse de l'université de Québec.
- Brien, R. (1997). *Science cognitive et formation*. Sillery : Presse de l'Université du Québec, 3^e édition.
- Brière, S. (2006). *La progression des femmes dans des postes de direction dans l'administration publique en Tunisie et au Maroc*. Thèse de doctorat : (ENAP).

Récupéré de
https://bibliotheque.enap.ca/1152/Theses_produites_a_l'ENAP.enap

Coumaré, M. (2010). *La formation à distance (FAD) et les technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE) au service de la professionnalisation des enseignants au Mali: une approche évaluative de dispositifs expérimentaux* (Thèse de Doctorat) Université de Rouen, France.
Récupéré de <http://www.revue-tice.info/document.php?id=520>

Deslauriers, J. P., et Kérésit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J. Poupart, J.P. Deslauriers, L.H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A.P. Pires (dir), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.

Develay, M. (1994). *Peut-on former les enseignants ?* Paris : ESF.

Dupuis, P. (2004). L'administration de l'éducation: quelles compétences. *Éducation et francophonie*, 32(2), 132-157. Récupéré de
<https://www.acef.ca/c/revue/pdf/Ladministrationdeleducation.pdf>

Fabre, M. (1992). Qu'est-ce que la formation. *Recherche et formation* no. 12. Récupéré de https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1992_num_12_1_1115

Fiset, A. (2012). *Stratégie de formation des chefs d'établissement scolaire au Sénégal* : Essai de mémoire. Université de Sherbrooke. Récupéré de http://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/11143/10431/1/Fiset_Agathe_MEd_2012.pdf.

Fortin, M. F., et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
Récupéré de <https://www.semanticscholar.org/paper/Fortin%2C-M-F.-et-Gagnon%2C-J.-%282016%29.-Fondements-et-du-Talbot/5fb6a496c20c02df095d4ac71cb80e7c17ab14ea>

Gauthier, B. (2009). *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données*, 5^e édition. Québec : Presse de l'Université du Québec.

Gelamur, J. (1990). *Pourquoi la formation ? Comment la formation ?* Dans semaines sociales de France (Éd.), Les défis de la formation. Paris : ESF. Récupéré de <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/4887/1/000623152.pdf>

Honoré, B. (1980). *Pour une pratique de la formation*. Paris : Édition Payot

Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal : Guérin

Laveault, D. (2007). Quelles compétences, quels types de validité pour l'évaluation ? Dans L. Bélair, D. Laveault, et C. Lebel, *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation*, Ottawa, Canada : Les Presses de l'Université d'Ottawa

Le Boterf (2001). *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris : Éditions d'organisation. Récupéré de : https://www.persee.fr/doc/forem_0759-6340_2000_num_72_1_2764_t1_0099_0000_6

Le Boterf, G. (2006b). *Ingénierie et évaluation des compétences* (5^e éd.). Paris : Éditions d'Organisation.

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Québec : Guérin Eska.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (3^e éd.). Montréal : Guérin.

Levy, A. (1996). *Rapport sur l'éducation en Haïti*. MENJS.

Louis, R. (2008). Les rôles des directeurs d'école de troisième cycle Fondamental et secondaire publique du Département de l'Artibonite (Haïti) (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal. Récupéré de <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/8220>.

Marcelin, O. (1996). *Les compétences du pouvoir, le pouvoir des compétences : La fonction de cadre de direction dans le réseau sociosanitaire*. Montréal : École des Hautes études commerciales.

Matringue, G » (2012). Les évolutions du métier de chef d'établissement. Constat, enjeux et perspectives. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.2470>

MENFP. (2016). *Politique Nationale de Formation des Enseignants /es et des Personnels d'Encadrement*. Port-au-Prince, Haïti : Gouvernement haïtien. Récupéré de https://www.academia.edu/38954544/MENFP_Politique_Nationale_de_Formation_des_Enseignants_et_des_Personnels_d_Encadrement_PNFEPE

MENFP/DPCE. (2015-2016). *Résultats du recensement scolaire*. Port-au-Prince. Récupéré de https://fne.gouv.ht/wp-content/uploads/2020/02/rapport_recensement_scolaire00_25_05_17_vf.pdf

MENJS (1987). *Manuel de Gestion des Lycées de la République*. Haïti.

MEQ. (1998) , *Vers une politique de formation continue*, Document de consultation, Québec. Récupéré de <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/1998/09/50-0425-ME-consultation-vers-politique-formation-continue.pdf>

Ministère de l'Éducation du Québec (1999a). *Orientation pour la formation continue du personnel enseignant*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/ChoisiPlutotQueSubirChangementOrienFormContinuePersEns_f.pdf

MENJS. (2004). *Le développement de l'éducation – Rapport national d'Haïti*. Port-au-Prince : MENJS.

Ministère de l'Éducation nationale et de la formation professionnelle. (2008a). *Curriculum d'études des Institutions de formation des maîtres. Programmes de mise à niveau académique*. Port-au-Prince : Formation initiale accélérée.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS) (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement. Les orientations et les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/1563968>

Millimouno, F. L. (1998). *Analyse des besoins de formation, en gestion, des directeurs d'école secondaire de Guinée* (Thèse de doctorat). Université de Montréal. Récupéré de <https://www.collectionscanada.gc.ca> ›

Mucchielli, R. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris : France; Armand-Collin.

OCDE (2001). *Gestion des établissements. De nouvelles approches*. Paris: OCDE. Récupéré de <https://www.oecd.org/fr/education/scolaire/gestiondesetablissemmentsdenouvellesapproches.htm>

OCDE (2000). *Société du savoir et gestion des connaissances. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement*. Paris, France : OCDE. Récupéré de https://read.oecd-ilibrary.org/education/societe-du-savoir-et-gestion-des-connaissances_9789264281042-fr

PDEF (2018) *Plan Décennal d'Éducation et de Formation*. Haïti.

Plan Décennal d'Éducation et de Formation (PDEF), 2017-2027, Port-au-Prince, Haïti. Récupéré de <http://docplayer.fr/79685144-Plan-decennal-d-education-et-de-formation-pdef.html>

Pont, B., Nusche, N., & Moorman, H. (2008). *Améliorer la direction des établissements scolaires. Volume 1 : Politiques et pratiques*. OCDE. Récupéré de <https://www.oecd.org/fr/education/scolaire/44374906.pdf>

Ross, M. (2012). *Les compétences de directions d'école efficace: études de cas dans deux écoles secondaires québécoises*. Récupéré de <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/23311>.

Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche qualitative/interprétative en éducation*. Dans T. Karsenti, L. Savoie-Zajc, *La recherche en éducation : étapes et approches*, Sherbrooke, QC : Les Éditions CRP

Savoie, A. (1987a). *Le perfectionnement des ressources humaines en organisation. Théories, méthodes et applications*. Québec : Agence d'Arc Inc (Les éditions).

Van der Maren (2004) *Méthodes de recherches pour l'éducation*, 2^e édition. Bruxelles, Belgique; Éditions Le Boeck.

Van der Maren, J.-M. (1996). *La recherche qualitative peut-elle être rigoureuse ?* Cahier de recherche no 96-11. Montréal, QC : Chaire d'entrepreneurship Maclean Hunter.

Tardif, J. (2003). Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre. *Pédagogie collégiale*, 16 (3). Récupéré de <https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/Gsc/Portail-ressources-enseignement-sup/documents/PDF/approche-programme.pdf>

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière-éducation.

Weva, K.W. (2003). *Le rôle et la formation des directeurs d'école en Afrique*. ADEA. Récupéré de https://biennale.adeanet.org/2003/papers/6A_Synthese%20Weva_FRE_final.pdf

Wolff, L. (2009). *L'éducation en Haïti, la voie du progrès*. Washington, DC: PREAL. Récupéré de <https://www.haiti-now.org/wp-content/uploads/2017/05/Education-en-Haiti-Preal-2008.pdf>