

## Table des matières

<b>Résumé.....</b>	<b>ii</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>iv</b>
<b>Remerciements .....</b>	<b>vi</b>
<b>Liste de tableaux .....</b>	<b>xv</b>
<b>Liste de figures .....</b>	<b>xvii</b>
<b>Liste des Sigles.....</b>	<b>xviii</b>
<b>Introduction.....</b>	<b>1</b>
<b>1 La problématique .....</b>	<b>6</b>
1.1 Le contexte social des familles en Haïti.....	7
1.2 Le contexte scolaire des élèves en Haïti .....	9
1.2.1 La structure et la gestion du système scolaire .....	9
1.2.2 Les ressources humaines et la formation du personnel .....	14
1.2.3 Les infrastructures pédagogiques et matérielles.....	16
1.2.4 La situation diglossique créole-français .....	17
1.2.5 L'état de la réussite scolaire des élèves.....	20
1.3 La place des familles dans les enjeux scolaires en Haïti.....	22
1.4 Les bénéfices perçus de la collaboration école-famille dans divers contextes nationaux .....	25
1.5 Le problème et la question de recherche.....	28
<b>2 Cadre conceptuel et recension des écrits .....</b>	<b>31</b>
2.1 La stratégie de recension des écrits.....	32
2.2 La réussite scolaire et l'engagement parental .....	33
2.3 La collaboration école-famille .....	37
2.3.1 Le processus de l'appropriation et de l'autodétermination de la famille .....	41
2.3.2 Le processus de la participation parentale.....	44
2.3.2.1 La compréhension du rôle parental.....	45
2.3.2.2 Le sentiment de compétence.....	48

2.3.2.3	L'invitation à participer .....	50
2.3.3	L'influence partagée .....	53
2.3.4	Éléments de synthèse des trois modèles théoriques .....	58
2.4	D'autres formes de collaboration.....	60
2.4.1	La consultation et l'information mutuelle .....	61
2.4.2	La médiation.....	62
2.4.3	La collaboration fusionnelle.....	64
2.4.4	La coordination et la concertation .....	65
2.4.5	La coopération .....	67
2.5	Éléments de synthèse : modèles et formes de collaboration.....	69
2.6	Des facteurs liés à l'implication parentale dans la collaboration école-famille.....	72
2.6.1	Le capital social des familles.....	73
2.6.2	Le style parental.....	77
2.6.3	Les représentations et attentes réciproques des acteurs.....	80
2.7	Synthèse du cadre conceptuel et objectifs de recherche .....	85
<b>3</b>	<b>Le cadre méthodologique.....</b>	<b>88</b>
3.1	Le type de recherche .....	89
3.2	La collecte de données : outils et processus.....	91
3.2.1	La planification du terrain .....	91
3.2.2	Le choix des outils de collecte de données.....	93
3.2.3	Le déroulement de la collecte de données .....	95
3.2.3.1	Avec les élèves.....	96
3.2.3.2	Avec les parents .....	97
3.2.3.3	Avec les enseignants et le personnel de direction.....	98
3.2.3.4	Avec les intervenants .....	99
3.2.3.5	Observation des rencontres de parents.....	100
3.2.3.6	Les dossiers scolaires des élèves.....	101
3.2.3.7	Le journal de bord.....	102
3.3	Les écoles et les participants contactés .....	103
3.3.1	Les élèves et leurs parents .....	105

3.3.2	Les autres participants .....	108
3.4	Le traitement et l'analyse des données .....	110
3.4.1	La démarche du codage .....	111
3.4.2	L'analyse d'entrevues d'élèves et de parents .....	114
3.4.3	L'analyse des données de focus-group (inspecteurs, intervenants).....	116
3.5	Les considérations déontologiques .....	116
<b>4</b>	<b>La présentation, l'analyse et la discussion des données .....</b>	<b>118</b>
4.1	Les élèves en réussite scolaire (N=7) et leurs parents (N=9).....	119
4.1.1	Le profil des élèves en réussite et leurs parents.....	119
4.1.1.1	Fred et sa mère Fanny : « Un enfant qui ne va pas à l'école est un danger pour la société » .....	120
4.1.1.2	Jonathan et sa mère Maryse : « C'est à l'école qu'on apprend comment vivre avec d'autres » .....	122
4.1.1.3	Marthe et sa mère Josine : « C'est l'école qui m'instruit et qui me forme à la vie » .....	124
4.1.1.4	Sarah et ses parents, Patrice et Soline : « L'école est là d'abord pour me former et m'aider à préparer l'avenir » .....	126
4.1.1.5	Shirley et sa mère Michelle : « L'école m'apprend des choses nouvelles qui vont me servir dans la vie » .....	128
4.1.1.6	Corine et son père Rhodes : « L'école est un passage obligé pour acquérir des connaissances utiles pour l'avenir » .....	130
4.1.1.7	Victor, sa mère Violaine et son oncle Vallaire : « C'est à l'école qu'on prépare l'avenir » .....	131
4.1.1.8	Éléments de synthèse: profil général des cas de réussite scolaire .....	133
4.1.2	Les enjeux de la réussite scolaire .....	136
4.1.3	L'école au quotidien .....	140
4.1.3.1	Les enseignants .....	145
4.1.3.2	Les directeurs d'école .....	149
4.1.3.3	Le réseau des pairs .....	150
4.1.3.4	La mobilisation des élèves en situation de réussite .....	152

4.1.3.5	Le rôle des parents d'élèves en situation de réussite .....	155
4.1.4	La relation école-famille.....	159
4.1.4.1	La communication école-parents .....	160
4.1.4.2	La collaboration souhaitée par les parents et les élèves en réussite.....	164
4.2	Les élèves en difficulté scolaire (N=7) et leurs parents (N=8).....	166
4.2.1	Le profil des élèves en difficulté scolaire et leurs parents.....	167
4.2.1.1	Lyne et son père Luc : « l'école c'est la clé de l'avenir » .....	167
4.2.1.2	Willy et son père Wilbert : « C'est à l'école que l'enfant prépare son avenir».....	169
4.2.1.3	Sophie et son beau-père Sonel: « L'école, c'est aussi les parents » .....	172
4.2.1.4	Samy et sa mère Sania : « Seule l'école peut m'aider à sortir de cette situation difficile » .....	174
4.2.1.5	Sully et sa mère Sulmane : « L'école doit aider les élèves à acquérir des connaissances utiles pour l'avenir » .....	176
4.2.1.6	Julien et son père Julio : « L'éducation, c'est la première richesse à léguer aux enfants » .....	178
4.2.1.7	Mélissa, sa mère Carmelle et sa tante Lisa : « Quiconque va à l'école à l'avenir devant lui » .....	180
4.2.1.8	Éléments de synthèse: profil général des cas d'élèves en difficulté scolaire .....	182
4.2.2	Les enjeux de la réussite scolaire .....	185
4.2.3	L'école au quotidien.....	188
4.2.3.1	Une voie ouverte sur l'avenir.....	188
4.2.3.2	Un lieu de formation équitable et de socialisation plurielle .....	191
4.2.3.3	Des obstacles à franchir .....	193
4.2.3.4	Les enseignants .....	197
4.2.3.5	Les directeurs d'école .....	200
4.2.3.6	Le réseau des pairs .....	201
4.2.3.7	La mobilisation de l'élève en difficulté scolaire.....	203
4.2.3.8	Les parents d'élèves en difficulté scolaire : rôle et attentes.....	204

4.2.4	La relation école-famille.....	207
4.2.4.1	La communication école-parents : facteur essentiel.....	207
4.2.4.2	Pour qu'une collaboration soit au profit de la réussite scolaire.....	211
4.3	Les acteurs scolaires: enseignants et directeurs d'école.....	216
4.3.1	Le profil du personnel de direction des établissements scolaires (N=7).....	216
4.3.2	Le profil des enseignants (N=7).....	220
4.3.3	La place de l'école dans les enjeux sociaux et professionnels.....	225
4.3.4	La responsabilité du personnel enseignant dans la réussite scolaire : « engagés », « de bonne volonté » ou « désengagés »?.....	231
4.3.5	La responsabilité du personnel de direction dans la réussite scolaire.....	238
4.3.6	La responsabilité de l'élève dans la réussite scolaire.....	242
4.3.7	La responsabilité des parents dans la réussite scolaire : « proches de l'école », « distants » ou « invisibles »?.....	245
4.3.8	L'importance de la relation école-famille.....	254
4.3.8.1	Les attentes réciproques.....	254
4.3.8.2	La communication école-parents.....	258
4.4	Les points de vue d'autres acteurs : inspecteurs (N=5), intervenants (N=5).....	264
4.4.1	Le profil des autres acteurs : inspecteurs et intervenants.....	264
4.4.2	Les enjeux de la réussite scolaires et les défis de l'école.....	266
4.4.3	Un Ministère de l'éducation limité dans son pouvoir de gouvernance et d'intervention.....	271
4.4.4	Un personnel scolaire faiblement qualifié.....	274
4.4.5	Des parents pourvoyeurs dévoués, mais sous-estimant leur rôle.....	277
4.4.6	Des élèves motivés, mais de plus en plus vulnérables.....	279
4.4.7	Vers une perspective de collaboration école-famille au soutien de la réussite scolaire.....	281
	<b>Conclusion générale.....</b>	<b>288</b>
	<b>Quelques recommandations.....</b>	<b>295</b>
	<b>Références bibliographiques.....</b>	<b>299</b>
	<b>Annexes.....</b>	<b>xix</b>

<b>Annexe 1: Grille d’entrevue- Élèves.....</b>	<b>xx</b>
<b>Annexe 2: Grille d’entrevue – Parents.....</b>	<b>xxii</b>
<b>Annexe 3: Grille d’entrevue- Enseignants.....</b>	<b>xxiv</b>
<b>Annexe 4: Grille d’entrevue- Personnel de direction .....</b>	<b>xxvi</b>
<b>Annexe 5: Grille de focus-groups- Représentants du Ministère de l’éducation .....</b>	<b>xxviii</b>
<b>Annexe 6: Grille de focus-groups- Intervenants du milieu .....</b>	<b>xxx</b>
<b>Annexe 7: Grille d’observation de rencontres de parents d’élèves .....</b>	<b>xxxi</b>
<b>Annexe 8: Formulaire de consentement adressé aux parents et aux enfants.....</b>	<b>xxxii</b>
<b>Annexe 9: Formulaire de consentement adressé aux enseignants.....</b>	<b>xxxiv</b>
<b>Annexe 10: Formulaire de consentement adressé au personnel de direction.....</b>	<b>xxxvi</b>
<b>Annexe 11: Formulaire de consentement adressé aux représentants du Ministère .....</b>	<b>xxxviii</b>
<b>Annexe 12: Formulaire de consentement adressé aux intervenants .....</b>	<b>xl</b>
<b>Annexe 13: Grille de codage.....</b>	<b>xlii</b>
<b>Annexe 14: Certificat d’éthique.....</b>	<b>xlix</b>
<b>Annexe 15: Carte de la république d’Haiti.....</b>	<b>li</b>

## Liste de tableaux

<b>Tableau 1 : L'ensemble des valeurs préconisées dans le processus d'appropriation et d'autodétermination de la famille .....</b>	<b>43</b>
<b>Tableau 2 : Les informations sur les écoles contactées.....</b>	<b>104</b>
<b>Tableau 3 : Les établissements scolaires reliés aux participants retenus .....</b>	<b>104</b>
<b>Tableau 4 : Les élèves retenus.....</b>	<b>106</b>
<b>Tableau 5 : Les parents d'élèves retenus .....</b>	<b>107</b>
<b>Tableau 6 : Les autres participants.....</b>	<b>109</b>
<b>Tableau 7 : Typologies d'enseignants et de parents .....</b>	<b>116</b>
<b>Tableau 8 : Fred et sa mère Fanny.....</b>	<b>121</b>
<b>Tableau 9 : Jonathan et Maryse sa mère.....</b>	<b>123</b>
<b>Tableau 10 : Marthe et sa mère Josine .....</b>	<b>125</b>
<b>Tableau 11 : Sarah et ses parents Patrice et Soline .....</b>	<b>127</b>
<b>Tableau 12 : Shirley et sa mère Michelle.....</b>	<b>129</b>
<b>Tableau 13 : Corine et son père.....</b>	<b>130</b>
<b>Tableau 14 : Victor et sa mère.....</b>	<b>132</b>
<b>Tableau 15 : Récapitulation du profil d'élèves en réussite .....</b>	<b>133</b>
<b>Tableau 16 : Lyne et son père Luc .....</b>	<b>168</b>
<b>Tableau 17 : Willy et son père Wilbert.....</b>	<b>170</b>
<b>Tableau 18 : Sophie et son beau-père.....</b>	<b>172</b>
<b>Tableau 19 : Samy et sa mère .....</b>	<b>175</b>
<b>Tableau 20 : Sully et sa mère .....</b>	<b>177</b>
<b>Tableau 21 : Julien et son père .....</b>	<b>179</b>
<b>Tableau 22 : Mélissa et ses parents .....</b>	<b>181</b>
<b>Tableau 23 : Récapitulation du profil d'élèves en difficulté scolaire .....</b>	<b>183</b>
<b>Tableau 24: Profil : personnel de direction et établissements scolaires (N=7).....</b>	<b>220</b>
<b>Tableau 25 : Profil du personnel enseignant (N=7) .....</b>	<b>224</b>
<b>Tableau 26 : Typologie d'enseignants.....</b>	<b>231</b>
<b>Tableau 27 : Profil des inspecteurs (conseillers pédagogiques) (N=5).....</b>	<b>265</b>

**Tableau 28 : Profil des intervenants communautaires (N=5)..... 266**

## Liste de figures

Figure 1 : Sphères de l'influence partagée entre l'école, la famille et la communauté .....	53
Figure 2 : Acteurs scolaires et familiaux .....	92
Figure 3 : Ensemble des acteurs interviewés .....	110
Figure 4 : Vers une Synergie au soutien de la réussite scolaire .....	285

## Liste des Sigles

<b>Sigles</b>	<b>Description</b>
AAPH	Aide et Action pour Haïti
BUNEXE	Bureau National d'Examen de l'État
CCI	Cadre de Coopération Intérimaire
CEEC	Commission Épiscopale pour l'Éducation Catholique
CREN	Centre de Recherche en Éducation de Nantes
CFEF	Centre de Formation pour l'École Fondamentale
CFCE	Centre de Formation des Cadres de l'Éducation
CHE	Coordination Haïti-Europe
CRR	Commissions des Recours des Réfugiés
CSE	Conseil Supérieur de l'Éducation
EFACAP	Écoles Fondamentales d'Application et Centre d'Appui Pédagogique
ENI	Écoles Normales d'Instituteurs
ENS	École Normale Supérieure
FEPH	Fédération des Écoles Protestantes d'Haïti
FERA	Faculté des Sciences de l'Éducation Regina Assumpta
GTEF	Groupe de Travail sur l'Éducation et la Formation
HEF	Haïti- Éducation et Formation
FONHEP	Fondation Nationale Haïtienne des Écoles Privées
HISI	Institut Haïtien de Statistique et d'Informatique
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec
MENFP	Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle
MENJS	Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse

MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MPCE	Ministère de la Planification et de la Coopération Externe
PNEF	Plan National d'Éducation et de Formation
PIRS	Programme d'Indicateurs de Rendement Scolaire
PISA	Programme International pour le Suivi des Acquis
PIRSL	Programme International de Recherche en Lecture Scolaire
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
ONG	Organisation Non Gouvernementale
UNDH	Université Notre Dame d'Haïti
UNESCO	Organisation des Nations-Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
USAID	United States Agency for International Development
ZEP	Zones d'Éducation prioritaire

## **Introduction**

La perspective écologique de l'éducation conçoit qu'à partir du moment où la scolarisation d'un enfant commence, cet enfant appartient de moins en moins aux parents. Pour les sociologues de l'éducation, ces derniers passent d'un statut de parent à un statut de parent d'élève qui les engage dans une démarche d'accompagnement auprès de leurs enfants dans leurs activités scolaires (Périer, 2005; Perrenoud, 2008). En fait, la collaboration entre les milieux scolaire et familial n'est pas un phénomène récent dans l'histoire de l'éducation. Déjà en 1627, dans ses écrits traitant de la formation des enfants, Comenius, un précurseur bien connu en éducation, attribuait une place de choix aux rapports école-parents. Les idées fortes des œuvres de ce précurseur défendaient une éducation pour tous inscrivant les protagonistes de l'environnement social de l'enfant dans une dynamique interactive pour soutenir son apprentissage, notamment parents et personnel scolaire (Montandon, 1996; UNESCO, 1993). Malgré tout, pendant longtemps, l'école réservée à une élite fonctionnait en vase clos, éloignée de tous les « bruits » avoisinants (Meirieu, 2000). Les différentes mutations qu'a connues le monde, notamment la démocratisation de l'enseignement au cours des années 1960, ont basculé cet ordre (Dubet, 1997). Ces transformations obligent l'école à se tenir éveillée à tous les « bruits » qui circulent autour d'elle, entre autres, ceux des familles issues de toutes les catégories sociales qui lui confient la charge d'instruire, d'éduquer et de socialiser leur progéniture.

En effet, si la massification de l'enseignement a permis un plus grand nombre d'enfants d'accéder à l'école, les inégalités d'accès aux savoirs n'accordent pas une chance égale de réussite à tous (Bautier & Rayou, 2009; Ben Ayed & Borccolichi, 2009; Broccolichi, 2009; Dubet, Duru-Bellat, & Vérétoit, 2010; Duru-Bellat, 2002; van Zanten, 2001, 2013). Cette massification a entraîné une complexification à la fois de la profession enseignante et de la socialisation familiale en lien avec la scolarisation. Face à l'enjeu de la réussite des élèves, les milieux scolaire et familial sont sommés d'engager un dialogue autour de l'enfant-élève (Chartier, Rufin, & Pelhate, 2014; Y.-C. Chen & Fish, 2013; Christenson & Sheridan, 2001; Epstein, 2011; Epstein & Salinas, 2004; Gonzalez, Borders, Hines, Villalba, & Henderson, 2013). Dans divers contextes nationaux, notamment dans des milieux sociaux vulnérables, la collaboration-école-famille constitue l'un des principaux facteurs de protection pour la réussite éducative et sociale des élèves.

Ainsi, dans des pays industrialisés, depuis plus d'un demi-siècle, la réussite scolaire des élèves mobilise l'intervention d'une diversité d'acteurs, d'experts et de chercheurs de différents domaines : éducation, psychologie, sociologie, ethnologie, santé (Beauregard & Kalubi, 2011; Epstein & Van Voorhis, 2001; Henriot-Van Zanten, 1996; Kanouté, 2007; Larivée, 2008; Meirieu, 2000; Pourtois, Desmet, Piana, Houx, & Humbeeck, 2013; Vatz Laaroussi, Kanouté, & Rachédi, 2008). L'importance d'une telle mobilisation pour soutenir la réussite des élèves fait presque consensus dans la communauté scientifique, devient de plus en plus nécessaire et s'avère une préoccupation majeure pour les intervenants et les acteurs en éducation. De nos jours, il importe de développer des communautés éducatives favorables à l'apprentissage des élèves pour relever le défi de la réussite dans les écoles (Asdih, 2012; Deslandes & Bertrand, 2003; Dumoulin, Thériault, Duval, & Tremblay, 2013; Epstein, 2001, 2011; Epstein & Salinas, 2004; Jeynes, 2014; Trivette & Dunst, 2013; Vieille-Grosjean, 2011). En effet, la réussite scolaire s'inscrit dans une interaction entre des « configurations familiales déterminées » et des « formes de la vie » existant à l'école (Charlot & Rochex, 1996). Une interdépendance sociale s'est alors construite entre l'école et la famille; elle institue un modèle de relation faisant des acteurs de ces deux milieux des agents complémentaires dans la formation des enfants.

Dans le cas d'Haïti, l'école génère un faible taux de réussite scolaire amenant à l'exclusion d'un grand nombre de jeunes et d'enfants avant même d'atteindre le terme d'un cycle d'études. Malgré la sélection systématique avant la rentrée en 1<sup>re</sup> année, la faiblesse du taux de réussite scolaire est alarmante à tous les niveaux de l'enseignement fondamental et du secondaire (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle- (MENFP, 2007, 2014 b). Les parents et les enfants sont les premiers acteurs victimes de ce phénomène, car, malgré la situation précaire de la plupart des familles, les parents se voient obligés de se priver de l'essentiel au profit de la scolarisation de leur progéniture dans les écoles privées. En fait, selon les données disponibles, un très faible pourcentage d'enfants de 5-6 ans inscrits au premier cycle fondamental aurait atteint le niveau secondaire et le niveau universitaire sans avoir expérimenté l'échec (Ministère de la Planification et de la Coopération externe- (MPCE, 2007). Au niveau du secondaire, il est généralement difficile

d'atteindre un taux de réussite global dépassant respectivement 50 et 60 % après le décompte des résultats aux examens officiels sanctionnant les deux dernières années d'études. Les plus récentes données montrent une dégradation depuis environ trois décennies allant respectivement jusqu'à 30 et 50 % de réussite pour au niveau de ces deux dernières années d'études (Bureau National d'Examens de l'État - (BUNEXE, 2014).

Dans un contexte éducatif aussi vulnérable, les énoncés de politique publique et autres documents officiels sont apparemment silencieux sur les enjeux de la collaboration-école-famille dans la problématique de la réussite scolaire des élèves. Toutefois, la qualité de la dynamique liant l'école et la famille est reconnue comme un facteur de protection incontournable à la résilience des enfants tout au long de leur trajectoire scolaire (Bouteyre, 2008; Christenson & Sheridan, 2001; Deslandes, 2005; Epstein, 2001). Par ailleurs, malgré l'explosion de recherches dans le domaine de la collaboration-école-famille, le manque d'études sur le contexte scolaire des pays en développement comme Haïti ne permet pas jusqu'à présent d'analyser l'impact d'une telle dynamique sur la problématique de la réussite scolaire des élèves.

En fait, dans le contexte social d'Haïti, le financement de l'éducation des enfants est essentiellement pris en charge par les parents. La réussite des élèves présente des défis de taille au personnel scolaire, acteurs chargés d'élaborer et d'animer des structures favorables à l'intégration des parents dans la structure psychopédagogique de l'école pour consolider les acquis des élèves. Il y a aussi les membres de la communauté, supporteurs des actions éducatives de l'école et de la famille au profit des élèves. Forte de ces constats, notre étude a croisé les regards de ces protagonistes sur les défis scolaires et les enjeux de la collaboration-école-famille-communauté dans la réussite scolaire en Haïti.

La thèse se divise en six chapitres séquentiels. Le premier chapitre situe de manière contextuelle la problématique de la réussite scolaire et les facteurs sous-jacents. Suit le deuxième chapitre, le cadre conceptuel dans lequel s'inscrit la recherche. La réussite scolaire et la collaboration-école-famille y sont abordées dans une perspective écologique de l'éducation. En lien avec nos objectifs de recherche qui terminent le deuxième chapitre,

le troisième décrit et justifie la démarche méthodologique qui a été suivie pour collecter et traiter les données dans le cadre de la thèse. Le type de recherche et les enjeux qui y sont liés sont explicités, la démarche et les outils de collecte, les écoles et les participants, la démarche d'analyse et les conditions déontologiques sont tour à tour présentés. Le quatrième chapitre présente, analyse et discute en quatre grandes sections les résultats de la thèse. Sont successivement présentés les points de vue d'élèves en réussite scolaire et de leurs parents, d'élèves en difficulté scolaire et de leurs parents, d'acteurs scolaires et de la communauté. Enfin, une conclusion générale décrit les apports de notre étude ainsi que les limites inhérentes à sa démarche, pour enfin proposer des pistes d'actions et formuler quelques recommandations pour l'école.

Rapport-Gratuit.com

## **1 La problématique**

Selon Van Campenhoudt & Quivy (2011), une problématique doit révéler une lacune à combler dans les connaissances concernant un phénomène donné dans un contexte donné. Pour ces auteurs, problématiser revient à se demander avec quoi mettre en lien l'objet d'étude pour le rendre intelligible. Quant à Y. Bouchard (2011 : 67), il affirme que « la problématique consiste essentiellement dans la sélection et la mise en ordre (...) des éléments qui composeront le territoire du questionnement où évoluera la recherche ». Nous inspirant de ces auteurs, nous structurons notre problématique en cinq sections. Dans les deux premières, nous décrivons brièvement la situation socioéconomique des familles en Haïti et brossons un tableau des défis du système scolaire. La troisième aborde l'état de la place des parents dans les enjeux scolaires. Dans la quatrième, nous faisons une brève synthèse de l'importance de la collaboration école-famille dans la réussite scolaire des élèves dans divers contextes internationaux. Finalement, nous synthétisons dans la cinquième section le problème et posons la question de recherche.

### **1.1 Le contexte social des familles en Haïti**

Le peuple haïtien vit un phénomène massif d'appauvrissement, hérité d'un passé colonial et social, difficile et perpétué par d'importantes inégalités sociales dans tous les domaines. En effet, la situation socioéconomique des familles en Haïti s'avère à la fois fragile et préoccupante. Comme l'expliquent certains analystes, le taux de vulnérabilité semble si critique qu'il est difficile de maintenir une tendance à l'amélioration des services de base au pays (Castor, 2006; Shamsie, 2006). Selon les données de la dernière enquête sur les conditions de vie en Haïti (ECH), environ les 2/3 de la population vivent dans une situation précaire (Institut Haïtien de Statistique et d'Informatique - (IHSI, 2003). Bien que les sources officielles estiment le taux de chômage à 27 %, en réalité, le chômage ou le sous-emploi atteindraient environ deux tiers de la population active, sans compter la vulnérabilité du pays aux catastrophes naturelles. Donc, le pays entier tourne dans un cycle de paupérisation avec une production nationale insuffisante pour combler les besoins fondamentaux d'une population grandissante.

L'explosion démographique, l'évolution de la crise agricole dans les campagnes, la dégradation de l'espace rural et l'absence d'infrastructure et de service adéquats drainent une importante partie de la population vers le milieu urbain, en quête d'une meilleure qualité de vie (Commissions des recours des réfugiés -(CRR, 2005; Fréguin & Devienne, 2006; Thomaz, 2005). En 20 ans, le taux d'urbanisation a quasiment doublé, passant de 25 % à 43 % (IHSI, 2003). Ainsi, l'aire métropolitaine, faite pour environ 1 million d'habitants, s'est transformée en une véritable « mégapole » de 3 millions, avec des néo-urbains sans métiers, ni ressources, exposés à une situation de précarité économique pire que celle connue en campagne (Beaulière, 2007; Y. Joseph, 1999). Cet exode rural, amplifié par l'instabilité sociopolitique et économique, les catastrophes naturelles, entraîne aussi une émigration massive de la population haïtienne vers les pays du Nord (IHSI, 2001), la république voisine et les Antilles. Sur une population d'environ 8 à 9 millions d'habitants, près du quart aurait émigré vers l'étranger (Blot, 2003).

Selon Vieux (2007), ce phénomène migratoire, qu'il soit interne ou externe, entraîne à la fois le déclin des communautés locales, l'éclatement des cellules familiales et la « bidonvilisation » des villes. Cet éclatement social fait émerger de nouvelles structures familiales qui ne sont pas sans effet sur le processus éducatif des jeunes et des enfants (Pierre-Lominy, 2007). Par exemple, environ 60 % des familles en Haïti seraient monoparentales, dirigées majoritairement par des femmes (Vieux, 2007). Au plan socioculturel, selon le dernier recensement, seulement 56 % de la population totale serait alphabétisée et 75 % des enfants scolarisés auraient atteint un niveau d'éducation plus élevé que celui de leurs parents (IHSI, 2003). Selon plusieurs sources, entre autres, Herrera, & al., (2014) et (Programme des Nations-Unions pour le développement- (PNUD, 2014), les dommages causés par le séisme du 12 janvier 2010 dans la capitale et les villes avoisinantes rendent la situation des familles de plus en plus fragile. De plus, la question de la professionnalisation se pose dans plusieurs secteurs avec le drainage de cerveaux de ceux qui ont fréquenté les universités, une situation qui ne permet pas à la société de bénéficier des retombées de ses investissements dans l'éducation de ses enfants.

Ainsi, depuis plusieurs décennies, l'éducation des enfants et des jeunes en Haïti s'est développée dans un environnement social complexe, marqué d'instabilité et d'insécurité politiques (Groupe de Travail sur l'Éducation et la Formation - (GTEF, 2011; Herrera, & al., 2014; B. Paul, 2011; R. Paul, 2004; Schuftan, Hoogendoorn, & Capdegelle, 2007; Thompson, 2006), ainsi que de précarité économique (Cadre de coopération intérimaire - (CCI, 2004; Herrera, & al., 2014; B. Paul, 2011; Shamsie, 2006). La fréquentation et les activités scolaires ont été constamment perturbées, paralysées par des crises sociopolitiques récurrentes qui ont occasionné la destruction de plusieurs établissements scolaires (Aide et action pour Haïti - (AAPH, 2005; R. Paul, 2004; Thompson, 2006). Chaque année, les écoles doivent ajuster leur programme d'études afin de permettre aux élèves d'acquérir seulement les notions jugées les plus pertinentes, mettant en œuvre ainsi un curriculum amputé. À peine le pays commençait-il à retrouver timidement un climat de paix, que survint en janvier 2010 un terrible tremblement de terre qui a augmenté le risque de vulnérabilité de nombreuses familles qui se sont alors retrouvées sans ressources pour soutenir leurs enfants. Donc, l'éducation des enfants s'est développée dans un système sociétal fragile et incertain, marqué par des conflits permanents. Qu'en est-il du contexte scolaire dans un contexte social si complexe?

## **1.2 Le contexte scolaire des élèves en Haïti**

L'école haïtienne a connu plusieurs réformes. Cependant, à cause du contexte général présenté dans la section précédente, l'organigramme proposé par la dernière réforme, ses finalités, ainsi que sa vision peinent à tenir leurs promesses.

### **1.2.1 La structure et la gestion du système scolaire**

En plus de la formation technique et professionnelle, depuis la mise en œuvre de la dernière réforme éducative de 1982, la structuration de l'école haïtienne comporte quatre niveaux d'enseignement/apprentissage : le préscolaire (3-5 ans) non obligatoire, le fondamental (6-15 ans), le secondaire (15-19 ans) et le niveau universitaire. Dans cette nouvelle structure, l'enseignement fondamental doit être complet et repartir en trois cycles. Les deux premiers

cycles, de la 1<sup>re</sup> à la 6<sup>e</sup> année correspondant au primaire traditionnel sont obligatoires. Le troisième cycle regroupe les trois premières années du secondaire traditionnel, ensuite vient le nouveau secondaire dont la réorganisation et l'expérimentation étaient prévues pour 2007. Ces deux blocs d'études sont répartis sur sept ans. Les quatre niveaux d'enseignement sont tous gérés par le Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et du Sport (MENJS), aujourd'hui Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation professionnelle (MENFP). Ce ministère est chargé d'évaluer la performance de tous les établissements scolaires, veiller à l'élaboration des programmes d'études et à leur mise en œuvre, planifier et organiser les examens officiels de fin de cycle d'études. Par ces examens, il sanctionne la fin des deux derniers cycles d'études de l'école fondamentale et les deux dernières années du secondaire (MENFP, 2007, 2014 b; MENJS, 2004; PNUD, 2014).

Depuis le début des années 1980, la demande forte et croissante des familles haïtiennes pour l'éducation de leurs enfants, jointe à la difficulté de l'État à réguler la gestion du secteur de l'éducation, donne lieu à un système éducatif structuré de manière unique au monde (United States Agency for International Development- (USAID, 2008). En effet, comme dans tous les autres domaines de la vie sociale haïtienne, le pays gère un système éducatif fragmenté, caractérisé par une diversité de profils et d'appartenance regroupés en deux secteurs, privé et public. Paradoxalement, le système scolaire est majoritairement privé, alors que, théoriquement, la constitution haïtienne de 1987 et le Décret-loi de 1989 confient au Ministère la charge et la gestion de tout le secteur de l'éducation.

Le secteur privé, la principale voie d'accès à l'éducation des enfants et des jeunes, joue un rôle actif et prépondérant. Il assure l'enseignement dans approximativement 94.5 % des écoles au préscolaire, 92 % au primaire et 91 % au secondaire (Cadet, 2003; MENJS, 2004). En comparaison, en République dominicaine, de l'autre côté de la frontière, le secteur privé ne gère que 22 % de l'éducation. Regroupé dans la Fondation Nationale Haïtienne des Écoles Privées (FONHEP), le secteur privé de l'éducation compte deux grands types d'écoles, catholiques et protestantes. À chacun de ces deux types est affiliée

une autre catégorie regroupant des écoles autonomes ou indépendantes, selon le cas (MENFP, 2007). Dans la plupart des cas, ces écoles se développent de plus en plus dans les zones à risque les plus vulnérables en périphéries urbaines et sont tenues par des particuliers ayant manifesté peu de souci pour améliorer la qualité de formation offerte aux jeunes et aux enfants.

Au total, à l'élémentaire, le secteur des écoles catholiques occupe 24 % du système scolaire et est composé d'écoles presbytérales, congréganistes et autonomes. Apparues officiellement dans le système scolaire en Haïti au début du 20<sup>e</sup> siècle, la plupart des écoles presbytérales, tenues par les représentants des curés de paroisse, sont difficiles d'accès et dépourvues d'infrastructures. Par ailleurs, ces écoles desservent une importante population d'élèves du primaire; elles sont à 90 % localisées en milieu rural et 10 %, en milieux urbains défavorisés et marginalisés. Selon les résultats de la plus récente enquête, seuls 46 % des classes des écoles presbytérales fonctionnent dans des locaux appropriés (Commission épiscopale pour l'éducation catholique - (CEEC, 2007). Les écoles congréganistes, primaires et secondaires, sont dirigées et administrées par les communautés religieuses. Reconnues dans la plupart des cas pour leur performance et la qualité de l'éducation offerte, ces écoles accueillent une clientèle diversifiée d'élèves provenant de milieux socioéconomiques et socioculturels contrastés. En matière de scolarisation en Haïti, le fossé de plus en plus grand, entre l'offre et la demande, donne lieu à l'éclosion d'un nouveau type d'écoles catholiques dites « écoles catholiques autonomes », apparues au début des années 1960. Plus nombreuses en milieu urbain qu'en milieu rural, ces écoles desservent, comme les écoles congréganistes, une clientèle d'élèves de familles au profil contrasté. En effet, l'ensemble de ces écoles, qui ne représentent que 15 % des établissements scolaires du pays, constitue le réseau éducatif le plus homogène du pays (CEEC, 2012).

Concernant les écoles de confession protestante, regroupées au sein de la Fédération des écoles protestantes d'Haïti (FEPH), elles incluent des écoles créées et soutenues par des églises protestantes affiliées à une convention et d'autres par des églises protestantes

indépendantes. Ces établissements scolaires représentent un pourcentage d'environ 35 % des écoles du pays, dont 33 %, au primaire. À l'exception de certaines institutions implantées en milieu urbain, la plupart de ces écoles fonctionnent dans des locaux inappropriés, avec un personnel enseignant et non enseignant généralement sous-qualifié. La solidité des bâtiments logeant la plupart de ces écoles laisse à désirer. L'effondrement du collège « La Promesse », le 7 novembre 2008 dans la région métropolitaine de Port-au-Prince, illustre bien les conditions dans lesquelles fonctionnent la grande majorité de ces écoles dites indépendantes.

Quant au secteur public, pratiquement stagnant depuis plus de deux décennies, à côté du secteur privé en pleine évolution (Coordination Haïti-Europe- (CHE, 2007; MENFP, 2007, 2014 b), il regroupe des écoles partiellement financées par l'État, certaines écoles congréganistes, notamment à l'élémentaire, dirigées et administrées par les communautés religieuses en Haïti, affectées par la loi du concordat de 1860. Viennent ensuite, les écoles entièrement gérées, financées et administrées par le MENFP. Même avant le séisme du 12 janvier 2010, les infrastructures éducatives de ces écoles ne pouvaient accueillir qu'un faible pourcentage de l'effectif total d'élèves du pays.

Au plan de la gouvernance, on estime qu'environ 75 % des établissements scolaires du secteur privé fonctionnent sans avoir obtenu d'autorisation (GTEF, 2011; MENFP, 2007). Privé de moyens lui permettant d'exercer son rôle normatif et régulateur dans le système éducatif haïtien, le MENFP perd ainsi tout contrôle sur l'évolution de l'éducation en Haïti. L'accessibilité est limitée à tous les niveaux d'enseignement, notamment pour les groupes vulnérables (CCI, 2004; USAID, 2007). La situation paraît encore plus difficile en milieu rural, particulièrement chez les couches défavorisées où six enfants sur dix sont scolarisés. La majorité des écoles, singulièrement le préscolaire et le secondaire, sont localisées dans les grands centres et celles qui existent en milieu rural sont dépourvues d'infrastructures et difficiles d'accès (MPCE, 2007). Ainsi, pour être scolarisés, de nombreux enfants se voient très tôt obligés de se séparer de leurs parents pour être mis en pension dans une famille

d'accueil qui ne peut parfois que difficilement leur venir en aide au niveau scolaire (AAPH, 2005; Bien-Aimé, 2006).

À l'heure où les discours sur les politiques éducatives sont unanimes sur l'impératif de scolarisation universelle, malgré les efforts réalisés aux deux premiers cycles de l'école fondamentale en Haïti, le taux de fréquentation scolaire a encore une côte à remonter. En ce qui a trait à la disponibilité des données statistiques, le système éducatif haïtien accuse d'importantes lacunes. Toutefois, selon les données provenant du dernier rapport du Programme des Nations-Unies pour le Développement (PNUD, 2014), le taux de fréquentation scolaire se serait amélioré et serait passé de 76 % en 2003 à 88 % en 2011. Ce rapport montre également une tendance à la baisse chez les élèves qui terminent les deux premiers cycles d'études : 68 % en 2001 et 66,2 % en 2012. Étant donné les difficultés internes du système éducatif au pays, il est permis d'inférer que cette tendance risque de se perpétuer jusqu'à la fin du secondaire. Aucune donnée récente et officielle n'est disponible pour ce niveau d'enseignement, mais selon Haïti-Éducation-Formation- HEF (2013), le taux de fréquentation scolaire serait plus faible au secondaire soit (22 %), donnée statistique provenant du recensement de 2003.

En fait, qu'elle soit privée ou publique, l'école haïtienne reste encore calquée sur un système conservateur, rigide et élitiste, qui ne développe pas réellement une culture de réussite scolaire chez ses élèves (Brice, 2003; François, 2004; Joint, 2006; Tardieu-Dehoux, 1988). En effet, la problématique de la réussite scolaire a donné lieu à plusieurs réformes éducatives visant à redresser la situation. Nous pouvons citer, entre autres, celle de Bellegarde (1920), de Dartiguenave (1940), de Bernard (1980) et le Plan National d'Éducation et de Formation (PNEF – 1997). Cette dernière réforme, en particulier, dont la mise en œuvre a été prévue pour une décennie, visait à donner un nouvel élan au secteur de l'éducation afin de réduire l'inégalité des chances de réussite entre les élèves (MENJS, 2004). Malgré ces réformes, la formation offerte est loin d'aider les apprenants à transformer leurs rapports aux savoirs pour enfin apprivoiser les clefs de la réussite scolaire.

Outre l'influence évidente du contexte général qui prévaut en Haïti, d'autres facteurs sont avancés pour expliquer l'échec des réformes. Ainsi, aucune évaluation exhaustive n'a été réalisée pour vérifier en profondeur leur impact sur l'éducation des enfants. Aucune stratégie d'intervention n'a été explicitement formulée dans ces réformes pour contrer l'échec scolaire, ni pour venir en aide aux élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage ou pris avec des handicaps (GTEF, 2011; MENFP, 2007). Pourtant, Perrenoud (2008) jauge l'enjeu d'une réforme scolaire dans la priorité qu'elle accorde à la réussite éducative des élèves, notamment celle des élèves en difficulté. Également, aucune de ces réformes en Haïti ne s'est réellement penchée sur la problématique du rapport école-familles dans leur mise en œuvre. Le plan opérationnel de 2010-2015 élaboré après le séisme du 12 janvier 2010 a fait l'état des lieux sur la problématique de l'éducation en Haïti et suggère la collaboration des deux secteurs d'enseignement et des objectifs à atteindre en vue d'améliorer la qualité de l'éducation offerte dans les écoles (MENFP, 2010).

### **1.2.2 Les ressources humaines et la formation du personnel**

Dans tout système éducatif, la qualification des enseignants s'avère incontournable pour relever le défi de la qualité de l'enseignement et de la réussite scolaire. En Haïti, des efforts ont été consentis au cours des dernières années en termes de création de lieux de formation initiale et continue pour le personnel enseignant.

Pour ce qui est de la formation initiale, il y a 18 écoles normales d'instituteurs (ENI), (11 publiques et 7 privées), destinées aux enseignants œuvrant aux deux premiers cycles de l'école fondamentale (primaire), et une seule école normale supérieure (ENS), relevant du secteur public, dédiée aux enseignants du troisième cycle de l'école fondamentale et du secondaire. La formation initiale des enseignants se donne également dans des universités privées, notamment l'Université Quisqueya, l'Université Caraïbes et l'Université Notre Dame D'Haïti à Port-au-Prince. En partenariat, respectivement avec Notre Dame Collège de Manchester aux États-Unis et l'Université Sherbrooke, la Faculté des sciences de l'éducation Regina Assumpta (FERA), au Cap-Haïtien, donne une formation de 1<sup>er</sup> cycle universitaire en enseignement au secondaire et en envisage une nouvelle perspective vers le

deuxième cycle. Depuis 2008, une autre faculté des sciences de l'éducation du MENFP fonctionne en parallèle à la FERA dans le Nord du pays.

En fait, malgré les efforts consentis en formation initiale, le nombre d'enseignés formés est loin de combler les besoins en personnel qualifié pour scolariser les enfants. Les ENI ne décernent annuellement que 600 diplômes (Joint, 2006). Cette situation fait que l'on retrouve dans les écoles, plusieurs enseignants qui n'ont pas reçu une formation initiale dans les structures formelles. En effet, moins de 22 % du corps enseignant aux deux premiers cycles de l'école fondamentale possèdent un niveau de formation initiale adéquat (MENFP, 2007; USAID, 2008). Au 3<sup>e</sup> cycle de l'école fondamentale et au secondaire, la situation semble plus favorable avec 51 % d'enseignants qui détiennent un diplôme universitaire. Cependant, ces diplômes ne sont pas tous liés au domaine de l'éducation.

Quant à la formation continue du personnel, il y a le Centre de Formation pour l'école Fondamentale (CEFEF) et le Centre de Formation des Cadres de l'Éducation (CFCE). Il faut noter également l'existence de 35 Écoles fondamentales d'application et centre d'appui pédagogique (EFACAP) dans lesquelles on retrouve des enseignants ayant suivi une formation continue. Les EFACAP sont des écoles servant à expérimenter les réformes. Il faudrait souligner que dans les écoles les mieux loties, notamment les écoles congréganistes, il existe une certaine dynamique interne de formation continue des enseignants.

Au-delà de l'insuffisance du nombre d'enseignants formés, plusieurs questionnements subsistent quant à la qualité de l'expertise enseignante présente dans les écoles. Selon le MENFP (2007), le programme de formation appliqué dans les ENI remonte à la fin des années 1980 et, excepté dans les écoles normales administrées par des congrégations religieuses, il y est utilisé de manière très mitigée. Donc, peu d'enseignants parviennent à maîtriser le programme de formation offert dans les écoles au point de pouvoir s'en servir adéquatement avec leurs élèves (Mérisier, 1999; MPCE, 2007). Nous pouvons donc imaginer les difficultés que les élèves peuvent éprouver lors des examens nationaux qui sanctionnent leurs fins de cycle d'études fondamentales et secondaires (Joint, 2006;

MENFP, 2007). Qu'en est-il de la place accordée dans cette formation à la compréhension des cadres de vie des enfants, de la réalité des familles et de la manière de penser le rapport école-famille? Ce questionnement est jusqu'à présent difficile à répondre.

Un autre facteur qui a négativement joué sur la disponibilité d'un corps enseignant qualifié est ce qui est communément appelé la fuite des cerveaux. Depuis le début des années 1960, sous le régime dictatorial de Duvalier, Haïti a connu une véritable saignée en ressources humaines qualifiées à travers le déplacement massif de son élite intellectuelle vers l'Afrique de l'Ouest, l'Europe et l'Amérique du Nord (AAPH, 2005; Douyon, 2004). Le système éducatif haïtien en porte encore les séquelles et l'exode se poursuit aujourd'hui particulièrement vers le Canada, les États-Unis et la France où sont formés la plupart des professeurs œuvrant dans l'enseignement universitaire en Haïti. Un fait inquiétant, c'est que la relève ne semble pas se dessiner de manière soutenue, car la formation à l'enseignement ne semble pas occuper une place importante dans les projets d'avenir des jeunes en Haïti.

### **1.2.3 Les infrastructures pédagogiques et matérielles**

Il est reconnu que les infrastructures pédagogiques disponibles dans les écoles tendent à renforcer les acquis des élèves et par le fait même influencent leurs résultats scolaires (Nocus, Vernaudo, Guimard, Paia, & Florin, 2011; Williams, 2013). En Haïti, les écoles sont faiblement équipées en matériel didactique. Seulement 15 % des écoles possèdent une bibliothèque, et ces bibliothèques sont privées des documents permettant aux élèves de réaliser des recherches telles que sollicitées dans leur programme de formation (GTEF, 2011; IHSI, 2003; MENFP, 2007; 2014 b; MPCE, 2007). En outre, l'ampleur des dégâts causés par le séisme du 12 janvier 2010 a augmenté la précarité de l'offre scolaire. Par exemple, le MENFP (2010) évalue la destruction des infrastructures matérielles aux secteurs d'enseignement public et privé entre 76 à 79 %. Le séisme a intensifié les inégalités existant entre les écoles. Aussi, le curriculum de formation destiné à évaluer les compétences acquises par des élèves en fin de cycle d'études fondamentales n'est que partiellement utilisé dans plusieurs écoles (Makonnen, 2002). Ce curriculum ne ferait pas

de lien entre le préscolaire et le primaire (MENFP, 2007). Il faut aussi souligner que les manuels scolaires disponibles au niveau des écoles sont inadéquats et, dans certains cas, peu cohérents avec le programme (MENFP, 2007; R. Paul, 2004; Philippe, 1993).

La situation semble plus complexe au secondaire. Selon le Ministère de l'Éducation en Haïti, les programmes utilisés à ce niveau d'enseignement remontent à 1972. Ainsi, une disparité accrue est observée au niveau de la qualité de l'enseignement dispensé d'un établissement à l'autre (Groupe de Travail sur l'Éducation et la Formation -(GTEF, 2011; Joint, 2006; MENFP, 2007; PNUD, 2014). Dans certaines écoles en Haïti, même après quatre ans d'études, bon nombre d'enfants ne parviennent pas à lire correctement (Y. Joseph, 1999), alors que la compétence en lecture constitue l'élément de base de tout processus d'apprentissage en contexte scolaire (Cartier, 2007). Par contre, dans d'autres institutions, dès la fin de leur 1<sup>re</sup> première année de scolarisation la majorité des enfants font preuve d'une autonomie apparemment adéquate en lecture au point de pouvoir comprendre leurs activités.

#### **1.2.4 La situation diglossique créole-français**

Selon Kouloughli (1996) et Youssi (1983), le terme diglossie a été utilisé pour la première fois en 1930 par le linguiste Williams Marçais, en constatant la position marginale du berbère par rapport à l'arabe classique, pour expliquer la situation sociolinguistique du monde arabe. Plus tard, le linguiste américain Charles Ferguson l'a repris dans une analyse en y ajoutant des facteurs d'ordre sociopolitique et structural marquant un rapport de pouvoir entre deux langues coexistant sur un même territoire. Selon ces auteurs, la diglossie désigne dorénavant un phénomène social marqué par la coexistence de deux systèmes linguistiques dans un pays, dont l'un occupe relativement un statut socioculturel supérieur par rapport à l'autre.

D'autres chercheurs, en lien avec la réalité sociolinguistique en Haïti, ont abordé la situation diglossique créole-français, une situation caractérisée dès le début de l'indépendance par une hiérarchisation fonctionnelle de ces deux langues. Selon Hoffmann

(1990), la constitution de 1918 a consacré le statut officiel du français, environ un siècle après l'indépendance. Au plan sociohistorique, comme langue permettant d'accéder aux connaissances, la maîtrise du français a été toujours liée à une sorte de distinction sociale, voire à une assimilation à la culture occidentale. Quant au créole, il a pris naissance dans un contexte de colonisation où tout un peuple luttait pour la reconnaissance de son identité. Il a fallu plus de deux siècles pour qu'il soit officiellement reconnu comme langue en Haïti (Chaudenson, 2002). Donc, ces deux langues ont toujours entretenu un rapport de force témoignant d'une opposition classe- dominée / classe-dominante.

Constituant un riche patrimoine linguistique et historique (Berrouët-Oriol, 2011), aujourd'hui, créole et français sont conjointement utilisés comme langue de communication dans les médias, les instances juridiques et politiques (Berrouët-Oriol, 2011; Mezilas, 2008). Cependant, dans la vie quotidienne, le créole demeure l'âme du peuple haïtien et dégage des rapports de proximité, tandis que le français maintient son hégémonie comme langue de prestige. Selon Joint (2004), il existe une infime minorité de bilingues en Haïti, environ 80 % de la population est quasiment monolingue créolophone. Le créole lui-même se présente sous diverses formes. Par exemple, le créole parlé par un locuteur de haut statut social en milieu urbain diffère de celui d'un locuteur de faible statut social en milieu rural (Noyau, 2006; Torterat, 2009).

Cette situation de diglossie créole-français se reflète également à l'école où la majorité des cours se fait en français, voire les examens officiels, alors que les enfants des familles défavorisées maîtrisent peu le français. Cette situation a des conséquences néfastes sur les résultats à ces examens. À la suite d'une enquête auprès de 852 élèves de la région de Port-au-Prince, Joint (2004) constate que le créole est utilisé comme langue d'usage et orale dans plus de 90 % des familles. À l'école, toutes les activités pédagogiques susceptibles de les aider à l'acquisition des connaissances sont conçues et pensées dans une langue qui leur est peu familière. L'insécurité linguistique créée par cette situation chez les élèves les rend de plus en plus dépendants dans la réalisation de leurs activités scolaires (Bentolila, 2007). Nombreux sont ceux qui ne parviennent pas à comprendre les activités proposées au point

de pouvoir les réaliser seuls (Saint-Germain, 1997). Les élèves se trouvent parfois dans une parfaite confusion où ils se contentent de répéter des notions apprises sans les avoir bien comprises, ni bien assimilées afin de les réutiliser à bon escient. Dans sa thèse de doctorat, Saint-Germain (1986) souligne qu'il est problématique que le français ne soit pas enseigné comme langue seconde, il semble tout simplement utilisé comme langue d'enseignement. Cette situation pose de plus en plus de problèmes à l'apprentissage des enfants, car pour bien intégrer les notions et les concepts appris à l'école, il est important que l'élève maîtrise la langue dans laquelle il apprend. Par exemple, en contexte de résolution de problème, Trofort (2006) constate que, dans certaines écoles, plus de 80 % d'élèves aux deux premiers cycles de l'enseignement fondamental éprouvent des difficultés à comprendre les données des problèmes.

La qualité de la maîtrise du français par les enseignants est également questionnée (Jean-François, 2006). Cependant, certains enseignants jugent important d'introduire le français dès le début de la scolarisation des élèves pour leur permettre de mieux l'apprendre (G. Romain, 2007). C'est effectivement la logique défendue dans la perspective de la dernière réforme éducative de 1982, lorsqu'elle concevait un enseignement bilingue aux deux premiers cycles de l'école fondamentale. Pour une revalorisation de la langue nationale, le créole a été envisagé à la fois comme langue d'enseignement et langue enseignée. Cependant, la mise en œuvre de cette réforme reste dans l'ensemble problématique et varie d'un établissement scolaire à l'autre. Le ministère de l'éducation constate que, dépendamment du milieu et du personnel scolaire, la langue d'enseignement est exclusivement le français ou, dans de rares cas, presque exclusivement le créole. Par exemple, dans certaines écoles, le créole n'est introduit qu'en 5<sup>e</sup> année, pour accorder aux élèves une chance égale de réussir cette matière aux examens officiels de 6<sup>e</sup> année (MENFP, 2007). Au secondaire également, en perspective des examens officiels de 9<sup>e</sup> année, une heure de créole est intégrée au programme des élèves, durant les trois premières années. En outre, les programmes et manuels scolaires utilisés dans les écoles, sauf quelques grammaires du créole, sont tous rédigés en français. Le créole est ainsi considéré comme une discipline à enseigner et non comme un outil d'apprentissage.

Enfin, il faut souligner que la problématique du français en Haïti est loin d'être juste une question linguistique, c'est un système de valeurs, de privilèges et de distinctions sociales lié à la maîtrise des langues depuis la réforme scolaire de 1982. Cette problématique met la population en face des dimensions anthropologiques qui n'ont toutefois pas été considérées dans l'innovation de la réforme. En fait, le problème linguistique a toujours été une question délicate à aborder dans le système scolaire en Haïti. En effet, comme fait social et système symbolique, la langue est un marqueur identitaire (Fortier, 1992). Dans la mentalité de la grande majorité de la population haïtienne, la maîtrise de la langue française demeure, jusqu'à nos jours, un signe de possession d'un capital culturel qui garantirait une plus grande mobilité sociale. Convaincus que l'école reste l'unique lieu d'acquisition de cette langue pour leurs enfants, les parents sont le plus souvent les premiers à s'opposer à la présence du créole en milieu scolaire (Saint-Germain, 1997). Pour eux, la maîtrise du français est garante de la réussite aux examens nationaux qui sanctionnent les fins de cycle d'études, examens conçus et pensés dans cette langue.

### **1.2.5 L'état de la réussite scolaire des élèves**

Tous les problèmes analysés dans les sections précédentes laissent entrevoir que, en termes de réussite, les élèves qui évoluent dans le système éducatif en Haïti éprouvent de grandes difficultés au cours de leur trajectoire scolaire. En fait, le faible taux de réussite constitue un handicap majeur pour l'avenir des jeunes et des enfants en Haïti. Selon les données disponibles, des centaines de milliers d'enfants en âge scolaire sont en attente de scolarisation. Et, pour ceux qui sont accédés à l'école, les performances scolaires sont en dessous des attentes de la communauté éducative. Le défi de la réussite scolaire est de taille et cette problématique constitue, en soi, un grand déficit financier autant pour les familles que pour la société en général. En effet, les résultats des examens qui permettent aux élèves de passer à un niveau d'enseignement supérieur sont relativement faibles dans plusieurs écoles et la réussite décroît à mesure que les élèves progressent dans leur scolarité. Le plan opérationnel de 2010-2015 souligne la faiblesse du taux de réussite aux examens officiels qui sanctionnent la fin des cycles d'études. Les discours véhiculés, sur la qualité de

l'éducation en Haïti lors des assises nationales qui ont lieu à la capitale haïtienne en avril 2014, vont dans le même sens (MENFP, 2014a).

En ce qui concerne les examens nationaux, en 2004-2005, seuls 67 % des élèves de 6<sup>e</sup> année qui ont passé les examens les ont réussis (BUNEXE, 2006). Comparé à 80-90 % de réussite généralement enregistrée en Amérique Latine et dans les Caraïbes (Centre de recherche en Éducation de Nantes -(CREN, 2013; MENFP, 2007), ce taux de réussite en fin d'études primaires soulève de nombreuses inquiétudes pour l'avenir des jeunes. Aux examens de 9<sup>e</sup> année, les résultats déclinent vers 57 % au cours de la même année (BUNEXE, 2006). Au secondaire, pour cette même période, seuls 48,34 % de jeunes inscrits en classes terminales ont réussi aux examens du baccalauréat. Une amélioration graduelle semble se dessiner en faveur des élèves de 6<sup>e</sup> année, au cours des trois dernières années, 2012- 2014, des taux variant entre 72 % et 77 % ont été enregistrés. Il a évolué également au troisième cycle passant de 68 à 75 % au cours de ces deux années. La réussite bute sur des défis plus complexes à mesure que les élèves avancent dans leur cheminement scolaire. Pour les deux secteurs d'enseignement, au niveau du secondaire, depuis plus de trois décennies, d'année en année, le taux de réussite est respectivement inférieur à 30 et 50 % pour les élèves de rhétorique et de philosophie, les deux dernières années qui sanctionnent ce niveau d'études (BUNEXE, 2014).

Ces chiffres, qui ne concernent que les élèves ayant pu parvenir à l'étape des examens officiels, masquent la problématique de l'abandon et du redoublement scolaires. Environ 13 % d'enfants abandonnent l'école annuellement avant la fin de la 5<sup>e</sup> année (MENJS, 1997). En 2003, le Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle a recensé pour chacune des six classes du primaire des taux de redoublement variant de 11 à 16 % (IHESI, 2003). Le redoublement donne lieu à son tour au phénomène des élèves surâgés à tous les niveaux d'enseignement. Selon les données disponibles, 72 à 78 % d'enfants inscrits de la 1<sup>re</sup> à la 6<sup>e</sup> année auraient dépassé l'âge normal qu'ils devraient avoir à ces niveaux scolaires (François, 2004; IHESI, 2003; MENFP, 2007; 2010; 2014a). Ce taux

d'élèves surâgés serait légèrement plus important dans le secteur public (81 %) par rapport au secteur privé (77 %) (MENFP, 2007).

Ce portrait de la persévérance et de la diplomation des élèves, tant au secteur privé qu'au secteur public, pèse fort sur le destin social et professionnel de la jeunesse haïtienne et sur l'avenir du pays en général. Ces résultats reflètent l'image d'un système éducatif déséquilibré et inéquitable, incapable de soutenir les apprentissages de ses élèves. Le taux de diplomation est généralement faible à tous les niveaux d'enseignement. La problématique de la réussite est interrogée au plus haut niveau du système éducatif haïtien. Toutefois, les efforts engagés par le Ministère de l'Éducation pour améliorer la qualité l'éducation ne touchent que le secteur de l'enseignement public (Université Notre Dame D'Haïti- (UNDH, 2012). En fait, le programme d'éducation universelle gratuite lancée par le gouvernement, bien qu'il permette l'accès à l'éducation d'un plus grand nombre d'enfants défavorisés (MENFP, 2014a), est loin d'apporter des éléments de solution à la problématique de la réussite scolaire en Haïti (HEF, 2013). La réussite scolaire en Haïti présente par conséquent de grands défis pour les différents acteurs de l'école, notamment pour les parents qui financent la scolarisation de leur progéniture en se privant de l'essentiel.

### **1.3 La place des familles dans les enjeux scolaires en Haïti**

C'est seulement à partir des années 1950, notamment à l'issue de la Deuxième Guerre mondiale, que le quotidien des familles paysannes commençait à attirer l'attention de quelques anthropologues haïtiens. Bastien (1951) s'est particulièrement intéressé à la perception des parents face à l'éducation des enfants et Romain (1959), aux structures familiales traditionnelles. Suite à ces deux pionniers, Bijoux (1995) a critiqué le caractère traditionnel de l'éducation offerte en milieu familial et lié cette tendance à certains effets de la culture coloniale qui ont façonné l'histoire du pays. L'auteur insiste sur l'arrimage de cette culture à l'éducation aussi bien dans les familles qu'à l'école. Explicitement, aucune de ces études anthropologiques n'a fait cependant mention du rapport école-famille en Haïti, mais elles dégagent l'enthousiasme des parents à faire éduquer leurs enfants.

Plus tard, vers la fin du 20<sup>e</sup> siècle, quelques chercheurs œuvrant dans le domaine de l'éducation portent une attention particulière à la place des familles dans les enjeux scolaires, surtout l'engagement financier des parents, même dans un contexte de précarité. Contrairement à ce qui se vit ailleurs, les études révèlent que la famille haïtienne a toujours été décrite comme la principale pourvoyeuse du financement de l'éducation (François, 2004; MENFP, 2007; Moisset & Mérisier, 2001; USAID, 2008). Selon François (2004), Haïti est l'un des rares pays au monde où le coût de l'éducation est presque totalement pris en charge par les parents et serait également le pays où les parents dépensent le plus pour la scolarisation de leurs enfants. Malgré la précarité économique, en plus des dépenses associées au coût de l'inscription, à l'achat des manuels scolaires et des uniformes, au transport, les parents défraient plus de 65 % du financement de l'éducation (MENFP, 2007; Moisset & Mérisier, 2001). En fait, même quand les établissements scolaires financés par l'État exonèrent les élèves des frais de scolarité, aucune école en Haïti n'est complètement gratuite. Par exemple, la scolarité d'un seul enfant au primaire coûte à une famille moyenne plus de 25 % de son revenu annuel (USAID, 2008). Cette charge financière s'avère réellement lourde pour les parents. Par contre, si ce n'était de cet effort indéfectible des familles, le taux de scolarisation au pays serait plus catastrophique.

En plus de payer pratiquement le plein coût de la scolarité des enfants, la plupart des parents délèguent la responsabilité d'encadrer leurs enfants dans la réalisation des devoirs et leçons à une tierce personne, souvent un tuteur salarié, afin de consolider les apprentissages réalisés en classe pour augmenter leur chance de réussite (M. L. Joseph, 1999; Saint-Fleur, 2007). Ces efforts témoignent de leur forte motivation et de leur foi en l'éducation comme garante de changement de leurs conditions de vie et de celles de leur progéniture. La réussite scolaire constitue pour eux un indicateur de la réussite sociale de leurs enfants.

Cependant, malgré cet engagement financier des parents, la communication école-famille en Haïti reste apparemment problématique. Dans bien des cas, l'enfant est le principal vecteur entre l'école et la maison, comparable au « Go-between » dont parle Perrenoud

(2005 b) dans la relation école-famille. La plupart du temps, les parents ne se présentent à l'école qu'en vertu des normes prescrites par l'école (Joint, 2006; M. L. Joseph, 1999). Lorsqu'ils sont convoqués par la direction administrative pour des raisons disciplinaires ou pour payer les frais scolaires, la convocation est écrite exclusivement en français, une langue peu familière pour la majorité d'entre eux, ou est livré verbalement à l'élève qui, à son tour, charge de la leur transmettre. Dans certains cas, le message est interprété et traduit en sa faveur lorsqu'il lui est défavorable (Joint, 2006). Quant aux enseignants, les premiers acteurs responsables de rapprocher l'école de la maison afin de s'assurer que les élèves soient soutenus dans leurs activités scolaires, ils disposent de peu de temps pour rencontrer les parents qui souhaiteraient s'informer du progrès de leurs enfants. Ce problème de communication amène les enseignants à considérer les parents comme démissionnaires dans le processus éducatif de leurs enfants, une démission dont ils se perçoivent victimes (G. Romain, 2007).

Objectivement, la situation dans laquelle évoluent la majorité des parents peut rendre leur communication plus complexe avec l'école. Pour les parents peu instruits et vivant dans la précarité, leur profil les éloigne du milieu scolaire. Quant aux parents instruits qui semblent plus à l'aise avec la structure et la culture de l'école, les conjonctures de toute sorte les accaparent et les empêchent de s'y rendre fréquemment pour rencontrer des enseignants qui eux-mêmes ne sont pas souvent disposés à les entendre. Ainsi, en général, les parents comptent beaucoup sur l'école pour faire réussir leurs enfants, mais ils inventent aussi à leur manière des stratégies pour les encourager à persévérer. Finalement, on ne peut pas dire que ces parents, si présents dans le financement de l'école, entretiennent avec elle une relation formelle de collaboration. Il y a cependant l'émergence d'écoles à caractère communautaire, financées par les organismes non gouvernementaux (ONG) qui permettent, même si c'est de manière symbolique, de s'ouvrir sur une nouvelle forme de participation parentale au pays. Selon USAID (2008), plus de 70 % de ces écoles fonctionnent avec une soi-disant association de parents d'élèves ou de comité de gestion d'école. Le projet éducatif de la commission épiscopale des écoles catholiques encourage également des initiatives orientées dans ce sens (CEEC, 2007).

#### **1.4 Les bénéfices perçus de la collaboration école-famille dans divers contextes nationaux**

Dans les pays industrialisés, depuis la démocratisation de l'éducation au début des années 1960, la collaboration école-famille est vue comme l'une des stratégies prometteuses pour soutenir la réussite scolaire des élèves. Au Québec, dans le rapport de la Commission royale d'enquête sur l'éducation, Parent (1966) incitait les enseignants à dialoguer et à travailler de concert avec les parents pour soutenir le travail scolaire des élèves. Aujourd'hui, comme mesure d'intervention auprès des élèves de milieux défavorisés, des élèves en difficulté d'apprentissage et en adaptation scolaire, la collaboration école-famille figure dans la quasi-totalité des plans d'intervention de l'actuel ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2009) et l'ancien ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2003, 2004). Ces différents plans d'interventions considèrent les parents comme membres actifs dans l'apprentissage des enfants. Aux États-Unis, suite au rapport Coleman présenté en 1966, plusieurs dispositifs ont été mis en place, notamment dans les écoles de milieux défavorisés, pour rapprocher l'école de la maison afin de bonifier le rapport au savoir des élèves. Au début du millénaire, la plupart de ces écoles parviennent à relever le défi de la réussite pour tous grâce à une étroite collaboration avec la famille (Lewis & Paik, 2001). Elles développent une nouvelle philosophie de l'éducation intégrant la réussite scolaire dans une véritable perspective écologique. Grâce aux activités élaborées (programmes de littératie familiale et de mathématique) pour susciter la participation des parents, le milieu scolaire parvient à développer un esprit de coopération intégrant école-famille-communauté et une culture de respect des valeurs familiales (Epstein, 2001, 2010, 2011; Froiland & Davison, 2014; Harvard Family Research Project, 2007; Henderson & Mapp, 2002; Howard & Ford, 2007; Padak & Rasinski, 1997). Par ce fait, la réussite scolaire devient l'affaire de toute une communauté éducative engagée pour le bien-être de l'enfant (Carey, Lewis, Farris, & Burns, 1998; Epstein, 2010, 2011; Henderson & Mapp, 2002) dans la mesure que les interactions entre les acteurs concernés permettent de l'efficacité au niveau des interventions destinées auprès des élèves (Beaumont, Lavoie, & Couture, 2010).

En Europe, notamment en France, des dispositifs de relais ont été mis en place pour rapprocher les parents de l'école, et l'impact de ces dispositifs se révèle généralement positif sur la réussite des élèves (Millet & Thin, 2012; Périer, 2007). Cependant, ces dispositifs, au format diversifié, sont de plus en plus questionnés, dans leurs objectifs et leur cogestion (Bautier & Rayou, 2009; Vieille-Grosjean, 2009). En plus de favoriser une connaissance mutuelle et une plus grande confiance entre les milieux scolaire et familial, notamment en contexte défavorisé (Mellouk, 2007), la collaboration école-famille s'avère bénéfique autant pour l'élève, les parents, que pour les enseignants.

- Pour l'élève, un mésosystème fort (interaction-école-famille) constitue un facteur de protection face à l'échec. En effet, lorsque l'école et la famille entreprennent des actions concertées autour des besoins des élèves, ces derniers deviennent plus performants dans leur apprentissage et adoptent des comportements plus adéquats envers l'école (Epstein, 2005; Haris & Goodall, 2007). Ainsi, l'élève fait preuve d'un plus grand engagement dans ses activités scolaires, engagement qui est susceptible de contrebalancer l'effet négatif du faible statut socioéconomique des parents sur sa réussite (Harvard Family Research Project, 2007). Une présence parentale à l'école, si minime soit-elle, lie le milieu scolaire à l'espace familial et prolonge symboliquement la vie de l'élève dans l'univers de la famille (Périer, 2005; Thin, 1998). Au-delà des performances scolaires, la collaboration école-famille reflète pour l'élève le sens que ses parents attribuent à l'école.
- Pour les parents, en plus d'offrir une plus grande opportunité de participation dans les activités scolaires de leurs enfants, une étroite collaboration avec l'école constitue une importante source d'informations, de transformation et de formation pour la famille (Epstein & Salinas, 2004; Salyers, 2014; Sheldon & Epstein, 2004). L'accès à la communication permet, en outre, aux parents de trouver l'aide nécessaire pour soutenir leurs enfants dans leurs apprentissages à domicile et de mieux connaître les attentes de l'école envers eux. Elle constitue, entre autres, une excellente stratégie pour éviter des situations conflictuelles entre ces deux institutions partenaires dans le processus éducatif des jeunes et des enfants. En plus

d'être informés des difficultés et des progrès de leurs enfants (Kanouté, 2007), les parents tendent à avoir des attentes plus élevées envers ces derniers (Risko & Walker-Dalhouse, 2009).

- Pour l'enseignant, selon van Zanten (2001), comme pour Duru-Bellat & van Zanten (2012), il est plus facile d'éduquer lorsque les normes familiales complètent celles de l'école ou font front commun en faveur de l'éducation des enfants. En ce sens, en plus de garder l'enseignant informé du vécu de l'enfant dans son milieu familial (Dunne & Gazeley, 2008), la collaboration école-famille renforce la communication avec les parents et permet de développer « des attitudes plus positives » à l'égard de leurs habiletés comme éducateurs (Deslandes & Bertrand, 2003; Salyers, 2014) et de s'ouvrir mutuellement l'un à l'autre (Bouveau, Cousin, & Favre-Perroton, 2007).

Enfin, de manière générale, selon Kalubi (2008), la collaboration école-famille constitue une source de créativité qui fait émerger des compétences multiples permettant de développer un contexte scolaire favorable à l'apprentissage et à la réussite des élèves. D'après Cox (2005), cette collaboration accroît le taux de participation des parents dans des activités scolaires et aide à prévenir les difficultés de comportement chez des élèves à risque et augmente leur chance de réussite. Macdonald (2008) souligne que lorsqu'elle est bien vécue, elle tend à revaloriser la profession enseignante et la parentalité en vue de renforcer les acquis scolaires des élèves. En fait, lorsque l'école mobilise les parents autour des actions visant à renforcer la réussite des élèves, les résultats de ces derniers s'améliorent, et ce, indépendamment de leur statut socioéconomique et culturel (Haris & Goodall, 2007; Henderson & Mapp, 2002). Malgré tous les bénéfices perçus pour le développement et la persévérance scolaire des élèves (Duval, Dumoulin, & Michel, 2014; Poncelet & Lafontaine, 2011), bien qu'elle semble promouvoir l'égalité des chances de réussite des élèves (Epstein, 2011; Glasman & Besson, 2005; Jeynes, 2014), la collaboration entre l'école et les parents demeure toutefois complexe et multidimensionnelle. Dans bien des cas, elle est difficile à établir (Beaumont, & al., 2010) et ses effets, difficiles à mesurer. Toutefois, malgré sa complexité et ses bénéfices difficiles à cerner, nous pensons que dans un contexte comme celui d'Haïti, il est pertinent de ne pas

négliger les retombées d'une collaboration école-famille, redéfinie ou réinventée, sur la réussite scolaire.

### **1.5 Le problème et la question de recherche**

Les différents points développés dans ce premier chapitre montrent que, depuis plusieurs décennies, la scolarisation des jeunes et des enfants en Haïti évolue dans un contexte social marqué à la fois d'instabilité et d'insécurité sociopolitiques, ainsi que de précarité socioéconomique et culturelle. Cette situation a transformé les structures familiales. Dans ce contexte social fonctionne un système scolaire pratiquement privé, limité dans sa capacité d'accueil, ses ressources humaines, ses infrastructures matérielles et son programme de formation, bref un système scolaire qui ne peut que difficilement soutenir l'apprentissage de ses élèves. En outre, l'insécurité linguistique, à cause de la situation diglossique créole-français instaurée dans les écoles, freine en quelque sorte le progrès des élèves. Au-delà des problèmes sociaux qui colorent les relations des parents avec l'école, les familles constituent la plus importante source de financement de l'éducation au pays. Cela traduit en quelque sorte leur détermination à éduquer leurs enfants, et leur croyance en l'école comme facteur de mobilité sociale.

Depuis plus d'un demi-siècle, la problématique de la réussite scolaire ne cesse de préoccuper la communauté scientifique (Bourdieu, 1966; Coleman, 1966; Epstein & Van Voorhis, 2001; Parent, 1966; van Zanten, 2001; Vieille-Grosjean, 2011). Il y a un consensus de plus en plus large à l'effet que les décideurs politiques devraient inscrire les ajustements et changements ciblant l'école dans une perspective écologique intégrant une pluralité de facteurs contextuels relatifs à différents espaces de l'environnement de l'élève, notamment l'école et la famille. Et ceci, même si les chercheurs approfondissent souvent de manière parallèle ces facteurs contextuels. Un autre grand consensus s'est fait autour de la nécessité d'un dialogue constant entre l'école et la famille pour soutenir la persévérance des élèves dans leur apprentissage (Epstein, 2001; Kanouté, 2007; Salyers, 2014). Nous pensons que ces consensus devraient s'appliquer à la situation en Haïti, en tenant compte de sa spécificité.

Face au cumul de vulnérabilités exposé dans cette problématique, nous sommes consciente que la problématique de la réussite scolaire des élèves en Haïti est multifactorielle. Par ailleurs, c'est un contexte riche en potentiel de sujets pertinents de recherche. Dans la dernière décennie, un momentum s'est installé avec plusieurs projets de recherche sur l'école haïtienne, entre autres : Motivation et activités de lecture; rapport aux savoirs scolaires et défavorisation; TIC et formation des enseignants, etc. (André, 2008; André & Cartier, 2012; Azarre, 2014; Eugène, 2013; France, 2011; Guervil, 2011; Lafortune, 2012). Cependant, la collaboration école-famille en Haïti, comme facteur favorable à la réussite scolaire, a fait l'objet de peu d'études scientifiques dans le contexte haïtien. À notre connaissance, seules trois études ont déjà partiellement abordé ce sujet (Joint, 2006; M. L. Joseph, 1999; Saint-Fleur, 2007).

Voulant transposer le modèle de l'influence partagée (Epstein, 2001) dans une recherche quantitative réalisée dans 20 écoles de milieux contrastés de la métropole haïtienne, auprès de parents, d'enseignants et de directeurs d'école, M. L. Joseph (1999) analyse les interactions entre personnel scolaire et parents et l'influence de ces interactions sur la réussite des élèves. Dans cette étude, la collaboration école-famille se résume à une participation financière des parents dans l'éducation des enfants et à des réunions dans lesquelles la direction impose ses points de vue sur la gestion de l'école auxquels les parents doivent adhérer. L'auteur a également mis en évidence et critiqué la défaillance de l'implication parentale. Une autre étude mixte portant sur les inégalités sociales dans quatre écoles congréganistes de la capitale souligne une dynamique différentielle d'un établissement à l'autre (Joint, 2006). Dépendamment du leadership pédagogique instauré à l'école, l'auteur dit observer, dans certains cas, une certaine convivialité entre personnel de direction et parents, bien que ces derniers ignorent le fonctionnement et les structures pédagogiques des établissements scolaires. Dans d'autres cas, une situation conflictuelle tend à se transposer dans la relation maitres-élèves. Entre parents et enseignants, les relations sont également problématiques et, dans la plupart des cas, les élèves sont pratiquement méconnus de ces derniers. Une troisième étude qualitative, qui a croisé les regards de familles haïtiennes résidant en Haïti et de familles immigrantes au Québec en ce

qui concerne le suivi scolaire de leurs enfants, confirme la nécessité de promouvoir une culture de collaboration dans le contexte scolaire haïtien (Saint-Fleur, 2007). Cependant, ces études ne montrent ni comment, ni en quoi la dynamique vécue entre les divers microsystèmes d'éducation peuvent affecter la réussite scolaire des élèves. Elles n'expliquent pas non plus en quoi la dynamique école-famille peut contribuer de manière significative à l'amélioration de la problématique de la réussite scolaire au pays.

Selon Meirieu & Frackowiak (2008), la complexité de l'éducation nécessite qu'elle soit inscrite dans un paradigme et une perspective émancipatrice alliant l'école et la famille dans un travail de coopération et de collaboration pour renforcer l'apprentissage des élèves. En accord avec ces auteurs et nous appuyant sur les différents constats de la problématique, nous pensons qu'une étroite collaboration entre l'école et la famille en Haïti peut s'avérer indispensable pour soutenir les efforts des parents et les aider à mieux contribuer à relever le défi de la réussite scolaire des élèves. Et voici la question de recherche à laquelle aboutit cette problématisation :

- *Quel est le regard d'élèves, de leurs parents, d'acteurs scolaires et communautaires sur l'école en Haïti, les enjeux de réussite scolaire et la relation école-famille?*

Une analyse approfondie, des recherches liées à la problématique de la collaboration école-famille et de la réussite scolaire dans le cadre conceptuel, permettra de préciser la question sous forme d'objectifs de recherche.

## **2 Cadre conceptuel et recension des écrits**

Selon Mongeau (2008 : 64), la théorisation d'une recherche est un « ... ensemble organisé d'idées et de concepts ayant pour but de décrire et d'expliquer un phénomène particulier. ». Il peut s'agir d'inventorier les « théories et modèles qui inspirent la recherche, les recherches semblables déjà effectuées et les concepts pivots qui servent de matrice à la recherche » (Y. Bouchard, 2011 : 93). Dans le sens de ces auteurs, nous consacrons ce deuxième chapitre, à cerner, à partir des écrits scientifiques, le lien entre la collaboration-école-famille et la réussite en contexte scolaire. Après avoir décrit les stratégies de recension des écrits, nous discutons les enjeux de la réussite scolaire en lien avec la collaboration-école-famille. Nous analysons, dans la troisième section, les modèles théoriques relatifs à la collaboration-école-famille pour ensuite cerner quelques formes de collaboration favorables à la réussite scolaire. Les facteurs relatifs à l'implication des parents dans la collaboration-école-famille sont ensuite abordés dans la cinquième section. Nous terminons par la formulation des objectifs de la recherche. Pour une conceptualisation plus contextuelle, les concepts-clés de notre sujet de recherche, ainsi que ceux qui y sont liés, sont abordés à l'intérieur de recherches empiriques recensées.

## **2.1 La stratégie de recension des écrits**

Les écrits empiriques ont été sélectionnés à partir de quatre banques de données bibliographiques informatisées, dont deux en anglais (ERIC, PSYCINFO), une bilingue à prédominance anglaise (FRANCIS) et une en français (REPÈRE). Ces bases de données ont été consultées pour les parutions de 2000 à 2014. Les descripteurs, *family school relationship*, *parent school relationship*, *achievement academic*, d'un côté, et *relation école-famille*, *relation école-parent*, *réussite scolaire* de l'autre côté, ont été retenus pour les banques de données anglophones et francophones respectivement en utilisant le connecteur « ou ». Ces descripteurs font écho aux concepts utilisés dans notre sujet de recherche. Ensuite, les descripteurs anglais, *family school sociological unit*, *family literacy*, *high achievement*, *low achievement*, *mathematics achievement*, *reading achievement*, *science achievement*, et des équivalents français, réussite scolaire, *lecture*, *mathématiques*, *sciences*, ont été ajoutés pour nous aider à sélectionner des recherches empiriques abordant la collaboration école-famille sous divers angles. En dernier lieu, les descripteurs liés à la

collaboration école-famille et ceux relatifs à la réussite scolaire ont été associés par le connecteur « *et* ».

Au total 120 articles ont été sélectionnés dans Eric (71), psycInfo (32), Francis (9) et Repères (8), mais seulement 83, jugés pertinents pour notre question de recherche ont été retenues. En plus de traiter de la collaboration école-famille, ces recherches permettent de découvrir et de comprendre les principes à respecter pour qu'elle soit réellement favorable à la réussite des élèves. Les 37 recherches écartées ne répondaient pas à ces critères.

Les écrits repérés ont été ensuite regroupés par thèmes. Nous avons identifié dans un premier temps les articles traitant de la réussite scolaire sous l'angle de la relation école-famille et les modèles théoriques qui y sont liés. Ont suivi les études décrivant les formes de collaboration expérimentées en milieu scolaire avec la famille pour soutenir la réussite scolaire des élèves. Les recherches restantes analysent l'implication parentale dans la collaboration école-famille et les facteurs qui y sont liés. Le site internet *Google scholar* a été consulté, à mesure que la lecture progressait, pour accéder aux auteurs-clés les plus mentionnés dans les articles lus. À l'aide des mots-clés liés aux nouvelles thématiques émergées des données, ce même site a été constamment sollicité lors de l'analyse pour consulter des articles appropriés et complémentaires. D'autres recherches plus récentes ont y été par la suite sélectionnées pour être analysées.

## **2.2 La réussite scolaire et l'engagement parental**

Selon Glasman (2009, 2010), comme enjeu de société, la réussite scolaire s'inscrit, aujourd'hui, dans tous les projets d'avenir des jeunes. Cette problématique a commencé à susciter de manière significative l'intérêt des chercheurs seulement au cours des années 1960, lorsqu'ils notèrent que l'échec scolaire concernait majoritairement les enfants d'ouvriers issus notamment de milieux précaires (Bourdieu & Passeron, 1964a). Un débat sur l'équité en éducation est alors ouvert. Partant d'une analyse élaborée des curricula destinés à la formation des élèves, des méthodes d'évaluation servant à les catégoriser, de la description de leur tâche et des jugements dont elle est objet par l'action pédagogique de

l'école ou les notes qui y sont attribuées, plusieurs sociologues de l'éducation déplorent le fait que l'égalité d'accès scolaire ne soit pas nécessairement liée à l'égalité de chance de réussite (Broccolichi & Sinthon, 2011; Dubet, & al., 2010; Duru-Bellat & van Zanten, 2012; Meirieu, 2000; Meirieu & Frackowiak, 2008; Merle, 2013; Perrenoud, 1970; Rochex, 2012; van Zanten, 2001).

Selon Perrenoud (1992), les enjeux de réussite scolaire cachent des enjeux relatifs à une hiérarchisation de l'excellence scolaire instaurée par des évaluations constantes dont l'objectif vise de prime à bord la classification des élèves selon un échantillon des connaissances acquises. Cette hiérarchisation d'excellence tend à promouvoir l'inégalité sociale entre les élèves. Le concept de réussite scolaire est donc porteur d'une idée de rendements et de performance. D'après l'auteur, par le simple fait d'avoir un capital culturel différent, les élèves n'acquièrent pas des ressources équivalentes pour réagir efficacement face à ces évaluations formelles qui les différencient entre eux. Ces enjeux comportent donc un potentiel de perpétuation des inégalités sociales entre les élèves. L'analyse de l'auteur semble graduellement évoluer vers une perspective engageant l'école et la famille dans une responsabilité partagée face à la réussite des élèves. Lorsqu'il convie les parents à se transformer en parents d'élèves pour mieux soutenir les élèves dans l'exercice de leur « métier », et aux enseignants, en enseignants d'enfants-élèves afin de mieux appréhender leurs difficultés scolaires, Perrenoud (2005 b) considère le rapprochement école-famille comme une stratégie gagnante pour promouvoir une culture de réussite en milieu scolaire. Meirieu (2000), pour sa part, dépasse l'idée restreinte de la faible performance des élèves dans son analyse de la problématique de la réussite scolaire. En exhortant l'école et la famille à inventer un nouveau pacte éducatif pour soutenir conjointement les élèves, l'auteur inscrit cette problématique dans un paradigme les associant dans une interdépendance mutuelle. La réussite scolaire résulterait, par conséquent, des efforts conjugués entre le personnel scolaire et des parents pour protéger les élèves contre les facteurs de risque de leur environnement social. Ainsi, ces deux chercheurs et plusieurs autres (Christenson, 2003; Epstein & Sanders, 2006; W. Fan & Williams, 2010; Kanouté, 2007; Kanouté & Lafortune, 2011; Mo & Singh, 2008;

Tenenbaum, Porche, Snow, Tabors, & Ross, 2007) considèrent la problématique de la réussite scolaire dans une perspective écosystémique, parce qu'une multiplicité de facteurs complexes y impriment leur marque. Parmi ces facteurs, l'engagement des parents dans le processus de la scolarisation des enfants et la qualité de la collaboration expérimentée avec l'école sont très présents dans les études scientifiques.

Selon plusieurs recherches traitant de la relation école-famille, l'investissement des parents dans l'encadrement scolaire des enfants est essentiel pour renforcer la chance de réussite scolaire et sociale des jeunes (Deschodt, 2014; Girardin & Schmutz, 2014; Mo & Singh, 2008; Rogers, Theule, Ryan, Adams, & Keating, 2009). L'engagement du parent dans la scolarité est documenté sous des formats divers : écoute, supervision, encouragement, rétroaction, retour sur le quotidien scolaire, aide à la gestion de l'emploi du temps, accompagnement de l'élaboration du projet scolaire, etc. Selon une étude de F. Martineau (2013), ces encadrements socio-affectifs sont d'autant plus importants dans le cadre d'enfants de parents de socio-économique défavorisé pour renforcer leurs prédispositions à vaincre les difficultés rencontrées en contexte d'apprentissage durant leur parcours scolaire. Trois méta-analyses de Jeynes, (2005), (2012), (2014), sur une diversité de recherches empiriques analysent le lien entre l'engagement parental et la réussite scolaire. La première méta-analyse porte sur une quarantaine d'études (N=41) avec plus de 20 000 élèves fréquentant des établissements scolaires en milieux urbains défavorisés aux États-Unis (Jeynes, 2005). La deuxième méta-analyse est portée sur une cinquantaine (N=51) de recherches touchant plus de 13 000 participants. Ces études empiriques visent l'évaluation de l'engagement des parents dans des programmes orientés vers la supervision des devoirs, communication parents-enseignants de la maternelle au secondaire (Jeynes, 2012). La troisième, analyse plus d'une soixantaine de recherches (N=66) avec plus de 105 800 pères d'élèves au profil contrasté de diverses communautés culturelles, communautés ethniques et des élèves en difficulté scolaire (Jeynes, 2014). Les trois méta-analyses révèlent des résultats similaires montrant un lien positif et significatif entre l'encadrement des parents et la réussite des élèves. Les résultats révèlent également que l'implication du parent, dans ses différentes déclinaisons, peut neutraliser l'influence du faible statut socioéconomique et du

milieu socioculturel des parents sur l'apprentissage des élèves. D'autres études longitudinales réalisées en Amérique du Nord, comme en Europe, notent un taux de diplomation plus élevé et un plus faible taux de décrochage scolaire dans les écoles secondaires où les enfants ont bénéficié d'un accompagnement parental dès le préscolaire (Barnard, 2004; Flouri, 2006; Martin, Ryan, & Brooks-Gunn, 2010; Reynolds & Clements, 2005).

Cependant, si l'engagement du parent est posé comme facteur de protection pour la réussite scolaire de l'élève, les auteurs sont également d'accord que le plein potentiel de cet engagement ne se révèle que dans le cadre d'une étroite collaboration avec l'école, notamment dans les milieux sociaux vulnérables. Ainsi, van Zanten (2002), faisant référence au contexte des zones d'éducation prioritaire (ZEP) en France, pose la nécessité de redéfinir le modèle explicatif de la problématique de la réussite scolaire en l'intégrant à un paradigme axé sur l'interdépendance des milieux scolaire et familial pour soutenir conjointement les élèves. Christenson & Sheridan (2001) ont même identifié la qualité de la relation école-famille comme étant le premier facteur de protection pour les enfants à risque et un réseau de sécurité pour promouvoir l'apprentissage et des expériences positives en milieu scolaire. En croisant les regards des acteurs, deux études vérifient les facteurs déterminants de la réussite des adolescents dans deux pays contrastés, Hong-Kong (J. J.-L. Chen, 2008) et Slovaquie (Levpuscek & Zupancic, 2009). Les résultats révèlent le soutien concomitant provenant des interactions parents-enseignants axées sur la communication comme une importante source de motivation pour les jeunes. Ce soutien n'est pas toutefois perçu comme ayant un impact direct sur leur réussite, mais il sert à renforcer leur détermination et leurs habiletés cognitives pour qu'ils soient plus autonomes dans leur processus d'apprentissage lorsque l'engagement parental s'atténue. Ainsi, en diminuant les effets des facteurs liés aux caractéristiques individuelles des familles pour permettre aux élèves de tirer le plus grand profit de leur apprentissage, une relation de proximité avec les parents préserverait de l'échec scolaire les enfants vivant dans des conditions sociales défavorables (Deslandes, 2005; Deslandes & Potvin, 1999).

Ce travail de collaboration avec les parents se révèle également pertinent dans le cadre de l'élaboration des projets d'aide spécialisée destinés aux élèves pour renforcer les actions pédagogiques des enseignants. Dans une étude quantitative auprès de 323 jeunes adolescents de 11 à 16 ans visant la mise en place des programmes d'interventions auprès d'enseignants, parents et élèves toulousains, Mouisset-Lacan (2012) souligne le rôle prépondérant des parents dans la mobilisation des élèves. Ce processus psychologique qui stimule la trajectoire scolaire des élèves se situe en amont de la réussite scolaire et permet de voir le rapport de l'élève avec l'école dans un processus dynamique. L'auteur révèle, en effet, la place prépondérante de l'adulte dans le rapport des élèves à l'apprendre. Par contre, suite à une enquête de terrain, réalisée à l'aide des observations à caractère ethnographique d'une diversité de scènes de travail intégrant l'approche partenariale lors des rencontres individuelles entre parents-enseignants, réunion entre enseignants, personnel scolaire, direction, professionnel de l'école et des institutions médico-psychologiques sur des cas d'élèves en difficulté scolaire, Payet & Giuliani (2014) estiment que face aux difficultés des élèves à l'école, les relations école-parent se construisent dans l'incertitude. Selon les auteurs, aucune des deux parties ne dispose une solution magique pouvant résoudre les problèmes liés aux enfants en difficulté scolaire. Toutefois, lorsque les relations vécues à une distance proximale permettent de se mobiliser autour des élèves, les acteurs scolaires et familiaux peuvent conjointement soutenir leur apprentissage.

### **2.3 La collaboration école-famille**

Cette section analyse les modèles théoriques qui servent à expliquer le processus de collaboration entre l'école et la famille. Dans cette analyse nous surveillons de près les retombées positives sur la réussite scolaire. Avant d'aborder ces modèles, il est important de définir les concepts suivants: modèle, modèle théorique et collaboration pour situer dans un contexte historique la vision de collaboration mise de l'avant dans la plupart des écrits scientifiques.

Dans le dictionnaire de l'éducation, Legendre (2005) compare un modèle à un processus d'abstraction qui permet au chercheur de simplifier une réalité complexe. Le modèle sert à

la fois de cadre de référence et d'outil de communication entre les différents intervenants d'un même domaine d'études ou des domaines connexes ou similaires. En fait, un modèle doit permettre aux chercheurs de définir une réalité, la décrire, l'expliquer ou l'interpréter. Bref, ce cadre de référence permet d'appréhender un phénomène étudié dans toute sa complexité. Quant au modèle théorique, l'auteur le voit s'organiser autour d'un paradigme qui sert d'interface entre la théorie et la réalité et propose une façon appropriée de cerner cette réalité.

Abordons maintenant le concept de « *collaboration* » qui a dominé durant ces dernières décennies les discours de la plupart des chercheurs et des professionnels en éducation. Selon Bouchard (1998), ce concept renvoie le plus souvent à la coopération ou à une participation partenariale qui se concrétise dans une responsabilité partagée sans attendre la réciprocité. Dans le domaine de l'éducation, il a été plus fréquemment utilisé pour décrire le lien qui associe les parents aux professionnels de l'école. Selon Dunst, Johanson, Rounds, Trivette, & Hambly (1992), cette relation vise à instaurer une dynamique de coopération qui permet de s'enrichir mutuellement. Quant à la collaboration école-famille, elle présente un caractère polysémique, hétérogène et complexe; elle est le plus souvent abordée dans les écrits scientifiques sous un angle psychopédagogique intégré dans une perspective écologique de l'éducation soutenant que l'école ne peut à elle seule assumer la charge de socialisation des enfants. Il est difficile de lui attribuer une définition homogène, toutefois les trois définitions qui retiennent notre attention dans le cadre de cette étude semblent complémentaires.

Meirieu (2001) compare la collaboration école-famille à une alliance scellée entre parents et personnel scolaire pour soutenir l'apprentissage des élèves. Cette alliance tend à inventer un nouveau pacte éducatif qui engage conjointement les acteurs dans une dynamique interactive afin d'élaborer des stratégies pour bonifier le capital des élèves et promouvoir une culture de réussite scolaire. Pour Christensen & Sheridan (2001), elle est à la fois une activité et une attitude qui visent à intensifier « *l'interface entre la maison et l'école* » afin de rapprocher les milieux familial et scolaire en intégrant les parents comme membres

partenaires dans le processus éducatif de leurs enfants. Epstein (2001), de son côté, va encore plus loin en incarnant la collaboration dans une vision holistique et interdisciplinaire de relations qui ciblent la formation des communautés éducatives pour soutenir l'apprentissage des élèves afin de maximiser leur chance de réussite.

Ces trois définitions préconisent une vision de collaboration école-famille orientée vers une approche partenariale qui s'est développée aux États-Unis au cours des années 1950 avec l'émergence de la psychologie de l'éducation. L'éclosion de cette approche s'ouvre sur une nouvelle page de recherches empiriques dans lesquelles les sphères familiale et scolaire sont envisagées comme complémentaires pour soutenir l'apprentissage des élèves en milieu scolaire. L'idée a été renforcée suite aux travaux de Coleman au début des années 1960, qui ont mis en évidence l'influence de certains facteurs familiaux (le faible statut socioéconomique des parents) comme défavorables à la réussite scolaire des élèves (Akkari, 1999). En Europe, l'idée de cette approche découle du postulat constructiviste voulant intégrer l'apprentissage des élèves dans une synergie associant une multitude d'acteurs, dont les parents (Sarfaty, 2013). En fait, c'est suite à l'intégration des parents dans l'école, particulièrement au cours des années 1970, que l'approche partenariale s'est valorisée et prônée par de nombreux chercheurs. Elle a inspiré la plupart des modèles théoriques complémentaires qui permettent d'étudier l'enjeu de la responsabilité partagée entre les sphères école-famille dans la réussite éducative des élèves (Dunst, Trivette, & Deal, 1988; Epstein, 2001; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Ces modèles véhiculent une vision de la collaboration école-famille orientée vers une relation partenariale axée sur les principes d'égalité et de réciprocité entre les acteurs (Claes & Comeau, 1996). Cette nouvelle manière de penser comment l'école et la famille peuvent entretenir des rapports positifs pour améliorer l'apprentissage scolaire des jeunes et des enfants (Christenson & Sheridan, 2001) soulève par ailleurs des débats controversés au sein de la communauté scientifique.

Lareau (1996) témoigne, par exemple, de la transcendance du pouvoir des acteurs scolaires sur les parents et décline l'adhésion à la vision égalitaire prônée dans le partenariat école-

famille. L'auteure juge l'utilisation du concept partenariat inapproprié pour définir la relation entre deux groupes d'acteurs, dont l'un (le personnel scolaire) occupe structurellement une position dominante par rapport à l'autre (les parents). D'autres études plus récentes réalisées par des chercheurs américains abondent dans le même sens et critiquent la prédominance des modèles dominants qui tendent à idéaliser le partenariat école-famille-communauté, notamment en contexte de défavorisation socioéconomique (Bower & Griffin, 2011; Lareau & Lopes Muñoz, 2012; Schnee & Bose, 2010). Cette relation dominant-dominé, où le professionnel scolaire semble vouloir toujours avoir le dernier mot, contredit la philosophie du partenariat préconisé dans les écrits scientifiques. Selon Périer (2005), la relation partenariale suppose une démarche de décentration favorable à une compréhension mutuelle afin de permettre aux deux parties (l'école et la famille) d'en tirer profit. Pour d'autres chercheurs, la théorie du partenariat école-famille serait par conséquent une stratégie pour perpétuer le contrôle professionnel des enseignants sur les actions éducatives des parents à l'aide d'un vocabulaire inclusivement lié au soutien parental (Crozier & Davies, 2007; Vincent & Tomlinson, 1997). Les chercheurs rappellent, alors, qu'en dehors d'un climat de confiance mutuelle favorable au partage des buts communs dans des situations de communication bilatérale, il est impossible d'établir des relations partenariales.

Or, dans le cadre de la relation école-famille, les discussions engagées par les acteurs scolaires sont souvent centrées sur la démission et la vision déficitaire des parents, discussions qui les obligent à leur proposer des programmes d'éducation parentale compensatoires et des stratégies d'interventions basées sur l'*empowerment* familial (Henriot-Van Zanten, 1996; Montanbon, 1999; Périer, 2005; Thin, 1998). Enfin, les acteurs scolaires tiennent un discours alimenté et cristallisé autour des causes de l'échec, un discours dans lequel la défaillance du contexte socio-familial comme handicap socioculturel est souvent soulignée comme argument pour justifier la faible performance des élèves (Maubant & Leclerc, 2008; Périer, 2011). Ces chercheurs expliquent, en outre, que dès le départ la relation école-famille se construit dans l'ambiguïté, car l'école fixe ses objectifs et ses critères de réussite sans les avoir discutés avec les parents qui sont sommés

de fléchir à ses exigences. Pour d'autres chercheurs, cette théorie donne une fausse impression d'harmonie et de consensus recelant une réalité conflictuelle qui colore les rapports sociaux entre les acteurs scolaires et familiaux (Crozier & Davies, 2007; Vincent & Tomlinson, 1997). Ces chercheurs critiquent, entre autres, le caractère monolithique des discours véhiculés dans l'approche partenariale.

Par contre, pour les défenseurs de l'approche partenariale, malgré l'asymétrie de la relation école-famille, il peut en résulter plusieurs bienfaits pour les élèves, notamment au plan de la réussite scolaire, de l'amélioration de leur comportement et de leurs attitudes à l'égard de l'école (Asdih, 2008; J.-M. Bouchard, 1998; J.-M. Bouchard, Kalubi, & Sorel, 2011; Boulanger, Larose, Grenier, Saussez, & Couturier, 2014; Christenson, 2003; Dunst, & al., 1988; Epstein, 2001, 2010; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Hoover-Dempsey, & al., 2005; Kalubi, 2008; Sarfati, 2013) et les engagerait vers de nouveaux horizons (Sarfati, 2013). En effet, dans une étude évaluant des programmes d'intervention en milieux scolaires défavorisés aux États-Unis, Epstein (2010) montre l'approche partenariale comme une solution pouvant résoudre les problématiques associées aux inégalités sociales en matière d'éducation pour soutenir la réussite des élèves à l'école. La vision prônée dans l'approche partenariale a alimenté la réflexion de plusieurs chercheurs. Spécialement, Dunst et ses collaborateurs, Hoover-Dempsey & Sandler, comme Epstein, proposent trois modèles théoriques complémentaires (1) *le processus d'appropriation et autodétermination de la famille*, (2) *le processus de la participation parentale* et (3) *l'influence partagée* afin d'éclairer la compréhension de la communauté scientifique sur la responsabilité partagée entre l'école et la famille dans la réussite scolaire des élèves. Ces modèles préconisent, en outre, plusieurs formes de collaboration susceptibles d'opérationnaliser le partenariat entre l'école et la famille, même dans les cas où les difficultés se présentent.

### **2.3.1 Le processus de l'appropriation et de l'autodétermination de la famille**

Basé sur deux principes socio-éducatifs, (1) l'appropriation (*empowerment*) et (2) l'autodétermination (*enabling*), ce modèle explique comment les parents parviennent à s'approprier leur parentalité (Dunst, & al., 1988). L'empowerment se situe dans un courant

de recherches aux États-Unis qui postulent que tout individu possède des compétences nécessaires ou des ressources adéquates pour participer aux prises de décision qui le concernent (Cochran, 1989; Cochran & Dean, 1991). Dans ce modèle, ce principe renvoie à l'acquisition du sentiment de compétence et de la confiance des parents dans leurs potentialités, deux facteurs qui balisent leur détermination à collaborer dans l'éducation des enfants. Selon ce modèle, les parents éprouvent dans ce processus un fort sentiment d'exercer un certain pouvoir personnel dans les décisions prises face à l'avenir de leurs enfants (Dunst, & al., 1992). L'empowerment crée entre les milieux scolaire et familial une synergie pour supporter conjointement l'élève et permet aux parents d'inventer leurs propres stratégies de collaboration et de coopérer avec les différents intervenants dans l'éducation des enfants. Comme l'explique Ninacs (2008), ce principe d'action ne peut se réaliser que dans une communauté fonctionnelle favorable à la participation et à la réflexion. Le milieu scolaire devrait présenter, en ce sens, un cadre propice pour aider les parents à acquérir des compétences et des ressources nécessaires capables de renforcer leur pouvoir d'agir sur la réussite des élèves. Quant à l'autodétermination des familles dans l'éducation des enfants, elle correspond à leurs habiletés à assumer leurs responsabilités parentales, à faire des choix en identifiant les tâches qui leur incombent de réaliser pour favoriser le développement intégral de leurs enfants et leurs attentes envers l'école (Bouchard, 1998; Dunst, & al., 1988).

Lorsqu'ils sont inscrits dans une dynamique partenariale école-famille, les deux principes d'actions privilégiés, « *l'appropriation et l'autodétermination* », s'expriment à travers l'actualisation des ressources et des compétences individuelles des protagonistes (Dunst, & al., 1988), deux principaux concepts évoqués par Bouchard (1998) pour caractériser le partenariat. Comme présenté dans le tableau 1, ce modèle théorique inscrit la relation école-famille dans une recherche constante de consensus basée sur une série de valeurs regroupées en quatre grandes caractéristiques. Ces valeurs incontournables pour la réussite d'une collaboration partenariale entre les protagonistes ont été empruntées à la théorie de l'agir communicationnel d'Habermas (1987), une théorie qui défend la conciliation des

points de vue des acteurs dans les recherches de solutions autour d'un problème donné (tableau 1).

**Tableau 1 : L'ensemble des valeurs préconisées dans le processus d'appropriation et d'autodétermination de la famille**

Prédispositions affectives	Prédispositions intellectuelles	Communication ouverte et bidirectionnelle	Actions
<ul style="list-style-type: none"> <li>▸ confiance</li> <li>▸ engagement</li> <li>▸ générosité</li> <li>▸ empathie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▸ honnêteté</li> <li>▸ respect mutuel,</li> <li>▸ flexibilité</li> <li>▸ responsabilité partagée</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▸ écoute attentive</li> <li>▸ auto-évaluation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▸ attitudes</li> <li>▸ croyances manifestées</li> </ul>

Cette recherche de consensus mise de l'avant dans ce modèle théorique valorise la complémentarité des savoirs pratiques et impose aux acteurs la nécessité de partager leurs connaissances, leurs habiletés et leurs expériences au profit de la formation des enfants. Le modèle du processus de l'appropriation et de l'autodétermination de la famille est déjà expérimenté dans divers contextes scolaires en Amérique du Nord (J.-M. Bouchard, 1998; Dunst, & al., 1992) comme en Europe (Pourtois & Demest, 1997) dans plusieurs établissements scolaires et différents niveaux d'enseignement. Par son insistance sur les interactions et la communication entre les acteurs, il a contribué à une meilleure compréhension du concept de collaboration école-famille pour soutenir la réussite des élèves. Au plan psychopédagogique, ses axes, réciprocité et interdépendance, situent parents et enseignants dans une relation donnant-donnant établie sur une base d'égalité et de coopération mutuelle les amenant à partager leurs savoirs leurs savoir-faire et leurs savoir-être.

L'appropriation et l'autodétermination instituent un processus significatif qui oblige l'école à jeter un regard particulier sur les interactions parents-enseignants. Au-delà de leur différence, ces derniers se reconnaissent membres complémentaires capables d'infléchir mutuellement les actions des intervenants au profit des enfants. Cependant, au plan empirique, ce modèle théorique est apparemment peu expérimenté dans l'étude de la collaboration école-famille. Malgré tout, il s'impose comme le plaidoyer de diverses autres formes de collaboration à explorer à l'école pour soutenir la réussite des élèves même si

certaines d'entre elles semblent éloignées de l'idéologie véhiculée dans l'approche partenariale: *consultation, information mutuelle, espace de médiation, collaboration fusionnelle, coordination, concertation, coopération*. Ces formes de collaboration sont présentées dans la section 2.4.

### **2.3.2 Le processus de la participation parentale**

Dans la perspective écologique de Bronfenbrenner (1979), Hoover-Dempsey et Sandler ont élaboré en 1995 un modèle explicatif de la participation parentale qui a été successivement révisé en 1997 et 2005. Dans ce modèle, les auteurs font interagir trois variables pour expliquer le processus de l'engagement des parents dans les activités scolaires de leurs enfants : (1) la compréhension du rôle parental (2) le sentiment de compétence et (3) les opportunités qui leur sont offertes ou les invitations faites à leur égard. Chacune de ces variables comporte un ensemble de croyances, d'expériences et de comportements des parents. Ce modèle suggère qu'une fois décidés de participer, les parents s'engagent dans des activités selon la perception qu'ils ont de leurs habiletés et des sollicitations spécifiques de leur participation. Il soutient également que, par le modelage, le renforcement, l'enseignement favorisant le développement des stratégies et l'adéquation entre les actions entreprises à la maison et les attentes de l'école, la participation parentale exerce un impact important sur les résultats scolaires des élèves.

Ce modèle explicatif met en exergue des repères à suivre pour interagir adéquatement avec les familles afin d'aider les parents à s'appropriier leur rôle parental et renforcer leur sentiment de compétence. En outre, les auteurs attribuent un rôle actif à l'élève et l'engagent dans une démarche explicite auprès de ses parents pour susciter leur participation. À notre avis, ce modèle n'est qu'un complément au « *processus d'appropriation et autodétermination de la famille* »; il apporte des éléments complémentaires pouvant aider à une analyse plus approfondie de la collaboration école-famille.

Cependant, par son insistance sur le sentiment de compétence des parents et le développement des stratégies d'instruction (modelage, renforcement, enseignement) pour répondre adéquatement aux attentes de l'école, le processus de la participation parentale semble prioriser un groupe de parents homogènes considérés comme des alliés pédagogiques des enseignants; il ignore en quelque sorte ceux qui sont éloignés de la culture préconisée dans les écoles. En voulant trop « psychologiser » les enjeux de la participation parentale, ce modèle théorique tend à minimiser la responsabilité de l'école dans la mise en place des stratégies favorables à la parentalité et ne permet pas non plus d'interagir adéquatement avec le milieu social de l'élève pour renforcer sa chance de réussir. Ainsi, le processus de la participation parentale ne convient pas à lui seul à expliquer convenablement l'impact de la dynamique école-famille sur la réussite scolaire des élèves. Cependant, une compréhension éclairée de ces trois variables, *compréhension du rôle parental, sentiment de compétence et perception d'être invité à participer*, peut orienter les actions dirigées vers les parents pour susciter leur intérêt à s'engager dans la collaboration école-famille.

### **2.3.2.1 La compréhension du rôle parental**

La théorie de la compréhension du rôle parental relève de la théorie du rôle transposé aux choix des parents dans l'éducation des enfants. Cette théorie vise à créer une synergie entre les différents groupes d'appartenance des acteurs familiaux (famille, école, milieu de travail) au profit de l'éducation de l'enfant (Forsyth, 1983). Selon le modèle, elle renvoie au sens que les parents attribuent à leur responsabilité face à l'éducation des enfants et à leur conviction que leur capacité à soutenir leur apprentissage peut les aider à réussir (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Hoover-Dempsey, & al., 2005). La compréhension du rôle parental est également liée à des croyances partagées par les parents par rapport à leurs responsabilités vis-à-vis de la formation de leurs enfants. Les chercheurs utilisent également le « sentiment de responsabilité parentale » pour désigner cette composante.

À l'aide des questionnaires acheminés à domicile, une étude de Deslandes & Bertrand (2004) vérifie le premier niveau du modèle Hoover-Dempsey & Sandler (1997) sur le

processus de la participation parentale auprès de 1227 parents d'élèves, à tous les niveaux d'enseignement du primaire. Ces parents proviennent de sept écoles de la Région du Québec. Les résultats révèlent que la compréhension du rôle parental s'avère une composante très importante, car elle serait le facteur motivationnel le plus déterminant de l'engagement des parents dans l'éducation de leurs enfants. Elle conditionne le choix des activités que les parents jugent nécessaires pour susciter l'intérêt des enfants. Le sentiment de responsabilité parentale se structure à partir des croyances des parents sur le développement et l'éducation de l'enfant et le rôle des soutiens appropriés au foyer et à l'école; il peut toutefois différer d'un parent à l'autre. Les chercheurs expliquent, par exemple, que certains parents jugent important de gérer quotidiennement les activités scolaires de leurs enfants et se perçoivent comme des partenaires égaux dans le processus de la scolarisation de leur progéniture, alors que d'autres pensent que cette tâche de scolarisation revient uniquement à l'école. Une telle perception semble diminuer l'engagement des parents.

Cependant, dans une autre étude, Green & Hoover-Dempsey (2007) montrent qu'une fois que le rôle parental est appréhendé, les parents font preuve d'un engagement si remarquable qu'ils parviennent à transcender l'influence de leur faible statut socio-économique dans l'encadrement offert aux enfants à la maison. Mais, selon d'autres chercheurs, les expériences personnelles et professionnelles des parents, ainsi que celles vécues avec le personnel scolaire ou les autres parents, sont susceptibles de renforcer leur compréhension face à leur responsabilité (Green, Walker, Hoover-Dempsey, & Sandler, 2007; Hoover-Dempsey, & al., 2005). Ces études notent, par ailleurs, que la compréhension du rôle parental est un phénomène socialement construit; les parents se l'approprient à mesure que les enfants se développent et progressent dans leur scolarité. Elle est, donc, sujette au changement lorsque leurs conditions sociales s'améliorent ou lorsque l'école entreprend des activités qui visent à les outiller pour mieux répondre à ses exigences.

Par exemple, selon Deslandes & Bertrand (2004), les parents font preuve d'une compréhension plus affinée de leur rôle auprès des jeunes du secondaire. Au primaire,

l'encadrement converge davantage vers l'aide aux devoirs alors qu'au secondaire, le soutien est orienté vers l'encouragement à l'autonomie à travers de saines discussions (Deslandes & Bertrand, 2005). Houtenville & Conway (2008) et Van Voorhis (2009) soulignent, par exemple, que ces périodes de discussion sont importantes pour la formation des jeunes et lorsqu'elles sont régulièrement pratiquées à la maison, leur influence se révèle plus significative pour leur réussite scolaire.

Dépendamment du contexte socioculturel dans lequel elles sont offertes, ces formes de soutien parental ne semblent pas avoir d'impacts similaires sur la réussite des adolescents. Se basant sur les résultats d'une méta-analyse totalisant 438 études traitant de la relation entre les pratiques parentales et la réussite scolaire en milieux pluriethniques aux États-Unis, Rosenzweig (2001) constate que si le support affectif et l'encouragement à l'autonomie favorisent la réussite scolaire des élèves américains d'origine européenne, chez ceux d'origine asiatique, ce sont plutôt les attentes et les aspirations élevées que les parents portent face à leur projet d'avenir qui influencent leurs résultats scolaires. Au Japon, les mères témoignent de la place qu'occupent ces composantes dans la motivation scolaire des élèves. Au-delà de leur faible statut socioéconomique, ces mères parviennent à mobiliser les ressources disponibles à l'école au profit de l'apprentissage de leurs enfants pour les motiver à travailler (Holloway, Yamamoto, Suzuki, & Mindnich, 2008).

Malgré la tendance vers l'hétérogénéité de la compréhension du rôle parental, à mesure que les élèves progressent à l'école, la place des parents demeure toujours importante pour soutenir l'apprentissage des jeunes et des enfants à toutes les étapes de leur développement socioscolaire (Sheldon & Epstein, 2005; Van Voorhis, 2009). Le déclin de l'attente des jeunes, à l'égard de l'aide parentale avec l'acquisition de l'autonomie dans la réalisation de leur travail au secondaire, n'affecte pas l'impact de la qualité de supervision et de soutien affectif offert par les parents. Même si les données de méta-analyse de Fan & Chen (2001) révèlent une corrélation modérée entre l'influence de la supervision à la maison et la réussite scolaire des élèves, ce lien est toutefois positif. Cette supervision doit être

cependant constante, si elle survient uniquement lorsque les enfants éprouvent des difficultés, elle peut ne pas avoir les effets attendus.

Dans une étude comparative, Bardou, & al. (2010) ont également validé le modèle théorique de Hoover-Dempsey & Sandler (1997) auprès des parents d'adolescents, dont 230 français et 344 québécois. Les résultats se révèlent similaires dans les deux pays, le sentiment de responsabilité parentale ayant autant d'impacts sur la participation des parents québécois que des parents français. Dans une autre étude analysant le même modèle, la compréhension du rôle parental s'est révélée comme étant l'un des facteurs le plus prédictif de l'encadrement offert aux enfants dans la réalisation des devoirs et des leçons (Bardou, & al., 2012). Les chercheurs font toutefois remarquer, pour les parents des deux milieux constituant la population de l'étude, que les caractéristiques sociodémographiques familiales ne semblent pas influencer leur compréhension de la responsabilité parentale. Selon Epstein (2011), il est nécessaire que les parents soient conscients de l'importance de leur rôle dans l'éducation de leurs enfants pour qu'ils soient motivés à s'impliquer avec les enseignants dans le processus de leur formation. Tout en étant étroitement associée au sentiment de compétence des parents, d'après Bardou, & al., (2012), la compréhension du rôle parental présente une force incontournable au processus de leur participation dans la collaboration école-famille. En effet, malgré les difficultés liées au faible statut socioéconomique et professionnel des parents, un rôle parental bien appréhendé peut renforcer leur détermination dans la recherche des stratégies pour soutenir l'engagement et la persévérance de leurs enfants à l'école. Ce constat revêt d'une importance capitale pour le milieu scolaire : il peut inspirer les acteurs en ce qui concerne des activités à élaborer pour rapprocher davantage l'école vers les familles afin de renforcer la parentalité.

### **2.3.2.2 Le sentiment de compétence**

Selon Bandura (2003), le sentiment de compétence ou sentiment d'auto-efficacité (self-efficacy) s'appuie sur la théorie sociocognitive et désigne le jugement qu'une personne porte sur ses capacités d'accomplir une tâche avec succès. Ce sentiment, le principal générateur d'effort et d'engagement d'un individu, est socialement construit et fondé sur

ses expériences et ses histoires personnelles. Les effets du sentiment d'auto-efficacité s'inscrivent dans une longue tradition de recherches à caractère motivationnel liées à l'idée que les croyances qu'un élève a dans sa capacité d'apprendre influent sur ses comportements d'apprentissage, dont son engagement et sa persévérance, lorsqu'il réalise une activité (Archambault & Chouinard, 2003; Crahay, 2005; Guthrie, & al., 2006; Vallerand, 2006; Viau, 2009). Ces chercheurs affirment que l'élève serait plus engagé dans une tâche qui ne compromet pas sa réussite.

Transposée à la collaboration école-famille, cette théorie postule que les parents s'impliquent dans les activités pour lesquelles ils jugent avoir des habiletés et des connaissances requises adéquates (Hoover-Dempsey, & al., 2005). Le sentiment d'auto-efficacité des parents réfère à la croyance qu'ils ont dans leur capacité d'accompagner les enfants tout au long de leur parcours scolaire pour les aider à réaliser avec succès leur projet d'avenir. Cette variable psychologique a été identifiée comme le deuxième facteur d'influence de la prise de décisions des parents à s'impliquer dans le travail qui est demandé à l'enfant d'accomplir (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Hoover-Dempsey, & al., 2005). Cette théorie suggère que l'engagement des parents dans des activités scolaires de leurs enfants peut s'avérer plus grand lorsqu'ils se croient capables de les aider et que leur participation aura des retombées positives sur leur réussite. Alors que leur engagement décline lorsqu'ils se croient inaptes à les aider à réussir. D'autres chercheurs notent, par ailleurs, que cette variable psychologique oriente à la fois les réflexions des parents et les stratégies mises en œuvre pour encadrer les élèves (Bardou, & al., 2012; Deslandes & Bertrand, 2005; Holloway, & al., 2008; Kettani & Zaouche-Gaudron, 2012; Tazouti & Jarlegan, 2010).

Deslandes & Bertrand (2004) constatent toutefois que le niveau scolaire des enfants ainsi que le lieu où l'aide est sollicitée pèsent fort sur le sentiment de compétence des parents. Par exemple, selon ces chercheurs, au primaire, ils témoignent, dans certains cas, d'un sentiment d'auto-efficacité plus élevé pour aider les enfants dans leurs activités scolaires qu'au secondaire. Par exemple, certains parents expriment être plus aptes dans

l'accompagnement offert dans des travaux à domicile que dans les activités de bénévolat à l'école.

Appuyées sur les résultats d'une étude qui a suivi l'évolution du déclin de la participation de 853 parents, du début du primaire au début du secondaire, Green et ses collègues (2007) notent que ce changement serait lié à la complexité des travaux et l'affirmation de l'autonomie et de l'indépendance des jeunes à l'entrée au secondaire. Une autre étude de Green, & Hoover-Dempsey (2007), qui a analysé le sentiment de compétence de 136 parents dans l'aide apportée aux enfants dans la réalisation des devoirs à la maison, soutient toutefois qu'accompagner les enfants dans des activités scolaires présente des défis de taille aux parents, mais le fait de croire jouer un rôle important dans leur éducation joue en faveur des stratégies mises en place pour les encourager.

### **2.3.2.3 L'invitation à participer**

Hoover-Dempsey, & al. (2005) estiment que la compréhension du rôle parental et le sentiment de compétence influencent la participation des parents, mais les invitations spécifiques adressées à leur égard, qu'elles proviennent de l'enfant ou des membres de la communauté éducative de l'école, se révèlent très stimulantes pour l'engagement parental. Sheldon & Epstein (2005) démontrent, par ailleurs, que les parents manifestent de plus grands efforts lorsqu'ils perçoivent que leur aide est réellement essentielle à la réussite scolaire de leurs enfants. En bonifiant leur sentiment de compétence et leur conviction dans la compréhension de leur rôle, ils sont encouragés et éprouvent le sentiment d'être reconnus et appréciés.

En ce qui concerne l'invitation de l'élève à ses parents, Deslandes & Bertrand (2004) constatent qu'elle émerge la plupart du temps de son niveau de performance, son degré de difficultés scolaires, son besoin d'autonomie ou de la valeur accordée à l'aide parentale. D'après Green, & al. (2007), ce sont ces facteurs qui déterminent l'intensité de la demande et les stratégies utilisées par les parents pour venir en aide aux enfants. Mais, ils remarquent que, dans certaines tâches, la quête de cette aide est le plus souvent implicite. Selon les

chercheurs, plusieurs élèves éprouvent des difficultés à entreprendre une démarche de demande explicite, alors que leurs parents, à moins de l'avoir déjà expérimenté avec eux, ont du mal à percevoir l'aide dont ils ont besoin. Green et ses collaborateurs suggèrent alors aux parents d'établir une relation de confiance avec les enfants afin qu'ils soient de plus en plus réceptifs à leurs souhaits. Ils proposent également des demandes explicites de la part des enseignants à l'égard des parents afin d'éviter de la confusion dans les réponses formelles attendues d'eux.

Pour Hoover-Dempsey et ses collègues (2005), une école ouverte aux familles est un tremplin à la participation des parents, car leur engagement requiert un climat scolaire convivial à leur égard. Les chercheurs affirment, en outre, que cette attitude d'ouverture demeure essentiellement importante pour l'appropriation de l'engagement des parents et leur autonomisation face à l'éducation des enfants. Ils précisent, en l'occurrence, certains éléments facilitateurs : les différents dispositifs mis en place pour faciliter l'intégration des parents, l'importance attribuée à leur suggestion, la constance à leur transmettre des informations relatives au programme d'études et au cheminement de leur progéniture. Epstein et Van Voorhis (2001) soulignent aussi l'importance des orientations et des suggestions formulées aux parents pour les encourager à perdurer dans le support apporté aux enfants. En effet, pour ces chercheurs comme pour d'autres également, il incombe au leadership instauré dans l'enceinte scolaire et au personnel enseignant la pleine responsabilité d'organiser des activités visant la mobilisation des parents autour de l'école afin de profiter de leur expertise (Epstein, 2005; Jonsson & Erikson, 2000; Kaser, Susan, Stiles, & Susan, 2011; Mullen & Patrick, 2000; Riester, Pursch, & Skria, 2002; Uchiyama & Wolf, 2002).

Quant aux invitations des enseignants aux parents, elles varient selon le niveau scolaire et les difficultés des élèves en question. Selon Paratte, Deslandes & Landry (2008), les invitations dans les classes sont plus fréquentes au préscolaire et au début du primaire. Mais, lorsque les élèves rencontrent des difficultés, peu importe le niveau d'enseignement, l'aide parentale est instamment sollicitée. Les chercheurs affirment que ce recours aux

parents est souvent lié à l'approche pédagogique utilisée en classe. Certains enseignants jugent, par exemple, plus utile d'inviter les parents en classe dans un contexte de projet que dans un contexte d'enseignement magistral. Cependant, pour les chercheurs, tout en renforçant leur confiance dans les habiletés pédagogiques des enseignants, cette présence en classe est susceptible d'aider les parents à améliorer leurs stratégies d'intervention auprès de leurs enfants. Seitsinger, Felner, Brand et Burns (2008) ont mis en évidence l'importance de tous ces éléments dans l'évaluation d'un plan d'intervention en adaptation scolaire auprès d'environ 2000 écoles dans 25 régions aux États-Unis. Ils concluent que lorsque les enseignants essaient d'atteindre les parents pour discuter des besoins de leurs enfants, les parents font preuve d'une grande ouverture et leur participation est plausible. . En effet, un lien positif est noté entre les efforts consentis par le personnel enseignant pour atteindre les familles, les attitudes témoignées envers les parents et le niveau de participation de ces derniers (Mattingly, Prislín, McKenzie, Rodriguez, & Kayzar, 2002; Seitsinger, & al., 2008). Dans une étude plus récente réalisée à Genève, Girardin & Schmutz (2014) observent un plus grand engouement chez les parents lorsque leur participation est désirée et reconnue nécessaire. Par contre, indépendamment des contextes socioculturels et des discours véhiculés sur la parentalité, l'invitation à participer ne semble pas avoir des impacts similaires sur tous les parents. Dans une étude comparative France-Québec, Bardou, & al. (2012) constatent que les parents français réagissent plus vite aux invitations explicites des enseignants à encadrer les élèves dans leurs devoirs que les parents québécois, et leur implication s'avère plus importante.

Sans ignorer la force régulatrice des dispositifs susnommés dans l'amélioration des relations interpersonnelles des acteurs, les recherches dégagent une constance confirmant la complexité sous-jacente à une collaboration qui vise la réussite scolaire des élèves. Si l'école et la famille ne parviennent pas à un consensus sur des mesures élaborées pour venir en aide aux élèves, même si les parents sont invités à participer, leur participation peut ne pas avoir les effets attendus.

### 2.3.3 L'influence partagée

Dans la lignée du modèle écologique de Bronfenbrenner (1979) et se basant sur les résultats de nombreuses recherches empiriques, Epstein (2001) a élaboré un modèle théorique de collaboration école-famille intégrant deux structures, externe et interne (voir figure 1). La structure externe est déterminée par trois sphères de collaboration (école-famille-communauté) comme trois forces d'attraction dont la coopération s'impose pour promouvoir une culture de réussite en milieu scolaire et favoriser l'accomplissement général des élèves. Selon l'auteure, le degré d'alliance vécue entre ces trois sphères résulte la capacité d'attraction de chacune. L'intensité de cette alliance est particulièrement liée à la période de la vie de l'enfant, aux expériences, aux philosophies et aux pratiques dans chacune des sphères.

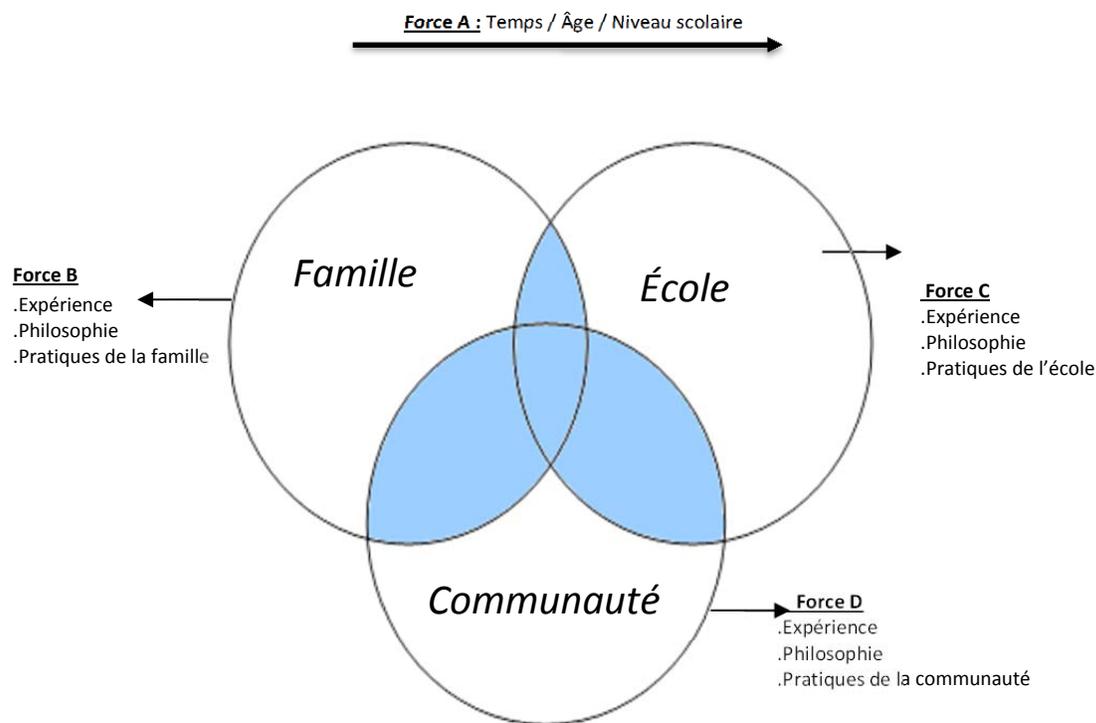


Figure 1. Sphères de l'influence partagée entre l'école, la famille et la communauté relativement aux apprentissages des enfants (Epstein, 2001, p.21, traduction libre de l'anglais au français)

L'auteure définit la structure interne par deux sphères inter reliées, l'école et la famille et les intègre dans un dynamisme d'interactions et de communication alliant personnel

scolaire et parents comme membres partenaires dans le processus éducatif des jeunes et des enfants. Elle insiste par conséquent sur l'entente entre les sphères scolaire et familiale pour optimiser le potentiel scolaire des élèves. Le modèle soutient qu'à mesure que le lien s'intensifie entre les sphères école-famille, les comportements et les attitudes des acteurs s'améliorent et influencent conjointement l'apprentissage des élèves. Ainsi, lorsque l'école et la famille partagent une relation de proximité, leur interaction s'avère maximale et les élèves sont plus résilients face aux adversités de leur milieu social.

Suite à l'analyse de nombreuses recherches, Epstein (2001) a conceptualisé *l'influence partagée* en élaborant une typologie de six types d'activités qui impliquent parents et personnel scolaire comme membres complémentaires dans la formation des enfants. Ces activités constituent six clés de succès de toute tentative de collaboration entreprise entre l'école et la famille pour supporter l'apprentissage des élèves. Elles visent en outre à aider l'école et la famille à assumer leur pleine responsabilité vis-à-vis la réussite et le plein épanouissement des jeunes et des enfants.

- a) « La fonction parentale » vise à outiller les parents afin qu'ils soient en mesure d'assumer leur parentalité en instaurant les conditions nécessaires à l'encadrement des élèves tout au long de leur parcours scolaire. Epstein (2001) exhorte l'école à aider la famille à s'appropriier son rôle parental et aux parents à aider l'école à comprendre la réalité des familles afin qu'elle puisse mieux répondre à leurs besoins. Comme nous l'avons vu, la prédominance de la « *fonction parentale* » dans la motivation des parents a été discutée par plusieurs chercheurs (Deslandes & Bertrand, 2005; Green, & al., 2007; Hoover-Dempsey, & al., 2005).
  
- b) « *La communication* » sous-tend que l'école élabore des stratégies qui permettent à la famille de comprendre son fonctionnement, ses programmes d'études, d'évaluer les progrès des jeunes et des enfants, et que la famille la tienne informée de leur vécu. Epstein (2001) présente la communication école-parents comme facteur fondamental et indispensable dans la réussite de la collaboration école-famille. Pour

l'auteure, la dynamique relationnelle entre l'école et la famille est essentiellement basée sur la communication et fait du milieu familial le prolongement de l'école à la maison et contribue au développement d'un climat de confiance mutuelle entre les deux institutions en vue d'un meilleur rendement scolaire. Lors d'une étude réalisée dans une école alternative à Montréal (Zeineddine, 2014), la majorité des parents questionnés jugent la communication comme fondamentale dans un processus de collaboration école-famille. En fait, cette activité engage parents et enseignants conjointement dans la réalisation des tâches communes pour soutenir le travail scolaire des enfants (Beauregard, 2006; Kalubi & Lesieux, 2006). Concrètement, la communication octroie aux parents et au personnel scolaire le droit à l'information mutuelle sur le vécu l'enfant-élève. Elle comporte des enjeux autant pour les parents que pour le personnel scolaire, enjeux qui se reflètent dans la quasi-totalité des études traitant de la relation école-famille. Ces enjeux se révèlent évidemment plus complexes lorsque la culture des familles s'éloigne des pratiques scolaires des enfants, notamment en contexte de défavorisation (Favre, Jaeggi, & Osiek, 2004; Henriot-Van Zanten, 1996; Jaeggi, Osiek, & Favre, 2003; Kanouté, 2003; Montandon, 1996). Plusieurs études montrent d'ailleurs qu'en cas de difficulté scolaire, la démarche de communication entre l'école et les parents se réalise le plus souvent dans un climat de tension (Chartier, & al., 2014; Delay, 2013; Payet & Giuliani, 2014; Scalabrini & Ogay, 2014). Pour Delay (2013), le silence des parents démunis du capital culturel lors des rencontres explique en partie les difficultés sous-jacentes à la communication école-parent. En effet, comme le souligne Sejmenovic El Werfalli (2015), si la communication est aussi importante pour la pérennité de la relation école-famille, elle doit être effective en tout temps.

- c) « *Le volontariat* » implique la participation parentale à l'école et pour l'école dans des activités susceptibles de soutenir son progrès. Selon Sheldon & Epstein (2004), cette importante source de créativité est susceptible de faire émerger chez les parents de multiples compétences au profit de l'apprentissage et de la réussite des élèves (Epstein, 2010, 2011; Sheldon & Epstein, 2004; Sheldon, Epstein, &

Galindo, 2010). Paratte, & al. (2008) estiment, en outre, que lorsque les activités qui y sont liées (travail d'atelier, comités de parents, activités extrascolaires) sont vécues dans une attitude de respect et d'accueil des différences, le volontariat fait naître chez les parents le sentiment d'être partie prenante de tout ce que se vit à l'école.

- d) « *L'apprentissage à domicile* », comme le nom le désigne, assigne au parent un rôle psychopédagogique auprès des enfants en les impliquant activement dans la réalisation des devoirs, des discussions relatives aux vécus scolaires des enfants de même que des prises de décision concernant leur programme d'études. Les parents sont exhortés à offrir aux enfants un soutien adéquat pour les amener à se responsabiliser davantage face à leur apprentissage et à vaincre les difficultés éprouvées. « *L'apprentissage à domicile* » a été documenté dans des contextes socioculturels contrastés (Rogers, & al., 2009; Sheldon & Epstein, 2005; Van Voorhis, 2009). Ce soutien diffère, par contre, d'un niveau scolaire à l'autre. Les parents du primaire insistent sur les compétences parentales adéquates pour aider les enfants à apprendre de manière méthodique et organisée face au travail demandé par l'école. Ils recourent souvent à l'expertise des enseignants afin de s'assurer une certaine cohérence entre l'école et la maison (Deslandes, Rousseau, Rousseau, Descôteaux, & Hardy, 2008). Alors qu'au secondaire, ils cernent leur rôle plutôt dans la planification et la réalisation des devoirs (Oubrayrie-Roussel & Safont-Mottay, 2008). Les parents jugent nécessaire l'acquisition des compétences pour leur implication dans ce type d'activité (Larivée, Terrisse, & Richard, 2013), notamment lorsqu'il s'agit de l'encadrement offert dans la réalisation des devoirs (Bardou, & al., 2012; Deslandes, & al., 2008). Dans un même ordre d'idées, d'autres chercheurs constatent chez les adolescents une perception apparemment négative face à la compétence parentale nécessaire pour les aider dans l'apprentissage à domicile (Oubrayrie-Roussel & Safont-Mottay, 2011; Oubrayrie-Roussel, Safont-Mottay, & Bardou, 2011). Selon ces auteures, à cette période de la vie des jeunes, la compétence parentale dans l'apprentissage à domicile est parfois

mise à l'épreuve. Les parents sont souvent perçus comme inaptes à les aider dans toutes les disciplines travaillées à l'école.

- e) « *La prise de décision* » inclut les parents comme membres actifs dans les instances administratives de l'école, commissions scolaires, comités de parents et conseils d'établissement. Empiriquement, l'impact de cette activité sur la réussite des élèves est le moins démontré.
- f) En dernier lieu, Epstein (2001) a conçu « *la collaboration avec la communauté* » dans le but d'améliorer le tissu social du milieu d'insertion de l'école. Cette activité amène les parents à identifier les ressources et les services disponibles, dans la communauté, capables de soutenir le travail de l'école et des élèves et optimiser la communication école-famille. Selon Deslandes (2006 b), la collaboration des parents avec la communauté présente de grands défis au leadership pédagogique de l'école dans la mise en œuvre des structures et des stratégies pour motiver les parents à y coopérer. Gordon & Louis (2009) soulignent aussi l'importance de l'ouverture de l'école, de sa capacité d'accepter de déléguer des responsabilités à d'autres membres de la communauté capable d'appuyer ses actions et ses efforts.

La force de ce modèle écosystémique, c'est qu'au plan psychopédagogique, il place l'intérêt de l'enfant et son bien-être au cœur de la collaboration école-famille-milieu et considère cette collaboration comme un puissant levier pour promouvoir une culture de réussite dans les écoles. « *L'influence partagée* » engage l'école et la famille, deux microsystèmes les plus rapprochés de l'enfant-élève, dans des actions concertées avec la communauté au profit de son plein épanouissement. La communauté est perçue comme jouant un rôle important dans la réussite éducative des jeunes. Il insiste sur le partage mutuel des informations entre les acteurs autour des besoins des élèves en vue de trouver des solutions plus ajustées à leurs problèmes et encourager leurs succès. Les activités de collaboration développées dans ce modèle intégrateur apportent des éléments complémentaires au *processus de l'appropriation et de l'autodétermination de la famille* et au *processus de la participation parentale*. Ces modèles complémentaires dégagent une

philosophie permettant de réfléchir sur la structure d'une collaboration école-famille qui vise une culture de réussite scolaire pour tous les élèves. Cependant, malgré l'importance accordée à la coopération et aux interactions entre les différentes sphères s'impliquant dans l'éducation des jeunes et des enfants, *l'influence partagée* ne définit pas les rôles de l'élève, principal acteur de la collaboration école-famille. L'élève pourrait en quelque sorte constituer une quatrième force dans ce modèle, une force qui semble indispensable dans l'explication de la dynamique école-famille. En fin, ce modèle s'impose comme solution relative à la problématique d'inégalités sociales en éducation, il n'est pourtant loin d'être une réalité.

### 2.3.4 Éléments de synthèse des trois modèles théoriques

Les modèles théoriques analysés dans les sections précédentes mettent en évidence des dimensions de la collaboration école-famille pouvant influencer la réussite scolaire des élèves. Ces modèles préconisent, par ailleurs, une collaboration optimale entre les milieux scolaire et familial et tendent en quelque sorte à idéaliser la collaboration école-famille, une collaboration qui est pourtant très complexe. Dans le processus de l'appropriation et l'autodétermination de la famille, Dunst, & al. (1988) insistent sur les dispositions psychologiques à mettre en œuvre et sur l'importance de la communication dans la construction de relations positives pour développer une culture de collaboration école-famille. Au plan pédagogique, ses axes, réciprocité et l'interdépendance, situent parents et enseignants dans une relation donnant-donnant établie sur une base d'égalité les amenant à partager mutuellement leur savoir, leur savoir-faire et leur savoir-être. Au-delà de leur différence, parents et enseignants se reconnaissent membres complémentaires capables d'infléchir mutuellement les actions des intervenants au profit des enfants. Par son insistance sur les interactions entre les acteurs, il peut contribuer à une compréhension plus élargie et plus approfondie du concept collaboration école-famille pour soutenir les élèves.

Par contre, par rapport au pouvoir des acteurs scolaires sur les parents, telle que présentée, nous questionnons l'idée d'une relation école-famille fondée sur un statut égalitaire en milieu scolaire. Elle serait toutefois à promouvoir. Par conséquent, ce modèle théorique ne

peut être intégralement transposé dans un contexte scolaire comme en Haïti où la communauté éducative semble toute à son premier balbutiement dans leur pensée sur la collaboration.

*Le processus de la participation parentale* décrit les variables psychologiques essentielles à la compréhension de la problématique de l'implication parentale Hoover-Dempsey & Sandler (1997). En fait, ces auteurs identifient des règles de jeu pour la pérennité d'une relation école-famille qui vise à relever le défi de la réussite scolaire dans une communauté éducative. Epstein (2001) parvient à intégrer ces modèles dans une combinaison de trois forces d'attraction incluant trois sphères, école-famille-communauté, qui, constamment, interfèrent dans le processus d'apprentissage des élèves. Elle envisage des activités concrètes susceptibles d'aider l'école et la famille à s'engager dans un travail de collaboration complexe pour le bien-être des enfants. Influence partagée reconnaît le caractère multidimensionnel de l'engagement parental et présente une variété de contextes de participation donnant une large place aux parents à l'école.

Finalement, ces trois modèles théoriques complémentaires inscrivent la collaboration école-famille dans une perspective écologique (Bronfenbrenner, 1979) permettant d'envisager le développement de l'enfant comme sa réussite éducative dans des interactions continues et réciproques entre une multiplicité de facteurs liés aux différents systèmes de son environnement social. Ces modèles théoriques contribuent à une meilleure compréhension de la complexité des rapports entre les deux microsystèmes plus proximaux de l'enfant (école et famille) pour relever le défi de la réussite scolaire des élèves. Également, ils soulignent la nécessité et la pertinence pour ces deux sphères éducatives de demeurer de plus en plus réceptives. Par contre, ils défendent tous, la collaboration partenariale qui n'est pas nécessairement appropriée à la situation de toutes les familles qui fréquentent le milieu scolaire. Comme présentée, une relation établie sur une base d'égalité renvoie à une reconnaissance mutuelle d'expertise où parents et enseignants manifestent des forces complémentaires. Or, telle n'est pas la réalité des relations expérimentées avec tous les parents, de même que les enseignants en milieu scolaire. Ainsi, comme le mentionnent Deslandes & Potvin (1999), dans le cadre scolaire, la relation partenariale serait un idéal à

atteindre. Toutefois, dépendamment du contexte socioculturel et des caractéristiques individuelles des différents acteurs (parents - élèves - enseignants), la collaboration école-famille revêt un caractère multidimensionnel et plurimodal. Nous avons ainsi recensé d'autres recherches sur la collaboration école-famille dans des contextes sociaux contrastés qui ont identifié une diversité de formes de collaboration qui ne sont pas nécessairement inscrites dans les modèles sus-décrits. La discussion de ces chercheurs dépasse, dans bien des cas, la vision partenariale de collaboration école-famille défendue dans ces modèles théoriques.

#### **2.4 D'autres formes de collaboration**

Selon le degré de relation et d'engagement envisagé, la participation et l'implication des parents dans la scolarité des enfants, selon le contexte dans lequel elles se réalisent, se traduisent sous une multiplicité de formes et se concrétisent dans des actions concrètes et observables. Une recherche de Favre, & al. (2004), dans les cantons de Genève, catégorise la relation des familles de milieux défavorisés avec l'école en fonction des degrés de légitimité accordée à celle-ci par les parents. Au Québec, également, Vatz Laaroussi, & al. (2005) ont fait émerger une typologie mettant en évidence le rapport des familles immigrantes, notamment les défavorisées par rapport au système scolaire avec l'école. Ces chercheurs ont révélé des formes de collaboration, la collaboration fusionnelle (Vatz Laaroussi, & al., 2005), la médiation (Favre, & al., 2004; Vatz Laaroussi, & al., 2005), importantes pour soutenir l'apprentissage et la réussite des élèves. Inspiré de Landry (1994), Larivée (2008), pour sa part, a élaboré une typologie pyramidale à quatre niveaux de collaboration (*consultation et information mutuelle, coordination et concertation, partenariat et coopération, fusion et cogestion*) inscrivant la collaboration école-famille dans un processus relationnel. Cette typologie illustre le degré d'engagement des parents selon la place qui leur est attribuée dans le processus de prise de décision dans les écoles. Certaines de ces formes de collaboration se distancient de l'idéologie véhiculée dans l'approche partenariale, car dans bien des cas, les auteurs engagent une discussion allant

au-delà de la vision partenariale défendue dans les modèles sus-décrits. Certains aspects de cette typologie sont brièvement présentés et discutés dans cette section.

#### **2.4.1 La consultation et l'information mutuelle**

*La « consultation » et l'information mutuelle »* selon Larivée (2008), ces deux formes de collaboration sont les plus répandues et les plus expérimentées en milieux scolaires depuis les années 1970 au Québec. Grâce aux rencontres formelles et informelles tenues au début de l'année scolaire ou lors de la remise des bulletins, parents et personnel scolaire partagent des informations sur l'enfant. Malgré l'importance des situations d'échange pour le cheminement scolaire des élèves, « consultation » et « information mutuelle » n'attribuent aucun rôle actif aux parents et montrent une tendance vers une relation unilatérale.

En se basant sur les données d'une recherche-action réalisée dans trois écoles primaires de milieux défavorisés en Belgique, Humbeeck, Lahaye, Balsamo et Pourtois (2006) constatent que ces formes de collaboration s'ouvrent sur une dynamique continue permettant aux acteurs de baliser leurs rôles respectifs en identifiant les aspects sur lesquels ils peuvent coopérer pour favoriser la réussite scolaire des élèves. Les auteurs soulignent par ailleurs la nécessité de modifier la forme et la fonction des principaux outils d'information (devoirs, journal de classe et bulletins scolaires) utilisés à l'école pour rester en contact avec les familles.

En ce qui a trait aux devoirs, les auteurs suggèrent, par exemple, que les enseignants puissent encourager les parents à noter les points sur lesquels les enfants manifestent plus de difficultés afin qu'ils en discutent avec eux. Ainsi, en plus d'être un outil pédagogique, ils seront un moyen efficace de communication entre l'école et la maison. Concernant le journal de classe, en aidant les parents et les enseignants à faire le point sur le vécu des enfants, il viserait l'harmonisation des pratiques éducatives en cours à l'école et en milieu familial. Quant aux bulletins scolaires, en plus de soulever les difficultés des élèves, ils permettraient de suivre également leur développement socio affectif.

Pour leur part, en raison des difficultés liées à la flexibilité professionnelle et économique des parents, Karsenti, Larose & Garnier (2002) jugent ces moyens traditionnels de plus en plus inadéquats pour un partage optimal d'informations entre l'école et la maison en vue d'assurer la réussite scolaire des élèves. Les chercheurs soulignent, dans une étude, l'importance de l'utilisation modeste des nouvelles technologies, notamment les messages électroniques. Selon cette étude, par la communication virtuelle, les messages parviennent aux parents sans contrainte à n'importe quelle heure du jour sans avoir besoin de recourir à l'enfant. Quoique motivante pour les élèves, parce qu'elle favorise une plus grande interaction parent-enfant et enseignant-élève, cette stratégie ne vise que les parents qui maîtrisent les nouvelles technologies ou tout simplement qui y ont accès et ne permet pas une communication directe avec des parents peu scolarisés. L'inefficacité de ce moyen de communication dans la relation école-famille, est également critiquée, notamment lorsqu'il est utilisé pour rejoindre les parents éloignés de la culture écrite (Dumoulin, & al., 2013).

En somme, la « *consultation* » et « *l'information mutuelle* », ces deux formes de collaboration semblent moins déstabilisantes et moins contraignantes pour le personnel scolaire et les parents. Elles permettent malgré tout de rejoindre les familles de toutes les catégories sociales. Larivée (2008) souligne la faible participation apparente des parents à la vie active de l'école, mais le fait que le personnel scolaire et les parents soient mutuellement informés des progrès ou des difficultés de l'enfant peut favoriser la mise en place d'interventions plus ajustées à ses besoins. La consultation et l'information mutuelle créent donc une dynamique de communication susceptible d'aider à la réussite des élèves.

#### **2.4.2 La médiation**

Dans « *la collaboration avec espace de médiation* », le principe d'égalité ne s'applique pas, mais la question école est omniprésente en milieu familial (Vatz Laaroussi, & al., 2008; Shuang Ji & Koblinsky, 2009). Le lien école-famille est médiatisé par des organismes et associations communautaires ou d'autres membres de la famille élargie. Cette forme de collaboration s'instaure le plus souvent dans des écoles situées en milieux défavorisés, notamment avec les familles de faibles ressources financières et celles n'ayant pas

suffisamment maîtrisé la langue d'enseignement (Favre, & al., 2004; Périer, 2007; Vatz Laaroussi, & al., 2005). Dans certains cas, des organismes communautaires chargés de coordonner des programmes de compétence parentale servent de pont entre l'école et les familles pour aider les parents à soutenir leurs enfants et les garder informés du climat scolaire.

Dans d'autres cas, lorsque l'ampleur des problèmes linguistiques et socioéconomiques fait obstacle aux rencontres physiques des acteurs, des groupes d'entraide ou d'autres membres de la famille élargie se chargent d'encadrer les enfants dans leurs activités scolaires. La médiation prend alors la forme d'un partenariat vécu à distance : « *collaboration à distance assumée* ». Cette forme de collaboration met en exergue les maillons d'un « *nous* » familial fort qui coopère simultanément dans la formation des enfants (Vatz Laaroussi, & al., 2005). Bien que l'efficacité de ces formes de collaboration soit méconnue en milieu scolaire, leur pertinence pour la réussite scolaire des élèves se révèle comme non négligeable. Kanouté, Vatz Laaroussi, Rachédi & Tchimou (2008) voient ce fort investissement parental comme une stratégie gagnante pour les élèves. La collaboration médiatisée ne figure certes pas parmi les types les plus souvent prônés pour la pleine intégration des parents dans l'école, mais des familles semblent bien se l'approprier.

En outre, les stratégies d'engagement utilisées, qu'elles s'expriment par délégation ou évitement, s'avèrent importantes pour esquiver les situations conflictuelles qui peuvent affecter le travail des enfants (Henriot-Van Zanten, 1996; Lareau & Shumar, 1996; van Zanten, 2002). En recourant à l'aide des médiateurs pour s'informer des activités de l'école et bénéficier de l'aide adéquate pour maximiser l'encadrement offert aux enfants, les parents font preuve d'une compréhension approfondie de leur rôle et témoignent de l'importance accordée au suivi scolaire de ces derniers pour favoriser leur réussite. En contexte de défavorisation, van Zanten (2001) compare la médiation à une forme de coopération à distance qui semble bien cadrer avec les attentes des enseignants, notamment ceux qui veulent à tout prix préserver leur autonomie professionnelle.

En se référant aux résultats d'une étude américaine qui a évalué dans quatre écoles primaires des programmes de collaboration école-famille médiatisée, Sanders (2008) affirme que l'absence physique des parents à l'école, ne devrait en aucun cas disqualifier le soutien offert aux enfants. Selon l'auteur, en créant un réseau social pour leur venir en aide au besoin, par cette forme de collaboration, plusieurs parents parviennent aux informations pertinentes au sujet de la formation de leurs enfants et font preuve de participation en qui concerne l'encadrement offert dans la réalisation des tâches scolaires.

### **2.4.3 La collaboration fusionnelle**

La « *collaboration fusionnelle* » survient lorsque les enseignants jugent nécessaire la familiarisation avec la réalité des élèves dans leur contexte naturel, notamment en contexte de défavorisation. L'école sort alors de ses murs, de sa zone de confort, et va dans les familles pour mieux appréhender leur situation et singulariser les interventions destinées aux enfants. Cette forme de collaboration, malgré son importance pour une compréhension approfondie de la situation des élèves, est apparemment peu courante et survient dans des cas bien spécifiques. Elle est en vogue dans certaines institutions scolaires qui tendent à développer de nouvelles stratégies pour mieux rapprocher les parents de l'école. À travers des interactions personnalisées, lors des visites réalisées à domicile, dans un contact direct établi entre enseignants et parents, l'école accompagne ces derniers et établit des relations de confiance permettant de créer un cadre sécuritaire pour le travail scolaire et la réussite des jeunes (Vatz Laaroussi, & al., 2005).

Dans une large revue de littérature, Nusche (2009) met en évidence l'accent attribué dans la plupart des pays de l'OCDE à la collaboration fusionnelle dans le cadre de l'intervention qui vise le renforcement de la performance des enfants en lecture en milieux scolaires socioéconomiques faibles. Selon l'auteure, il serait nécessaire d'intégrer dans les programmes d'intervention des visites à domicile dès le préscolaire, parce que cette stratégie se révèle plus efficace pour contrer les différents obstacles qui freinent l'engagement des parents, lorsqu'elle est appliquée dès le début de la formation des élèves. Aux États-Unis (Carey, & al., 1998), aux Pays-Bas (Denessen, Bakker, & Gierveld, 2007)

et au Québec (Vatz Laaroussi, & al., 2008), des enseignants témoignent de la valeur d'une telle stratégie de collaboration pour l'amélioration de la communication école-parents, surtout en contexte de défavorisation. Carey et ses collègues (1998) identifient cette approche personnalisée comme une nouvelle stratégie qui tend à renforcer la parentalité pour un encadrement scolaire plus efficace.

En somme, la collaboration fusionnelle s'inscrit dans la ligne des approches différenciées défendues par Perrenoud (2008) pour atteindre les familles dont la voix ne s'entend pas en milieu scolaire. Cette approche coopérative s'ouvre en effet vers une nouvelle vision qui reconnaît les multiples facettes de la collaboration de l'école avec la famille pour intensifier l'empowerment parental.

#### **2.4.4 La coordination et la concertation**

La « *coordination* » et la « *concertation* » sont deux formes de collaboration école-famille mises davantage de l'avant au cours des années 1980 pour répondre, entre autres, aux besoins des élèves en difficulté scolaire (Larivée, 2008). La coordination n'implique pas nécessairement un niveau d'engagement similaire de tous les acteurs, mais elle exige un certain leadership de part et d'autre. Pour ce qui est de la concertation, le niveau d'engagement est apparemment plus élevé (Larivée, Kalubi, & Terrisse, 2006). La coordination réfère à « l'harmonisation des actions des individus dans une tâche commune » (Legendre, 2005), tâche dans laquelle l'engagement des acteurs est relativement lié au rôle qui leur est attribué (J.-M. Bouchard, 1998). Quant à la concertation, elle renvoie à un échange d'idées pour parvenir à un consensus sur une « démarche ou une attitude commune » (J.-M. Bouchard, 1998). En fait, par la place accordée à la discussion et au consensus dans le processus de prise de décision entre les protagonistes impliqués dans l'éducation des enfants, ces deux formes de collaboration semblent épouser la vision partenariale de collaboration école-famille préconisée dans le processus de l'appropriation et de l'autodétermination de la famille. Selon S. Martineau & Simard (2011), ces deux formes de collaboration s'appuient sur deux principes de base :

dialogue et le respect mutuel qui doivent en tout temps orienter les actions des acteurs impliqués.

Selon Ninacs (2008), les habiletés consensuelles développées lors des échanges de discussion dans un processus de concertation sont favorables à l'émergence d'une force collective. Deslandes & Jacques (2004) estiment que le privilège accordé à la discussion enseignants-parents dans ces deux formes de collaboration amène ces acteurs à ajuster leurs pratiques éducatives progressivement au besoin des enfants pour optimiser leur apprentissage. La coordination et la concertation parents-enseignants sont recommandées dans la plupart des programmes d'intervention destinés aux élèves en trouble de comportement pour favoriser leur socialisation (Deslandes, 2008).

Dans une synthèse de deux recherches-actions croisant les regards d'élèves, de parents et d'enseignants, Normand-Guérette (2008) témoigne de l'ouverture et de la compréhension des acteurs scolaires face aux parents dans les milieux scolaires où la concertation enseignants-parents est priorisée lors des discussions autour des difficultés des enfants. Pour l'auteure, ce sont ces mêmes attitudes d'échange et de discussion qui permettent aux enseignants de développer l'ouverture envers les parents. Elle suggère d'intégrer ces formes de collaboration dans une démarche d'intervention auprès des jeunes enfants qui visent à intensifier leur potentiel et les prémunir contre les éventuelles difficultés scolaires et sociales avant que ces dernières apparaissent. Elle souligne, en outre, le rôle incontournable de l'école comme lieu de relation et de construction du savoir dans l'élaboration des stratégies susceptibles de mobiliser les parents dans cette démarche de consensus. Mais, selon l'auteure, le leadership de l'enseignant, premier acteur responsable de l'éveil du sentiment de concertation, s'avère indispensable dans ce processus. Des chercheurs œuvrant en adaptation scolaire discutent aussi de la place d'un dialogue interactif qui dynamise les acteurs engagés dans ce processus de communication bilatérale pour parvenir à une entente globale dans la recherche de solution afin de cerner des stratégies qui leur permettent de venir en aide aux enfants (Beckman, 2003; Larivée, & al., 2006). Les acteurs

parviennent, en outre, à partager leurs préoccupations face au besoin spécifique de chaque enfant.

Ainsi, la « coordination » et la « concertation » orientent les parents vers un engagement plus factuel avec les acteurs scolaires dans la résolution des problèmes liés à l'apprentissage de l'enfant. Ces formes de collaboration peuvent être alors prometteuses pour la réussite scolaire des élèves, moyennant le leadership des acteurs pour gérer les conflits qui peuvent subvenir lors des périodes de discussion. En effet, la persistance de ces situations conflictuelles, souvent dues à des divergences de point de vue, tend à rendre difficile le travail de concertation entre l'école et la famille et risque, du même coup, d'augmenter la probabilité d'échec des élèves. Toutefois, par les conditions imposées aux parents, « *coordination* » et « *concertation* » peuvent ne pas être appropriées pour les familles de toutes les catégories sociales.

#### **2.4.5 La coopération**

D'après Larivée (2008), par le processus d'interaction engagé entre les acteurs et le partage de responsabilité qu'elle impose, la coopération présente apparemment des caractéristiques la classant au même niveau que le partenariat. La coopération nécessite un degré d'engagement et de consensus entre les protagonistes impliqués dans cette forme de relation, sans pour autant atteindre le rapport d'égalité préconisé dans la relation partenariale. Selon Bouchard (1998), lorsqu'il est question de coresponsabilité entre l'école et la famille, la coopération vise à opérationnaliser les décisions prises entre les différents protagonistes au profit de la réussite des élèves.

Il faut, toutefois, souligner que l'idée de la coopération dans l'éducation, tel que l'explique Gordon (1994), remonte au début du 19<sup>e</sup> siècle avec Robert Owen, chef de file des mouvements humanistes en faveur de l'éducation des enfants d'ouvriers aux États-Unis. La coopération avec la famille était un enjeu central dans les écoles owénistes. Owen reconnaissait le rôle des parents dans le processus éducatif de l'enfant et préconisait une nouvelle forme de collaboration école-famille en les associant étroitement à une

coopération qui pouvait être modulée selon l'âge et le besoin des enfants. Il attribuait aux mères une place prééminente dans la socialisation de leurs enfants au cours de la période de la petite enfance et incitait les deux parents à leur témoigner de la tendresse et du réconfort, un soutien jugé comme étant fondamental pour le développement harmonieux des enfants.

Dans une optique similaire, d'autres chercheurs, notamment Parent (1966), ont souligné la nécessité de la coopération école-famille pour promouvoir la réussite des élèves. Les grandes lignes de l'enquête de la « Commission Royale » sur l'implication des parents d'élèves préconisaient une collaboration école-famille basée sur la coopération entre parents et personnel scolaire. Centrée sur le respect des différences, l'approche coopérative constitue le principe de base de l'égalité de chance pour toutes les familles de toutes les catégories sociales de s'intégrer dans une collaboration avec l'école. Ce principe garantirait une plus grande équité envers les familles.

Malgré les défis liés aux accords et aux désaccords entre parents-enseignants, Kherroubi (2008) voit qu'une approche de collaboration école-famille axée sur la coopération des acteurs pourrait rapprocher les parents de plus en plus de l'école pour mieux comprendre son fonctionnement et ses attentes à leur égard. Garnier, Kherroubi & Monceau (2008) notent, par ailleurs, que lorsque l'école devient un univers convivial pour les familles, la coopération s'installe naturellement et mobilise plusieurs figures de parents d'élèves.

En insistant sur l'intensité de la relation vécue entre les protagonistes, par la mise en place des normes claires qui délimitent leurs champs d'action, une approche de collaboration priorisant la coopération est susceptible d'apaiser les tensions entre parents et enseignants et peut également constituer une source de complémentarité entre eux. En fait, cette approche de collaboration école-famille est susceptible de rallier les acteurs et ramener les familles de toutes les catégories sociales à l'école. Elle offre une nouvelle ouverture permettant aux parents de découvrir diverses manières de collaborer dans le processus de la scolarisation de leurs enfants. En termes d'implication parentale et d'interactions entre les protagonistes, une telle forme de collaboration école-famille nous paraît par conséquent fort prometteuse pour la réussite scolaire des élèves.

Selon plusieurs études à caractère ethnographique, une collaboration école-famille qui vise la réussite en milieu scolaire ne peut être effective que si elle est intégrée dans une vision de coopération (Favre, & al., 2004; Garnier, 2008; Kherroubi, 2008; Larivée, 2008; Vatz Laaroussi, & al., 2008). La coopération comporte un enjeu lié à la communication qui permet de développer une culture du dialogue avec les collaborateurs autour des besoins de l'enfant pour l'encourager au travail. Une relation école-famille qui privilégie la coopération entre les acteurs dépasse la vision restreinte de l'implication parentale liée à l'aide au devoir. Elle l'étend jusqu'aux efforts consentis pour profiter de l'expertise d'autres membres de la communauté dans l'encadrement offert aux enfants. Il existe, en ce sens, une sorte de connivence entre parents et enseignants qui parviennent à discerner l'essentiel de leur relation. En valorisant les efforts de chaque membre de la communauté éducative (parents, élèves et personnel scolaire), une telle approche de collaboration plaide en faveur d'une reconnaissance de la diversité de l'engagement parental, ainsi que du support offert aux parents pour bonifier leur capital social.

## **2.5 Éléments de synthèse : modèles et formes de collaboration**

Trois modèles théoriques complémentaires destinés à l'analyse de la réciprocité de l'influence école-famille dans la formation des enfants dégagent une philosophie permettant de réfléchir sur la structure d'une collaboration école-famille qui vise une culture de réussite scolaire pour tous les élèves. Tous inspirés de l'approche éco systémique de Bronfenbrener (1979), ces modèles posent la complexité qui régit les rapports sociaux dans la relation-école-famille au quotidien et définissent les principes à respecter pour qu'elle soit bénéfique pour les élèves. Le *processus de l'appropriation et l'autodétermination de la famille* met de l'avant la communication comme toile de fond dans la construction des relations positives entre l'école et la famille (Dunst, & al., 1988). Le *processus de la participation parentale* insiste sur des variables psychologiques capables d'éclairer le milieu scolaire sur les stratégies à utiliser pour encourager la participation des parents. Il met en exergue des repères à suivre pour interagir adéquatement avec les familles afin d'aider les parents à s'approprier leur rôle parental et

renforcer leur sentiment de compétence (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Hoover-Dempsey, & al., 2005). Influence partagée semble intégrer ces deux modèles dans une écologie de trois sphères, école-famille-communauté qui interagissent constamment dans l'apprentissage des élèves (Epstein, 2001, 2011). L'auteure propose une série d'activités présentant des contextes de participation parentale faisant place à certains parents à l'école et les intègre dans un programme holistique de collaboration école-famille-communauté.

Quoique différents dans leur structure et leur approche, ces trois modèles théoriques comportent des dimensions à la fois distinctes et complémentaires. Au plan théorique, la perspective écologique (Bronfenbrenner, 1979) qui alimente ces modèles de collaboration crée une synergie avec tous les protagonistes de l'environnement social de l'élève pour renforcer sa résilience face aux adversités qui ont le potentiel de compromettre sa réussite scolaire. N'ayant pas précisé, ni défini son rôle dans la démarche de collaboration engagée entre l'école et la famille pour soutenir son apprentissage, ces modèles théoriques semblent minimiser la place de l'élève dans ce processus de collaboration. Toutefois, pour avoir privilégié une clientèle scolaire homogène, particulièrement les élèves de parents d'un haut capital social (statut socioéconomique, scolarité, structure familiale, infrastructure, etc.) au détriment des parents de familles défavorisées), la vision de relation partenariale prônée dans ces modèles de collaboration ne semble pas appropriée à la situation de toutes les familles qui fréquentent le milieu scolaire. D'ailleurs, elle est loin de rallier la communauté scientifique.

Contrairement au *processus de l'appropriation et l'autodétermination de la famille* et *processus de la participation parentale*, par les activités proposées, *l'influence partagée* reconnaît le caractère multidimensionnel de l'engagement parental et fait intervenir certains parents, même dans les sphères pédagogiques de l'école pour soutenir l'apprentissage des élèves. Ses activités de collaboration lient les pratiques enseignantes et l'engagement parental aux capitaux de la communauté et mettent en évidence le caractère dynamique de la collaboration école-famille. Intégrée dans un projet éducatif visant à rénover l'efficacité de l'école, *l'influence partagée* peut contribuer à la formation d'une véritable communauté

d'apprentissage au sein d'une communauté éducative élargie pouvant aider à atteindre même les parents réfractaires à la collaboration école-famille et mobiliser toutes les forces vives capables de supporter le processus d'apprentissage des élèves. Toutefois, compte tenu de la complexité des relations vécues entre les acteurs, aucun de ces modèles théoriques ne peut être intégralement transposé dans un contexte social comme celui d'Haïti où la communauté éducative semble en être tout à son balbutiement, par rapport à la place qu'elle occupe déjà dans les enjeux scolaires des sociétés industrialisées.

Une diversité de formes de collaboration expérimentées entre l'école et les familles dans divers contextes sociaux souligne également le caractère multidimensionnel de la collaboration école-famille. Par leur exigence en termes d'interaction et leur implication pour les acteurs concernés, certaines de ces formes de collaboration, « *coordination* », « *concertation* », et « *coopération* » s'inclinent vers une collaboration partenariale et intègrent à certain niveau la philosophie véhiculée dans les modèles théoriques analysés (Dunst, & al., 1988; Epstein, 2001; Hoover-Dempsey, & al., 2005). Au-delà des situations conflictuelles, ces trois formes de collaboration mettent de l'avant l'écologie de l'implication parentale dans la relation école-famille et apparaissent comme sources de complémentarité entre les acteurs. Par contre, ne permettant pas de rejoindre les parents d'élèves de toutes les catégories sociales qui forment la clientèle scolaire, elles visent encore un idéal à atteindre dans la relation école-famille. D'autres formes qui s'éloignent de la vision partenariale préconisée dans la collaboration école-famille sont toutefois en veilleuse ou en émergence dans les écoles « *espace de médiation* », « *collaboration fusionnelle* ». Ces formes de collaboration sont pratiquement méconnues dans la communauté scientifique, mais elles semblent bien épouser la première variable psychologique « compréhension du rôle parental » décrite dans le processus de la participation parentale (Hoover-Dempsey, & al., 2005). Ces formes de collaboration montrent, toutefois, une tendance unilatérale considérant uniquement le comportement des parents en proie de difficultés sans mettre de l'avant le rôle des acteurs scolaire dans l'intégration de ces parents dans l'enceinte scolaire.

Il a été aussi possible de constater que les formes de collaboration apparemment les moins engageantes en termes de pouvoir sont celles les plus utilisées et les plus répandues en milieu scolaire, « *consultation et information mutuelle* ». Un tel constat explique que malgré le débat ouvert depuis environ un demi-siècle sur l'importance de la collaboration école-famille pour soutenir la réussite scolaire des élèves, il reste, en effet, de longs trajets à parcourir pour parvenir à une collaboration qui épouse une relation égalitaire entre parents et personnel scolaire telle qu'elle est prônée dans la communauté scientifique.

## **2.6 Des facteurs liés à l'implication parentale dans la collaboration école-famille**

Les modèles et formes de collaboration que nous avons recensés et discutés ont tous abordé l'implication parentale et ses bénéfices dans la réussite scolaire de l'enfant et à travers la collaboration avec l'école. Cette implication est associée à un ensemble d'attitudes et d'actions posées par les parents pour renforcer leur parentalité, préparer l'enfant pour l'école, s'informer de son quotidien scolaire, l'aider dans la réalisation de ses activités, stimuler sa motivation à apprendre (Christenson & Sheridan, 2001). Selon Kanouté (2007), ces activités visent à transformer les parents en acteurs de plus en plus conscients de leur responsabilité dans le vécu scolaire et le processus éducatif de leurs enfants. Plusieurs études ont d'ailleurs analysé les facteurs explicatifs de l'implication des parents dans la collaboration école-famille. Des études à caractère psychologique (Monteflor, & al., 2006; Shojo, 2015; Xu, 2010; Yamauchi & Miki, 2000; Tazouti & Jarlegan, 2010), sociologique (Charlot, Bautier, & Rochex, 1992; F. Martineau, 2013; Millet & Thin, 2012; Périer, 2005; van Zanten, 2001, 2009a, 2009 b; van Zanten & Obin, 2008), comme celles à caractère ethnographique (Duru-Bellat & Bydanova, 2009; Merle, 2013; Périer, 2012; van Zanten, 2002, 2003, 2009a, 2009 b) ont montré comment cette collaboration est conditionnée par le poids d'un ensemble de facteurs. Il nous semble, cependant, important de systématiser certains des facteurs mentionnés dans les études recensées qui influencent l'implication parentale, même au risque d'une légère redondance. Il y a d'abord deux groupes de facteurs liés aux caractéristiques sociodémographiques des familles : le capital social des familles et

le style parental. Le troisième facteur est en lien avec les représentations et les attentes réciproquement partagées entre les acteurs mobilisés dans la relation école-famille. Ces facteurs sont présentés et développés dans cette section.

### **2.6.1 Le capital social des familles**

Depuis les années 1960, le concept de capital social des familles retient l'attention d'un grand nombre de chercheurs, lorsqu'ils se sont aperçus que l'échec scolaire touche majoritairement les enfants d'ouvriers (Bourdieu & Passeron, 1964a). Le débat est alors orienté vers le vécu scolaire et la situation de l'élève selon son milieu sociodémographique et socioculturel d'origine.

Bourdieu (1966), pour sa part, parle plutôt de capital culturel pour problématiser l'impact du profil familial sur la réussite scolaire des élèves. Il définit le capital culturel comme un ensemble de ressources actuelles ou potentielles en possession d'un groupe socialement structuré. Quant au capital culturel de la famille, il l'associe à la maîtrise de la langue scolaire, au statut social des parents (statut socioprofessionnel et socioéconomique), aux ressources disponibles dans le milieu familial, à l'accès aux activités extrascolaires, enfin, à tous les facteurs qui contribuent à préparer l'enfant à appréhender et à s'approprier la culture scolaire. Dans une étude de cas de réussite scolaire d'élèves issus de parents de niveaux scolaires contrastés publiée en France en 1966, l'auteur a observé un taux de réussite supérieur chez les élèves de parents bacheliers (77 %). Il conclut qu'en termes de reproduction et de transmission de savoir, le capital culturel des parents peut avoir des impacts significatifs sur le type d'aide offert aux enfants et du fait même influencer leurs résultats scolaires. Donc, pour l'auteur, le capital culturel de la famille représente une force certaine pour promouvoir la chance de réussite scolaire des enfants. Plus tard, l'auteur montre aussi que, bien que le capital culturel soit un bien symbolique, il constitue également une véritable source de distinction sociale (Bourdieu, 1979).

Coleman (1966), de son côté, s'intéresse au capital social disponible dans le milieu familial. Dans un rapport de recherche diffusé aux États-Unis, « Equality of Educational

Opportunity », portant sur un nombre spectaculaire d'élèves (N=650 000) de 4 000 écoles, l'auteur identifie le capital social de la famille comme le facteur le plus déterminant de la qualité d'encadrement offert aux enfants à la maison pour renforcer leurs acquis scolaires. Dans cette étude, les variances relatives aux facteurs familiaux, notamment le niveau de scolarité des parents, expliquent dans une proportion de 10 à 25 % le faible résultat scolaire des élèves.

Pour Coleman (1988), le capital social regroupe l'ensemble de ressources inhérentes aux relations que l'individu possède ou qu'il peut obtenir dans son réseau social. Dans l'analyse des différents facteurs qui influencent la réussite des élèves, l'auteur considère le milieu familial à lui seul comme une entité et définit son capital social en termes d'éléments variés relatifs aux structures sociales qui facilitent des actions entre les protagonistes concernés. Le sociologue examine son utilité dans un contexte d'éducation et classe les facteurs familiaux susceptibles d'avoir de l'impact sur le développement du capital humain de l'élève et sa trajectoire scolaire en trois composantes insécables: une composante humaine, une composante économique et une composante sociale.

Selon l'auteur, la composante humaine renvoie au potentiel familial qui permet de construire un environnement cognitivement stimulant pour soutenir les apprentissages des élèves. Coleman inclut dans cette composante l'éducation des parents, leur potentiel intellectuel, leur statut socioprofessionnel et leur environnement psychosociologique, les structures familiales, la présence physique des parents et l'attention portée aux enfants. Selon l'auteur, chacun de ces facteurs imprime sa marque sur la réussite de l'élève à l'école. Il juge important d'avoir un cadre approprié à la maison pour les activités scolaires des enfants et un climat familial harmonieux, car une déficience à ce niveau peut jouer défavorablement sur la réussite des élèves. D'autres études (Lareau & Horvat, 1999; Oubrayrie-Roussel, & al., 2011; Zimmerman, 2008) confirment les difficultés qui réduisent la marge de disponibilité des parents de faible capital social pour assurer l'encadrement scolaire de leurs enfants. Ces difficultés sont souvent liées à la flexibilité professionnelle et

à l'incompatibilité d'horaire et touchent particulièrement les parents de familles de faible statut professionnel et ceux de familles monoparentales.

Quant à la composante économique, Coleman (1988) la mesure par rapport aux revenus et ressources matérielles de la famille favorables à l'apprentissage des élèves. L'auteur inscrit le statut socioéconomique et le capital humain de la famille dans une dynamique d'influence et soutient que la carence à un niveau handicape le développement de l'autre et affecte la réussite des élèves. Il établit, par exemple, une relation causale entre le statut socioéconomique et l'implication parentale. En fait, si le capital humain des parents ne complète pas le capital social incarné dans la famille, son influence est moindre pour le développement de l'éducation des enfants. Les difficultés éprouvées par les parents de faible statut socioéconomique pour soutenir les enfants dans leurs travaux à domicile sont analysées dans plusieurs études. Ce manque d'encadrement crée dès le départ une inégalité de chance de réussite entre les enfants de familles plus nanties et ceux de familles défavorisées (Arnold, Zeljo, Doctoroff, & Ortiz, 2008; Jeynes, 2007; McDonald, 2008; Seyfried & Chung, 2002).

À la composante sociale, Coleman (1988) associe aussi la qualité d'interactions vécues entre l'enfant et ses parents concernant son projet scolaire. Pour l'auteur, cette composante occupe une place importante dans le capital familial et joue un rôle médiateur entre les ressources humaines et financières de la famille et le développement du capital humain de l'élève. L'auteur inclut également dans cette composante sociale la présence physique des parents dans la famille et l'attention portée aux enfants. En effet, au plan du développement des compétences sociales et académiques, des études (Gregory & Rimm-Kaufman, 2008; Reynolds & Clements, 2005) soulignent l'impact important des interactions parents-enfants en lien avec le vécu scolaire, du soutien affectif des parents à l'égard des enfants, des discussions liées aux projets d'avenir des enfants. Ces chercheurs soulèvent des questions touchant l'influence et la pertinence de la présence de chaque parent dans la vie de l'enfant pour assurer un certain équilibre dans son développement cognitif à l'école et consolider son processus d'apprentissage tout au long de sa formation.

La réflexion sur l'impact du capital familial a questionné la proximité et connivence du milieu scolaire avec certains capitaux, au détriment d'autres. D'ailleurs, Coleman met lui-même en lumière des facteurs liés aux problèmes linguistiques et la méconnaissance du système scolaire qui expliqueraient l'écart observé parfois dans la présence des parents à l'école. Pour Bourdieu (1966), tous les individus ont un capital social à investir ou à activer dans divers champs d'action; mais l'effet d'un capital diffère selon la valeur qui lui est attribuée, le champ dans lequel il est investi et l'accès à des ressources pour le bonifier.

Aussi, malgré leur faible capital social et culturel, plusieurs parents parviennent à développer des stratégies pour aider leurs enfants. Au Québec, Hohl (1996) a mis en évidence le fort investissement affectif de parents analphabètes, d'origine haïtienne et salvadorienne dans la scolarité de leur enfant, des parents pourtant situés à une « distance maximale de l'école ». Lee & Bowen (2006), dans une étude touchant environ 415 élèves du primaire au Sud-est des États-Unis, révèlent les efforts consentis par des parents défavorisés de la communauté noire pour superviser les travaux de leurs enfants et leur offrir une aide appropriée. Duru-Bellat (2002) soutient que les inégalités observées dans la performance scolaire des élèves de familles de milieux socioculturels contrastés ne signifient pas pour autant que l'origine sociale d'un élève le condamne définitivement à l'échec. Elle se distancie pratiquement de toutes théories déterministes et s'oriente vers une sociologie de l'éducation qui vise à transformer l'école en un lieu d'apprentissage animé d'une dynamique psychosociale capable de mobiliser toutes les forces vives et les ressources efficaces pour créer un cadre formateur qui répond aux besoins particuliers de chaque élève. Duru-Bellat & van Zanten (2012) mentionnent, par conséquent, qu'à l'impact d'un faible capital familial, le capital scolaire peut intervenir pour préserver l'élève. Le capital scolaire renvoie à l'ensemble des ressources tant humaines, communautaires pédagogiques matérielles que structurales disponibles dans les écoles pour soutenir le processus d'apprentissage des élèves (Kamanzi, Ying Zhang, Deblois, & Deniger, 2007). D'autres études sur les inégalités sociales (Bautier & Rayou, 2009; Dubet, & al., 2010; Dumay, 2010; Rayou & Ria, 2009; Vieille-Grosjean, 2009) et la résilience scolaire (Bouteyre, 2008; Mannoni, 2007; Pourtois & Desmet, 2007) soulignent la nécessité pour

l'école de s'engager dans des actions orientées vers les élèves défavorisés afin de maintenir la constance dans leur performance scolaire. Également, il ne faudrait pas aussi sous-estimer la détermination des enfants qui réussissent malgré la précarité et la non-disponibilité de leur famille.

Finalement, selon Trivette & Dunst (2013), les problèmes des familles combinent une diversité de facteurs. Pour ce faire, la mobilisation du capital social de l'école, par l'engagement de ses acteurs et la mise en place de structures favorables à réussite, est importante pour bonifier le capital socioculturel des parents afin qu'ils soient plus en mesure d'encadrer leurs enfants (Kamanzi, & al., 2007). En effet, d'autres études plus récentes abondent dans le même sens (Dubet, & al., 2010; Duru-Bellat, 2014; Duru-Bellat & Bydanova, 2011; van Zanten, 2009a, 2009 b). Pour ces auteurs, lorsqu'il s'agit de chance égale de réussite pour les élèves de toutes les catégories sociales, le rôle de l'école est crucial. Il importe donc à l'école d'engager des actions susceptibles d'améliorer et de renforcer son capital pour une plus grande équité entre les élèves (Chapman & Fullan, 2007; Goddard & Hart, 2007). Le milieu scolaire est donc exhorté à s'ouvrir sur la réalité complexe des parents d'enfants qui la fréquentent (Dubet, 2000; Meirieu, 2000; Cizeau, 2011).

### **2.6.2 Le style parental**

Selon Brown & Iyengar (2008) et Deslandes & Cloutier (2005), l'engagement des parents dans la scolarité des enfants repose sur un style parental imprégnant d'attitudes susceptibles d'influencer positivement leur manière de communiquer avec eux. En effet, le style parental est associé à une constellation d'habitudes et d'expressions non verbales qui structurent la relation parents-enfants dans différentes situations (Darling & Laurence, 1993). Baumrind (1978), pionnière dans l'élaboration des modèles théoriques sur le système de valeurs parentales, a défini trois styles parentaux : autoritaire, démocratique et permissif. L'auteure décrit les parents autoritaires comme étant très exigeants et peu sensibles dans leur relation avec leurs enfants. Les parents permissifs sont peu exigeants, mais très sensibles et offrent un grand soutien à leurs enfants. Pour certains chercheurs, ce

style parental se caractérise par l'importance accordée à l'autorégulation et à la créativité chez l'enfant. Donc, l'autorité parentale est plus négociatrice que correctrice (Baumrind, 1966; Kellerhals & Montandon, 1991; Kellerhals, Montandon, Gaberel, McCluskey, & Osiek, 1991; Kellerhals, Montandon, Ritschard, & Sardi, 1992). Quant aux parents démocratiques, ils sont reconnus pour leur capacité à témoigner à la fois exigence et une sensibilité à l'égard de leurs enfants.

Des études de Brown et Iyengar (2008) ainsi que de Simons et Conger (2007), distinguent un autre style associé au permissif, le négligent : le parent manifeste peu de contrôle et offre peu de soutien affectif aux jeunes. Prenant essor dans les débats publics en France à la fin du 20<sup>e</sup> siècle, l'expression « démission parentale » laisse envisager également un autre style associé au négligent, « le démissionnaire » (Akkari & Changkakoti, 2009; Giovannoni, 2008; Périer, 2005; van Zanten, 2001). Ce référentiel met en exergue un registre associé à l'incompétence éducative, à la non-application des savoirs éducatifs et normatifs et suppose que les parents n'assument pas leur responsabilité parentale (Giovannoni, 2008). Selon certains chercheurs, il faut préciser que le style parental, notamment « démissionnaire », n'est pas toujours directement observé par les professionnels (Akkari & Changkakoti, 2009; Périer, 2005; van Zanten, 2001) et que ces derniers l'infèrent souvent à partir des faibles résultats scolaires et des comportements perturbateurs observés chez les élèves à l'école.

Quant au style parental démocratique, par la qualité d'encadrement offert en termes de soutien affectif, de fermeté, de souplesse et d'encouragement à l'autonomie, les parents de ce style témoignent de comportements de collaboration plus favorables à la réussite éducative et sociale des jeunes. Ces parents établissent un ensemble de normes explicites aux enfants et les sanctionnent quand c'est nécessaire, lorsqu'elles ne sont pas respectées. Dans une revue de littérature, Steinberg (2001) récapitule des conclusions sur l'évolution des perspectives liées aux relations parents-adolescents et leur impact sur le développement psychosocial des jeunes. L'auteur estime qu'indépendamment du statut socioéconomique des parents, l'engagement de ceux qui ont adopté un style démocratique se révèle plus

significatif dans le vécu scolaire des élèves. Dans une étude réalisée avec 451 familles nucléaires aux États-Unis, Simons et Conger (2007) soulignent l'importance de la présence d'un parent de style démocratique dans un milieu familial, particulièrement la mère, pour contrebalancer l'influence négative liée aux styles autoritaire, permissif ou négligent de l'autre parent sur la qualité du soutien apporté aux jeunes. D'autres études soulignent aussi l'importance des compétences éducatives des parents dans leurs interactions avec leurs enfants pour un développement harmonieux au plan cognitif et affectif et l'adaptation psychosociale de ces derniers (Gullo, 2013; Kettani & Zaouche-Gaudron, 2012; Steen, Pithon, Terrisse, & Gousse, 2012).

Par contre, ayant analysé la complexité du concept de « contrôle parental » dans le développement socioscolaire de l'élève en l'associant à un ensemble d'activités de supervision exercées par les parents sur l'enfant qui ont des retombées positives sur son comportement scolaire, Brown et Iyengar (2008) ajoutent un bémol au discours véhiculant que le style démocratique serait plus favorable à la réussite scolaire et éducative des élèves. En confrontant le style parental restrictif et contrôlant des familles d'origine chinoise à la réussite scolaire de leurs enfants, les chercheurs suggèrent de ne pas généraliser, ni trop idéaliser les parents démocratiques. Selon les résultats de cette étude, tout comportement adopté par un parent dans le cadre de l'éducation de son enfant doit être compris et analysé dans son contexte socioculturel, car un style parental qui se révèle négatif pour la réussite des enfants occidentaux peut être positif pour ceux d'une autre culture.

Même si les méthodes éducatives diffèrent dans les familles, de son côté, Duru-Bellat & van Zanten (2006) jugent nécessaire que le style éducatif des parents soit concordant à celui des enseignants. Suite aux entrevues réalisées en banlieues françaises, elles constatent que toute analyse du style éducatif des parents ne peut en aucun cas ignorer le style éducatif des enseignants. Les auteures constatent de plus faibles résultats scolaires lorsque le style éducatif familial diffère de celui de l'école. Elles montrent, par exemple, dans leur analyse, qu'indépendamment du style enseignant rencontré à l'école, les enfants proches d'un style éducatif autoritaire, caractérisé par un encouragement parental qui priorise le respect des

normes et des valeurs familiales, manifestent une plus grande autonomie dans leurs travaux scolaires et obtiennent de meilleurs résultats. Selon les auteures, ce style éducatif se rapproche du style « contractualiste » qui recourt à la motivation ou à la séduction comme technique de contrôle pour susciter l'autonomie des élèves. Ce style éducatif pourrait être comparé au style permissif, mais il semble établir une dynamique relationnelle qui laisse la place à la négociation, à l'autorégulation et la motivation interne de l'enfant, deux facteurs favorables à la réussite scolaire (Kellerhals & Montandon, 1991). Dans une recherche réalisée en banlieue parisienne, Duru-Bellat & van Zanten (2006) constatent qu'en contexte de défavorisation, le style éducatif « contractualiste » explique à 80 % la haute estime de soi et la persévérance scolaire des jeunes.

Enfin, qu'il soit autoritaire, démocratique ou « contractualiste », aucun style parental n'est neutre, les pratiques éducatives familiales présentent une dynamique leur permettant d'évoluer dans le temps. Les pratiques éducatives priorisées dans la famille reflètent ses valeurs personnelles et celles véhiculées dans son milieu social. L'important réside dans toutes les conjonctures qui permettent à la famille de mettre de l'avant un style qui tend à responsabiliser les jeunes et les enfants face à leur métier d'élève et à accroître leur sentiment d'autodétermination.

### **2.6.3 Les représentations et attentes réciproques des acteurs**

Comme concept, la représentation fait l'objet d'une abondante littérature et est analysée dans différents domaines : santé (Apostolidis, 2003; LeClair, 2009), communication (Cavallo & Iannaccone, 1993; Grize, 1993; Lalli, 2005) exclusion sociale (Abric, 2003a, 2003 b; Abric & Campos, 2003); racisme (Charette, 2009); etc. Tous ces travaux visent à montrer l'importance de tenir compte des représentations dans les relations interpersonnelles et intergroupes et donnent la possibilité de comprendre les visions socialement partagées par des groupes d'individus associés à une pluralité de jugements préconçus. En fait, il découle des recherches réalisées sur la présentation dans le champ social une convergence montrant une interrelation avec un ensemble de représentations

constituant l'environnement social et symbolique de l'individu (Abric, 2009; Jodelet, 2012; Pianelli, Abric, & Saad, 2010; Valence & Roussiau, 2009, 2014).

Ce concept a été défini depuis plusieurs décennies et figure, par son caractère transversal, parmi les plus célèbres théories de la psychologie sociale. Il a été donc emprunté à la psychologie sociale de Durkheim (1898) et a été utilisé pour déterminer un ensemble d'images intériorisées et créées, par exemple autour d'une personne. Fondées sur des jugements préconçus, ces images interprètent les actions posées par cette personne. Environ une décennie plus tard, Durkheim (1911) complète cette définition en ajoutant que ces jugements subjectifs sont le plus souvent colorés par les valeurs intériorisées et véhiculées dans l'environnement social de l'individu. Dans un ouvrage publié sur la psychanalyse, Moscovici (1976) fait valoir le riche potentiel de ce concept et définit la représentation sociale comme « *un outil de pensée pour l'individu qui lui sert dans sa vie quotidienne* ». Il s'agit donc d'une grille de lecture socialement construite en fonction des intérêts spécifiques d'un groupe donné, « une forme de connaissances sociale élaborée et partagée » (Jodelet, 1989). Plus tard, Moscovici (1994) attribue aux représentations un rôle spécifique dans la relation interpersonnelle puisqu'elles servent à rehausser et à orienter les messages véhiculés entre les protagonistes concernés.

Une des plus récentes définitions compare les représentations sociales à un « ensemble organisé et hiérarchisé des jugements, des attitudes et des informations qu'un groupe social donné élabore à propos d'un objet. «Les représentations sociales résultent d'un processus d'appropriation de la réalité, de reconstruction de cette réalité dans un système symbolique (Abric, 2003 : 11).» Cette organisation signifiante intègre les caractéristiques de l'objet et les expériences antérieures du groupe en question. Par la représentation, un processus inhabituel devient familier et habituel (Cavallo & Iannaccone, 1993). En psychologie sociale, les représentations possèdent une dimension en devenir et renvoient à un processus et au produit d'une élaboration psychologique et sociale du réel (Roussiau & Bonardi, 2001). Donc, les représentations sont ancrées dans le contexte social et sont influencées par les rapports sociaux. En étant pourvues d'attentes, de contenus

mentaux, de jugements sur les groupes sociaux et les individus, elles précèdent les rapports sociaux (Palmonari & Doise, 1986) et participent dans leur dynamique pour guider leur déroulement. Valence (2010) souligne que ce processus serait en quelque sorte des processus de régulation de la situation conflictuelle. Bref, comme processus d'appropriation et d'interprétation de la réalité ou comme produit constitué entre deux groupes, une représentation est produite par rapport à quelqu'un ou à un enjeu social.

Quant à la perception, malgré la présence d'une abondante littérature la traitant sous différents angles, ce concept est peu défini dans la documentation scientifique. Toutefois, la «représentation», relevant de réalités construites se distingue de la «perception» qui s'appuie sur des connaissances intuitives (Delorme, 2003; Délorme & Flückiger, 2003). Comme activités sensorielles, la perception renvoie à un processus dynamique pouvant diverger d'un individu à l'autre selon son milieu ambiant, ses attentes et sa réalité (Legendre, 2005).

Ainsi, comme dans tous les domaines, dans le cadre de la collaboration école-famille, des jugements préconçus, socialement structurés, sont à l'origine de la plupart des situations conflictuelles vécues dans des relations interpersonnelles. Selon Périer (2005), les représentations construites et utilisées dans les rapports des groupes sociaux justifient en partie le différend qui régit le rapport entre le personnel scolaire et les parents et définissent les normes qui régissent les relations vécues avec ces parents, notamment en contexte de défavorisation. Selon Thin (1998), bien avant de prendre contact avec les familles, dans bien des cas, les enseignants se forgent souvent une image des parents. L'auteur a essayé de comprendre le sens sociologique des relations vécues entre le personnel scolaire et les parents, suite à des entretiens croisant le regard de parents, d'enseignants et d'intervenants en milieux scolaires défavorisés en France. Il explique que, pour certains enseignants, il suffit d'observer les comportements des élèves à l'école pour cataloguer les parents. Selon l'auteur, les familles défavorisées apparaissent dans les discours des acteurs scolaires comme dépourvues de tout savoir et de toute référence culturelle pour aider leurs enfants dans leur processus d'apprentissage. Les enseignants véhiculent un discours disqualifiant et

dévalorisant : 58 % de ceux interviewés dans l'étude jugent les parents démissionnaires, 46 % évoquent leur manque d'autorité et 75 % leur attribuent les difficultés scolaires des élèves. De telles représentations condamnent les parents d'être à l'origine de tous les troubles psychopédagogiques et comportementaux décelés chez les élèves. Elles induisent également chez les enseignants qui les ont des attitudes de distanciation à l'égard des parents concernés (Dom & Verhoeven, 2006; Duru-Bellat & van Zanten, 2006; Manz, Mautone, & Martin, 2009; Périer, 2005; van Zanten, 2001, 2003).

Dans d'autres cas, néanmoins, lorsque l'image intériorisée est positive, les attitudes du personnel scolaire se dessinent autrement à l'égard des parents. Les enseignants témoignent de la confiance dans la capacité des parents d'intervenir adéquatement pour soutenir l'apprentissage de leurs enfants et font preuve d'une grande compréhension des difficultés éprouvées par les familles (Sheridan, & al., 2004). De telles attitudes tendent à renforcer chez les élèves leur capacité à surmonter les difficultés scolaires. Les chercheurs remarquent, toutefois, que les schèmes de pensées des parents et enseignants s'améliorent à mesure qu'ils progressent dans leurs échanges de discussion.

Pour ce qui est des parents, certains peuvent être sur la défensive face au personnel scolaire, en réaction à des attitudes qu'ils jugent « stigmatisantes » et « discriminatoires » à leur endroit (Henriot-Van Zanten, 1996; Lareau & Horvat, 1999). D'autres, au contraire, considèrent l'école comme un lieu de socialisation complémentaire aux actions éducatives des familles et perçoivent les enseignants comme des professionnels compétents capables de faire acquérir des savoirs et faire réussir leurs enfants (Favre, & al., 2004; Pujol & Gontier, 1998). Ces parents perçoivent leur collaboration avec le personnel scolaire comme favorable à l'amélioration de la qualité de l'éducation offerte à leurs enfants.

Il semble évident que les représentations réciproques tendent à influencer les attentes réciproques (Merton, 1948; Rätty, Leinonen, & Snellman, 2002; Rosenthal & Jacobson, 1968; Seyfried & Chung, 2002). Monceau (2008) parle de la préoccupation des enseignants de voir les parents se transformer en parents d'élèves. Ils souhaiteraient une présence parentale à l'école qui s'informe sur la scolarité des enfants. Les attentes des enseignants ne

sont pas toutefois similaires à tous les niveaux scolaires. Selon Deslandes & Rousseau (2007), au secondaire, les enseignants attendent des parents un suivi serré des jeunes dans la gestion de leur temps, alors qu'au primaire, ils sollicitent un accompagnement dans les devoirs à domicile. Toutefois, malgré l'importance de l'implication parentale dans des devoirs, pour la réussite des élèves, ces tâches assignées à l'élève par l'enseignant pour réaliser en dehors des heures de classe constituent le plus souvent une importante source de tension entre l'école et la famille (Francis, 2008; Francis & Milova, 2011; Glasman, 2005) et ne semblent pas non plus rallier la communauté scientifique (Chouinard, Archambault, & Rheault, 2006). Une étude de Girardin & Schmutz (2014) montre en effet que les enseignants partagent l'idée liée quant à la pertinence de cette pratique pédagogique pour les élèves, mais ils tiennent pour acquis que les parents doivent comprendre les logiques scolaires et s'approcher de l'école. Toutefois, les auteurs relèvent des contraintes liées au contexte et au faible capital familial qui freinent la disponibilité de certains parents et limitent les actions pour encadrer leurs enfants dans des devoirs et leçons. Rubie-Davies, Hattie & Hamilton (2006) montrent, par ailleurs, que lorsque les attentes sont explicitement formulées, elles influencent positivement la réussite des élèves.

Les parents, quant à eux, indépendamment de leur condition ou de leur position sociale, s'attendent à être informés du vécu scolaire de leurs enfants et attendent que le personnel scolaire soit compétent. Dans une étude de Prévôt (2008), 81 % des 2492 parents questionnés expriment leur grand désir d'être informés du fonctionnement de leurs enfants à l'école, de leurs droits et de leurs devoirs comme parent face à l'école. Une recherche de Kanouté (2007) en milieux défavorisés souligne le désir des parents de voir le milieu scolaire se transformer en un univers convivial où chaque enfant est reconnu et respecté dans sa singularité et où le parent se sent accueilli. Bref, les parents souhaitent avoir plus de détails sur le vécu quotidien des établissements scolaires pour être plus au courant des besoins de leurs enfants. En plus de leur soif d'information, un besoin de formation est aussi manifesté chez certains parents pour mieux faire face à la parentalité. Toutefois, selon une étude de (Goutard, 2010), ce besoin se révèle plus intense chez les parents de jeunes enfants.

## 2.7 Synthèse du cadre conceptuel et objectifs de recherche

Nous avons effectué une recension des écrits sur la collaboration école-famille dans divers contextes nationaux, en nous intéressant surtout aux retombées de cette collaboration en termes d'amélioration du vécu scolaire général de l'élève. L'un des plus grands défis de la collaboration école-famille réside dans la diversité des élèves et de leurs familles qui côtoient quotidiennement l'école de près ou de loin. De l'encadrement offert par les parents dans le cadre du suivi scolaire des élèves jusqu'au réconfort et soutien psychologiques de la part de la famille, en passant par la communication école-famille, la quasi-totalité des recherches sur cette thématique soutiennent la pertinence et l'importance de la collaboration entre ces deux institutions pour relever le défi de la réussite scolaire des jeunes et des enfants, tout en nuancant ses bénéfices selon les contextes.

Cette collaboration s'exprime dans un réseau complexe de relations, définies sur un continuum allant d'une divergence plus ou moins accentuée à une convergence plus ou moins grande entre les représentations et attentes réciproques des parents et des acteurs scolaires, avec un certain effet sur le quotidien scolaire de l'élève, son engagement et sa persévérance à l'école. Nous avons analysé trois modèles théoriques qui nous semblent complémentaires. Ces modèles font la description des dimensions de la collaboration école-famille, avec en toile de fond les bénéfices éventuels en lien avec la réussite scolaire pour tous les élèves. Nous avons aussi recensé des recherches qui apportent un autre éclairage sur les enjeux de collaboration école-famille. Ces modèles et recherches posent la complexité qui régit les rapports sociaux et de pouvoir imbriqués dans la relation école-famille au quotidien et définissent quelques principes susceptibles d'en faire une collaboration efficace. Que pouvons-nous retenir de cette recension pour guider l'exploration des enjeux et défis de la relation école-famille en Haïti, avec en toile de fond des enjeux de réussite scolaire? Voici les idées fortes qui en sont issues et qui vont inspirer notre étude.

- Le modèle de *l'appropriation et l'autodétermination de la famille* insiste sur l'importance de la communication dans la construction de relations positives entre

l'école et la famille pour développer une culture de collaboration et fait des propositions à mettre en œuvre pour renforcer le pouvoir des parents dans le processus éducatif de leurs enfants (Dunst, & al., 1988). Ce modèle engage parents et enseignants dans un travail de coconstruction au profit de la réussite des élèves.

- Le modèle de *la participation parentale* ajoute des éléments complémentaires au modèle précédent en mettant en exergue des clés pour interagir adéquatement avec les familles afin d'aider les parents à s'approprier leur rôle parental et renforcer leur sentiment de compétence. Les auteurs insistent sur la nécessité pour l'école de comprendre le rôle du parent et attribuent aussi à l'élève un rôle actif qui l'engage dans une démarche explicite auprès de ses parents pour susciter leur participation à son vécu scolaire (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Hoover-Dempsey, & al., 2005).
- Le modèle de *l'influence partagée* (Epstein, 2001) semble synthétiser les deux modèles précédents dans une écologie en trois dimensions qui interagissent constamment dans l'apprentissage des élèves : école, famille, communauté. Ce modèle holistique de collaboration école-famille-communauté présente une variété de contextes de participation parentale, avec en toile de fond la reconnaissance du caractère multidimensionnel de l'engagement parental. Ce modèle révèle l'importance d'une communauté éducative élargie pour diminuer la portée de divers freins à la participation des familles au vécu scolaire de leurs enfants.
- Nous avons également effectué une recension d'écrits relatifs à des recherches qui n'ont pas cherché à s'inscrire de manière exclusive dans l'un des trois modèles présentés, mais qui ont exploré la collaboration école-famille, dans des contextes donnés en lien avec les environnements scolaires marqués par la défavorisation socioéconomique ou l'établissement de familles récemment immigrées, dont certaines en provenance d'Haïti. Ces recherches, tout en conceptualisant des dimensions nouvelles de la collaboration école-famille (Larivée, 2008), invitent à tenir compte des caractéristiques sociodémographiques des familles dans l'appréhension de leur potentiel de mobilisation autour du vécu scolaire, ainsi que

de la résistance institutionnelle de l'école à s'ouvrir à certaines familles (Kanouté & *al.*, 2008; Vatz Laaroussi, & *al.*, 2008).

Depuis plusieurs années, l'école en Haïti subit les contrecoups d'un environnement social complexe, marqué par la précarité socioéconomique, l'instabilité et l'insécurité politiques (CCI, 2004; Paul, 2004; Schuftan, Hoogendoorn, & Capdegelle, 2007; Shamsie, 2006; Thompson, 2006); sans compter l'immense traumatisme du tremblement de terre survenu en janvier 2010. Ces contrecoups se manifestent à tous les niveaux de l'école et ont pour conséquence à la fois des taux faibles de fréquentation et de réussite scolaires. Ainsi, il nous semble pertinent de nous inspirer autant des trois modèles théoriques présentés que des autres recherches recensées, en collant au contexte haïtien afin de : donner la parole à l'élève pour cerner son point de vue sur les enjeux de réussite et de collaboration école-famille; nous placer dans une perspective de communauté éducative en sollicitant enseignants et directeurs d'école, mais aussi d'autres intervenants; saisir le point de ces acteurs sur le quotidien scolaire et les défis qui se posent à l'école haïtienne à différents niveaux (structure et gestion, infrastructures, ressources humaines et formation du personnel, diglossie créole-français, etc.); saisir les points de vue de ces acteurs autant sur l'implication parentale dans le vécu scolaire que sur la relation école-famille dans leur contexte. Ces choix nous conduisent à formuler les objectifs de recherche suivants :

1. Décrire et analyser les représentations des acteurs (parents, élèves, personnel scolaire et intervenants du milieu) sur les défis de l'école haïtienne et les enjeux sociétaux de la réussite scolaire.
2. Décrire et analyser les représentations des acteurs sur l'implication parentale dans le suivi scolaire et la relation école-famille en Haïti en lien avec la réussite scolaire des élèves.

### 3 Le cadre méthodologique

Ce chapitre décrit le cadre méthodologique privilégié par notre recherche. Sont tour à tour abordés le type de recherche, les outils et le processus de collecte des données, les participants retenus, le traitement et l'analyse des données, ainsi que les considérations éthiques prises en compte dans la mise en œuvre de ce projet de recherche.

### **3.1 Le type de recherche**

Dans le domaine de la collaboration école-famille, les chercheurs recourent à des types de recherche de natures différentes. Certains optent pour une démarche de recherche quantitative pour analyser l'impact de la collaboration école-famille sur la réussite scolaire (Chen, 2008; Deslandes & Rousseau, 2007; Larivée, & al., 2013; Kettani & Zaouche-Gaudron, 2012; Reynolds & Clements, 2007; Seitsinger, & al., 2008). Ces études cherchent à établir une corrélation significative entre la relation école-famille et la réussite scolaire des élèves. D'autres optent pour une démarche qualitative de nature descriptive pour explorer en profondeur la dynamique sous-jacente à ces deux microsystèmes et son influence sur l'apprentissage des élèves (Favre, & al., 2004; Kanouté, 2007; Lareau & Shumar, 1996; Vatz Laaroussi, & al., 2008). Afin de répondre à la question de recherche, concernant les regards croisés sur l'école en Haïti, les enjeux de la réussite et la relation école-famille, nous avons opté pour une recherche qualitative de nature descriptive.

Au plan épistémologique, en privilégiant « une approche naturaliste », la recherche qualitative « épouse un paradigme interprétatif » (Savoie-Zajc, 2004 : 126). Notre choix s'explique par le fait qu'en termes de démarche et d'approche, la recherche qualitative s'inscrit dans une vision holistique de la compréhension du problème étudié. Une telle démarche méthodologique nécessite l'engagement personnel du chercheur à toutes les étapes de la réalisation de la recherche pour mieux saisir les enjeux de la problématique à l'étude, notamment celle de la relation école-famille et de la réussite des élèves (Favre, & al., 2004; Henriot-Van Zanten, 1996; Lareau & Horvat, 1999; Thin, 1998; van Zanten, 2001). En outre, pour les tenants de la recherche qualitative, l'observation d'un phénomène dans son contexte réel oblige le chercheur à percevoir chaque situation-problème ciblée et

la particularité de chaque cas étudié (Merriam, 2009; Savoie-Zajc & Karsenti, 2004; Van Der Maren, 1996; Yin, 2009).

Dans le cadre de la présente étude, nous avons voulu comprendre les points de vue des protagonistes sur les défis de l'école haïtienne et les enjeux sociétaux de la réussite des élèves, en lien avec la collaboration des acteurs familiaux et scolaires. Pour croiser les regards sur la dynamique école-famille et la problématique de la réussite scolaire d'élèves en Haïti, l'approche de la présente étude privilégie la communication interactive, personnalisée et participative avec les répondants et les répondantes. Elle repose sur une analyse approfondie d'études de cas d'élèves en situation de réussite ou en difficulté scolaire. Pour Yin (2009), l'étude de cas se préoccupe d'un phénomène dans son contexte réel. Selon Van Der Maren (1996), elle est aussi « éclectique », parce qu'elle vise à confronter les propos d'une diversité d'acteurs sur un phénomène pour mieux appréhender sa complexité. Merriam (1988) caractérise ainsi l'étude de cas :

- « *particulariste* », parce qu'elle requiert un nombre restreint de cas, mais des cas riches susceptibles d'apporter des informations pertinentes sur le phénomène étudié;
- « *descriptive* », car chaque cas se présente sous la forme d'une description détaillée, avec des éléments exhaustifs d'interprétation;
- « *heuristique* », parce qu'elle vise une compréhension explicite « *du cas étudié* » et fait émerger de nouvelles interactions et variables pouvant aider à redéfinir le phénomène exploré;
- « *inductive* », car, dans la plupart des cas, le chercheur s'appuie sur un ensemble de faits observés pour pouvoir interpréter le problème visé.

Pour terminer, nous pouvons dire qu'il y a un enjeu pragmatique subjacent à notre démarche d'études. Van der Maren (1996) identifie l'enjeu pragmatique à la résolution des problèmes liés à un système de fonctionnement. À la page 65 de son ouvrage traitant des *méthodes de recherche pour l'éducation*, l'auteur écrit : « *Il s'agit avant tout de trouver des solutions fonctionnelles aux problèmes de la pratique pédagogique, quels que soient les fondements théoriques de ces solutions; d'où le terme « pragmatique ».*

## **3.2 La collecte de données : outils et processus**

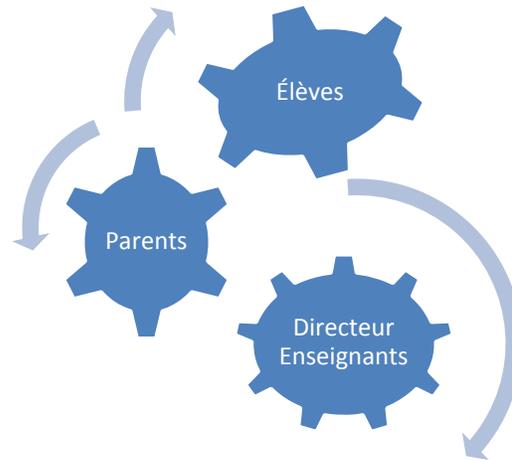
Dans cette section, nous présentons tout d'abord la planification des différentes phases du terrain de recherche pour ensuite, expliquer le choix des méthodes de collecte de données et enfin détailler le déroulement effectif du terrain.

### **3.2.1 La planification du terrain**

Notre terrain de recherche s'est déroulé en cinq étapes : (1) la prise de contact avec les directions d'écoles (2) la rencontre avec les participants (3) la réalisation des entrevues (4) l'organisation des focus-groupes et (5) la présence à la préparation et aux rencontres de parents. Après l'approbation du devis de recherche, une lettre explicative a été envoyée aux directions des écoles ciblées pour les inviter à participer à cette recherche. Dans cette même lettre, leur aide avait également été sollicitée pour contacter parents, enseignants et élèves. Deux semaines plus tard, soit le 27 avril 2011, nous avons été en Haïti pour rencontrer individuellement les directeurs des écoles. En une semaine, nous avons fait le tour de 16 établissements scolaires du Cap et ils ont tous consenti verbalement à collaborer à notre recherche. Les élèves participants (élèves en réussite et élèves en difficulté scolaire) ont été par la suite désignés par la direction, selon les seuls critères préalablement établis par la chercheuse (forte performance scolaire et faible performance scolaire), et les noms nous ont été notés et les élèves présentés pour une première prise de contact. Dans la majorité des écoles, sauf à Port-au-Prince où les contraintes dues aux examens nous ont empêchée de rencontrer tous les acteurs, élèves, parents, enseignants et personnel de direction ont été successivement sollicités et rencontrés dans les écoles (voir figure 2).

En désignant l'enfant pour la recherche, sauf en cas de désaccord des parents, un des deux était automatiquement désigné à y participer, il fallait toutefois obtenir son consentement. Une fois désigné, chaque élève a été individuellement rencontré pour avoir les coordonnées des parents (téléphone, adresse, etc.). Dans certains cas, dépendamment de l'établissement scolaire, avec l'approbation de la direction, les dates de rendez-vous pour un premier contact avec les parents, ont été fixées et un message verbal leur a été envoyé. Dans

d'autres, une note écrite dans l'agenda de l'élève les invitait à passer à l'école. Dans le cas où un parent n'y a pas été présenté pour planifier les rencontres, en accord avec la direction, il a été contacté au téléphone ou rencontré à domicile.



**Figure 2. Acteurs scolaires et familiaux**

Les enseignants ont été par la suite contactés au téléphone pour planifier des rendez-vous de rencontre. Dans certaines écoles, la direction se chargeait de les contacter personnellement et fixer les dates de rendez-vous. Dans d'autres, en accord avec la direction, le contact initial a été fait au téléphone par la chercheuse. Sauf dans le cas d'un élève, tous les parents et les enseignants contactés au téléphone ont donné leur accord verbal avant même de nous avoir rencontré. En présentiel, le but de la recherche, l'importance de leur participation, les possibilités d'annuler leur participation, et d'autres considérations éthiques, leur ont été verbalement expliqués. Il faut toutefois signaler que pour la grande majorité des cas, l'entretien a eu lieu dès la première rencontre. Nous avons sollicité une autorisation parentale pour les élèves en plus de leur propre consentement.

L'horaire des rencontres a été planifié selon la disponibilité des participants. Lors de notre visite dans les écoles, deux dates ont été également retenues pour les rencontres de parents d'élèves. Au Cap-Haïtien, une copie du dossier scolaire de chaque élève interviewé nous a

été remise par la direction. Par contre, à Port-au-Prince, nous avons directement contacté les parents. Dans ce cas, les informations concernant les dossiers scolaires des élèves interviewés nous ont été rapportées verbalement par les parents et les enfants.

En parallèle, nous avons organisé d'autres rencontres, à Cap-Haitien et à Port-au-Prince, avec des inspecteurs et intervenants du milieu. Ces répondants ont été tous contactés à la fois par courrier électronique et par téléphone pour vérifier leur disponibilité et planifier des rencontres d'entrevue. Cette collecte de donnée a eu lieu dans des contextes difficiles, au printemps 2011, entre fin avril et fin juin, environ un an après le séisme du 10 janvier 2010 qui a dévasté la capitale. En ce qui a trait aux critères de sélection des établissements scolaires, le lieu d'insertion, le secteur d'enseignement et le taux de réussite aux examens officiels de l'État étaient considérés.

### **3.2.2 Le choix des outils de collecte de données**

Dans une recherche de type qualitatif, des auteurs suggèrent diverses façons de colliger les données (Karsenti & Demers, 2004; Pelletier & Demers, 1994; Van Der Maren, 1996). En outre, l'étude de cas, un nos procédés d'analyse, est optimale avec l'utilisation de plusieurs sources de données (Staker, 1995; Yin, 2009). Notre approche méthodologique a ainsi conjugué diverses méthodes de collectes de données :

- entrevues semi-structurées auprès d'élèves, parents, enseignants, directeurs;
- focus-group avec des représentants du Ministère et des intervenants du milieu;
- observation des rencontres organisées par les écoles à l'intention des parents;
- analyses des dossiers scolaires d'élèves interviewés;
- analyse du journal de bord.

Ce choix de méthodes diverses imprime un cachet de triangulation à notre démarche. La triangulation renvoie à un principe de validation des données par une combinaison de plusieurs méthodes ou sources pour vérifier la cohérence, l'exactitude, la fiabilité et la rigueur des données recueillies sur le sujet traité (Apostolidis, 2003, 2006; Madiot &

Dargentas, 2010). Cette stratégie de recherche peut aussi être vue comme simplement la confrontation des points de vue de différents protagonistes sur une problématique.

Dans la recherche qualitative, l'entrevue semi-structurée est l'une des techniques de recherche les plus utilisées (Grawitz, 2001; Lamoureux, 2000; Quivy & Van Campenhoudt, 2006). N'étant ni entièrement ouverte, ni entièrement fermée, cette technique de collecte de données permet d'appréhender de manière fine la problématique en question (Lamoureux, 2000; Tardif & Lessard, 2004). Quant au focus-group, son usage est de plus en plus fréquent en recherche qualitative. Selon les tenants de cette technique de recueil d'informations, elle vise à susciter une dynamique qui permet d'explorer et de confronter les points de vue (Fauchoux, 1957; Forsyth, 1983), notamment sur l'enjeu de la collaboration école-famille et de la réussite scolaire en Haïti. Le focus-group exige un nombre restreint d'acteurs, mais suffisant pour favoriser les discussions et une dynamique d'interaction, afin de faire émerger convergences et divergences des points de vue partagés (Kitzinger, Markova, & Kalampalikis, 2004). Des recherches qualitatives sur les relations école-famille ont expérimenté le focus-group en complément aux entrevues individuelles (Kanouté, & al., 2008; Vatz Laaroussi, & al., 2005).

Nous avons été, également, observatrice de rencontres de parents d'élèves organisées par des écoles. Dans une recherche qualitative, selon plusieurs chercheurs, l'observation est une technique qui permet au chercheur d'accéder de manière plus directe aux informations, qu'elle soit participante ou systématique (Jaccoud & Mayer, 1997; Quivy & Van Campenhoudt, 2006). Cette méthode est très pertinente dans le cadre d'une recherche comme la nôtre qui vise à cerner les enjeux scolaires et de la réussite en lien avec la relation école-famille en Haïti.

Six grilles d'entrevues similairement structurés ont été élaborés et rédigés en français à la lumière des grandes dimensions du cadre conceptuel, pour les différents participants (élèves, parents, personnel scolaire, personnel du Ministère de l'Éducation, intervenants communautaires). Chaque grille comporte sept à neuf sections, selon le groupe de participants auquel il se rapporte, recouvrant les objectifs de la recherche. Les principales

parties de grille portent sur les informations sociodémographiques, les trajectoires scolaires, les situations socioprofessionnelles, le quotidien scolaire, les enjeux de réussite scolaire, la collaboration école-famille (annexes 1 à 6). Nous avons aussi conçu un guide synthétique d'observation : objectifs des rencontres, effectif des parents, sujets discutés, interactions entre les participants (parents et animateurs) (annexe 7).

Un dernier instrument fait partie intégrante des outils de collecte de données, le journal de bord. Il permet de retracer la dynamique générale d'un terrain de recherche (Benelli, 2011; Savoie-Zajc, 2004). Notre journal de bord a accueilli réflexions et informations sur le contexte des entrevues, difficultés rencontrées, erreurs, joie vécue et partagée avec les participants.

### **3.2.3 Le déroulement de la collecte de données**

Le dialogue est le modèle de base pour atteindre la compréhension de l'autre (Vasilachis de Gialdino, 2012). Un dialogue s'est ainsi engagé avec chaque participant interviewé et selon le besoin de l'interviewé en matière linguistique, le français et/ou le créole ont été utilisés comme langue d'usage. À toutes les étapes de la collecte de données dans le cadre d'une recherche qualitative, le chercheur demeure le principal outil méthodologique (Anadón, 2013; Karsenti & Savoie-Zajc, 2004). Son implication dans le milieu requiert une relation de plus en plus proximale avec les participants. Une telle approche interactive risque, dans certains cas, de provoquer des résistances, car elle peut réduire la marge d'objectivité du chercheur (Deslauriers & Kérisit, 1997).

Au début de chaque entrevue, les répondants et les répondantes étaient sensibilisés à l'importance et à la pertinence de leur contribution à la réalisation de la recherche pour l'école et la famille en Haïti. Un climat de confiance a été ainsi établi et l'anonymat des informations collectées, assuré. Ces stratégies de contrôle favorisent, selon Lamoureux (2000), de meilleures interactions entre l'interviewé et le chercheur. L'auteure conçoit cette étape d'appropriation comme une stratégie gagnante pour collecter des données pertinentes sur le phénomène étudié. Chacune entrevue débutait par une série de questions

ouvertes visant à explorer le profil particulier des participants et se terminaient autour d'une autre série sur l'école et la collaboration école-famille en Haïti.

### **3.2.3.1 Avec les élèves**

Avec les élèves les entrevues ont duré de 60 à 75 minutes. La plupart du temps, les rencontres d'entrevues ont eu lieu dans les écoles avant, pendant ou après les heures de cours, selon la modalité retenue par la direction. Au Cap-Haïtien, dans toutes les institutions où l'infrastructure l'avait permis, un endroit calme nous a été attribué pour les entrevues. Dépendamment de l'heure de la rencontre, le bureau du directeur ou celui du censeur, la bibliothèque, le parloir ou la salle des professeurs étaient mis à notre disposition. Par contre, à Port-au-Prince, à la demande de deux jeunes, les rencontres ont eu lieu à domicile, en plein air, sous un arbre dans un climat détendu. Au début de l'entrevue, chaque élève est invité à parler de lui, de ses parents et de son établissement scolaire. Et le jeune était libre de partager à sa convenance sur la question posée. L'élève était ensuite invité à partager sur sa trajectoire et son vécu scolaires, la place qu'occupent ses parents et les acteurs scolaires dans sa vie. L'entrevue se poursuit ensuite avec une série de questions lui permettant d'exprimer ses points de vue sur les thématiques suivantes :

- Trajectoire scolaire
- Rôle de l'école
- Rôle de la famille
- Enjeux de la réussite scolaire
- Relation école-famille et réussite scolaire
- Représentations et attentes réciproques
- Position face à la collaboration école-famille (voir annexe 1).

Enfin, les rencontres terminent par une série de questions nous permettant de comprendre sa position sur la collaboration école-famille et les stratégies à prioriser pour la renforcer. Par souci de ne pas interrompre l'élève, nous revenons à la fin avec d'autres questions pour compléter les informations reçues et informons l'élève sur la possibilité de rencontrer ses

parents. La réponse à une question spécifique n'empêchait pas le jeune de revenir sur une thématique antérieure pour compléter les idées déjà formulées. Dans deux cas, l'entrevue a pris forme d'un récit biographique où les jeunes partagent en toute confiance leur vécu au quotidien, en milieu scolaire et en milieu familial. Au début de chaque entrevue, l'élève est invité à choisir la langue (le français ou le créole) qui lui conviendrait mieux pour exprimer ses idées. La langue retenue par l'élève fait front commun à celle dans laquelle il communique à l'école.

### **3.2.3.2 Avec les parents**

Avec les parents, toutes les rencontres d'entrevues ont eu lieu dans un endroit favorable et une heure, dans la mesure du possible, qui les accommodaient. Ainsi, dépendamment de leur disponibilité, plusieurs entrevues ont été réalisées, à domicile, tôt les matins avant de partir au travail, tard le soir au retour du travail, en fin de semaine ou à l'école après le départ des élèves selon leur convenance et leur disponibilité. Un lieu de rencontre nous a été toutefois réservé dans chaque école participante au cas où il serait plus à la convenance des parents. Les entrevues ont généralement duré entre 60 et 90 minutes. Dans un cas, une rencontre à domicile, avec une mère et une tante, a dépassé trois heures. Les informations découlant de cette rencontre d'entrevue nous paraissaient si riches et pertinentes que nous avons choisi de ne pas interrompre le discours. L'entrevue individuelle avec les parents a suivi un schéma analogue à celui des élèves. Elle est lancée sur avec des questions ouvertes sur la situation socioprofessionnelle des parents et leur expérience scolaire, suivie de la trajectoire scolaire de ses enfants de la maternelle à (X), la classe où étaient rendus les jeunes au moment de la collecte, les événements qui ont marqué leur parcours scolaire, avec une insistance particulière sur le jeune en question. Une des questions qui a fait rebondir la quasi-totalité des parents est la suivante : « À quoi sert-il d'envoyer les enfants à l'école en Haïti? » La discussion poursuivait autour des enjeux scolaires sur les sous-thèmes suivants avec un regard particulier sur l'école et la famille (voir annexe 2).

- Représentations de l'école dans les enjeux sociaux
- Réussite scolaire et ses enjeux

- Représentations de rôle
- Attentes réciproques
- Relation au quotidien avec les parents
- Position face à la collaboration école-famille

À la fin de chaque entrevue avec les parents, ils étaient invités à revenir sur des points complémentaires importants qui n'ont pas été relatés dans les questions posées et qu'ils jugeaient bon de partager. Les parents de cadre professionnel étaient libres de choisir la langue de l'entrevue et dans tous les cas, le français a été retenu. Pour les autres, elles ont été réalisées en créole. Contrairement à ce qui était conclu dans le protocole d'accord concernant la compensation financière, deux familles dans une situation d'extrême précarité économique ont reçu chacune une compensation financière d'une valeur de 50 \$ US. Nous avons également versé, dans deux institutions, des frais scolaires totalisant 100 \$ US pour deux jeunes en grande difficulté financière.

### **3.2.3.3 Avec les enseignants et le personnel de direction**

Quant aux enseignants, malgré la bonne volonté qui les animait, les contraintes dues à leurs conditions de travail ont rendu difficile l'organisation d'un horaire de rencontre avec ces acteurs. Sauf dans des rares cas, les rencontres ont duré de 60 à 90 minutes. Certaines ont eu lieu en soirée à domicile, d'autres en fin de semaine ou des jours de congé dans un établissement scolaire différent de leur milieu de travail. Les questions du début sont spécifiquement portées sur leurs expériences socioprofessionnelles. L'enseignant est ensuite invité à partager les expériences spécifiques vécues avec les jeunes ciblés en particulier, puis avec sa classe en générale. Les questions sont portées autour de la gestion de sa classe et de proximité avec ses élèves, des comportements observés en classe, les résultats scolaires, les difficultés rencontrées, etc. Elles sont ensuite tournées sur la proximité avec les parents. Les autres touchaient les mêmes sous-thèmes abordés avec les parents (voir annexe 3).

Contrairement aux enseignants sauf dans des rares cas, les membres des directions d'école ont été interviewés à leur bureau, en dehors des heures de classe, particulièrement en fin de

journée. Ce moment a été choisi afin d'éviter des coupures dans l'entretien et disposer de plus de temps. Ces entrevues ont duré de 90 à 100 minutes. Les questions qui leur ont été posées sont particulièrement liées à l'établissement scolaire. Ils ont été tous invités à nous parler de leur relation avec les parents en général avec une attention particulière sur ceux des élèves ciblés (voir annexe 4). Plus particulièrement, en fin d'entrevue tous ont été demandés de cibler d'éventuels défis de l'école et de la famille en Haïti et de revenir sur d'autres points jugés importants qu'ils voulaient partager. De manière générale, les questions sont abordées avec ouverture et facilité au point de pouvoir aborder des questions liées à l'insertion professionnelle des enseignants en Haïti. Dans plusieurs cas, enseignants et directeurs donnent l'impression de vouloir continuer la conversation au-delà du temps de l'entrevue.

#### **3.2.3.4 Avec les intervenants**

Suite aux entrevues individuelles avec les différents protagonistes, nous avons animé deux focus-groupes de 60 à 90 minutes avec, d'une part, 5 intervenants du Ministère (inspecteurs, conseillers pédagogiques) et, d'autre part, 6 intervenants du milieu pour un retour sur certains enjeux de collaboration école-famille et de réussite scolaire. Ces deux rencontres ont été animées par la chercheuse qui a introduit des questions thématiques relatives au cadre conceptuel et guidé les discussions. Apparue pour la première fois chez les sociologues américains (Merton & Kendall, 1946), l'usage des focus-group ou des entretiens de groupes occupe de plus en plus une place importante en recherche qualitative et y fait l'objet d'une attention singulière. Cette méthode d'entretien a été développée notamment dans la mouvance de la théorie psychosociologique de représentations sociales (Touré, 2010). Selon les tenants de cette technique de recueil d'informations, elle vise à susciter une dynamique (Faucheux, 1957; Forsyth, 1983) qui a permis de confronter les points de vue, notamment sur les défis scolaires, les enjeux sous-jacents à la collaboration école-famille et à la réussite scolaire en Haïti, dans le cas de notre recherche. Comme cadre d'interaction et de communication (Kalampalikis, 2004; Markova, 2003a), le focus-group a été particulièrement pertinent pour comprendre les points de vue des acteurs sur les enjeux

scolaires et familiaux. Le focus-group exige un nombre restreint d'acteurs, mais suffisamment importants pour favoriser les discussions, gérer la dynamique d'interaction, afin de discerner convergences et divergences des points de vue partagés (Kitzinger, & al., 2004). Chacun des groupes comptait respectivement 5 et 6 répondants.

Les deux focus-group se sont déroulés en fin de semaine, respectivement dimanche et samedi, moments les plus favorables pour les intervenants, dans un collège. La veille des focus-group, tous les participants ont été rappelés au téléphone pour vérifier et confirmer leur disponibilité et le lieu des rencontres. Pour chacun des groupes, les participants étaient invités à partager librement et spontanément leur point de vue autour de deux guides d'entretien semi-directif similairement construits, avec des contenus adaptés aux caractéristiques de chaque groupe. Chacun des guides nous a permis de susciter un débat d'opinions ouvert sur des discussions centrées sur la problématique de la collaboration école-famille et de la réussite scolaire en Haïti (voir annexes, 4 et 5). Ces focus-group étaient également un moment de retrouvailles d'anciens enseignants, collaborateurs, parents, collègues de travail et professeurs. L'animation de ces focus-group a exigé la vigilance de la chercheuse qui intervenait avec des questions pertinentes pour régulariser les échanges, cerner l'objet de discussion et confirmer son rôle d'observatrice et d'enregistreuse tout en inscrivant l'essentiel dans son journal de bord, afin d'éviter que certains participants, notamment des hommes, ne monopolisent la prise de parole. Cette difficulté fait front commun dans la quasi-totalité des recherches faisant l'usage du focus-group la collection des informations (Davila & Domínguez, 2010; Markova, 2003 b; Touré, 2010, Van der Maren, 2010).

### **3.2.3.5 Observation des rencontres de parents**

Dans le cadre de la recherche, nous avons également observé le déroulement de deux rencontres de parents d'élèves dans deux établissements scolaires distincts. La première rencontre a eu lieu dans une école défavorisée du secteur public située en banlieue de la ville du Cap-Haïtien, et a été préparée et animée par la directrice. La majorité des parents y étaient présents et répartis par niveau d'enseignement avec les enseignantes, en attendant

l'arrivée de la directrice qui circulait d'un groupe à l'autre. Les parents sont informés sur la nécessité de l'encadrement des enfants dans les tâches scolaires à la maison, mais ils sont rarement intervenus dans les discussions. Contrairement à la première, la deuxième rencontre a été préparée et aminée par les directeurs de différents services de l'école et encadrée par le directeur général qui a animé la première partie. Elle a eu lieu dans une école au profil d'élèves contrastés et visait à la fois la sensibilisation des parents sur les comportements adoptés face aux élèves à l'approche des examens et en cas de catastrophes naturelles. Certains parents discutaient et répondaient aux questions posées, alors que d'autres observaient.

Nous n'avons pas eu l'autorisation de participer à la préparation de ces rencontres, ni de les filmer. Nous y avons, toutefois, été autorisée d'être présente à titre d'observatrice afin de noter l'essentiel. Une présence discrète au milieu des parents, nous avons permis d'observer et noter comportements, interactions et réactions des acteurs dans un contexte réel pour enfin les analyser. Les directeurs se rendaient disponibles après chacune des rencontres, en cas de besoin, pour répondre à des questions complémentaires. Un constat qui marque une nouvelle tendance dans l'éducation au pays c'est l'équilibre observé entre la présence masculine et féminine lors de ces deux rencontres de parents.

### **3.2.3.6 Les dossiers scolaires des élèves**

Sauf à Port-au-Prince où les participants ont été contactés directement par la chercheuse, avec le consentement des parents et des élèves interviewés, une copie du dossier scolaire et du bulletin de notes de l'année académique en cours ont été demandés à la direction d'école et obtenue après chaque entrevue. L'obtention des dossiers scolaires n'a été facile qu'avec les écoles qui ont des pratiques d'archivage adéquates. Pour d'autres, nous avons dû payer une secrétaire pour préparer les dossiers scolaires. Ces derniers compilent les notes et les comportements de l'élève durant tout son parcours dans l'établissement fréquenté. Pour les écoles qui étaient dans l'impossibilité de nous les fournir, nous nous sommes contentés du bulletin scolaire qui rend compte de l'ensemble des évaluations réalisées au cours de l'année scolaire en cours. Le dossier de chaque élève nous a permis d'avoir une vue globale

sur son cheminement, son progrès et ses difficultés durant les années qu'il a fréquenté l'institution.

Ce bulletin, dépendamment de l'établissement scolaire ou du niveau d'enseignement, ils comportent les notes quantitatives de l'ensemble des évaluations réalisées au cours de l'année scolaire (3 à 6), liées à chacune des matières enseignées. Il est exclusivement remis aux parents à chaque évaluation. Dans certains cas, une note qualitative liée aux comportements observés chez les élèves y est également inscrite périodiquement. Figure également dans ce bulletin, une moyenne générale, des trois trimestres, qui détermine si l'élève est apte à accéder à un niveau supérieur. Dans d'autres cas, seulement les notes des examens du trimestre y sont inscrites, dans ces cas, il est directement remis aux élèves. Nous devons, toutefois, souligner que le bulletin n'est pas nécessairement une garantie du niveau de réussite des élèves.

### **3.2.3.7 Le journal de bord**

Un journal de bord notant nos réflexions, les difficultés rencontrées, les erreurs, la joie vécue et partagée avec les répondants et les informations concernant le contexte dans lequel les entrevues ont eu lieu, a été tenu tout au long du déroulement de la recherche. En plus de la réflexibilité de la chercheuse, ce document visait à conserver des traces sur ses réactions, ses commentaires, ses interrogations, ses points de vue sur le déroulement des entrevues et les différentes démarches entreprises. Bref, il a permis de retracer la dynamique du terrain (Benelli, 2011; Savoie-Zajc, 2004). Également, la chercheuse a pu retracer les réactions et les comportements des répondants dans les moindres détails et les stratégies utilisées pour pallier les difficultés auxquelles elle a dû faire face, ce qui lui a été permis y compris les aspects qui lui ont été moins pertinents. En plus de servir de guide complémentaire pour le traitement des données d'entrevue, cet outil de rappel et d'accompagnement a servi d'aide-mémoire jusqu'au traitement et l'analyse de données. Ce guide complémentaire se révèle d'une importance capitale au moment de l'écriture. Se tenir un journal de terrain exige, toutefois, une certaine discipline et attention singulière.

### 3.3 Les écoles et les participants contactés

Les participants ont été recrutés en partie par l'intermédiaire des directions des écoles, en fonction des caractéristiques démographiques et scolaires définies par nous (élève fort en réussite, élèves faible en difficulté scolaire), sur une base volontaire et intentionnelle pour les fins de la recherche. N'ayant pas été sur le terrain lors de la première prise de contact avec les directeurs, par peur de nous faire refuser, une pluralité d'écoles au profil contrasté des deux secteurs d'enseignement a été contactée par lettre et courrier électronique afin de parvenir à des informations pertinentes sur notre sujet de recherche. Les écoles approchées ont toutes répondu positivement à notre demande de collaboration. À notre connaissance, il s'agissait d'une des premières expériences de terrain dans les écoles du Cap dans le domaine de recherche scientifique en éducation. Dans un premier temps, nous avons donc, interviewés, élèves, un ou deux parents, enseignants et directeurs, de toutes les écoles qui nous ont répondu dans cette région géographique (voir tableau 2). Pour enrichir, compléter les données et avoir d'autres points de vue, trois autres établissements scolaires ont été, par la suite, contactés dans la région métropolitaine de Port-au-Prince par l'intermédiaire des parents connus.

La mixité dont il est question dans la caractérisation de certains établissements scolaires renvoie à leur profil à la fois public et privé (et non à la mixité de genre garçons/filles). Dans ces 21 établissements, nous avons réalisé un total de 120 entrevues avec autant de cas d'élèves en réussite que de cas d'élèves en difficulté scolaire. Toutefois, compte tenu des objectifs de recherche et des critères de notre analyse des données qualitatives, seules les données concernant 14 cas d'élèves, 17 parents, 7 enseignants et 7 directeurs ont été retenues pour notre étude. Ces participants sont repartis dans dix établissements scolaires (1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 18, 20, 21) au profil contrasté (voir tableau 3). Dans la problématique, nous avons abordé le poids relatif de l'école privée et de l'école publique dans le système scolaire haïtien, d'où la nécessité que les élèves ciblés proviennent des deux secteurs d'enseignement.

**Tableau 2. Les informations sur les écoles contactées**

Écoles	Secteur d'enseignement	Niveau d'enseignement	Milieu d'insertion	Effectifs	Clientèle scolaire	Répondants	Entrevues
1	Public	1 <sup>e</sup> -6 <sup>e</sup> AF	+/-F / Cap	+750	défavorisée	É-P-En-D	6
2	Public	1 <sup>e</sup> -9 <sup>e</sup> AF	MD / Cap	+350	défavorisée	É-P-En-D	12
3	Public	7 <sup>e</sup> AF -Philo	MD / Cap	+5000	défavorisée	É-P-En-D	6
4	Mixte	1 <sup>e</sup> AF-Philo	MD / Cap	+1700	défavorisée	É-P-En-D	11
5	Privé	1 <sup>e</sup> AF-Philo	M+/-F / Cap	+2000	contrastée	É-P-En-D	12
6	Mixte	1 <sup>e</sup> AF-Philo	M+/-F / Cap	+1400	contrastée	É-P-En-D	12
7	Privé	Maternelle-Philo	M+/-F / Cap	+1700	contrastée	É-P-En-D	12
8	Privé	1 <sup>e</sup> AF-Philo	M+/-F / Cap	+1000	contrastée	É-P-En-D	12
9	Privé	1 <sup>e</sup> AF-Philo	M+/-F / Cap	+1263	contrastée	É-P-En-D	7
10	Privé	1 <sup>e</sup> AF-Philo	MF / Cap	+1500	contrastée	É-P-En-D	8
11	Privé	7 <sup>e</sup> AF -Philo	M+/-F / Cap	+1000	contrastée	É-P-En-D	6
12	Privé	1 <sup>e</sup> AF-Philo	M+/-F / Cap	+1300	contrastée	D	1
13	Privé	1 <sup>e</sup> AF-Philo	M+/-F / Cap	+1000	contrastée	D	1
14	Privé	1 <sup>e</sup> AF-Philo	M+/-F / Cap	+900	contrastée	D	2
15	Privé	7 <sup>e</sup> AF-Philo	M+/-F / Cap	+1000	contrastée	D	2
16	Privé	1 <sup>e</sup> AF-Philo	M+/-F / Cap	+1000	contrastée	D	2
17	Privé	7 <sup>e</sup> AF -Philo	M+/-F / Cap	+1250	contrastée	D	1
18	Privé	Maternelle-9 <sup>e</sup> AF	MF/ P-a-P	-100	contrastée	E-P	2
19	Privé	Maternelle-Philo	MF/ P-a-P	+1500	contrastée	D	1
20	Privé	1 <sup>e</sup> AF-Philo	MF/ P-a-P	1700	contrastée	É-P-D	3
21	Privé	1 <sup>e</sup> AF-Philo	MF/ P-a-P	850	contrastée	D	1
<b>Total</b>							<b>120</b>

Légendes : MD = Milieu défavorisé, M+/- F = Milieu plus ou moins favorisé, MF = Milieu favorisé

**Tableau 3. Les établissements scolaires reliés aux participants retenus**

Établissements scolaires	Secteurs d'enseignement	Niveau d'enseignement	Milieu d'insertion	Effectifs d'élèves	Clientèle scolaire	Répondants *	Entrevues
1	<b>Public</b>	<b>6<sup>e</sup> AF</b>	+/-F / Cap	+750	défavorisée	É-P-En-D	<b>6</b>
3	<b>Public</b>	<b>7<sup>e</sup> AF</b>	MD / Cap	<b>+5000</b>	<b>défavorisée</b>	É-P-En-D	<b>6</b>
5	<b>Privé</b>	6 <sup>e</sup> AF	M+/-F / Cap	<b>+ 2000</b>	<b>contrastée</b>	É-P-En-D	<b>6</b>
6	<b>Mixte</b>	7 <sup>e</sup> AF	M+/-F / Cap	<b>+1400</b>	<b>contrastée</b>	É-P-En-D	<b>6</b>
7	<b>Privé</b>	<b>6<sup>e</sup> AF</b>	M+/-F / Cap	<b>+1700</b>	<b>contrastée</b>	É-P-En-D	<b>6</b>
8	<b>Privé</b>	9 <sup>e</sup> AF	M+/-F / Cap	+1000	<b>contrastée</b>	É-P-En-D	<b>6</b>
9	<b>Privé</b>	8 <sup>e</sup> et 9 <sup>e</sup> AF	M+/-F / Cap	+1263	<b>contrastée</b>	É-P-En-D	<b>7</b>
18	<b>Privé</b>	<b>6<sup>e</sup> AF</b>	MF/ P-a-P	-100	contrastée	E-P	<b>2</b>
20	<b>Privé</b>	7 <sup>e</sup> AF	MF/ P-a-P	1700	<b>Contrastée</b>	É-P-D	<b>3</b>
21	<b>Privé</b>		MF/ P-a-P	850	<b>contrastée</b>	D	<b>1</b>
<b>Total</b>							<b>49</b>

\*É-P-En-D : Élève, Parent, Enseignant, Directeur

La diversité des écoles, la différence observée au niveau de la performance scolaire des élèves d'un établissement à l'autre, la place occupée dans le palmarès de l'État, tous ces critères nous servaient de repère dans la sélection des établissements scolaires. Indépendamment du secteur d'enseignement, les écoles sélectionnées sont susceptibles d'éclairer notre compréhension sur la problématique de la réussite scolaire et la relation école-famille en Haïti et nous permettre de tirer des conclusions relatives à notre objet de recherche. En effet, malgré l'existence d'enjeux transversaux aux contextes, la relation école-famille reste très colorée par la diversité des conditions socioéconomiques et la variété des micro-cultures dans les écoles (Favre, & al., 2004; Lareau & Horvat, 1999).

Notre étude vise une population constituée de cas composés d'élèves de l'école fondamentale. Ces élèves ont été retenus sur une base volontaire et intentionnelle en fonction de caractéristiques sociodémographiques et scolaires pertinentes pour nos objectifs de recherche (élèves forts en réussite, élèves faibles en difficulté scolaire). Nous avons retenu 14 cas d'élèves au fondamental, neuf filles et 5 garçons, répartis également avec autant de cas de réussite que des cas d'élèves en difficulté, issus de familles aux profils socioculturels et socioéconomiques contrastés. Pour croiser les regards sur leur situation, nous avons eu également recours à un ou deux parents ou tuteurs légaux, aux enseignants et aux directeurs de chaque cas d'élève rencontré en entrevue, de même qu'aux représentants du Ministère de l'Éducation et aux intervenants du milieu.

### **3.3.1 Les élèves et leurs parents**

Les sept cas d'élèves en situation de réussite scolaire sont composés de quatre filles et de trois garçons, de la 6<sup>e</sup> à la 9<sup>e</sup> année fondamentale, âgés de 11 à 15 ans. Quant aux sept cas d'élèves en difficulté scolaire, ils portent sur des élèves du même niveau scolaire que les cas de réussite, et sont constitués de cinq filles et deux garçons âgés de 11 à 16 ans (voir tableau 4). La 6<sup>e</sup> année et la 9<sup>e</sup> année sont des niveaux scolaires où il y a des examens officiels qui sanctionnent respectivement la fin du 2<sup>e</sup> et du 3<sup>e</sup> cycle de l'école fondamentale. La petitesse du nombre de cas étudiés s'avère l'une des principales particularités de l'étude de cas (Mériam, 2009, Stake, 1995). Notre échantillon est typique et non représentatif des

élèves haïtiens, mais la précision et la rigueur des critères qui ont orienté le choix de ces cas ont aidé à collecter des informations qui nous semblent pertinentes et exhaustives pour répondre à la question de recherche (Deslauriers & Kérisit, 1997; Karsenti & Savoie-Zajc, 2004; Pires, 1997).

**Tableau 4. Les élèves retenus**

Cas d'élèves en réussite scolaire						
Élèves	Sexe	Âge	Niveau	Secteur	Résidence	Profil de réussite
<b>Fred</b>	M	11	6 <sup>e</sup> AF	Public	MD	Très bien
<b>Jonathan</b>	M	11 ans	6 <sup>e</sup> AF	Privé	MF	Très bien
<b>Marthe</b>	F	12 ans	6 <sup>e</sup> AF	Privé	MD	Excellent
<b>Sarah</b>	F	12 ans	7 <sup>e</sup> AF	Privé	MF	Excellent
<b>Shirley</b>	F	12 ans	7 <sup>e</sup> AF	Privé	MF	Très bien
<b>Corine</b>	F	13 ans	8 <sup>e</sup> AF	Privé	M+/-F	Excellent
<b>Victor</b>	M	15 ans	9 <sup>e</sup> AF	Privé	MD	Excellent
Cas d'élèves en difficulté scolaire						
<b>Lyne</b>	F	11 ans	6 <sup>e</sup> AF	Privé	M+/-F	Faible
<b>Willy</b>	M	16 ans	6 <sup>e</sup> AF	Public	MD	Très faible
<b>Sophie</b>	F	12 ans	7 <sup>e</sup> AF	Privé	MF	Faible
<b>Samy</b>	F	14 ans	7 <sup>e</sup> AF	Public	MD	Très faible
<b>Sully</b>	F	13 ans	7 <sup>e</sup> AF	Public	M+/-F	faible
<b>Julien</b>	M	15 ans	9 <sup>e</sup> AF	Privé	M+/-F	Faible
<b>Mélissa</b>	F	16 ans	9 <sup>e</sup> AF	Privé	MD	Très faible

Légendes : MD = Milieu défavorisé, M+/- F = Milieu plus ou moins favorisé, MF = Milieu favorisé

Dans le cadre notre étude, la notion de difficulté scolaire renvoie aux élèves qui peinent à réussir. Selon les critères de réussite établis par le Ministère de l'Éducation, tout élève ayant obtenu une note générale égale ou supérieure à 50 % pour l'ensemble des matières à la fin d'une année scolaire doit accéder à une classe supérieure. Par ailleurs, chaque établissement scolaire peut ajuster cette note de passage selon ses propres critères internes de réussite. Ainsi, dans certaines institutions, un barème égal ou supérieur à 60 % est demandé aux élèves pour être promu à un niveau supérieur et dans d'autres, ce barème doit être égal à 70 %. Dans le cadre de notre étude, étaient considérés comme élèves en difficulté scolaire ceux qui ont obtenu une note générale inférieure à 60 %, et les élèves en situation de réussite, ceux ayant obtenu 60 % et plus. Les élèves en réussite ont un profil

allant de très bien à excellent, tandis que pour ceux en difficulté scolaire, ce profil est généralement faible. Nos cas d'élèves en difficulté ont repris pour la plupart une ou plusieurs classes dans leur cheminement scolaire. Une description des profils des élèves retenus est présentée au tableau 6. Dans l'analyse des données, nous revenons de manière plus fine sur certains détails. Pour conserver l'anonymat des élèves de même que tous les autres participants, comme présenté dans le tableau 4, un prénom fictif a été attribué à chacun. Chaque entrevue a été également codée par un chiffre suivi du numéro attribué à l'établissement. À titre d'exemple, la première entrevue avec le premier élève dans le premier établissement scolaire a été identifiée ainsi (E1E1).

Neuf des 14 élèves ont fréquenté un établissement scolaire exclusivement privé situé soit au Cap-Haitien ou en périphérie de la Capitale, selon le cas, et les cinq autres, un établissement du secteur public, situé au centre-ville du Cap. Pour diverses raisons évoquées (père à l'étranger, décédé, séparé, inconnu), la plupart de ces élèves (9/14) vivent dans une structure familiale monoparentale dirigée par la mère ou une tante. Il n'a pas été facile d'avoir accès à différentes écoles, notamment à la capitale, mais nous avons persévéré, car la recension des écrits indique que les enjeux de collaboration sont variables selon les milieux scolaires et sociaux (Favre, & al., 2004; Lareau & Benson, 1984; Lareau & Horvat, 1999).

**Tableau 5. Les parents d'élèves retenus**

Répondants	Hommes	Femmes	Âge	Scolarité	Profession	Expérience/Fonction
Parents	7	10	36-50	Aucune (1) 6 <sup>e</sup> AF (2) 7 <sup>e</sup> AF (1) 8 <sup>e</sup> AF (1) 9 <sup>e</sup> AF (1) Secondaire 4 (1) Secondaire 5 (1) Rétho (2) Bac en cours (1) Universitaire (6)	Aucune (5) Couturière (1) Mécanicien (1) Ébéniste (1)Esthéticienne (1) Journaliste (1) Enseignants (3) Greffier (1) Infirmière (1) Gestionnaire (1)	Commerce informel Propriétaire de magasin  Propriétaire de Station de radio Enseignement

Les parents, majoritairement des femmes (10/17), sont âgés entre 36 à 50 ans. La plupart des femmes sont sans profession, ni emplois formel, n'ayant pas pu compléter leurs études

secondaires, et sont engagées dans le secteur du commerce informel. Ces femmes, dans la majorité des cas (6/10), vivent dans une structure familiale monoparentale. Six parents d'élève, en réussite scolaire ou en difficulté, détiennent un diplôme universitaire de premier cycle et occupent divers emplois : encadreur pédagogique, surveillants, infirmière en chef, propriétaire de radio, propriétaire d'école, etc. (voir tableau 5).

### 3.3.2 Les autres participants

Pour croiser les regards, en plus des élèves et des parents, des enseignants (7) et des membres de direction d'école (7) ont été interviewés de façon à recueillir différents points de vue sur la problématique de la collaboration école-famille et de la réussite scolaire en Haïti. Toutefois, à cause des contraintes liées à la période d'examens de fin d'année, nous n'avons pas pu nous entretenir avec les acteurs scolaires liés aux cas d'élèves interviewés à Port-au-Prince. Pour éclairer la problématique de recherche, nous avons rejoint, par le biais de deux focus-group, cinq représentants du Ministère de l'éducation (inspecteurs et conseillers pédagogiques) et six intervenants issus de la communauté (psychologue, sociologue, médecin, prêtre) (voir tableau 6).

Quant aux acteurs scolaires, les membres de direction rencontrés, majoritairement des femmes (4/7), jouent un rôle de directeur général dans l'institution (4), sont directeurs pédagogiques (2) ou assistante (1). Ils ont tous acquis une formation universitaire, pour la plupart en éducation (6). Âgées entre 35 et 53 ans, ces personnes étaient en fonction depuis 2 à 10 ans et avaient déjà une longue carrière en enseignement, soit 9 à 30 ans d'expérience avant de parvenir au poste de direction.

Les sept enseignants, quatre hommes et trois femmes, se situent pratiquement dans la même tranche d'âge que les directeurs (34-60 ans) avec une carrière d'enseignement similaire (6-32 ans). Contrairement aux directeurs, seuls trois d'entre eux ont une formation en éducation, les quatre autres ont été formés en droit, gestion, administration et comptabilité. Les enseignants, notamment les hommes, sauf dans le cas de ceux de 6<sup>e</sup> année, vont d'école

en école, pour dispenser des cours et attendent un moment favorable pour accéder à un poste plus valorisant dans le domaine de leur formation.

**Tableau 6. Les autres participants**

Répondants	Hommes	Femmes	Âge	Scolarité	Profession	Expérience/Fonction
<b>Directeurs</b>	3	4	35-53	Baccalauréat éducation (6) psychologie (1)	Animateurs pédagogiques administrateurs d'école Enseignants	9-30 ans Directeur Général (4) Pédagogique (2) Assistante (1)
<b>Enseignants</b>	4	3	34-60	ENI (3) Diplômés en : Droit, gestion, Administration Comptabilité (4)	Normaliens Avocats, Gestionnaire Comptable	10-32 ans Enseignement
<b>Inspecteurs</b>	2	1	45-50	Baccalauréat (3) en éducation	Inspecteurs	6-30 ans Administrateurs et conseillers
<b>Conseillers pédagogiques</b>	1	1		Baccalauréat (1) Maitrise (1) en éducation	Conseillers pédagogiques	6-30 ans Administrateurs CP
<b>Intervenants</b>	4	2	49-75	<b>Maitrise (4)</b> <b>Baccalauréat (1)</b>	<b>-Psychologues</b> <b>- Sociologues</b> <b>- Médecin</b> <b>- Prêtres</b>	<b>20-50 ans</b> <b>Intervention</b> <b>psychosociale</b>

Les cinq représentants du Ministère de l'Éducation rencontrés sont trois inspecteurs et deux conseillers pédagogiques, trois hommes et deux femmes âgés entre 45 et 50 ans. Les conseillers pédagogiques, ont été tous enseignants avant de parvenir au poste d'inspection et détiennent tous un baccalauréat ou une maîtrise en sciences de l'éducation. Ces représentants ont été contactés afin de nous aider à mieux comprendre la position et les points de vue du Ministère sur les enjeux scolaires et la place des parents dans ces enjeux, dans un pays comme le nôtre où le financement de l'éducation est pratiquement laissé aux familles.

Nous avons aussi rencontré six intervenants, des hommes et des femmes, qui ne sont pas formellement impliqués dans les écoles au moment de l'entrevue, mais, par le passé, ils ont été tous actifs dans les écoles (enseignants, directeur général, agent pastoral, aumônier et accompagnateur). Nous avons pensé que leur intervention passée et présente leur confère un point de vue intéressant et pertinent sur la problématique de notre étude. Ils sont prêtres, psychologues, sociologues, médecins, âgés de 49 à 75 ans. Enfin, comme le montre la

figure 3, notre étude a croisé les regards d'une diversité d'acteurs impliquant directement ou indirectement dans l'éducation des jeunes et des enfants.



Figure 3. Ensemble des acteurs interviewés

### 3.4 Le traitement et l'analyse des données

Le cadre méthodologique priorisé pour cette recherche permet l'utilisation de différentes sources de données (élèves, parents, enseignants, directeurs, inspecteurs et intervenants) et différentes stratégies de collecte de données (entrevues individuelles, focus-group, dossiers scolaires, journal de bord). Le traitement et l'analyse des données est l'une des activités les plus importantes dans une démarche de recherche qualitative (Vasilachis de Gialdino, 2012). Compte tenu du volume de nos données, nous avons longuement réfléchi sur les stratégies d'analyse les mieux appropriées pour les traiter. Nous avons opté pour une analyse transversale de données selon quatre blocs de groupes d'acteurs : élèves en situation de réussite scolaire et leurs parents; élèves en situation scolaire difficile et leurs parents; acteurs scolaires; autres acteurs. Dans ce qui suit, nous présentons la démarche de codage et les procédés d'analyse des données issues de différents instruments.

### 3.4.1 La démarche du codage

Dans une démarche de recherche qualitative, le chercheur recourt à des données nominales présentées le plus souvent sous forme de texte narratif (Deslauriers & Kérisit, 1997; Karsenti & Savoie-Zajc, 2004; Lamoureux, 2000; Miles & Huberman, 2003; Van Der Maren, 1996). Dans le cadre de cette recherche, les *verbatim* ont été transcrits à l'ordinateur, sauvegardés en format RTF et ensuite enregistrés dans le logiciel Atlas-Ti® afin qu'elles soient prêtes à être codifiées. Le codage est l'un des instruments de traitement d'un matériau qualitatif à la fois volumineux, hétérogène et complexe (Ayache & Dumez, 2011 b). Selon ces auteurs, la rigueur de tout codage réside dans un travail systématique de grande réflexion pour déterminer les systèmes de ressemblances. Nous avons cependant réalisé un codage à la fois multithématique et plurinomial. Chaque unité de sens codé renvoie à plusieurs mots qui expriment une série de systèmes de ressemblances. Une importance particulière a été attachée à toutes les unités de sens susceptibles d'éclairer sur la problématique de la collaboration école-famille, les défis scolaires et les enjeux de la réussite scolaire en Haïti.

Nous avons réalisé un travail scientifique, sur les documents transcrits, qui nous a permis d'explorer de manière systématique des unités de sens exprimant la convergence et la divergence des points de vue. Selon certains auteurs (Ayache & Dumez, 2011a, 2011c), en pratique, il est toutefois impossible de réaliser un codage pur. Tous les enregistrements audio transcrits en verbatim (53) dans le Logiciel Word ont été codifiés à l'aide d'un logiciel d'analyse qualitative Atlas-Ti. Chaque transcription totalisait environ 20 à 40 pages à interligne simple. Selon Van Der Maren (1996), l'analyse des données qualitatives exige un processus analytique systématique en profondeur. Ce chercheur souligne la nécessité de tenir compte des exigences d'une démarche d'analyse des données qualitatives. Dans la lignée de ce même chercheur, nous avons suivi une démarche de codage mixte et rigoureuse répartie en 11 étapes. Cette démarche a été ajustée de manière à réaliser un codage le plus exhaustif possible.

À l'étape 1, une grille de codage a été élaborée à la lumière du cadre conceptuel utilisé dans la recherche et les objectifs retenus (annexe 13) et discutée avec notre directrice de thèse. Cette grille comporte des définitions, des catégories et des sous-catégories. Les codes suivent les différents concepts utilisés dans les grilles d'entrevues, informations sociodémographiques, trajectoire scolaire, parcours professionnel, expériences scolaires, regards sur l'élève, l'école, la famille, enjeux scolaires, enjeux de réussite, représentations, attentes, modalités de rencontre, stratégies d'encadrement, stratégies de persévérance, collaboration souhaitée, etc. Dans les sous-catégories, les lettres « er », « ed » « en », « pers », « ped », « d », « cp » et « in » ont été respectivement ajoutées à la fin de la rubrique pour identifier les propos rapportés par élèves en réussite, élèves en difficulté scolaire, parents d'élèves en réussite, parents d'élèves en difficulté scolaire, enseignants, directions, inspecteurs et conseillers pédagogiques, intervenants du milieu.

À l'étape 2, les *verbatim* transcrits dans le logiciel Word<sup>®</sup> ont été sauvegardés en format RTF, pour être ensuite enregistrés dans le logiciel Atlas-Ti<sup>®</sup>. Les codes retenus ont été entrés un à un et enregistrés dans le logiciel de façon à ce qu'ils soient prêts à codifier les entrevues et les données de focus-group.

À l'étape 3, les trois premières entrevues ont été lues et les unités de sens mentionnées dans l'étape 1, y sont liées. Tout codage de données commence en effet par la détermination des unités d'analyse liées au cadre conceptuel du domaine de recherche (Van Der Maren, 1996). Un codage mixte a été ensuite effectué. Selon l'auteur, ce type de codage permet d'ajouter des éléments à la grille préétablie à l'émergence de nouvelles unités de sens.

À l'étape 4, après avoir codé les trois premières entrevues, nous avons procédé à un premier accord inter-juge à la lumière de la grille établie afin de vérifier la rigueur des segments codés. À cette étape, une post doctorante en éducation a procédé à un nouveau codage sur les trois premières entrevues. Suite à la comparaison de ces deux codages, nous avons trouvé un pourcentage d'accord de 92 %. Nous avons ensuite vérifié la pertinence des définitions liées aux catégories d'analyse et leur lien avec les unités de sens retenues,

vérifié si chaque segment codé renvoie à la relation école-famille ou à la réussite scolaire. Certaines définitions ont été affinées et des catégories qui se recoupent abandonnées.

À l'étape 5, le codage des trois premières entrevues a été révisé à la lumière des corrections apportées lors du premier accord inter-juge, puis un autre groupe d'entrevues (4, 5,6) ont été successivement codées.

À l'étape 6, pour vérifier la rigueur des ajustements apportés au premier codage, ces trois entrevues ont été, à nouveau, contre-codées.

À l'étape 7, un autre accord inter-juge sur les entrevues contre-codées a permis de discuter les segments portés à confusion. Nous avons par la suite discuté avec notre collègue étudiante les différences et calculé à nouveau le pourcentage d'erreurs. Nous avons été en accord à environ 97 % sur le pourcentage d'erreurs révélé.

À l'étape 8, les entrevues restant des élèves (7, 8, 9, 10, 11, 12, 13; 14), celles de parents, d'enseignants, de directeurs et les données des focus-group ont été successivement codées une à une. À cette étape, aucun codage n'a été vérifié.

À l'étape 9, à la lumière du cadre conceptuel et les grilles d'entrevue, nous avons procédé à une vérification générale sur l'ensemble du codage.

À l'étape 10, le logiciel a été programmé de manière à regrouper les entrevues en familles de documents selon le nombre de cas étudiés, les différents groupes participants. Tous les noms des participants ont été remplacés par des pseudonymes et classés en ordre alphabétique. Les segments codés ont été ensuite regroupés en familles de codes selon les concepts utilisés pour être ensuite regroupés par catégorie de répondants. Par souci de confidentialité, un code a été attribué à chaque catégorie de répondants. Nous avons ensuite formé des familles de documents représentant chacune un bloc d'analyse et désigné chacun des blocs, élèves en réussite scolaire (ERS), parents d'élèves en réussite scolaire (PERS), élèves en difficulté scolaire (EDS), parents d'élèves en difficulté scolaire (PEFS). Les données concernant le personnel scolaire ont été identifiées sous le nom d'acteurs scolaires (ASE) pour les enseignants, (ASD) pour les directeurs et celles relatives au focus-group,

autres acteurs, (ministère) désigne les inspecteurs et les conseillers pédagogiques et (intervenant), les acteurs du milieu.

À l'étape 11, toutes les familles ont été exportées du logiciel Atlas-Ti® vers Word® pour être enregistrées et nettoyées. Une fois extirpés, les segments relatifs à chaque concept, et pour chaque catégorie de répondants, ont été par la suite vérifiés par deux autres collègues étudiants au doctorat. Cette stratégie a été appliquée en vue d'assurer la rigueur des informations recueillies auprès de différents acteurs sur une même réalité (Miles et Huberman, 2003).

### **3.4.2 L'analyse d'entrevues d'élèves et de parents**

Les données codifiées ont fait l'objet d'une analyse de contenu et d'un travail d'interprétation fondé sur une analyse thématique (Miles & Huberman, 2003), selon les grandes dimensions inspirées du cadre conceptuel. Le contenu des données d'élèves et de parents est structuré en deux grandes sections, en lien avec les deux catégories de cas d'élèves étudiés (cas de réussite et cas de difficulté scolaire). Une relecture minutieuse du matériau à la lumière de la problématique étudiée a permis d'identifier différentes thématiques abordées en entrevue ou émergées du codage. Dans l'analyse des données qualitatives, ces auteurs identifient généralement trois étapes de réalisation bien connues et souvent utilisées par les chercheurs: réduction, condensation et présentation des données. Paillé & Mucchilli (2003, 2012), pour leur part, parlent de transcription-traduction, transposition-réaménagement et reconstitution-narration. Dans le cadre de notre étude de cas, chacune de ces trois étapes a été réalisée en deux phases d'une structure analogue (voir 4.1 et 4.2).

Les entrevues concernant chaque cas d'élève étudié ont été regroupées dans un même fichier et le plan d'analyse est structuré autour du cadre conceptuel et des unités d'informations émergées du codage. La première phase analyse les sept cas d'élève en réussite scolaire et la deuxième, les sept cas en difficulté scolaire. Pour chacun des blocs, le profil de chaque cas d'élève est présenté dans un tableau combinant des informations

sociodémographiques, socioscolaire et celles concernant les parents. Ces données ont été complétées par d'autres informations venant des enseignants et dans plusieurs cas (12/14), des directeurs. Enjeux de la réussite scolaire, école au quotidien, acteurs scolaires, réseau des pairs, parents, mobilisation de ces acteurs, relation école-famille se situent au cœur de cette première démarche d'analyse. Une certaine congruence est ressortie dans la quasi-totalité des sous-catégories utilisées dans le codage des entrevues d'élèves et de parents des deux catégories. Le codage a été réalisé dans une logique inductive (Keller, 2013; Merriam, 1988), mais nous avons été ouverte à l'émergence de nouvelles informations pertinentes susceptibles d'aider à la compréhension des enjeux sous-jacents à la problématique étudiée et à l'école en général. Toutefois, les grandes dimensions du cadre conceptuel nous ont servi de guide pendant tout le processus d'analyse de données.

Nous avons réalisé un troisième bloc d'analyse sur les données d'entrevue d'enseignants et de directeurs. Dans cette tranche d'analyse, nous avons voulu cerner l'équilibre entre la logique de leurs points de vue sur les enjeux scolaires et les représentations qu'ils en font et la problématique de la collaboration école-famille. Malgré la différence de rôle, ces deux groupes acteurs se trouvent impliquer dans une action commune. Comme pour les cas d'élèves, les entrevues codifiées pour ces acteurs ont été soumises à une analyse de contenu. Le profil de chaque catégorie d'acteurs forme deux sections distinctes (4.3.1, 4.3.2). Nous avons essayé ensuite le plus possible de suivre le discours des acteurs scolaires et effectué un découpage en sept sous-sections mettant en évidence, la place de l'école dans les enjeux sociaux et de la réussite, de même que la coresponsabilité partagée par les différents acteurs de l'éducation et l'importance de la relation école-famille dans ce travail de responsabilisation.

Nous avons réalisé une analyse approfondie sur le contenu des entrevues des acteurs scolaires. Nous avons rigoureusement analysé des thèmes, qualificatifs, illustrations et images utilisés en entrevue pour parler des enseignants et des parents en ce qui a trait à leur relation avec le milieu scolaire et leur implication. Cette analyse a permis une structuration de deux typologies (parents, enseignants) émergées du codage des données d'entrevue des

enseignants et des directeurs, elles sont également décrites dans ce troisième bloc d'analyse. Chacune met en évidence trois catégories de parents et d'enseignants côtoyées quotidiennement en milieu scolaire en Haïti (voir tableau, 7). En termes de proximité avec l'école et d'implication, les deux typologies présentent des caractéristiques similaires.

**Tableau 7. Typologies d'enseignants et de parents**

Typologie d'enseignants	Typologie de parents
Engagés	Coopérants proches de l'école
Ceux de bonne volonté	Coopérants distants de l'école
Désengagés	Invisibles

Les détails concernant les caractéristiques de chacune des catégories mentionnées sont décrits et analysés dans les présentations des données. Nous devons toutefois souligner qu'une double analyse a été réalisée sur les données des enseignants afin de compléter les données d'élèves et de parents sur les cas étudiés. La première partie a permis de renforcer les points de vue de parents et d'élèves sur chacun des deux groupes de cas étudiés.

### 3.4.3 L'analyse des données de focus-group (inspecteurs, intervenants)

Comme dans les sections précédentes après avoir structuré les données permettant de décrire le profil général de chacun des participants des deux focus-groups, une attention spéciale a été portée sur l'interdépendance et la complémentarité de rôle de chacun des groupes d'acteurs concernés en faisant ressortir les particularités observées (Ministère de l'Éducation, personnel scolaire, parents, élèves). Nous avons ensuite analysé les représentations faites de la collaboration école-famille en Haïti et l'importance qui est lui est attribuée dans la réussite des élèves. Les données ont permis enfin de projeter une perspective de collaboration école-famille qui mobiliserait des stratégies de soutien à la réussite des élèves.

## 3.5 Les considérations déontologiques

Harrison (2004) souligne l'importance et la valeur de l'éthique dans les recherches en sciences sociales. Selon l'auteur, il faut prendre toutes les précautions possibles afin de

protéger les participants. Dans une recherche qualitative comme la nôtre qui exige une relation de proximité, à travers des interactions constantes avec les répondants, la sensibilité éthique paraît encore plus évidente parce qu'elle dépasse l'anonymat et la confidentialité. Pour obvier aux inconvénients qui pourraient subvenir lors de nos entretiens avec les participants, le code d'éthique élaboré par le comité d'éthique des Études Supérieures de l'Université de Montréal sur les recherches impliquant les êtres humains a été intégralement appliqué. En outre, différentes mesures ont été prises et plusieurs stratégies, utilisées, pendant tout le déroulement de la recherche.

Ainsi, suite à l'obtention de notre certificat d'éthique, avant de procéder à la collecte des données, chaque répondant a été invité à signer un formulaire de consentement décrivant l'objectif de la recherche et la tâche dans laquelle il s'est engagé. L'autorisation des parents a été obtenue et chaque élève participant a été ensuite invité à verbaliser et à signer son consentement avant l'entrevue. Tous les participants ont été en outre informés de la possibilité de se retirer sans préjudice à n'importe quel moment de la recherche et les conditions pour assurer la confidentialité et les procédures de l'anonymat des données leur ont été verbalement expliquées.

Pour assurer la confidentialité et l'anonymat des données, pendant la période de transcription et de traitement des données, les informations (nom, école, date de naissance) pouvant aider à identifier un participant ont été codées par des numéros ou des lettres que seule la chercheuse en question était en mesure d'identifier. En outre, seule la chercheuse en question pouvait accéder aux bandes audio et aux transcriptions des données. Finalement, tous les documents de la recherche sont conservés sous clé dans un lieu sécuritaire et seront détruits, conformément aux normes relatives aux recherches traitant des êtres humains, après sept ans.

## 4 La présentation, l'analyse et la discussion des données

Cette étude vise à décrire et analyser la relation école-famille en lien avec la réussite scolaire en Haïti. Ce quatrième chapitre présente les résultats de l'analyse des données d'entrevues. Elle est segmentée en quatre blocs présentant divers regards croisés sur les enjeux révélés par la recension théorique : (1) ceux des élèves en réussite scolaire et de leurs parents, (2) ceux des élèves en difficulté scolaire et de leurs parents, (3) ceux des acteurs scolaires et (4) ceux d'autres acteurs (intervenants du milieu et représentants du Ministère de l'Éducation). Chacun des blocs est ensuite subdivisé en sous-sections. Nous avons fait le choix d'une écriture intégrée qui sied bien à la démarche qualitative, où nous présentons à la fois l'analyse des données du corpus et les discutons à la lumière des grandes dimensions retenues de notre cadre conceptuel. Nous avons voulu faire entendre, presque littéralement, la voix des participants avec plusieurs illustrations d'extraits de verbatim.

#### **4.1 Les élèves en réussite scolaire (N=7) et leurs parents (N=9)**

Nous présentons, analysons et discutons, dans ce premier bloc, les données d'entrevues des sept cas d'élèves en réussite et de leurs parents. Le profil est individuellement décrit pour chaque cas, suivent ensuite les regards croisés sur les enjeux de la réussite scolaire, l'école au quotidien et la relation école-famille.

##### **4.1.1 Le profil des élèves en réussite et leurs parents**

Nous considérons dans le profil général des informations sociodémographiques et socioscolaires. L'âge des sept élèves en situation de réussite se situe entre 11 et 15 ans et ils sont 3 garçons et quatre filles. Quant aux parents, ils sont au nombre de neuf, dont un couple père/mère et une paire mère/oncle, majoritairement des mères, et sont âgés de 26 à 50 ans. Ils habitent des milieux sociaux contrastés, mais majoritairement défavorisés, du Cap et de la capitale. Quatre de ces élèves vivent dans une structure familiale monoparentale dirigée par une mère, avec deux à trois enfants. Trois des sept cas de réussite sont en 6<sup>e</sup> année fondamentale (fin du 2<sup>e</sup> cycle) (Fred, Jonathan et Marthe). Ils sont quatre au 3<sup>e</sup> cycle : Sarah et Shirley, en 7<sup>e</sup> année, Corine, en 8<sup>e</sup> année et Victor, en 9<sup>e</sup>

année. Un extrait de verbatim d'élèves ou de parents accompagne chacun des sous-titres liés aux élèves pour signifier l'importance accordée à l'école dans l'élaboration de leur projet d'avenir.

#### **4.1.1.1 Fred et sa mère Fanny : « Un enfant qui ne va pas à l'école est un danger pour la société »**

Ce jeune de 6<sup>e</sup> année, âgé de 11 ans, habite en banlieue défavorisée du Cap et fréquente, depuis sa première année, une des plus anciennes écoles du secteur public, dont la bâtisse a été réhabilitée après le séisme du 12 janvier 2010. En termes de ressources pédagogiques et d'infrastructures matérielles, Fred évolue dans un environnement scolaire précaire qui abrite, depuis le séisme, des élèves de quatre autres établissements scolaires du secteur, dont les locaux sont en réaménagement. Soutenu par les marques d'affection et d'appréciation de ses pairs et ses enseignants, il affirme avoir souvent connu une relation pédagogique harmonieuse qui semble favorablement influencer son intérêt pour l'école (tableau 8).

Quant à Fanny, la mère, elle est apparemment la plus vulnérable des parents des cas de réussite rencontrés en entrevue. Cette femme de 49 ans, unilingue créolophone, a connu une vie de couple mouvementée et a dû faire beaucoup d'efforts pour soutenir seule, avec dignité et fierté, l'éducation de ses deux enfants, dont l'aînée est sur le point de terminer sa dernière année du secondaire. La précarité l'oblige à abandonner dès sa première année d'école. Elle n'a pourtant jamais écarté l'idée d'y retourner. Animée d'un désir intense de savoirs, Fanny compte sur son fils cadet pour acquérir des notions de base en lecture et en écriture.

Malgré son faible capital social familial, Fred a toujours conservé un très bon dossier académique. À la maison, son temps est partagé entre leçons, devoirs et aide ponctuelle offerte à sa mère pour combler son désir de savoir. Fred dit déjà parler à sa maman de son attrait pour les cours liés à la biologie, matière proche de son futur projet d'études, après le secondaire, la médecine. Ce garçon, dont le père est absent, manifeste un grand désir

d'améliorer la condition socioéconomique de sa mère qui le soutient grâce à ses activités de commerce informel. La mère perçoit le désir de Fred de lui venir en aide et semble un peu préoccupée par la durée qu'exigent les études relatives à la profession à laquelle aspire son fils.

Fred me dit qu'il veut être médecin, je lui demande d'être plus réaliste et de voir s'il ne peut pas trouver une profession qui lui permet de travailler plus vite [...]. Mais, si c'est ça son choix préféré, je ferai tout mon possible pour l'aider à concrétiser son rêve (Fanny, mère de Fred).

**Tableau 8 : Fred et sa mère Fanny**

Le cas de Fred		
	Âge	11 ans
	Sexe	Garçon
Informations	Résidence	Banlieue dé favorisée du Cap
Sociodémographiques	Langues parlées à la maison	Exclusivement créole
	Niveau scolaire	6 <sup>e</sup> année fondamentale
	Secteur d'enseignement	Public laïc
	Capital social de l'école	– Personnel +/- qualifié – Cantine scolaire – Cour de récréation
	Parcours scolaire	– Même école depuis la 1 <sup>ère</sup> année – Sans échec
Informations Socio scolaires	Expériences scolaires	– Relation pédagogique harmonieuse – Appréciation des pairs
	Profil de réussite	– Très bon dossier scolaire
	Matières favorites	– Sciences expérimentales
	Activités hors de l'école	– Cours de français, leçons, devoirs – Aide ponctuelle à sa mère en lecture et écriture
	Projet d'avenir	– Entrer à l'école de médecine dans 7 ans
Capital familial	Parent : Fanny	49 ans, mère de deux enfants
	Structure familiale	– Mère monoparentale – Père avec une autre conjointe
	Scolarité des parents	– Mère : quasi-analphabète – Père : 4 <sup>e</sup> année
	Formation socioprofessionnelle	– Aucune
	Situation d'emploi	– Mère : commerce informel – Père : au chômage à l'étranger

Le fils se dit inquiet de ne pas pouvoir réaliser son rêve en cas de disparition de sa mère avant la fin de ses études. Il se trouve, malgré tout, parmi les privilégiés à pouvoir bénéficier des cours à l'Alliance française, les fins de semaine, pour renforcer ses acquis scolaires.

#### **4.1.1.2 Jonathan et sa mère Maryse : « C'est à l'école qu'on apprend comment vivre avec d'autres »**

Concernant Jonathan, âgé de 11 ans et résidant en banlieue plus ou moins favorisée de la métropole, il est parmi les privilégiés dont le toit familial a résisté au séisme du 12 janvier 2010. Ce garçon de 6<sup>e</sup> année fréquente, depuis la maternelle, un établissement membre de la communauté des écoles internationales Montessori, dont la bâtisse s'est partiellement effondrée. Cette institution scolaire semble toutefois être l'une des mieux équipées en matériel pédagogique au pays. Avec un très bon dossier académique et un environnement socioscolaire riche et stimulant, profitant des relations cordiales et conviviales à l'école, Jonathan connaît un parcours scolaire réussi (tableau 9).

Maryse, sa mère, a elle aussi toujours fréquenté des établissements scolaires performants jusqu'à la fin du secondaire. Elle dit avoir eu, à l'instar de son fils, un parcours scolaire heureux. À la suite de sa formation initiale en sciences infirmières, elle se spécialise en santé communautaire. Malgré un emploi stable, elle affirme avoir fait des sacrifices pour payer, dès la maternelle, des frais de scolarité d'habitude à la portée de parents plus nantis de la métropole. Jonathan vit ainsi dans un milieu familial chaleureux et réconfortant qui favorise le développement de son autonomie dans la réalisation de ses activités scolaires (devoirs et leçons) à la maison. Ses parents sont aussi dotés d'un capital social qui lui permet de disposer d'un haut niveau de bilinguisme créole-français. Il aime les activités sportives et musicales. Ce garçon autonome se dit encore trop jeune pour une décision formelle quant à l'avenir, une information également confirmée par sa mère. Cependant, il situe le début de ses études universitaires dans sept ans, la durée normale du secondaire.

Maryse est heureuse de voir son fils transposer, dans ses comportements à la maison, les principes enseignés à l'école, notamment le sens des responsabilités : « *Je n'ai pas besoin de courir après eux pour faire leur devoir à la maison* ». Chez la mère, il y a une crainte de ce qu'elle considère comme des contre-valeurs présentées par l'environnement social et qui peuvent déteindre sur son fils. Elle se dit pourtant confiante et la discussion est déjà amorcée avec Jonathan pour le convaincre de l'importance d'une formation professionnelle

universitaire qui assure une mobilité sociale, conformément aux valeurs traditionnelles dans la famille

À coup sûr, mes enfants iront à l'université, pour apprendre une profession comme les autres membres de la famille, sinon je n'avais pas besoin de faire tous ses efforts. C'est le minimum, je crois, qu'on peut leur donner maintenant, rien n'est à négocier dans ça (Maryse, mère Jonathan).

**Tableau 9 : Jonathan et Maryse sa mère**

Le cas de Jonathan		
	Âge	11 ans
	Sexe	Garçon
Informations	Résidence	Banlieue plus ou moins favorisée de la Métropole
Sociodémographiques	Langues parlées à la maison	– Créole et Français
	Niveau scolaire	– 6 <sup>e</sup> année fondamentale
	Secteur d'enseignement	– Privé laïc
	Capital social de l'école	– Personnel qualifié – Auditorium – Cafétéria – Supports pédagogiques – Appui psychologique – Activités parascolaires – Activités culturelles – Cour de récréation – Terrain de jeux
	Parcours scolaire	– Même école depuis la maternelle – Sans échec
Informations Socio scolaire	Expériences scolaires	– Excellente relation pédagogique – Appréciation des pairs
	Profil de réussite	– Très bon dossier scolaire
	Matières favorites	– Toutes les activités de mathématiques
	Activés hors de l'école	– Leçons, devoirs, musique, sport
	Projet d'avenir	– Apprendre un métier de son choix – Musicien et sportif
	Parent : Maryse	46 ans, mère de deux enfants
Capital familial	Structure familiale	– Biparentale – Parents mariés, en couple
	Scolarité des parents	– Mère : universitaire – Père : secondaire
	Formation socioprofessionnelle	– Mère : infirmière hygiéniste et artiste – Père : artiste
	Situation d'emploi	– Mère : chef de service en santé communautaire – Père : administrateur d'une ONG locale.

#### **4.1.1.3 Marthe et sa mère Josine : « C'est l'école qui m'instruit et qui me forme à la vie »**

Marthe, fille de banlieue défavorisée du Cap, a dû déménager au début de sa scolarité en raison des difficultés de transport. Avec sa sœur cadette et sa mère qui n'a que sa 6<sup>e</sup> année scolaire de complétée, elle parvient à pratiquer parfois le français à la maison. Depuis le préscolaire, cette fille de 12 ans est toujours animée d'une motivation hors pair pour ses études. Elle présente son environnement socioscolaire comme stimulant, agréable et chaleureux. Un simple regard sur son excellent dossier depuis le préscolaire suffit pour confirmer les propos tenus sur sa performance scolaire. Elle dit accorder de l'intérêt à toutes les matières. Marthe fait preuve d'une autonomie si grande dans ses activités hors classe, réalisées autant pour l'école (devoirs, leçons) que pour son plaisir personnel (lecture, émissions télévisées), qu'elle refuse l'aide de sa mère. Sa passion pour la lecture est soulignée par cette dernière (tableau 10).

Elle ne s'intéresse qu'à ses livres, [...], lorsqu'elle est à la maison elle a toujours un livre en main, parfois, elle dort avec sous sa tête. Depuis son entrée à (nom de l'école), je n'ai jamais eu connaissance un jour de courir après elle pour faire un devoir ou étudier ses leçons ». (Josine, mère Marthe, traduction libre du créole au français).

Quant à Josine, la mère, elle élève seule ses trois enfants. Elle regrette d'avoir été contrainte de quitter l'école après sa 6<sup>e</sup> année, un abandon qu'elle pense être à l'origine de sa précarité sociale aujourd'hui. Pour s'occuper de ses jeunes enfants, Josine est obligée de suspendre ses activités de commerce informel. Elle compte maintenant sur l'aide financière du père de Marthe, son ex-conjoint, pour pourvoir à leur besoin. Josine se dit toutefois inconfortable avec une telle situation de dépendance. C'est la raison pour laquelle, elle veut que ses enfants aient un avenir différent. Ainsi, elle rêve des meilleures écoles pour l'éducation de sa fille qu'elle juge brillante.

**Tableau 10 : Marthe et sa mère Josine**

	Le cas de Marthe	
	Âge	12 ans
	Sexe	– Fille très motivée et autonome
Informations sociodémographiques	Résidence	– Banlieue plus ou moins favorisée du Cap
	Langues parlées à la maison	– Créole avec sa mère, – Français avec sa sœur
	Niveau scolaire	– 6 <sup>e</sup> année fondamentale
	Secteur d'enseignement	Privé congréganiste
	Capital social de l'école	– Personnel +/- qualifié – Supports pédagogiques – Laboratoire d'informatique – Internet – Bibliothèque – Auditorium – Chapelle – Activités extrascolaires – Activités culturelles – Cour de récréation – Terrain de jeux
	Parcours scolaire	– Même école depuis le préscolaire
Informations socioscolaires	Expériences scolaires	– Sorties éducatives, activités culturelles – Excellente relation pédagogique – Relation conviviale avec la direction
	Profil de réussite	– Sans échec – Excellent dossier scolaire
	Matières favorites	– Aime toutes les matières scolaires – mais adore les maths et le français
	Activités hors de l'école	– Devoirs – leçons – lecture – Émissions de télé – aide au ménage
	Projet d'avenir	– Entrer à l'universitaire dans 7 ans – Étudier les sciences comptables – Travailler dans une institution bancaire
Capital familial	Parent : Josine	36 ans, mère de 3 enfants
	Structure familiale	– Parents séparés – Mère monoparentale
	Scolarité des parents	– Mère : 6 <sup>e</sup> année fondamentale complétée – Père : seconde (secondaire 5)
	Formation socioprofessionnelle	– Mère : aucune – Père : maçon
	Situation d'emploi	– Mère : au chômage – Père : chauffeur

Avec une mère monoparentale faiblement scolarisée, sans formation socioprofessionnelle, ni emploi stable, on pourrait croire qu'un tel capital familial serait défavorable à l'apprentissage de Marthe. Cette fille de 6<sup>e</sup> année bénéficie pourtant d'un grand soutien scolaire et familial et a hâte de passer en 7<sup>e</sup> année. Elle se voit déjà d'ici sept ans parmi les étudiants en sciences comptables pour acquérir les compétences nécessaires afin d'œuvrer

au service des institutions bancaires au pays et venir en aide à sa mère. Cette dernière confirme l'ambition de sa fille.

Marthe pense déjà sans cesse à son avenir, c'est pour cela qu'elle prend ses études au sérieux [...]. Elle dit qu'elle aimerait étudier en gestion ou en médecine. Elle vise loin et elle veut atteindre son objectif. Je fais des efforts pour l'aider; elle fait des efforts pour avancer. Dieu récompensera sans doute nos efforts (Josine, mère de Marthe, traduction libre du créole au français).

#### **4.1.1.4 Sarah et ses parents, Patrice et Soline : « L'école est là d'abord pour me former et m'aider à préparer l'avenir »**

Sarah, la future pédiatre, se distingue de son grand-frère par son sens des responsabilités et sa sociabilité. Résidente au centre-ville du Cap, cette fille de 7<sup>e</sup> année a connu, depuis sa 1<sup>re</sup> année, un environnement scolaire attrayant et stimulant. Elle ne privilégie aucune matière en particulier, mais elle dit adorer les mathématiques et le français, langue d'usage à l'école et à la maison. Selon les notes vues dans son dossier, Sarah a toujours conservé un excellent dossier scolaire depuis sa 1<sup>re</sup> année et se passionne pour les activités parascolaires (tableau 11). Sarah ressemble à un leader dans sa classe et dit qu'elle est souvent sollicitée par ses pairs et le personnel enseignant, notamment les anciens collègues de sa mère qui lui témoignent d'affection et d'attention à l'école.

Lorsqu'elle est à la maison, elle s'adonne à la lecture et manifeste un grand intérêt pour les travaux scolaires. Sarah tient beaucoup aux rencontres familiales et à ses voyages d'été à l'étranger. La mère témoigne du profil studieux de sa fille : « *Sarah s'ennuie quand elle est en vacances [...] et a hâte de retourner en classe* (Soline, mère de Sarah). » Dans bien des cas, Sarah n'a pas besoin d'aide dans la réalisation des devoirs, mais ses parents sont toujours présents pour superviser. Son comportement à l'école reflète la rigueur de l'encadrement qui lui est offert en milieu familial « *Pour Sarah, en la regardant on voit tout de suite que c'est une fille qui est bien encadrée à la maison, ses parents sont aussi des professeurs* (Veronica, enseignante, 7<sup>e</sup> année, secteur privé).

Patrice et Soline, les parents de Sarah, ont une formation universitaire en communication et gestion et sont respectivement directeur et directrice d'école. Grâce au soutien de ses parents, Sarah bénéficie d'un capital familial qui soutient ses apprentissages scolaires et son rêve de se spécialiser en pédiatrie, après les études secondaires et en médecine. Elle compte prendre la relève dans l'œuvre familiale (l'école maternelle dirigée par sa mère) et d'ouvrir un centre d'accueil destiné aux enfants déshérités.

**Tableau 11 : Sarah et ses parents Patrice et Soline**

Le cas de Sarah		
	Âge	12 ans
	Sexe	– Fille
Informations socio-démographiques	Résidence	– Banlieue plus ou moins favorisée du Cap
	Langues parlées à la maison	– Français le plus souvent
	Niveau scolaire	– 7 <sup>e</sup> année fondamentale
	Secteur d'enseignement	Privé congréganiste
	Capital social de l'école	– Personnel +/- qualifié – Supports pédagogiques – Laboratoires d'informatiques – langues – Sciences, – Internet – Bibliothèque – Auditorium – Chapelle – Activités extrascolaires – Activités culturelles – Cafétéria – Cour de récréation – Terrain de jeux
	Parcours scolaire	– Même école depuis la 1 <sup>ère</sup> année – Sans échec
Informations socioscolaires	Expériences scolaires	– Grande appréciation des pairs et du personnel – Excellente relation pédagogique
	Profil de réussite	– Excellent dossier scolaire
	Préférence scolaire	– Aucune matière en particulier – Adore maths et français
	Activités extrascolaires	– Leçons – Devoirs – Lecture – Télévision – Internet – Aide à l'école de sa mère – sorties familiales – voyage
	Projets d'avenir	– Avoir toujours un excellent dossier scolaire – Étudier en pédiatrie – Venir en aide aux enfants en difficulté – Avoir une bourse de perfectionnement à l'étranger – Prendre la relève à l'école de ses parents – Centre d'accueil pour les enfants abandonnées
Capital familial	Parents : Patrice / Soline	– 50/48 ans, parents de 3 enfants
	Structure familiale	– Biparentale, parents mariés
	Scolarité des parents	– 1 <sup>er</sup> cycle universitaire
	Formation socioprofessionnelle	– Mère : normalienne et gestionnaire, – Père : gestionnaire
	Situation d'emploi	– Mère: propriétaire et directrice d'école, – Père : encadreur pédagogique et directeur des finances

#### **4.1.1.5 Shirley et sa mère Michelle : « L'école m'apprend des choses nouvelles qui vont me servir dans la vie »**

Shirley, résidante en banlieue plus ou moins favorisée de la métropole, fait partie des privilégiés dont la résidence familiale ne s'est pas effondrée lors du séisme. Habitant loin de son établissement scolaire, elle se voit obligée de quitter la maison très tôt tous les matins, accompagnée de sa mère, avant la congestion de la circulation, une situation qu'elle peine à accepter. Cette jeune adolescente de 7<sup>e</sup> année a vu son ancienne école détruite par le séisme et reste nostalgique de son architecture élégante. Selon Shirley, son parcours scolaire a été marqué par un environnement motivant depuis sa première année. Elle se dit très appréciée par ses pairs et encouragée par les enseignants. Elle se distancie de toutes les situations conflictuelles susceptibles de compromettre ses relations avec les pairs. Elle se dit toutefois privilégiée d'être, d'année en année, avec un groupe pratiquement homogène qui a suivi une trajectoire scolaire similaire. Elle se dit excellente en français, langue qu'elle ne parle qu'à l'école, et manifeste beaucoup d'intérêt pour les maths.

Michelle, la mère de Shirley, est monoparentale avec trois filles, sans profession et sans emploi stable. La précarité sociale a obligé la mère à arrêter son cheminement scolaire suite à son premier échec aux examens officiels de l'État pour s'orienter vers le marché de l'emploi. Malgré tout, Michelle a tenu à ce que sa fille aînée soit inscrite dans un établissement scolaire privé réputé performant. Grâce à la présence d'une sœur (tante des enfants) à la maison, Michelle peut s'engager à plein temps dans ses activités de commerce informel. La mère et sa fille sont, toutes deux, inquiètes de la possibilité que les conditions actuelles soient compromises et que les études de la fille en soient affectées.

Souvent seule à la maison avec sa tante, quasi-analphabète, et sa sœur cadette handicapée, Shirley fait preuve d'une grande autonomie dans ses travaux scolaires et se consacre pleinement à ses lectures et à son cours d'anglais en fin de semaine. Shirley envisage des études en sciences politiques et en médecine afin de devenir présidente de la République, et d'être capable de venir en aide adéquatement aux femmes vulnérables. Elle veut ainsi débiter dans six ans ses études en médecine, temps restant pour compléter son secondaire,

et ensuite se spécialiser en obstétricienne-gynécologue. On dirait que la mère est vigilante par rapport à tout ce qui pourrait compromettre l'ambition de sa fille.

Elle fait ses devoirs, elle étudie ses leçons. Mais elle semble parfois avoir un peu de paresse; durant les jours de congé, elle dort plus longtemps. Elle disait qu'elle voulait être médecin, [...]. Maintenant sa folie c'est d'être présidente pour changer le visage d'Haïti. Alors, moi, je lui dis qu'elle est obligée de rester à l'école sinon elle ne sera pas en mesure d'aider le pays (Michelle, mère de Shirley, traduction libre du français au créole).

**Tableau 12 : Shirley et sa mère Michelle**

Le cas de Shirley		
	Âge	12 ans
	Sexe	– Fille autonome, motivée et déterminée
Informations socio-démographiques	Résidence	– Banlieue plus ou moins favorisée de la capitale
	Langues parlées à la maison	– Créole exclusivement
	Niveau scolaire	– 7 <sup>e</sup> année fondamentale
	Secteur d'enseignement	Privé congréganiste
Informations socio scolaire	Capital social de l'école	– Personnel scolaire qualifié – Supports pédagogiques – Bibliothèque – Auditorium – Chapelle – Cafétéria – Laboratoire de sciences et d'informatique – Internet – Activités extrascolaires – Activités culturelles – Cour de récréation – Terrain de jeux
	Parcours scolaire	– Même école depuis la 1 <sup>ère</sup> année
	Expériences scolaires	– Appréciation des pairs – Excellente relation pédagogique – Ambiance scolaire fraternelle
	Profil de réussite	– Très dossier scolaire, aucun échec
	Préférence scolaire	– Maths – excellente en français
	Activités extrascolaires	– Leçons – Devoirs – Lecture, – Cours d'anglais en fin de semaine
	Projets d'avenir	– Entrer à l'école de médecine dans six ans – Se spécialiser en obstétricienne-gynécologue – Étudier les sciences politiques – Avoir une bourse de perfectionnement – Être présidente de la République
Capital familial	Parent : Michelle	42 ans, mère de deux enfants
	Structure familiale	– Mère monoparentale, père marié en couple
	Scolarité des parents	– Mère : rhéto non réussi – Père : 2 <sup>e</sup> année universitaire
	Formation socioprofessionnelle	– Mère : aucune – Père : chauffeur
	Situation d'emploi	– Mère : commerce informel – Père : chauffeur

#### 4.1.1.6 Corine et son père Rhodes : « L'école est un passage obligé pour acquérir des connaissances utiles pour l'avenir »

Corine habite en banlieue plus ou moins favorisée du Cap et côtoie régulièrement le créole et le français dans son milieu familial. Un très bon dossier académique marque le parcours de cette adolescente depuis sa première année scolaire. Mis à part un incident survenu en 2<sup>e</sup> année qui a été relaté en entrevue, Corine se souviendra toujours de ses relations chaleureuses à l'école avec les enseignants. C'est de son intérêt pour la biologie et le français qu'est né son désir d'étudier plus tard en sciences médicales et en cinématographie (tableau 13).

**Tableau 13 : Corine et son père**

Le cas de Corine		
	Âge	13 ans
	Sexe	– Fille apparemment curieuse
Informations socio-démographiques	Résidence	– Banlieue plus ou moins favorisée du Cap
	Langues parlées à la maison	– Créole et français
	Niveau scolaire	– 8 <sup>e</sup> année fondamentale
	Secteur d'enseignement	– Privé (protestant)
	Capital social de l'école	– Personnel scolaire +/- qualifié – Auditorium – Cafétéria – Cour de création
	Parcours scolaire	– Même l'école depuis la 1 <sup>ère</sup> année – Aucun échec
Informations socio scolaires	Expériences scolaires	– Relations cordiales avec ses pairs et ses enseignants – Appréciation de ses amis – Privilégiée par la présence de son père à l'école
	Profil de réussite	– Très dossier scolaire
	Préférence scolaire	– Français – Biologie
	Activés hors de l'école	– Devoirs – Leçons – Visionnement de films – Lecture – Aide au ménage
	Projets d'avenir	– Étudier en médecine ou être actrice de cinéma
Capital familial	Parent : Rhodes	- 47 ans, père de deux enfants.
	Structure familiale	– Biparentale (parents mariés, en couple)
	Scolarité des parents	– Mère, secondaire non achevé – Père, 1 <sup>ère</sup> cycle universitaire
	Formation socioprofessionnelle	– Mère, informaticienne, couturière – Père, pasteur et censeur
	Situation d'emploi	– Mère, commerce informel – Père, pasteur, surveillant

Rhodes, le père de Corine, a deux enfants. Il a fait des études en éducation et en théologie. Il est pasteur, surveillant et enseignant depuis environ une vingtaine d'années dans le même

établissement scolaire que ses enfants. Corine, qui fréquente le même établissement scolaire depuis la première année, bénéficie d'un capital familial apparemment stimulant pour l'apprentissage. Elle dispose à la maison de livres, vidéos et disques DVD pour bonifier ses apprentissages scolaires. Cependant, le père est vigilant.

Elle comprend et capte très vite les explications en classe, elle ne prend pas grand temps pour comprendre ses devoirs, mais parfois, il faut courir après elle [...]. Elle dit qu'elle veut être médecin ou ingénieure, ce sont des rêves qui pourraient être concrétisés si elle persévère, la persévérance va nourrir sa pensée, mais si elle ne persévère pas, elle pourra, peut-être changer d'avis plus tard (Rhodes, père de Corine).

#### **4.1.1.7 Victor, sa mère Violaine et son oncle Vallaire : « C'est à l'école qu'on prépare l'avenir »**

Comme illustré au tableau, Victor, âgé de 15 ans, est arrivé en ville au début de la 4<sup>e</sup> année, après le départ de son père à l'étranger. Il est resté dans une école de la mission protestante jusqu'à la fin de sa 6<sup>e</sup> année avant d'être admis en 7<sup>e</sup> année dans son nouvel établissement scolaire auquel il avait tant rêvé. Comme tous les nouveaux arrivants, sa famille s'est graduellement installée dans une banlieue en développement à proximité de la Ville. Victor a toujours conservé un excellent dossier scolaire. Selon son témoignage, il est prêt à braver toutes les contraintes pour réussir. Il a un grand intérêt pour les langues. Ainsi, si le créole est à l'honneur avec ses parents, il parle français lorsqu'il s'adresse à sa sœur aînée, les deux profitent de cette occasion pour pratiquer la langue d'usage obligatoire dans leur établissement scolaire. Victor reconnaît la contribution de toutes les matières scolaires à sa réussite. À la maison, les travaux scolaires (devoirs et leçons) passent avant son sport favori, le football, et sa participation aux travaux ménagers. Son enseignant témoigne de son engouement pour les études : « *Je ne les connais pas vraiment, mais je leur ai enseigné l'année dernière en 8<sup>e</sup> année, mais pour Victor, je peux même dire qu'il est un surdoué. Cet élève est très performant, pratiquement dans toutes les matières* (Patrick, enseignant, secteur privé) ».

Suite à son échec aux examens officiels de l'État, Violaine, la mère de Victor, commence une formation en cosmétologie qu'elle a dû interrompre suite au départ de son mari à l'étranger. Cependant, le soutien financier et le support moral du mari l'aident à élever ses trois enfants qui se montrent motivés à l'école. La mère peut également compter sur Vallaire, l'oncle de Victor, qui incarne la figure masculine et l'autorité du père auprès des enfants. L'oncle est en train de compléter une formation professionnelle.

**Tableau 14 : Victor et sa mère**

Le cas de Victor		
	Âge	15 ans
	Sexe	– Garçon
Informations socio-démographiques	Résidence	– Banlieue défavorisé du Cap
	Langues parlées à la maison	– Créole et français
	Niveau scolaire	– 9 <sup>e</sup> année fondamentale
	Types d'école fréquentée	– Congréganiste privée
	Capital social de l'école	– Personnel scolaire +/- qualifié – Laboratoires d'informatique et de sciences –Internet – Bibliothèque –Auditorium –Chapelle –Fanfare – Cour de récréation –Terrain de jeux
	Parcours scolaire	– Même école depuis la 7 <sup>e</sup> année, aucun échec
Informations socioscolaires	Expériences scolaires	– Relations cordiales avec ses pairs – Appréciation de ses enseignants et ses amis
	Profil de réussite	– Excellent dossier scolaire
	Préférence scolaire	– Aucune, tout est important – adore les langues
	Activés extrascolaires	– Devoirs – Leçons – Football – Aide au ménage
	Projets d'avenir	– Entrer à l'école de médecin dans 4 ans
Capital familial	Parents : Violaine	36 ans, mère de 3 enfants
	Structure familiale	– Père à l'étranger – Mère aidée par son petit frère
	Scolarité des parents	– Mère : secondaire inachevé – Père : non déclarée
	Formation socioprofessionnelle	– Mère : aux études en cosmétologie – Père : contremaitre
	Situation d'emploi	– Mère : commerce informel – Père : non déclarée

Déterminé, Victor veut être médecin et se dit confiant à atteindre ses objectifs. La mère souligne la motivation de ses enfants et leur passion pour les études : « *Ils se couchent tard; 10h, 11h du soir, [...] et ils doivent se lever tôt, à 4h du matin, pour se préparer pour ne pas être en retard. Parfois à 11h, moi je ne peux pas rester, je les laisse.* » (Violaine, mère de Victor, traduction libre du créole au français). Les enfants utilisent une variété de moyens et

de stratégies pour compenser la difficulté des conditions de vie à la maison : « *Eh, ils étudient à la lampe, parfois, ils utilisent leur téléphone, des flashes. Ah, je ne peux pas en parler. Et même s'ils arrivent tard à la maison, ils doivent faire tous les devoirs et mémoriser toutes les leçons pour le lendemain dans le peu de temps qu'ils ont.* » (Violaine, mère de Victor, traduction libre du créole au français). La mère se dit prête à soutenir la persévérance de ses enfants : « *Surtout, les enfants m'encouragent beaucoup, même si la situation est difficile je suis prête à m'embarquer dans ce qu'ils aimeraient apprendre.* »

#### 4.1.1.8 Éléments de synthèse: profil général des cas de réussite scolaire

Les élèves en réussite relèvent de quatre niveaux d'enseignement au fondamental et fréquentent surtout (6/7) un établissement du secteur privé (catholique, protestant ou laïc) (voir tableau 9). Cette fréquentation met en évidence le poids du secteur privé dans le système éducatif haïtien (MENFP, 2007). Ces jeunes qui habitent des zones périphériques de milieux défavorisés (3) ou plus ou moins favorisés (3), ont toujours conservé un très bon ou un excellent dossier scolaire et font preuve d'une grande autonomie dans les activités scolaires.

**Tableau 15 : Récapitulation du profil d'élèves en réussite**

Cas de réussite	Âge	Résidence	Secteur d'ens.	Niveau scolaire	Projets d'avenir	Profil de réussite	Profil scolaire	Capital familial
Fred	11 ans	MD	Public	6 <sup>e</sup> AF	Médecin	Très Bien	Faible	Faible
Jonathan	11 ans	M+/- F	Privé	6 <sup>e</sup> AF	Indéfini	Très Bien	Élevé	Moyen
Marthe	12 ans	MD	Privé	6 <sup>e</sup> AF	Gestionnaire	Excellent	+ / - Élevé	Faible
Sarah	12 ans	MF	Privé	7 <sup>e</sup> AF	Pédiatre	Excellent	+ / - Élevé	Élevé
Shirley	12 ans	M+/- F	Privé	7 <sup>e</sup> AF	Gynécologue	Très Bien	Élevé	faible
Corine	13 ans	M+/- F	Privé	8 <sup>e</sup> AF	Médecin – Actrice	Très Bien	Moyen	Moyen
Victor	15 ans	MD	Privé	9 <sup>e</sup> AF	Médecin	Excellent	+ / - Élevé	Faible

Légendes : MD = Milieu défavorisé, M+/- F = Milieu plus ou moins favorisé, MF = Milieu favorisé

Selon plusieurs chercheurs, les élèves en réussite scolaire bénéficient souvent d'un capital familial assez solide qui crée un environnement stimulant pour les apprentissages (Mo & Singh, 2008; Rogers, & al., 2009). Ayant des parents, dont l'un ou l'autre a déjà obtenu un ou deux diplômes universitaires et occupe un poste-cadre dans un domaine d'emploi stable,

en éducation ou en santé, Jonathan, Sarah et Corine évoluent dans des structures familiales possédant un tel capital. Cependant, au-delà des ressources matérielles et symboliques de la famille, d'autres chercheurs ont souligné l'importance du soutien affectif et psychologique d'un parent ou d'un adulte significatif pour renforcer la résilience des jeunes et bonifier du même coup leur performance scolaire (Gregory & Rimm-Kaufman, 2008; F. Martineau, 2013; Reynolds & Clements, 2005). Fred, Marthe, Shirley et Victor semblent avoir bénéficié d'un tel soutien, malgré le faible capital social disponible dans leur milieu familial.

Un grand écart est observé entre l'engouement manifesté pour les études et le capital social disponible dans l'environnement familial de certains jeunes. Le sens que ces jeunes accordent au savoir scolaire réveille en eux un sentiment de sécurité capable d'activer leur capacité de se projeter dans le futur.

En plus du discours valorisant véhiculé en milieu familial sur l'école, la motivation des élèves en réussite, rencontrés en entrevue, est portée par une volonté d'améliorer leurs conditions de vie, celles de leurs parents et des autres. Leurs parents font preuve d'une grande compréhension parentale qui joue en faveur de leur motivation scolaire (Deslandes & Bertrand, 2004; Green & Hoover-Dempsey, 2007; Green, & al., 2007). En fait, selon Vatz Laaroussi, & al. (2008), dans un contexte de défavorisation socio-économique, l'appropriation du rôle parental est susceptible de contrebalancer le poids de la précarité sur l'apprentissage des élèves. Des études sociologiques sur l'éducation montrent également que le capital scolaire peut faire contrepoids à l'impact du faible capital social des parents sur l'apprentissage des élèves (Duru-Bellat, 2002; Duru-Bellat & van Zanten, 2012). Les jeunes en réussite ont pu en profiter pour bonifier leur capital familial, franchir les obstacles quotidiens et se distinguer parmi tant d'autres enfants de leur âge dans ce système scolaire élitaire. En effet, indépendamment de son appartenance sociale, tout enfant a droit à une éducation équitable (Bouteyre, 2008), et même si le milieu scolaire symbolise le lieu de maintien de la dynamique des inégalités sociales (Bourdieu, 1966; Dubet & Pellet, 2012; Rayou & Ria, 2009) comme lieu de sécurité, d'« éducation » et de « formation

personnelle », ce même levier d'inégalité peut aussi faire la différence (Bautier & Rayou, 2009; Dubet, & al., 2010; Dumay, 2010; Duru-Bellat & van Zanten, 2006; Mannoni, 2007; Vieille-Grosjean, 2009) dans la vie des enfants qui le fréquentent.

Donc, il ne faut pas minimiser l'apport, dans la réussite scolaire, du capital disponible dans les établissements scolaires fréquentés par la majorité de ces jeunes, s'ils savent bien en profiter. Relations cordiales avec les pairs, relation pédagogique proximale, exigences et rigueur dans la maîtrise du français langue d'enseignement depuis le préscolaire, activités parascolaires, sorties éducatives, tout cela fait du milieu scolaire un riche creuset de liens psycho et socioaffectifs. Par le fait même, l'école devient pour ces élèves, un véritable tuteur de résilience. Bentolila (2007) souligne, en effet, que c'est la capacité de l'élève de communiquer dans sa langue d'enseignement qui lui confère l'autonomie dans la réalisation de ses tâches scolaires et le préserve de toute insécurité linguistique. Pour cette auteure, cette compréhension confère à l'élève un merveilleux pouvoir d'apprendre. Les parents sont soucieux d'inscrire leurs enfants dans les meilleures écoles pour une éducation de grande qualité. Dans la plupart des cas, le choix de l'établissement s'inscrit dans une large tradition familiale; il est recommandé par un des parents ou un autre membre de la famille qui l'avait déjà fréquenté dans le passé. Cette tradition sous-tend que les acquis scolaires des enfants ne doivent pas être de plus faible qualité que ceux acquis antérieurement par les parents. Le choix des établissements scolaires conditionne également le parcours scolaire de l'enfant, sa réussite, son accès à l'université et son employabilité future. Les stratégies utilisées pour accéder aux institutions scolaires performantes expriment également le caractère hétérogène des écoles en Haïti. Selon plusieurs chercheurs, ce stratège est relatif au poids des contraintes locales et au rejet de certaines institutions scolaires (Ben Ayed, 2011; Duru-Bellat & van Zanten, 2012; Felouzis & Perroton, 2007; Merle, 2010, 2011, 2012), une problématique qui n'a pas été soulevée dans notre cadre conceptuel.

Sauf pour Jonathan, ces cas de réussite révèlent des projets d'avenir ambitieux, dans des domaines professionnels les plus valorisés au pays, comme la médecine. Les projets

personnels semblent souvent ambitieux par rapport à la situation socioprofessionnelle et socioéconomique des parents. L'intérêt pour une matière scolaire est souvent lié à la perception de son utilité (Viau, 2009) et de son importance pour leur projet d'avenir. Le soutien des parents et leur capacité de se projeter dans l'avenir sont les principales sources de leur motivation. Delannoy & Lévine (2005) soulignent, en effet, que l'élève entre dans une démarche consciente d'apprentissage et ne soutient sa motivation que lorsqu'il parvient à situer son projet personnel dans l'avenir.

Contrairement aux garçons, les filles manifestent une grande passion pour les activités qui aident à la maîtrise du français. Indépendamment du niveau d'enseignement, les quatre filles rencontrées en entrevue disent privilégier la lecture, le visionnement des documentaires ou des émissions télévisées dans leurs activités à la maison. Étant donné la place du français, langue d'enseignement dans le contexte scolaire en Haïti (Saint-Germain, 1997; Trofort, 2006), une telle passion peut s'avérer un facteur contributif à la réussite de ces jeunes. La recherche soutient également que la lecture est un outil qui prépare les élèves à l'acquisition des compétences dans divers domaines d'apprentissage (Cartier, 2007; Giasson, 2003; Guthrie, & al., 2006). Également, dans la plupart des cas, les filles mentionnent des projets d'avenir mieux définis et plus précis que les garçons.

Aussi, les jeunes du 3<sup>e</sup> cycle, excepté Victor, manifestent une grande préoccupation pour l'amélioration des conditions de vie de la population dans leur projet d'avenir. D'ailleurs, les parents semblent impressionnés par cette précocité des enfants dans leur réflexion sur des enjeux importants de société. Cette préoccupation n'est pas manifeste dans les propos des plus jeunes élèves. Pour ces derniers, est-il, peut-être trop tôt pour y penser?

#### **4.1.2 Les enjeux de la réussite scolaire**

Les enjeux associés à la réussite scolaire sont multidimensionnels. Cependant, le regard des élèves en situation de réussite et celui de leurs parents convergent sur le poids de cette réussite qui conditionne presque toutes les autres formes de réussite, professionnelle, économique, politique et personnelle. Selon B. Rivière & Jacques (2002), la réussite

scolaire est d'abord un projet personnel. Ainsi, chez les élèves en situation de réussite, le fait de travailler fort à l'école et de réussir est indissociable de la capacité de se projeter vers l'université, la vie professionnelle, la condition de citoyen adulte. Selon Delannoy & Lévine (2005), cette projection est un facteur important pour la motivation scolaire, car un élève qui persévère fait preuve de la capacité de tenir dans la durée (Viau, 2009).

La réussite scolaire, c'est à l'école et la réussite sociale, dans la société, mais les deux marchent ensemble. Pour réussir dans la société, pour réussir dans la vie, il faut d'abord réussir à l'école. C'est à l'école qu'on se prépare à la réussite sociale. [...] (Victor, 15 ans, 9<sup>e</sup> année).

Tout ce que tu veux faire dans la vie passe par la réussite à l'école. Par exemple, je pense que les gens qui traînent dans la rue s'ils ont été à l'école ou s'ils avaient réussi, ils n'en seraient pas là, ils auraient trouvé un emploi. Même si le pays n'a pas de travail, mais vaut mieux de réussir, si on a un diplôme, on a de l'espoir qu'on finira par trouver un jour un emploi pour gagner sa vie et aider ses parents, mais si on n'a pas on ne peut pas nourrir ce rêve (Fred, 11 ans, 6<sup>e</sup> année).

[...], ils m'envoient à l'école et ils attendent en retour ma réussite pour qu'à l'avenir, je sois une très bonne infirmière, une très bonne avocate ou une diplomate pour que je puisse leur rendre ce qu'ils ont fait pour moi. C'est pour cela qu'ils font des efforts pour moi (Shirley, 12 ans, 7<sup>e</sup> année).

Si elle ne réussit pas à l'école, je ne crois pas qu'elle sera en mesure d'avancer pour apprendre ce qu'elle aimerait apprendre dans l'avenir. La réussite c'est comme une clé pour ouvrir la porte pour se former à l'avenir. Si elle réussit bien maintenant, je crois qu'elle réussira aussi demain (Josine, mère de Marthe, Traduction libre du créole au français).

Ainsi, les élèves qui veulent réaliser leur rêve dès leur entrée à l'école se donnent des moyens pour réussir. Et le rôle de l'école et de la famille est évidemment de soutenir ce rêve, d'accompagner l'élève pour qu'il le transforme en projet (Glasman, 2009; Kanouté, & al., 2008). On sent également chez les élèves en situation de réussite scolaire une certaine préoccupation quant à la nécessité de « construire » un dossier scolaire compétitif qui facilitera l'accès à des programmes très contingentés plus tard.

[...], si tu ne réussis pas à l'école [...], tu verras vite augmenter ton âge, et lorsque tu n'es pas avec les enfants de ton âge et tu finiras par te décourager et même abandonner l'école [...] (Shirley, 12 ans, 7<sup>e</sup> année).

[...], l'entrée à l'université se prépare au secondaire et au primaire. Je ne crois pas qu'on va m'accepter avec un dossier scolaire 5, en médecine, dans tous les domaines aussi, je vais être bloquée (Sarah, 12 ans, 7<sup>e</sup> année)

[...], un enfant qui réussit à l'école va aussi réussir aux examens officiels, parce que quand on ne réussit pas aux examens officiels, on est bloqué, on ne peut pas avancer, ça, c'est très important (Marthe, 12 ans, 6<sup>e</sup> année).

Conscients du poids de la réussite scolaire dans le destin social des adultes (Glasman, 2009), les parents essaient de relayer, de plusieurs façons, toutes les promesses futures d'un parcours réussi à l'école. La place accordée à l'éducation dans le projet d'avenir des jeunes est centrale. Un rôle clé lui est également attribué dans la dynamique d'intégration sur le marché de l'emploi et le relèvement économique du pays. Cette prise de conscience pousse les parents à user de tous les moyens possibles pour que leurs enfants fréquentent des écoles jugées performantes et qui jouissent d'une bonne réputation : « *J'ai fait des efforts, malgré ma situation, j'ai choisi (X : une école) parce que je pense que l'avenir de ma fille peut être sûr à (X); s'il y a deux dossiers qui arrivent dans un bureau, je crois que celui de (X) passera en premier* ». (Josine, mère de Marthe, traduction libre du créole au français). Parents et enfants tiennent à souligner l'engagement que requiert la réussite scolaire considérée comme un « retour sur investissement », pour tous les protagonistes autour de l'élève (Deschodt, 2014; Deslandes & Bertrand, 2005; Girardin & Schmutz, 2014; Giuliani & Payet, 2014; Hohl, 1996; Lee & Bowen, 2006; Lhomme-Dolle, 2014; Mouisset-Lacan, 2012).

Je prends mon cas, même quand mon père est à l'étranger, mais il travaille fort et il ne dit pas ce qu'il fait, mais il nous dit qu'il va toujours travailler pour nous nos études. Il est encouragé et content avec nous, parce que nous n'avons jamais doublé (Victor, 15 ans, 7<sup>e</sup> année).

Lorsque l'enfant réussit, c'est toute la communauté éducative qui se réjouit, l'école comme les parents. Le staff de l'école découvre qu'il n'a pas travaillé en vain et les parents, qu'ils n'ont pas jeté leur argent (Violaine, mère de Victor, traduction du créole au français).

Quand un enfant échoue à l'école, c'est un grand déficit pour l'enfant, ses parents et c'est aussi pour le pays en général. L'enfant passe dix mois à l'école, c'est d'abord une année perdue, pour lui, en plus de leur travail et les tâches domestiques, les parents se déplacent chaque matin pendant dix mois pour

l'emmener à l'école. D'un côté, les parents prennent le temps de préparer son uniforme. De l'autre côté, il paie les frais de déplacement pour lui et pour l'enfant, à la fin de l'année si l'enfant ne réussit pas c'est comme si on avait tout jeté à l'eau. C'est aussi un déficit pour le professeur. J'ai déjà vu des profs pleurer comme les parents, parce qu'il voit aussi ses efforts tombés à l'eau (Fanny, la mère de Fred, traduction libre du créole au français).

J'ai dépensé tout ce que j'ai réalisé dans l'éducation de mes enfants, il faut qu'un jour, il soit en mesure de prendre leur vie en main, et qu'il soit aussi en mesure de m'aider. Si je travaille aussi dur, je crois qu'un jour le Seigneur pourra me délivrer à travers mes enfants. Je ne dois pas rester ainsi pendant toute ma vie, c'est pour cela que j'investis dans l'éducation de mes deux enfants. Il faut qu'ils soient capables un jour de m'aider à me relever, pour sortir de cette situation (Fanny, mère de Fred, traduction libre du créole au français).

Parents et élèves soulèvent d'autres enjeux liés à la réussite scolaire. C'est grâce aux connaissances acquises à l'école que l'élève acquiert de la fierté et le pouvoir de transformer un jour les conditions de vie de son milieu social. Une mère témoigne du pouvoir symbolique de l'instruction, surtout dans un contexte social comme celui d'Haïti. Parents et élèves déplorent aussi un manque de leadership politique à l'échelle du pays. Pour eux, l'échec scolaire rend plus restreint le bassin de leaders politiques instruits et efficaces. Aussi, au-delà des retombées économiques et politiques de la réussite scolaire, ils soulignent des qualités et des valeurs qu'elle peut contribuer à cultiver : l'esprit critique et de solidarité, par exemple.

C'est plus d'une fierté d'acquérir des connaissances parce qu'elles donnent de la dignité et tendent à renforcer la personnalité de l'enfant. Donc, c'est un gain et un acquis personnels pour être plus utile à la société et le savoir est un acquis à la fois pour soi et pour autrui. Se trouvant dans un face à face avec quelqu'un qui sait qu'on maîtrise un certain savoir et qu'on a la capacité d'apprendre, la personne gagne une certaine fierté que rien ne peut lui subtiliser. Et lorsque quelqu'un sait réfléchir, il peut espérer que sa situation changera un jour, les connaissances acquises à l'école servent de repères et la lumière jaillit partout, même dans les ténèbres. J'aimerais vraiment que mes enfants soient de vrais citoyens haïtiens de demain avant tout. Donc, j'attends que l'école forme des citoyens haïtiens (Maryse, mère de Jonathan).

Toutes les instances du pays sont en souffrance, mais la santé mentale de l'éducation est plus inquiétante (Patrice, père de Sarah).

Si tous les élèves avaient réussi à l'école, on aurait peut-être la chance de choisir d'autres dirigeants, on est obligé de prendre ce qu'on a. Y a pourtant d'autres

personnes qui seraient plus compétentes pour faire face aux problèmes du pays (Shirley, 12 ans, 7<sup>e</sup> année).

[...]. Je ne veux pas voir grandir mes enfants avec cette mentalité d'égoïsme, leur réussite doit leur permettre d'être au service du pays qu'ils développent un amour pour le bien-être des autres (Violaine, la mère de Victor, traduction libre du créole au français).

Peu importe l'angle sous lequel ils sont abordés, les enjeux associés à la réussite scolaire s'inscrivent dans un livre dont les pages sont constamment ouvertes sur une mobilité sociale ascendante (Bourdieu, 1966). Une telle vision de la réussite scolaire n'est pas propre au contexte haïtien. Par exemple, dans la société québécoise, *instruire, socialiser, qualifier*, constituent le socle du mandat de l'école pour que l'élève acquière des compétences qui lui permettent, entre autres, de se faire une place dans le monde de l'emploi et dans la communauté (Laferrière, & al., 2011).

#### **4.1.3 L'école au quotidien**

Peu importe le secteur et le niveau d'enseignement, les élèves en situation de réussite scolaire parlent de l'ambiance fraternelle qui a marqué leur cheminement scolaire. Chaque rentrée annonce un nouveau départ et est attendue avec hâte et grande fierté pour faire connaissance avec de nouveaux enseignants et apprendre de nouveaux savoirs. Après le milieu familial, c'est à l'école que ces élèves passent la majeure partie de leur temps. Ils se sentent si bien dans l'univers scolaire qu'ils l'identifient à « *une nouvelle famille* ». Ils ont des attentes précises à l'égard de cette nouvelle famille identifiée à une « *communauté éducative* » qui les prépare à comprendre le passé et à faire face aux défis du présent pour mieux se projeter dans l'avenir. Dans la lignée de Meirieu (2001; 2012), ces jeunes affirment avoir besoin d'une école de qualité qui vise la formation intégrale constamment tournée vers un avenir qui se prépare au présent, à travers l'acquisition de nouveaux savoirs dans divers domaines (sciences, français, mathématiques, et autres), savoirs qui ne peuvent être acquis qu'à l'école. Les élèves plaident en faveur d'une formation conforme à leurs projets personnels et à l'instar de van Zanten, (2001, 2010), ils revendiquent une chance égale de réussite pour tous. Cette égalité de chance de réussite n'est possible qu'avec un travail de collaboration avec les parents pour comprendre et appréhender les besoins des

élèves (J. J.-L. Chen, 2008; Y.-C. Chen & Fish, 2013; Levpuscek & Zupancic, 2009). Le sentiment d'appartenance à l'école, si fortement exprimé, est d'abord lié par ces élèves à la mobilisation de leur école pour les faire réussir et à la préoccupation constante de cette dernière pour leur avenir. Ce sentiment d'appartenance s'exprime aussi fort chez les parents d'élèves en réussite, qui considèrent l'école comme un milieu de vie qui vise le plein épanouissement des élèves, comme faisant partie d'une « *communauté éducative* ».

Mais, d'après moi, c'est à l'école qu'on se prépare pour l'avenir et c'est aussi le meilleur moyen pour réussir dans la vie. Et ce que j'aime beaucoup au (nom de l'école), c'est que les élèves réussissent bien, c'est très rare qu'un élève du (nom de l'école) échoue aux examens officiels, même s'il ne termine pas toutes ses études au (nom de l'école), mais le fait de passer au collège le prépare à la réussite (Victor, 15 ans, 9<sup>e</sup> année).

L'école c'est la clé qui ouvre les jeunes sur la vie, et ce à tous les points de vue. [...] c'est l'école qui donne la lumière aux enfants, ouvre leur intelligence et c'est elle aussi qui donne la marche à suivre aux jeunes comme des enfants. L'enfant découvre et comprend au fur et à mesure une série des choses qui l'ouvrent sur la vie et qui l'aident à se protéger et vivre dans la société. En dehors de l'école, je ne crois pas qu'il les aurait eues (Violaine, mère de Victor, traduction libre du créole au français).

C'est l'approche des enseignants et le climat qui règne à l'école entre les élèves qui attirent les élèves et aident à y rester. C'est vraiment une famille, quand j'y vais [...], je me demande s'ils sont chez eux ou à l'école. Bien souvent, [...], ils ne courent pas pour entrer à la maison à la fin de la journée (Maryse, mère de Jonathan).

À côté d'un savoir scolaire fonctionnel et utilitaire en ce qui concerne la réussite scolaire, ces jeunes défendent l'acquisition d'un savoir complémentaire de socialisation. Ils veulent apprendre les règles élémentaires sur la vie en société. Il n'est pas surprenant que les élèves abordent le rôle de l'école dans la transmission des pratiques religieuses, mais aussi qu'ils abordent la problématique de l'imposition de la discipline pour régler le comportement de l'élève et faire acquérir le respect comme norme de socialisation. Le point de vue des parents rejoint celui des élèves quant à la nécessité que l'école soit stricte en matière des normes disciplinaires, notamment en ce qui concerne le respect de l'autorité. Par ailleurs, pour les parents, l'école demeure aussi le lieu le plus sécuritaire pour leurs

enfants. En leur absence, lorsque ces derniers sont à l'école, l'inquiétude est moindre que lorsqu'ils sont seuls à la maison.

Oh! ...], C'est plus que trois quarts d'une vie qu'on gagne en allant à l'école. Parce que si on ne va pas à l'école, y beaucoup de choses qu'on manque, y a l'éducation, la façon de se tenir avec les gens, comment s'exprimer, etc., comment parler aux autres, l'esprit d'équipe. Surtout l'esprit d'équipe c'est à l'école qu'on acquiert ça. Dans les écoles catholiques surtout on apprend comment prier, l'importance de Dieu, toutes ces choses-là. Ça veut dire que l'école est très importante. En plus, c'est l'école d'abord qui nous prépare pour demain. Les parents sont aussi là pour nous aider, mais, et ceux qui n'ont pas de parents? (Sarah, 12 ans, 7<sup>e</sup> année).

Ce qu'on a comme discipline à l'école, je pense qu'on ne l'a nulle part ailleurs, quand je regarde ce qui se passe ailleurs, ah, je dis franchement : « On a de la chance » (Patrice, père de Sarah).

Les écoles qui veulent assurer la réussite de tous les élèves, [...] doivent avoir une discipline stricte, elles doivent punir les élèves, mais aussi les encourager avec des mots de soutien et des bourses d'excellence (Victor, 15 ans, 9<sup>e</sup> année).

Ces écoles offrent un bon encadrement aux élèves et elles sont fermes sur leurs décisions de bien encadrer les enfants. Elles sont une discipline stricte c'est qui je pourrais dire contribue à la réussite des élèves; les élèves ne peuvent pas se permettre de faire n'importe quoi. Lorsque les enfants sortent, les parents peuvent dormir en paix (Violaine, mère de Victor, traduction libre du créole au français).

Certains jeunes demandent à l'école haïtienne de relever le défi de l'intégration de toutes les catégories sociales. Ils déplorent notamment le fait que seule une minorité de jeunes ont accès à une école de qualité et que cette limitation a des conséquences sur la vie au quotidien. Ces élèves pensent que l'école, à travers son enseignement, devrait socialiser les jeunes au respect et à la non-stigmatisation sociale. Ces élèves s'inquiètent aussi des conséquences d'une réalité courante en Haïti : le nombre insuffisant d'écoles et leur concentration géographique font que plusieurs enfants habitent loin, voire très loin, d'un établissement scolaire. Cet éloignement oblige des élèves à vivre sans leurs parents dans des contextes où il n'y a pas d'alternative adéquate à la supervision parentale (AAPH, 2005). Les élèves en situation de réussite qui ont participé à notre recherche invitent l'école à réfléchir à ces conséquences.

Un autre problème aussi en Haïti, c'est qu'on ne respecte pas les autres écoles. Et le respect, ça s'apprend à l'école, n'est-ce pas? Exemple, je suis du (nom de l'école) et une autre fille est dans une école de bas niveau, si moi j'arrive dans un endroit et j'aimerais avoir quelque chose, on va m'accueillir chaleureusement parce que je viens de telle école. Mais l'autre élève qui vient d'une école de bas niveau ne sera pas accueilli comme moi. Cet élève va réfléchir pour dire que si ses parents l'avaient envoyé dans une bonne école, il serait aussi bien accueilli. [...]. Ces gens-là qui ont ce comportement ont été longtemps à l'école comme moi. Ce que tu apprends à l'école de bien, tu ne l'oublies pas si cela est fait comme ça, c'est parce que l'école en général, ne nous apprend pas encore à respecter les autres dans le vrai sens du terme. Quand j'ai dit les autres, il s'agit de respecter tout le monde et les accueillir pour ce qu'ils sont et non pour qu'ils font. Dans les écoles des sœurs [...], on nous apprend à respecter tout le monde, peu importe la personne (Shirley, 12 ans, 7<sup>e</sup> année).

Y a plusieurs parents qui habitent en campagnes qui envoient leurs enfants dans de grands collèges de la ville, les parents peuvent être dans des endroits reculés en dehors de la ville; comme ça [...] y a seulement trois cousines dans une maison, et puis très jeunes, là je ne vois pas l'éducation qu'elles vont avoir. Qui va les aider dans leurs travaux? Qui va suivre leurs études? Personne. Les parents ne sont pas là. À ce moment, c'est à l'école de voir à ça. (Corine 13 ans, 8<sup>e</sup> année).

Les élèves et leurs parents se désolent de la faiblesse de la gouvernance du système scolaire haïtien, faiblesse dont l'une des manifestations est la prolifération anarchique des écoles dans le secteur privé d'enseignement (MENFP, 2007). Ensuite est posée la nécessité d'une formation de qualité du personnel scolaire pour un véritable renouveau pédagogique. Les parents soulignent particulièrement la désuétude de certains contenus d'enseignement et dispositifs pédagogiques et par conséquent la nécessité de les actualiser. La question qui se pose maintenant, c'est de savoir comment les actualiser sans un renouvellement en profondeur du personnel scolaire et une formation continue ajustée et adéquate de ce personnel.

Il faut aussi de bons professeurs et de bons directeurs dans les écoles, tout le staff, des gens soucieux de l'éducation des enfants. Et pour ça, il faut bien former des gens qui travaillent dans toutes les écoles. C'est ça qu'il faut faire pour aider les élèves à réussir (Corine, 14 ans, 8<sup>e</sup> année).

[...], C'est pourquoi que je suis tous les courants de réflexion, au niveau du pays, pour voir dans quelle mesure qu'on pourrait améliorer le système éducatif haïtien pour qu'on ait de vraies écoles et de vraies universités à la portée de nos enfants (Patrice, père de Sarah).

« Hmm, en Haïti, n'importe qui peut avoir son école. Ce sont les parents et nous autres les élèves qui sont les premières victimes de ce problème. L'État doit faire quelque chose. C'est trop, il y a trop d'écoles qui ne valent rien. Les enfants ne peuvent vraiment pas réussir (Shirley, 12 ans, 7<sup>e</sup> année).

Selon les élèves et leurs parents, des infrastructures adéquates et des ressources didactico-pédagogiques suffisantes contribuent au bien-être des élèves et à leurs apprentissages. Ils pensent certes aux ressources matérielles (bibliothèques, laboratoires, accès internet, etc.) permettant aux élèves de consolider leurs apprentissages de façon autonome (MENFP, 2007; 2014; MPCE, 2007), mais ils font également allusion à un environnement physique attrayant qui compense l'exiguïté des maisons et la difficulté des conditions de vie familiale. Autrement dit, une école conviviale et agréable contribue à atténuer le poids des inégalités sociales. L'importance du contrepois du capital scolaire dans l'équilibre du capital familial dans la réussite des élèves est déjà documentée (Duru-Bellat, 2002; 2012; Kamanzi, & al., 2007).

[...], lorsqu'on parle de réussite, il faut avoir l'environnement agréable comme dans mon école pour le travail des élèves. [...]. La propreté repose l'esprit et renforce la capacité de réfléchir [...]. Le cerveau est reposé, on n'a pas d'inquiétude, lorsqu'on travaille mieux on réussit mieux aussi (Sara, 12 ans, 7<sup>e</sup> année).

[...]. Un enseignant peut engorger les élèves avec toutes sortes d'erreurs, [...] et les élèves avalent tout ce qu'on leur dit en classe, seuls les enseignants ont la vérité et ils ne peuvent pas le prouver. On l'accepte, mais ça ne les aide pas à avancer. (Vallaire, oncle de Victor, traduction libre du créole au français).

[...] une école qui a une bonne bibliothèque, si un professeur ne vient pas, telle monitrice de classe sait comment occuper le temps des élèves, OK, y a un bon film, un bon documentaire, y a du matériel disponible, on va prendre la télévision (Patrice, père de Sarah).

Ces élèves en situation de réussite scolaire tiennent un discours généralement positif sur l'école en général et adorent leur école en particulier. Il en est de même pour les parents qui se disent aussi satisfaits de la qualité de la formation offerte à leurs enfants. Les jeunes font aussi preuve de sens critique par rapport au lien entre inégalités sociales et fréquentation scolaire (USAID, 2007). On pourrait dire qu'ils demandent une certaine éducation à la

citoyenneté ancrée dans la réalité haïtienne, une école plurielle consciente de l'hétérogénéité des élèves qui la fréquente au quotidien (Meirieu, 2004).

#### **4.1.3.1 Les enseignants**

Les attentes exprimées par les jeunes vis-à-vis des enseignants rejoignent les besoins déjà diagnostiqués pour l'école haïtienne: la présence active d'un personnel enseignant adéquatement formé, encouragé et soutenu dans leur métier pour un renouveau pédagogique au profit des élèves (MENFP, 2007; USAID, 2008). Les enseignants sont comparés à de véritables puits de connaissances qui détiennent la clé du savoir. Ces jeunes pensent qu'il est important que l'enseignant soit doublé d'un pédagogue pour bien transmettre les connaissances qu'il détient. Une recherche de Duru-Bellat (2003) révèle en effet que l'équité à l'école relève de l'efficacité des pratiques pédagogiques des enseignants.

Avoir des professeurs de talent qui sont capables d'enseigner, c'est-à-dire avoir de bons professeurs qui sont formés pour ça, comme tous les élèves, moi ce est-ce que j'attends (Corine, 14 ans, 8<sup>e</sup> année).

Ce sont les enseignants qui nous montrent et nous tracent le chemin du savoir, de la connaissance et du succès. Les enseignants nous enseignent, et parce qu'ils ont des connaissances, ils nous ouvrent les connaissances aussi (Victor, 15 ans, 9<sup>e</sup> année).

Les professeurs doivent d'abord insister pour faire comprendre aux enfants tout ce qu'ils ne comprennent pas dans les cours et se donner la peine de reprendre les explications jusqu'à ce qu'ils comprennent (Jonathan, élève de 11 ans en 6<sup>e</sup> année).

On espère bien trouver des enseignants qui savent comment intéresser les élèves et qui seront en mesure de les sensibiliser pour les aider à découvrir l'importance de bien travailler à l'école (Shirley, fille de 7<sup>e</sup> année).

Selon les jeunes, le travail des enseignants s'inscrit aussi dans les multiples conseils prodigués, l'encadrement offert dans la réalisation des travaux, l'attention portée aux élèves au début d'une séquence d'apprentissage, etc. Par ailleurs, parents et élèves en réussite sont tous d'accord sur l'inflation du volume des devoirs à faire à la maison et invitent les enseignants à y réfléchir. Les points de vue des chercheurs ne semblent pas non plus

converger sur la pertinence de cette pratique pédagogique pour le progrès scolaire des élèves (Chouinard, & al., 2005; Girardin & Schmutz, 2014). Les élèves en situation de réussite révèlent ainsi le désir d'être acteurs à part entière dans leurs apprentissages et d'être écoutés et compris dans leurs besoins et défis. Lorsque les compétences professionnelles (compétences disciplinaires, didactiques, psychopédagogiques et la maîtrise de la langue d'enseignement) sont maîtrisées et que les enseignants parviennent à les mettre au profit de l'apprentissage des élèves, ils sont d'importants facilitateurs de la réussite. Lorsque ces compétences permettent de réaliser des activités signifiantes présentant un certain défi et proches de leurs projets d'avenir, les élèves deviennent plus motivés. Selon Viau (2009), les activités motivantes sont celles dont les élèves perçoivent des défis à relever. Les élèves en réussite scolaire soulignent également la nécessité d'une gestion de classe maîtrisée pour favoriser un climat propice à l'apprentissage.

Je n'aime pas apprendre, disons, les choses familières. Les professeurs viennent, ils parlent et remplissent le tableau, au fond ils ne disent rien et ne font rien d'intéressant. Je n'aime pas ça quand c'est lourd et ça n'aide pas à la réussite (Sarah, 12 ans, 7<sup>e</sup> année).

[...], mais on dirait qu'il (professeur d'anglais) a peur de prendre une décision ferme face à ces filles qui dérangent la classe. Il a peur de les mettre à la porte pour permettre à celles qui veulent profiter. Ces filles n'ont pas de bonnes notes et elles pensent qu'elles peuvent entraîner d'autres [...] (Shirley, 12 ans, une fille de 7<sup>e</sup> année).

Un facteur important de réussite scolaire concerne une relation pédagogique de qualité, au cœur de la dialectique enseignement-apprentissage, qui inspire confiance à l'élève et qui se centre sur ses besoins (Gohier, Bouchard, Charbonneau, & Chevrier, 2001; Meirieu, 2004; Mutuale, 2012). Cette relation pédagogique est aussi présente dans les propos de la majorité des parents. En effet, selon plusieurs chercheurs, ce qui se vit dans cette relation pédagogique peut être fécond au point de faire passer l'acte d'enseigner à une œuvre humaniste où l'enseignant s'efforce constamment de donner un sens au vécu des élèves (Gaberan, 2012; Guimard, 2010; Marsollier, 2004). Par ailleurs, cet encadrement déborde du cadre des apprentissages réalisés en classe, puisque le regard parental étant absent à l'école, tous les gestes de bienveillance des enseignants à l'égard de l'enfant sont

importants pour son bien-être. Un élève voit l'enseignant presque comme un autre parent : « *Les enseignants sont très importants pour moi comme mes parents, sans les enseignants, je peux dire que n'y a pas d'école, comme sans parents, il n'y a pas d'enfants, parce que les enseignants sont responsables de l'avenir des jeunes à l'école* (Fred, 11 ans, 6<sup>e</sup> année). » Un autre présente ses enseignants comme des modèles de persévérance. En fait, selon McDonald (2008), l'expertise d'un enseignant doit déborder l'espace classe pour s'étendre vers les parents. Dans une étude réalisée auprès des parents d'élèves aux États-Unis, l'auteure a constaté que la plupart des enseignants sont naturellement portés à partager leur connaissance et leur expertise avec les parents pour s'assurer d'un soutien scolaire équitable à la maison. Tout cela forme un capital scolaire capable de faire contrepoids sur l'impact du faible capital disponible en milieu familial (Kamanzi, & al., 2007).

Mais ce sont les enseignants qui m'apprennent, j'aimerais bien aimer aller à l'école chaque jour, mais s'il n'y a pas d'enseignants, on ne peut pas apprendre, ils sont là pour nous guider à l'école. Parfois lorsqu'on travaille, ils nous donnent des blagues, mais ça nous fait oublier les difficultés qu'on peut avoir, parce qu'ils nous parlent de leurs expériences et ce qu'elles leur rapportent dans la vie. Ça nous permet comme élève de mieux les comprendre et accepter notre réalité aussi, comme élèves, parce que nous ne resterons pas toujours élèves. Il va falloir prendre notre vie en main demain, c'est comme ça, je pense qu'il nous prépare à tout ça (Jonathan, 11 ans, 6<sup>e</sup> année).

Les parents trouvent important le rôle éducatif de l'enseignant. Cependant, cette délégation de rôle parental aux enseignants dans l'éducation de l'enfant semble plus forte dans le cas des familles monoparentales ou d'une absence parentale prolongée à la maison. Certains parents d'élèves en réussite scolaire, notamment, les plus instruits, appellent malgré tout à la vigilance concernant toutes les sortes d'abus dont sont victimes certains élèves de la part d'enseignants.

Les professeurs à l'école sont autant des parents que des enseignants pour les enfants; dans bien cas, c'est une mère, et dans d'autres, c'est plutôt un père. Les enfants restent longtemps à l'école, ce sont eux qui veillent sur eux comme parents en notre absence (Fanny, mère de Fred, traduction libre du créole au français).

Dans un certain sens, le professeur devient un autre parent, j'aimerais voir un va-et-vient continue entre ces deux, parent et enseignant, pour soutenir l'enfant » (Maryse, mère de Jonathan).

[...], c'est ce que j'ai toujours reproché à nos dirigeants qu'ils transfèrent un professeur qui a agressé un élève dans une école à une autre. Cet enseignant-là devrait être révoqué et ne jamais plus revenir dans l'enseignement (Soline, mère de Sarah).

Les jeunes en situation de réussite scolaire situent aussi leurs attentes vis-à-vis des enseignants à un autre niveau : ces derniers doivent faire l'effort de s'informer sur la vie des élèves en dehors de l'école, pour un accompagnement plus efficace : « *Si les professeurs rencontrent ma mère et ils expliquent mes points faibles dans les matières, ma mère aussi explique mes problèmes à la maison, à moment-là, ils peuvent comprendre comment m'aider. [...]* » (Fred, 11 ans, 6<sup>e</sup> année). En effet, les jeunes expriment le souci d'être compris dans leurs difficultés, et souhaitent que s'installe une compréhension partagée de leurs besoins, de la part de leurs parents et de leurs enseignants (Joint, 2006; Kanouté, 2007; G. Romain, 2007).

Des études ont déjà documenté certaines lacunes relatives à la qualification des enseignants dans le système scolaire haïtien (Jean-François, 2006; Joint, 2004; MENFP, 2007). Le manque de maîtrise du contenu de la matière enseignée ainsi que de la langue pour le transmettre contribue à la passivité de l'élève face aux apprentissages. Des chercheurs ont appelé à la remise en question de stratégies d'apprentissage et pratiques pédagogiques en vigueur dans le milieu scolaire, notamment l'usage démesuré de l'exposé magistral et de la mémorisation (Fils-Aimé, 2003; Levy, 1996; Philippe, 1993). Des parents des élèves en situation de réussite exhortent les enseignants à l'utilisation d'approches novatrices visant à soutenir l'intérêt des élèves en classe, mais exigent aussi que les enseignants fassent preuve de compétence et deviennent des modèles dans l'acquisition de compétences disciplinaires adéquates et d'une bonne maîtrise de la langue d'enseignement.

Y a des choses qu'un parent ne peut pas admettre. Par exemple, moi je n'accepte que mon enfant arrive de l'école et qu'il dise qu'il a passé la journée et qu'il n'a eu qu'un seul professeur ou bien tel professeur revient avec telle phrase mal fagotée devant mon enfant. Dès fois, ils écrivent des histoires comme ça, ils viennent nous raconter ce que disent leurs professeurs en classe et les enfants savent bien quand les professeurs les induisent dans l'erreur avec ces genres de phrases mal construites. [...]. Donc, ça, moi, je ne l'admets pas (Patrice, père de Sarah).

#### 4.1.3.2 Les directeurs d'école

Pour ce qui est du directeur d'école, son rôle est associé à la gestion des activités d'enseignement et d'apprentissage, mais aussi à la coordination de la vie sociale à l'école. Par ailleurs, l'interprétation donnée à ce rôle est dépendante des expériences vécues à l'école. Pour certains élèves et parents, le directeur est le garant de la discipline et de l'autorité. Cette responsabilité semble très importante, car dans le contexte haïtien, il y va de la réputation d'une bonne école.

Y a par exemple plusieurs directeurs, le directeur général, le directeur des études, le directeur de discipline, et j'oublie les autres, mais chacun a son rôle et nous aide à travailler pour réussir à l'école. Ce sont eux qui coordonnent l'école; sans ces gens-là, il n'y aura pas de discipline. Et sans la discipline, l'école ne peut pas progresser, une bonne école est reconnue par la qualité de sa discipline et sans cette discipline les élèves ne réussiront pas non plus (Victor, 15 ans, 9<sup>e</sup> année).

Plusieurs recherches (Epstein, 2005; Epstein & Van Voorhis, 2001; Jonsson & Erikson, 2000; Mullen & Patrick, 2000; Riester, & al., 2002; Uchiyama & Wolf, 2002) soulignent que l'action du directeur d'école figure parmi les facteurs qui ont un impact direct sur les résultats des élèves et que son influence est plus importante lorsqu'il acquiert des compétences professionnelles nécessaires pour instaurer un leadership pragmatique et participatif à l'école, notamment en milieux défavorisés et dans le cas d'élèves à risque. Selon Kaser, & al. (2011), le directeur est le véritable pilier de la « communauté éducative », notamment dans l'orchestration des stratégies d'enseignement mobilisées ainsi que des initiatives pour rapprocher l'école et les familles. Des parents d'élèves en situation de réussite partagent ces constats, en insistant sur le rôle de leadership et de supervision pédagogique du directeur, ainsi que sur la nécessité qu'il prévoit de la formation continue pour les enseignants.

[...], Je n'aime pas que mes enfants aillent dans une école qui est laissée à la merci des enseignants, une école où c'est l'enseignant, qui fait la loi, c'est-à-dire que l'enseignant est dans sa salle de classe, il est chef, il fait ce qu'il veut. Quand on pense qu'il fait son cours, il raconte des blagues aux élèves, tandis que la supervision pédagogique n'est pas faite. La direction laisse l'école à la merci des enseignants. Les enseignants sont les seuls rois, dans une école, ça, je n'aime pas ça. À ce moment-là, l'enfant n'apprend rien du tout. Nous avons fait l'expérience

avec nos enfants, surtout les garçons, quand on pense que le cours se fait, il ne se donne pas vraiment (Soline, mère de Sarah).

Certains élèves en réussite défendent une vision du rôle du directeur relative à une gestion complexe des liens entre l'univers scolaire et l'environnement familial. Ces jeunes parlent d'un directeur qui se préoccupe de la qualité de la relation développée et vécue entre les acteurs engagés dans l'éducation de l'enfant : personnel enseignant, directeur, parents et élèves. Se souvenant de l'enthousiasme de son ancienne directrice durant ses premières années scolaires, Marthe la voit symboliser ce modèle de direction d'établissement, trop rare à son goût, qui ne se préoccupe pas que des questions de discipline.

Oui, ce sont elles qui me rappellent continuellement les principes à respecter dans l'école pour bien avancer. Seulement, lorsqu'elle était directrice, elle avait fait autrement, mais je ne connais pas d'autres et je ne crois qu'y en a d'autres. D'abord, elle aime les enfants, dans beaucoup de choses, elle aimait nous écouter. Elle jouait, et sortait avec nous, elle nous encourage à travailler fort pour réussir. Elle nous protégeait du côté des parents et du côté des professeurs et nous défendait, je trouve ça intéressant. Elle apprécie tous les enfants, et elle est ouverte à tout le monde que ce soit les parents, les professeurs, les élèves (Marthe, 12 ans, 6<sup>e</sup> année).

Plusieurs chercheurs ont abondé dans le sens de Victor et de Marthe quant au rôle du directeur. Par exemple, pour favoriser le rapprochement famille-école, et dans les cas de parcours scolaires vulnérables, des chercheurs estiment primordial l'esprit d'ouverture de part et d'autre (Bouveau, & al., 2007), et importantes les actions qui tendent à promouvoir le consensus (Duru-Bellat, 2002). Le directeur assumant la figure morale de l'école, cette ouverture l'interpelle au premier chef et il doit agir à la fois comme gestionnaire, médiateur et promoteur de consensus afin de mobiliser les protagonistes de l'action éducative dans une école donnée. En contexte de défavorisation, un tel modèle de leadership est important pour une plus grande équité dans la formation offerte aux élèves (Theoharis, 2007) et une grande source de motivation pour eux (Mullen & Patrick, 2000; Riester, & al., 2002). Ainsi, l'école est responsable de créer des conditions favorables au maintien de relations durables avec l'environnement des élèves (Kanouté, & al., 2008).

#### **4.1.3.3 Le réseau des pairs**

Les élèves qui sont en situation de réussite disent compter sur le support des enseignants et des directeurs d'écoles. Ils nous affirment également que leurs pairs représentent une aide précieuse pour eux. L'entraide est bénéfique autant pour les aidants que pour les aidés. Cohen (1994) a bien souligné les retombées positives du conflit sociocognitif lorsque, des pairs travaillant ensemble, la confrontation des idées entre les élèves devient un support à l'apprentissage. Les interactions sociales entre pairs donnent l'occasion de se socialiser avec les règles du « *vivre ensemble* » (Duong, 2006; Vásquez-Bronfman & Martinez, 1996). Sarah, Corinne et Fred témoignent de ces bénéfices du réseau des pairs:

Quand je les aide, c'est moi-même que j'aide, mon travail augmente aussi. Je trouve ça important de les aider parce qu'en les aidant, je m'aide aussi (Sarah, 12 ans, 7<sup>e</sup> année).

C'est très important d'avoir des amis à l'école, pour discuter. Si je ne peux pas faire un exercice, je peux contacter un de mes camarades on fait des groupes de travail pour avoir de l'aide et je vais finir par réaliser le travail (Corinne, 14 ans, 8<sup>e</sup> année).

À l'école, on apprend comment se comporter dans la société, comme vivre avec les autres (Fred, 11 ans, 6<sup>e</sup> année).

Dans le cas de Victor, son réseau de pairs remonte à loin : « [...] *On est amis depuis notre enfance, [...] Heureusement, nous sommes rencontrés en 7<sup>e</sup> ensemble et nous sommes restés toujours amis* ». Les pairs se supportent aussi dans les moments difficiles. Les témoignages des jeunes laissent transparaître la souffrance de perdre un pair à cause d'un renvoi de l'école, d'un déménagement ou d'un décès suite à une catastrophe naturelle comme le séisme qu'a connu Haïti. Tout en soulignant les bénéfices qu'ils peuvent tirer de leur réseau des pairs, les élèves en situation de réussite n'ont pas manqué de faire allusion au potentiel d'influence négative d'un tel réseau. Ils soulignent particulièrement les comportements déviants nuisibles à l'apprentissage. Finalement, les témoignages des jeunes ont révélé quelques critères qui définissent les frontières de leur réseau de pairs (Duong & Kanouté, 2007). Ils ont une tendance à se tenir avec des élèves aussi performants qu'eux au plan scolaire, compétitifs et avec des pairs qui alimentent une certaine distinction académique et sociale de leur réseau.

Parfois, quand on a des amis, ils sont capables de nous aider, de nous comprendre. On peut leur parler de nous, dès fois on a de la peine ce sont les amis qui nous aident (Sarah, 12 ans, 7<sup>e</sup> année).

[...], mais malheureusement, il n'est plus à l'école et je ne sais pas pourquoi [...]. On jouait toujours ensemble, on était ensemble dans tout ce qu'on faisait à l'école. Tout est fini, en si peu de temps, il n'y est plus, je ne sais pas où est ce qu'il est (Jonathan, 11 ans, 6<sup>e</sup> année).

[...], moi, j'écoute seulement ceux qui veulent suivre le professeur en classe. Quand ils jouent, je travaille, parce que je veux réussir (Fred, 11 ans, 6<sup>e</sup> année).

«Lorsqu'on trouve de bonnes amies, c'est bien, mais quand on trouve de mauvaise, elles peuvent aussi te perdre. Je ne pense pas que c'est important d'en avoir, on peut vivre sans des amies (Shirley, 12 ans, 7<sup>e</sup> année).

[...], Je veux des filles vraiment distinguées des autres, [...], qui se comportent bien et qui font la différence en tout et partout. [...], Les filles doivent faire preuve qu'elles ont reçu une bonne éducation (Sarah, 12 ans, 7<sup>e</sup> année).

En définitive, si dans certains cas, le réseau des pairs sert de soutien à l'apprentissage, dans d'autres, il peut aussi inspirer des comportements déviants. Cependant, selon Rousseau & Prud'Homme (2010), dans l'ensemble, ces expériences participent au développement des compétences relationnelles et des apprentissages scolaires. Nous remarquons que les élèves en situation de réussite font preuve de vigilance et de stratégies diverses pour que ces expériences ne soient pas en conflit avec leur statut « *d'élève qui réussit* ».

#### **4.1.3.4 La mobilisation des élèves en situation de réussite**

Comment les élèves en situation de réussite scolaire perçoivent-ils les attentes de l'école à leur endroit? Ces perceptions touchent autant à l'engagement et à la persévérance de l'élève dans les activités scolaires, qu'à son appropriation des normes et des exigences d'excellence scolaire. Plusieurs auteurs ont souligné le caractère élitiste de l'école haïtienne (Brice, 2003; François, 2004; Joint, 2006; Tardieu-Dehoux, 1988) où la comparaison des écoles dans les palmarès ne suscite pas autant de controverse qu'au Québec, par exemple, et où les élèves sont souvent classés selon leurs résultats scolaires. Dans la section précédente sur le réseau de pairs, nous avons vu que les élèves qui réussissent se tiennent souvent avec ceux qui sont aussi performants qu'eux.

Selon les élèves, en lien avec la pression à l'excellence scolaire, l'école met beaucoup d'emphase sur les devoirs et les leçons. Cependant, les élèves eux-mêmes affirment tous que ces activités scolaires les aident dans l'appropriation des contenus enseignés. D'ailleurs, pour faire écho à ces attentes de l'école, les élèves en situation de réussite et leurs parents insistent sur la « *part de l'élève* » dans la réussite, sa responsabilité de s'acquitter des tâches scolaires et de les encadrer dans leurs activités scolaires. Les élèves soulignent un élément qui leur semble important : la participation active de l'élève aux cours, sa capacité de solliciter de l'enseignant des explications complémentaires. Ces valeurs scolaires, selon une étude de Pourtois & Desmet (2007), sont socialement conformes aux comportements favorables à la réussite scolaire. La mobilisation pour une appropriation optimale du métier d'élève est un élément incontournable dans la réussite scolaire. L'assiduité, l'autonomie et l'application en classe, le respect des codes disciplinaires en vigueur dans l'établissement scolaire fréquenté sont autant d'éléments positivement associés à leur réussite (Kanouté, 2003; Perrenoud, 2008). La recherche a documenté l'impact sur la réussite de l'effort consenti par l'élève, quelles que soient ses difficultés d'apprentissage, sans occulter le rôle de l'école et de la famille (Archambault & Chouinard, 2009; Theytaz, 2007; Vianin, 2007; Viau, 2009).

[...], les élèves doivent prendre aussi leur responsabilité dans tout, pour réussir, Fred, 11 ans, 6<sup>e</sup> année).

[...], tout le monde peut réussir s'il veut réussir, [...], y a les élèves qui ne veulent pas travailler. Tout le monde peut ne pas réussir de la même manière, mais je crois que tous les élèves peuvent réussir s'ils font des efforts pour travailler [...] (Victor, 15 ans, 9<sup>e</sup> année).

Les jeunes que je connais dans mon école qui réussissent bien [...] ont une attitude convenable en classe et sont très actifs pendant que les profs travaillent et expliquent les cours [...]. Ils ont bien étudié leurs leçons et font leurs travaux (Corine, 14 ans, 8<sup>e</sup> année).

Quand je viens la chercher, le plus souvent, elle a déjà terminé tous ses devoirs et même étudié ses leçons. Arrivée à la maison, avant même de manger, elle les reprend et me les apporte pour vérifier. [...] tous mes enfants sont ainsi, je ne cours pas après eux [...] (Josine, mère de Marthe, traduction libre du créole au français).

Les élèves sont conscients que tous ne disposent pas des ressources nécessaires à la maison qui les aident à faire les devoirs, et ils s'inquiètent par conséquent de leur volume. Dans ce sens, Meirieu (2000) disait que tout « *renvoi à la maison de contenu important du curriculum sous forme de devoirs est un renvoi à l'inégalité des situations familiales.* » Une autre nuance a été apportée par les élèves en lien avec l'hétérogénéité des profils d'apprentissage. En effet, les postulats fondateurs de la pédagogie différenciée estiment que sur le plan des apprentissages scolaires, il n'y a pas deux élèves qui apprennent de la même façon (Burns, 1971). Il ne faudrait, donc, pas faire une corrélation simpliste entre échec et manque d'efforts.

[...].c'est bien, d'avoir des devoirs, mais tous les élèves n'ont pas des parents comme moi pour les aider. Alors, ils n'avanceront pas plus, s'ils ne peuvent pas les réaliser seuls (Sarah, 12 ans, 7<sup>e</sup> année).

Parce que nous sommes différents, nous n'apprenons pas de la même façon, notre cerveau ne fonctionne pas non de la même façon, donc, tous les élèves n'ont pas la même intelligence. S'ils ne peuvent pas apprendre de la même façon, ils ne peuvent pas non plus capter les notions apprises à l'école de la même manière. Aux examens, certains élèves peuvent avoir de la difficulté à se rappeler de ce qu'ils ont appris en classe, s'ils ne souviennent pas ils ne peuvent pas réussir, surtout ils sont appris beaucoup de choses. [...] (Marthe, 12 ans, 6<sup>e</sup> année).

Les élèves en situation de réussite scolaire perçoivent aussi des attentes relatives à leur respect des normes en vigueur dans les écoles : code vestimentaire, relation avec le personnel et les pairs, règlement disciplinaire, retards, absences, etc. En Haïti, la fermeté dans l'application des normes et du règlement par les écoles est déterminante dans leur réputation. Cette fermeté est souvent corrélée positivement à la performance scolaire des écoles et la fierté d'élèves et de parents. Plusieurs élèves sont expulsés pour cause d'indiscipline même s'ils réussissent au plan scolaire. « [...], *les professeurs disent qu'il faut avoir d'abord de la discipline à l'école, c'est important, mais parfois, ils exagèrent aussi parfois* (Sarah, 12 ans, 7<sup>e</sup> année). » Selon France (2011), cette place de l'autorité et des mesures disciplinaires à l'école font un peu écho à la valorisation de toutes sortes de distance hiérarchique dans la société. Cet auteur appelle à de la vigilance pour qu'une telle distance ne brime pas la spontanéité des élèves.

#### 4.1.3.5 Le rôle des parents d'élèves en situation de réussite

Le rôle du parent est ici présenté selon ce qu'en pensent élèves et parents et selon leur perception des attentes de l'école à l'endroit des familles. Du point de vue des jeunes, les parents sont les premiers éducateurs à transmettre aux enfants les notions de savoir-faire et de savoir-être pour leur préparer l'entrée à l'école.

Normalement, un des premiers rôles d'un parent, c'est d'éduquer ses enfants et voir à ses projets d'avenir. Dans ce sens, mes parents, spécialement, ma mère, sont très importants pour moi; elle m'envoie à l'école, paie un professeur pour m'encadrer dans mes devoirs et leçons. Elle me donne des cadeaux, ma mère m'a donné un gros piano. Elle me donne à manger, elle m'habille et prend bien de soin de moi. [...], en plus, ma mère me promet de me fouetter si je ne travaille pas bien et elle m'envoie à l'Alliance Française [...]. Tout ça, c'est pour que j'arrive à prendre ma vie en main. (Fred, 11 ans, 6<sup>e</sup> année).

Les élèves en situation de réussite scolaire ont conscience que les attentes de l'école à leur endroit se transposent également à l'endroit de leurs parents, même si déclinées différemment. Ainsi, engagement et persévérance scolaires nécessitent une présence parentale active pour un accompagnement scolaire optimal : aide et supervision des travaux scolaires à la maison (devoirs et leçons); contrôle du temps passé devant la télévision, au téléphone, sur internet; surveillance des déplacements et de la fréquentation d'amis; etc. Selon plusieurs chercheurs, tous ces encadrements socioaffectifs aident à la persévérance scolaire des élèves (Barnard, 2004; Flouri, 2006; Martin, & al., 2010; F. Martineau, 2013; Poncelet & Francis, 2010; Reynolds & Clements, 2005). Le témoignage de Corine, élève de 8<sup>e</sup> année, illustre cette attente de l'école à l'endroit des parents : « *L'école veut que mes parents prennent soin de mes devoirs, mes leçons, de toutes mes activités scolaires et encore toutes les activités que ce soit à l'école ou ailleurs.* »

Selon l'âge et le niveau scolaire, des chercheurs montrent que l'engagement des parents dans la scolarité de l'enfant contribue généralement à la réussite scolaire (Denessen, & al., 2007; Deslandes, 2008; Epstein, 2001; Oubrayrie-Roussel & Safont-Mottay, 2008; Sheldon & Epstein, 2005). Cet engagement prend principalement la forme d'un soutien socio-affectif, d'un rôle de modèle au plan du comportement et des valeurs, d'un suivi scolaire

constant à la maison, mais aussi sous forme de déplacement à l'école et d'action collective avec d'autres parents. Le soutien offert par les parents prépare les élèves à appréhender avec plus d'aisance la culture scolaire. Ce support est souvent accompagné d'un discours qui valorise l'éducation et qui présente l'école de manière globalement positive, comme étant la principale voie d'accès à l'ascension sociale et à la pleine réalisation de soi.

Les parents des élèves en situation de réussite sont d'accord sur l'importance de leur engagement auprès des enfants et nous révèlent comment ils le traduisent au quotidien. Selon le besoin, les jeunes sont réveillés régulièrement tôt pour réviser les leçons ou terminer les devoirs, car la ponctualité en classe, et dans la remise des travaux, est recommandée. Un temps de sommeil suffisant doit être toutefois respecté pour être attentif en classe. Ceux dont les parents disposent d'une voiture sont conduits jusqu'à l'école. Plusieurs autres sont accompagnés jusqu'au bord de la route pour attendre, le plus souvent dans la pénombre, un bus qui les déposera à un coin proche de leur établissement. Dans d'autres cas, les parents les accompagnent à pied jusqu'au portail de l'école. Ces scénarios recommencent à l'envers chaque jour à la sortie des classes. Autrement dit, la présence d'un élève dans une famille affecte toutes les habitudes de vie au foyer et exige un nouveau paradigme d'encadrement, un passage de simple parent à parent d'élève (Perrenoud, 2008). Les élèves confirment cette mobilisation parentale dans leur scolarité.

Je sens que je joue un grand rôle, je commence à travailler depuis le lever du jour jusqu'au coucher du soleil pour les enfants. Je me lève tôt pour les préparer, les emmener à l'école. Je fais tout mon possible pour qu'elle soit propre. Je prépare à manger les matins, rendue à l'école, j'ai fait leurs boîtes à lunch. Quand il pleut par exemple, je viens mettre ses chaussettes devant le portail pour les garder propres parce que je sais que l'école est sensible à la propreté des enfants. (Violaine, mère de Victor, traduction libre du créole au français).

Je sens que mes parents font vraiment le maximum pour m'aider, parce que je ne souffre de rien. Bien que j'aie quelques problèmes familiaux, mais je mange, ils me suivent, ils me donnent tout que j'ai besoin pour avoir une bonne santé. Et puis, ils m'aident à travailler, ils m'aident pour le succès à l'école, ils m'aident à exceller. Ils sont présents à moi, ils me conseillent et me guident. Je crois qu'ils ont vraiment fait le maximum, mes parents ne sont pas des riches, mais je ne peux me plaindre, ni envier le sort d'aucune des filles de l'école (Sarah, 12 ans, 7<sup>e</sup> année).

À cause de son unicité, je crois qu'y a quelque chose qu'il peut faire mieux que tout le monde, il faut toujours s'appuyer sur ça pour faire avancer l'enfant. C'est là que j'aide mes fils à développer leurs potentialités (Maryse, mère de Jonathan).

D'abord, c'est ma mère qui paie un autre professeur pour me donner des cours particuliers à la maison en revenant de l'école. Elle n'a pas assez de temps pour travailler avec moi, chaque jour il vient à la maison pour m'accompagner (Fred)

presque chaque minute, mon père et ma mère me disent d'aller prendre mes livres pour étudier, ils me suivent dans mes devoirs, ils surveillent à ce que je prenne l'école au sérieux. Ils sont très soucieux de mes études (Corine, 14 ans, 8<sup>e</sup> année).

La réussite de certains jeunes s'inscrit également dans une tradition familiale (Vatz Laaroussi, & al., 2005). D'un côté, les parents évoquent des modèles de réussite dans la famille, des gens qui ne sont pas nécessairement des parents proches, mais dont le comportement semble influencer indirectement les jeunes : « (...), *généralement dans de la famille, les enfants réussissent très bien à l'école* (Maryse, mère de Jonathan). » Par exemple, Sarah dit être en compétition avec son frère aîné, dont l'excellence est remarquable à l'école. « *Il n'étudie pas, il apporte toujours 7 ou 8 à la maison. Quand il étudie, ce sont des 9, [...], il peut bien travailler, [...]. Quand il dort comme ça, moi, j'étudie et je travaille, alors j'ai toujours des félicitations dans mon travail.* »

Enfin, le sous-financement chronique de l'école haïtienne (François, 2004; MENFP, 2007; Moisset & Mérisier, 2001) fait que les attentes de participation financière des familles sont lourdes. Parents et élèves sont unanimes à reconnaître le poids de cette participation financière sur le budget des familles, tout en soulignant l'importance vitale de ce financement pour le bon fonctionnement, la qualité d'éducation offerte et la pérennité des établissements scolaires.

L'État haïtien n'a pas de moyen certes, mais il est négligent, parce que le problème confronté dans l'éducation ne date pas d'hier. Toutes les colonies françaises souffrent de cette situation problématique, mais après deux cents ans, ces colons ne sont plus là, on devrait avoir une amélioration. On ne sent pas une volonté politique pour permettre à tous les enfants d'aller à l'école. Regarde l'état des lycées qui sont supposés être à la portée des plus démunis et après le premier échec l'élève est expulsé de l'école (Vallaire, oncle de Victor, traduction du créole au français).

L'école veut toujours que mes parents me donnent des manuels scolaires et me préparent pour l'école (Victor, 15 ans, 9<sup>e</sup> année).

Parfois, le coût de l'école est trop élevé, c'est a peut-être aussi à cause de ça que les parents peuvent ne pas avoir assez de temps pour leurs enfants, j'aurais subventionné les écoles pour soulager un peu les peines des parents (Shirley, 12 ans, 7<sup>e</sup> année).

Moi, j'ai été privilégiée, j'ai tout payé en juin sans être pressurée. Ils ont pris ça en compte. L'argent est important, parce qu'ils doivent payer les frais de fonctionnement, les professeurs, mais c'est la formation des enfants qui prime (Maryse, mère de Jonathan).

Mais moi, si j'étais ministre de l'Éducation, j'aurais donné une bourse ou une demi-bourse à chaque élève pour soulager les parents surtout ceux qui ne peuvent pas payer. Multiplier les écoles pour permettre à tous les enfants d'aller à l'école peu importe l'endroit, il se trouve (Fred, 11 ans, 6<sup>e</sup> année).

Plusieurs études dans différents contextes sociaux montrent que les stratégies de suivi scolaires, mobilisées en milieu familial autour des enfants, contribuent généralement à la réussite scolaire des élèves (Barnard, 2004; Chen, 2008; Flouri, 2006; Houtenville & Conway, 2008; Jeynes, 2005; Levpuscek & Zupancic, 2009; Van Voorhis, 2009). Cependant, il est souligné que le fait de standardiser les attentes de suivi scolaire à l'endroit des familles pénalise des élèves dont les conditions de vie (Deslandes & Rousseau, 2007; Girardin & Schmutz, 2014; Monceau, 2008), les ressources matérielles et symboliques des parents, ne permettent pas de répondre à ces attentes. Le témoignage d'un élève montre que, au-delà de la supervision des devoirs, il y a un vrai défi pour certains parents à s'appropriier la culture scolaire : « [...], *les parents disent qu'ils n'avaient pas la chance d'aller à l'école, mais, leurs enfants doivent fréquenter de bonnes écoles, même quand ils sont analphabètes. Alors, que voulez-vous qu'ils comprennent dans le programme que l'école leur remet?* » (Shirley, 12 ans, 7<sup>e</sup> année). Il faut donc différencier les attentes de participation des parents (Deslandes & Rousseau 2007a; Duru-Bellat & van Zanten, 2006; Monceau, 2008; Périer, 2005; Thin, 1998) et mobiliser au maximum le capital de l'école pour soutenir les élèves (Duru-Bellat & van Zanten, 2012; Kamanzi, & al., 2007) dont l'environnement familial n'a pas toutes les ressources nécessaires au suivi scolaire.

#### 4.1.4 La relation école-famille

Accompagnement, encouragement, soutien matériel et psychologique, modèle de réussite familiale discours positif sur l'école (Vatz Laaroussi, & al., 2008; Vatz Laaroussi, & al., 2005), toutes ces déclinaisons de l'engagement des parents se font avec comme toile de fond la communication/collaboration entre famille et école. Ces parents disent percevoir chez les acteurs scolaires une tendance voulant une prolongation du temps scolaire à la maison (Kanouté, 2007, Meirieu, 2000; Prévôt, 2008).

Eh, bien l'école veut toujours que je continue à faire le travail qu'elle a déjà commencé et qu'elle m'a aidée à faire aussi, parce que moi, je dis toujours il ne peut y avoir l'école sans les parents (Maryse, mère de Jonathan).

[...]. En plus de ça, je pense que l'école veut que les parents accompagnent les enfants en tout ce qu'ils font pour les aider à réussir. Même si elle travaille avec eux, mais nous autres comme parents nous devons aussi à notre tour les soutenir à la maison pour qu'ils progressent (Michelle, mère de Shirley)

Les parents doivent être aussi parents pour tous les enfants de l'école et créer un climat d'entente avec les autres parents pour soutenir tous les enfants (Fanny, mère de Fred, traduction libre du créole au français).

Avoir des professeurs pour travailler avec elle, avoir une surveillance et un regard bien attentionné sur elle à l'école, je crois que Marthe a eu tout ça. Je ne sais quoi dire encore. Je ne pourrais pas avoir plus, je n'ai jamais regretté choisi l'école X pour ma fille, elle fait vraiment la différence en tout (Josine, mère de Marthe).

Dans les énoncés fondateurs de la mission de l'école haïtienne, la place des parents n'est pas explicitée. Cependant, les élèves en situation de réussite scolaire et leurs parents croient que la communauté éducative école-famille est une nécessité à construire. Adams, & al. (2009) estiment en effet que l'effort manifesté à l'école pour supporter l'apprentissage des élèves tend à renforcer le sentiment d'appartenance des parents. Ce sentiment d'appartenance est important pour consolider leur confiance dans l'expertise des acteurs scolaires.

[...], c'est que l'école, la famille, les parents, tout le monde, les élèves aussi, parce qu'ils sont importants dans la communication école-parents, s'il y a communication école-parent c'est à cause de l'élève, que tous ensemble forment

une seule et même famille. Et tout ça, c'est la direction qui doit faire ça, parce que c'est elle qui dirige l'école, c'est elle qui doit faire avancer toute chose pour aider les élèves. C'est très important oui, ça, elle doit aller chercher tous les gens pour aider les élèves (Sarah, 12 ans, 7<sup>e</sup> année).

L'éducation comme la formation commence à la maison, l'école ne fait que continuer, si les parents et l'école ne travaillent pas ensemble, c'est comme s'il n'y avait pas de continuité. La maison peut défaire tout ce que l'école a déjà commencé, comme l'école aussi peut départ le travail commencé à la maison, la base se trouve à la maison. Si les parents ne travaillent de concert avec l'école, c'est comme s'ils se lavent les mains et les essuient par terre (Violaine, mère de Victor).

Les points de vue des élèves en réussite inscrivent la relation école-famille dans une dynamique où l'enfant-élève est la pierre angulaire qui associe les acteurs scolaires aux parents au profit de son éducation et sa réussite : « *Si mes parents sont en relation avec l'école c'est à cause de moi. Je permets à l'école de rencontrer mes parents et à mes parents de rencontrer l'école. [...], ils dialoguent sur moi, mes études, mes progrès ou mes difficultés à l'école* » (Marthe, 12 ans, 6<sup>e</sup> année, secteur privé). Nous devons toutefois souligner que la discussion avec des cas d'élèves en réussite apporte des informations concernant la place de l'élève dans la collaboration école-famille qui n'ont pas été mentionnées dans les modèles de collaboration recensés (Dunst, & al., 1988; Epstein, 2001, 2011; Hoover-Dempsey, & al., 2005). Cette relation est encore plus importante pour la réussite des élèves lorsqu'elle influence les décisions concernant leur cheminement scolaire : « *Ce n'est même pas aidante, moi, je pense que c'est plutôt important pour ma réussite parce que lorsqu'on fait quelque chose à l'école, on appelle les parents et on discute avec eux, après ils auront à prendre des décisions qui pourront aider au progrès et à la réussite des élèves* » (Corine, 14 ans, 8<sup>e</sup> année). La communication école-parents occupe donc une place importante dans la collaboration école-famille (Epstein, 2001).

#### **4.1.4.1 La communication école-parents**

Des enjeux liés à la communication se reflètent dans la quasi-totalité des études traitant de la relation école-famille, les études récentes (Chartier, & al., 2014; Delay, 2013; Payet & Giuliani, 2014; Scalabrini & Ogay, 2014; Zeineddine, 2014) comme celles les moins

récentes (Christenson, 2003; Christenson & Sheridan, 2001; Epstein, 2001; 2011; Francis, 2008; Humbeeck & al., 2006; Kanouté, 2007; Mattingly, & al., 2002; Seitsinger, & al., 2008). Ces enjeux s'imposent également dans tous les modèles théoriques destinés à l'analyse de la dynamique école-famille et des formes de collaboration qui y sont liées (Dunst, & al., 1988; Favre, & al., 2004; Larivée, 2008, 2011; Epstein, 2001, Hoover-Dempsey, & al., 2005, Vatz Laaroussi, & al., 2005). En contextes de défavorisation, selon plusieurs chercheurs, ces enjeux se relèvent encore plus importants (Favre, & al., 2004; Henriot-Van Zanten, 1996; Jaeggi, & al., 2003; Kanouté, 2003; Montandon, 1996).

En effet, contrairement aux résultats d'études antérieures (Joint, 2006, Joseph, 1999), les parents des élèves en situation de réussite accordent un rôle important à la communication avec l'école, tant formelle qu'informelle, directe ou indirecte. Elle est relativement liée à une action éducative (Chartier, & al., 2014; Delay 2013; Payet & Giuliani, 2014; Scalabrini & Ogay, 2014). Les rencontres formelles renvoient d'abord aux réunions statutaires tenues en début d'année ou à chaque trimestre scolaire. Aminées par le personnel de direction, la formation des élèves et les normes de socialisation régissant la vie de la « communauté éducative » sont souvent à l'ordre du jour de ces rencontres. Dans certaines institutions, un calendrier incorporé dans l'agenda des élèves informe les parents en début d'année sur les dates à retenir pour les différentes rencontres formelles qui auront lieu au cours de l'année et une lettre de rappel leur est envoyée la semaine précédant la tenue de chaque rencontre. Dans d'autres cas de figure, les parents sont informés à l'aide d'une lettre circulaire ou d'un formulaire dûment complété. Les parents profitent de ces rencontres pour s'informer du vécu scolaire de leurs enfants. Par ailleurs, aux deux premiers cycles, il est important que les bulletins mensuels et trimestriels soient donnés en mains propres aux parents pour s'assurer qu'ils en prennent connaissance, contrairement au troisième cycle où la présence parentale est exigée uniquement pour les bulletins trimestriels.

Je viens dans les toutes les rencontres de parents, je suis là à chaque remise de bulletin et ce sont souvent les mêmes problèmes qui sont discutés, discipline, travail. Chaque mois aussi, je viens rencontrer le professeur pour demander des explications sur son comportement en classe et ses travaux scolaires (Fanny, mère de Fred, traduction libre du créole au français).

Je trouve très important qu'elle vienne à l'école pour ces rencontres pour être informée sur mon travail et mon comportement dans la classe. Surtout en 6<sup>e</sup> année, elle peut aussi savoir dans quelles matières je suis plus faible pour mieux m'accompagner (Fred, 11 ans, 6<sup>e</sup> année).

Mon père ou ma mère va aussi dans les réunions des parents, mais je crois qu'ils sont toujours allés. Parfois aussi, ils vont tous les deux, ensemble, parfois on explique aux parents plusieurs choses à faire pour aider les enfants (Jonathan, 11 ans, 6<sup>e</sup> année).

La chercheuse a été effectivement témoin de deux de ces rencontres statutaires dans deux établissements scolaires du secteur public et privé respectivement. Ces modalités dominantes de communication dans les écoles sont plus rassurantes pour les acteurs scolaires et permettent un certain contrôle sur la vie de l'institution (Perrenoud, 2005a). Quoique parfois contraignantes, elles sont importantes pour le bon fonctionnement de l'institution et le progrès des élèves (Francis, 2008; Humbeeck, & al., 2006; Kanouté, 2007).

Dans certaines institutions scolaires, la rencontre formelle peut devenir un espace de formation et d'informations pour les parents. Particulièrement dans les écoles congréganistes ou des institutions spécialisées, ces formations sont animées par un professionnel sur des thématiques liées au développement psychosocial et psychoaffectif des enfants. Elles visent particulièrement le renforcement des compétences parentales pour mieux intervenir auprès des enfants. Également, en cas de désastres naturels ou d'une situation problématique, les parents sont informés sur des mesures d'intervention adéquate pour limiter les risques. Nous avons été également témoin d'une de ces rencontres d'information dans un établissement scolaire dans le cadre de la prévention relative au séisme et à l'épidémie de choléra. Toutefois, en plus d'être initiées par la direction qui décide les modalités de ces rencontres statutaires, des contraintes temporelles et les contextes dans lesquels elles ont lieu limitent l'intervention des parents et les possibilités d'engager un dialogue en profondeur sur des cas d'élèves spécifiques. Parallèlement aux rencontres statutaires, à cause de ces contraintes, d'autres stratégies se sont développées, dans un cadre moins formel.

Les parents se déplacent à l'école pour payer les frais de scolarité, acheter les fournitures scolaires, ou pour des raisons relatives au non-respect du code de vie. En cas d'absence ou de retard, les élèves sont accompagnés avant d'être admis en classe, dans le cas contraire, une lettre explicative et un formulaire dûment complété sont envoyés à la direction. Les parents disent être attentifs aux remarques consignées dans l'agenda, le carnet de leçons, les bulletins scolaires ou le cahier de devoirs des enfants, les formes de communication les plus fréquentes dans ces établissements scolaires (Humbecq, & al., 2006). De l'insatisfaction ou du mécontentement face aux notes inscrites dans l'agenda poussent également quelques parents à aller voir les enseignants ou un membre de la direction pour des explications nécessaires avant la signature. Ces formes de communication écrites sont toutefois moins favorables pour les parents de faible capital culturel (Dumoulin, & al., 2013).

Ma mère va à l'école seulement pour les réunions, [...], je ne dérange jamais dans les classes. J'ai choisi de me comporter d'une façon à ce qu'elle ne soit pas convoquée à l'école, je sais qu'elle n'a pas vraiment de temps (Shirley, 12 ans, 7<sup>e</sup> année).

Parfois, mes parents viennent aussi si par exemple ils trouvent qu'il y a un petit problème à travers le travail ou qu'ils ne comprennent pas quelque chose ou bien le carnet a un problème, ou quelque chose d'urgent, ils viennent demander des explications pour voir si ce sont eux ou bien l'école, pour voir de qui est le problème et voir qui doit aider, qui doit renforcer pour avoir de meilleurs résultats (Sarah, 12 ans, 7<sup>e</sup> année).

À partir de mes expériences, je dirais qu'il y a différentes catégories de parents. Y en a qui passent à l'école juste pour répondre à l'invitation de l'école. Par contre, il y en a d'autres qui se font le devoir de passer voir le service disciplinaire, les responsables, ou tel professeur, pour poser des questions, savoir comment ça va, pour s'informer des comportements de leurs enfants à l'école. D'autres viennent pour des raisons purement académiques, vérifier s'il n'y avait pas de devoirs, s'il n'y avait rien pas d'un document à signer, si le bulletin n'a pas remis. Parfois [...], ils savent bien qu'ils ont des enfants malins, les documents peuvent ne pas être remis à la maison au moment opportun, ils se plaisent de venir s'informer (Patrice, père de Sarah).

Certains parents, spécialement les professionnels, peuvent contacter la direction à propos de la validité de notes dans le bulletin. Ces parents sont toutefois minoritaires, mais leur comportement explique que le progrès scolaire de leurs enfants leur tient à cœur. Ensuite, l'entrée et la sortie des classes, notamment chez les plus jeunes, sont parfois des occasions

d'échange avec les enseignants pour tous ceux qui accompagnent les enfants à l'école. Dans d'autres cas, c'est lors de la récréation que l'enseignant est « pris en otage » par les parents. Ces derniers disent bien apprécier ce cadre informel de rencontre pour être dans un face à face avec l'enseignant à propos du vécu scolaire des enfants. En outre, des activités parascolaires (sorties éducatives), des activités culturelles réalisées lors des temps forts de l'année (noël, carnaval, célébration du drapeau, fête des mères, anniversaire de l'école, fête fin d'année, graduation), des activités sportives ou à connotation religieuse (messes dominicales, communion, confirmation) sont aussi des occasions pour les parents d'être à l'école avec leurs enfants. Ces occasions de rencontres peuvent constituer une source importante d'informations pour les acteurs (Christenson & Sheridan, 2001; Epstein, 2001, Kanouté, 2007). Perrenoud (2005a) souligne l'importance d'un cadre informel d'échange et de rencontre dans la régulation des relations formelles entre acteurs scolaires et familiaux.

D'autres faits observés dans ce cadre informel, ce sont des temps d'échanges entre les parents sur l'école. Nous avons aussi constaté que certains parents vérifient avec un parent voisin les tâches scolaires qui doivent être réalisées à la maison. Au secteur privé, particulièrement dans les écoles congréganistes, l'encadrement scolaire est souvent pris en charge par un parent d'élève plus disponible ou ayant un capital culturel favorable. Dans d'autres cas, le transport est assuré par un autre parent possédant un véhicule ou un voisin qui se charge d'accompagner l'enfant à l'école avec les siens. Toutes ces initiatives permettent à ces parents de communiquer et de rester en contact avec l'institution scolaire de leurs enfants. Selon certaines recherches, ces stratégies visent à développer ou renforcer des réseaux sociaux pour soutenir l'apprentissage des élèves (Christenson, 2003; Christenson & Sheridan, 2001; Epstein, 2001).

#### **4.1.4.2 La collaboration souhaitée par les parents et les élèves en réussite**

La relation des parents de ces élèves en situation de réussite avec l'école est apparemment convenable. Cependant, une plus grande mobilisation est à envisager du côté de tous les protagonistes de l'éducation pour construire une collaboration qui soutient davantage la réussite des élèves (Epstein, 2011). Une telle collaboration école-famille nécessite des

actions concertées de toutes les instances éducatives du pays ainsi que de leurs acteurs (Epstein, 2001; 2011). Des souhaits sont adressés autant au ministère de l'Éducation, au personnel scolaire, aux parents qu'aux élèves et à la communauté.

Donc, le professeur joue un rôle important dans la vie de l'enfant. Il devrait avoir une surveillance similaire entre les deux. Face à cette surveillance, il est important que les deux puissent développer une sorte de connivences pour le bien-être de l'enfant. Dans un certain sens, le professeur devient un autre parent, j'aimerais voir un va-et-vient continué entre ces deux parents pour soutenir l'enfant (Michelle, mère de Shirley).

Je ne veux pas m'enorgueillir, mais je peux dire honnêtement depuis que je suis arrivée ici en 2002, y a un concept que j'en parle à la longueur de journée, la communauté éducative, où j'intègre tous les acteurs de l'éducation, l'État représenté par le ministère, les parents, les directeurs, direction d'école, les professeurs, les élèves, les collaborateurs immédiats de l'administration scolaire... Et l'interrelation entre les différents acteurs doit être combinée et conduire droit vers le profil de sortie qu'on veut pour l'élève, c'est-à-dire l'élève qu'on veut former, l'administrateur a joué son rôle, le gardien, le portier a joué son rôle, parce que le portier me cache que l'élève sort et laisse son sac pour aller rencontrer tel petit garçon, si le portier se met à faire de l'argent avec les élèves, tout le monde doit être inclus dans le circuit, et faire sentir à tout le monde qu'il a un rôle à jouer pour la formation de cette patrie même qu'on veut former (Patrice, père de Sarah).

Les élèves en réussite suggèrent l'élaboration d'un plan d'intervention intégrant un système d'aide aux devoirs et à l'apprentissage pour les élèves qui bénéficient de peu d'encadrement scolaire à la maison. Ce système pourrait s'étendre à un programme de soutien à la parentalité plus important dans les établissements.

L'école de son côté doit bien travailler avec les enfants, leur donner des cours supplémentaires au besoin les samedis pour aider les parents surtout ceux qui ne peuvent pas (Fred, 11 ans, 6<sup>e</sup> année).

Il faudrait aussi exiger qu'il y ait des séances de formation pour les parents dans chaque école. C'est quoi être parent? Je ne peux pas être parents et m'habiller n'importe comment pour emmener mes enfants à l'école. Y a aussi des attitudes que les écoles doivent exiger des parents, à cause de ses enfants, par respect pour ses enfants un parent doit surveiller sa tenue. Il faudra commencer cette éducation sur les ondes de radio et de télévision et organiser aussi des cercles des parents dans les écoles pour poser le problème de l'éducation (Maryse, mère de Jonathan).

Enfin, le temps de l'enfant est partagé entre l'école et la famille, deux institutions d'éducation qui défendent une cause commune, la réussite des élèves. Par contre, c'est aux

acteurs scolaires que revient la responsabilité d'intégrer les parents dans l'enceinte scolaire pour les sensibiliser à l'importance de coopérer activement au progrès de ces enfants (Deslandes & Bertrand, 2004; Epstein & Van Voorhis, 2001; Seitsinger, & al., 2008). Les parents ont à faire leur part pour une collaboration efficace avec l'école. Les élèves en situation de réussite pensent que la distance des parents à la culture scolaire n'est pas un obstacle majeur à leur présence à l'école.

Quand les parents voient qu'y a des choses qui ne vont pas bien avec les enfants à la maison, qu'ils viennent, qu'ils demandent de plus ce que l'école devrait faire et que l'école ne donne pas. C'est-à-dire qu'y a quelque chose de plus que l'école doit faire pour aider les élèves. Qui fait l'école? Ce sont les parents, les enfants, les professeurs et la direction. L'école appelle les parents, mais les parents aussi peuvent venir à l'école pour parler avec un professeur. Parfois, on appelle les parents, ils ne viennent pas et puis, ils se plaignent, ça ne sert à rien de se plaindre si tu ne viens pas (Sarah, 12 ans, 7<sup>e</sup> année).

Tous les parents doivent vraiment former une chaîne de solidarité avec l'école et parler pour finir avec toute sorte de critiques sans fondement qu'on porte parfois sur l'école et même sur eux autres parents (Josine, mère de Marthe, traduction libre du créole au français).

Pour conclure le bloc sur les cas de réussite, nous pouvons dire que les points de vue sur l'école, tant du côté des élèves que de leurs parents, sont positifs en général. Cependant, ils sont critiques en mettant en lumière, entre autres, son caractère fragmenté (Cadet, 2003; MENFP, 2007; MENJS, 2004) et les problèmes de qualification de son personnel (Joint, 2006). En effet, le progrès des élèves en classe dépend en grande partie de l'efficacité de l'enseignant (Duru-Bellat, 2001). Les élèves en réussite parlent de l'école comme d'un espace de socialisation qui s'est graduellement construit et leur permet de développer des valeurs importantes, telles l'entraide et la coopération. Les attentes exprimées sont imprégnées d'une vision démocratique de l'école qui nécessite un nouveau paradigme de l'éducation. Les élèves en réussite et leurs parents plaident pour une école pragmatique, inclusive, accessible à tous. Leurs attentes s'inscrivent dans la ligne des approches différenciées pour une prise en compte appropriée de l'hétérogénéité des cadres de vie de la clientèle scolaire (Houssaye, 2012; Meirieu, 2004; Perrenoud, 2008; Przesmycki, 2008).

#### **4.2 Les élèves en difficulté scolaire (N=7) et leurs parents (N=8)**

Ce deuxième bloc présente l'analyse des résultats concernant les sept cas d'élèves en difficulté scolaire et de leurs parents. Une brève description du profil général de chaque jeune précède l'analyse des regards croisés sur les enjeux de la réussite, sur l'école au quotidien et sur les relations école-famille.

#### **4.2.1 Le profil des élèves en difficulté scolaire et leurs parents**

Les jeunes en difficulté scolaire, cinq filles et deux garçons, sont âgés entre 11 et 16 ans. Quatre élèves sont scolarisés dans une école du secteur privé. Lyne et Willy sont en 6<sup>e</sup> année; Sophie, Samy et Sully sont en 7<sup>e</sup> année; Julien et Mélissa, en 9<sup>e</sup> année. Quatre d'entre eux vivent dans une structure familiale monoparentale dirigée par une mère au chômage, pratiquement seule avec trois ou quatre jeunes enfants. Les parents sont au nombre de huit, dont quatre pères, trois mères et une tante, relativement jeunes, âgés de 32 à 43 ans. La plupart (7/8) habite des zones périphériques contrastées du Cap.

##### **4.2.1.1 Lyne et son père Luc : « l'école c'est la clé de l'avenir »**

Lyne, élève de 6<sup>e</sup> année, fréquente un établissement scolaire bien reconnu pour sa qualité d'éducation. Malgré la proximité de cet établissement scolaire qu'elle fréquente depuis le préscolaire, son père l'y conduit et l'en ramène chaque jour en voiture.

Lyne a toujours connu un environnement scolaire généralement stimulant pour son apprentissage et se dit comblée par l'ambiance fraternelle vécue avec ses pairs et le personnel qu'elle a toujours hâte de rejoindre chaque jour. Cette ambiance fraternelle est renforcée par une série de sorties éducatives et une diversité d'activités à caractère festif et culturel, dont elle se souviendra toujours. Sa capacité de socialisation lui permet de développer un réseau social fort avec ses pairs et ses nombreuses amies et elle ne manifeste aucun problème de comportement. Lyne n'a jamais repris de classe durant son parcours scolaire et bénéficie de l'aide d'un tuteur rémunéré pour la réalisation des travaux scolaires. Pourtant, elle se plaint de l'absence de supervision parentale pour les devoirs. Malgré ce contexte qui semble favorable, cette fille éprouve des difficultés en classe et sa performance scolaire diminue à mesure qu'elle avance dans son cheminement scolaire. Elle a un attrait

particulier pour toutes les activités relatives au français, notamment celles qui lui semblent faciliter la compréhension (tableau 16).

Les difficultés scolaires n'empêchent pas Lyne d'être optimiste et d'envisager un projet d'avenir lié à un domaine professionnel exigeant une grande performance scolaire. En effet, cette fille de 6<sup>e</sup> année souhaite entrer à l'école de médecine après son secondaire pour ensuite se spécialiser en pédiatrie. Elle y tient parce qu'elle se dit très sensible à la cause des enfants et veut pouvoir les aider un jour adéquatement.

**Tableau 16 : Lyne et son père Luc**

Le cas de Lyne		
	Âge	11 ans
	Sexe	– Fille
Informations sociodémographiques	Résidence	–Centre-ville, plus ou moins favorisé
	Langues parlées à la maison	– Créole avec ses parents – Français avec son frère
	Niveau scolaire	–6 <sup>e</sup> année fondamentale
	Secteur d'enseignement	Privé
	Capital social de l'école	– Personnel +/- qualifié – Supports pédagogiques – Laboratoire d'informatique – Internet – Bibliothèque – Auditorium – Chapelle – Activités extrascolaires – Activités culturelles – Cour de récréation – Terrain de jeux
	Parcours scolaire	– Même école depuis le préscolaire, sans échec – Mais en nette régression – faible capacité de rétention
Informations socioscolaires	Expériences scolaires	– Sorties éducatives, activités culturelles – Excellente relation pédagogique – Relation conviviale avec la direction – Franche camaraderie (beaucoup d'amies)
	Profil de réussite	– Sans échec – Dossier scolaire passablement bien
	Matières favorites	– Français (plus facile à comprendre)
	Activités hors de l'école	– Devoirs – leçons – lecture – Émissions télévisées – voyage d'été
	Projet d'avenir	– Entrer à l'école de médecine – Étudier les sciences médicales – Se spécialiser en pédiatrie {aucune inquiétude}
Capital familial	Parent : Luc	39 ans, père de 3 enfants
	Structure familiale	– Parents mariés et en couple
	Scolarité des parents	– Mère : 8 <sup>e</sup> AF complétée – Père : 8 <sup>e</sup> AF complétée
	Formation socioprofessionnelle	– Mère : aucune

		– Père : Mécanicien
	Situation d'emploi	– Mère : commerçante – Père : commerçant (propriétaire de magasin)

Quant à Luc, son père, la précarité économique de ses parents l'a obligé, comme sa femme d'ailleurs, à abandonner l'école dès la 8<sup>e</sup> année pour s'orienter vers l'apprentissage d'un métier. Luc est devenu aujourd'hui l'un des plus grands commerçants du secteur formel de la ville. Ce père, déterminé, optimiste et réaliste, dit vouloir combler, chez ses quatre enfants, tout le vide que n'a pu combler son propre milieu familial. Il est bien conscient des difficultés de sa fille. « *Je te l'avoue, Lyne a une grande faiblesse, même quand je te dis que nous avons fait de grands efforts pour l'aider, mais elle est faible.* » Ce père de 39 ans est prêt à offrir à ses enfants le meilleur pour leur vie : « *Alors, ce que les parents n'ont pas pu faire pour nous, nous autres, nous les faisons pour nos enfants.* » Malgré sa préoccupation face aux faibles résultats scolaires de Lyne, ce père a un regard très positif et développe un grand sentiment d'appartenance aux établissements scolaires fréquentés par ses enfants. Luc a du mal à prendre du recul pour voir les aspects qui pourraient être améliorés. Contrairement à ce que Lyne, sa fille, nous a laissé entendre en entrevue, Luc se présente comme un parent modèle très attentionné à ses enfants.

#### **4.2.1.2 Willy et son père Wilbert : « C'est à l'école que l'enfant prépare son avenir »**

Willy, ce garçon de 6<sup>e</sup> année habite l'une des banlieues les plus défavorisées du Cap et vit dans un milieu familial généralement précaire à tous les niveaux sociaux. Son établissement scolaire, du secteur public, qui abrite depuis le séisme des élèves cinq autres écoles de ce même secteur, ne peut pas compenser les vulnérabilités de son capital familial. Ce garçon a connu une trajectoire scolaire bien différente de celles des autres élèves : à 16 ans, Willy est encore en 6<sup>e</sup> année, l'âge normalement prévu dans le système pour terminer la classe de seconde (secondaire 5 au Québec). Willy a pratiquement repris toutes ses classes au moins une ou deux fois (tableau 17).

Il dit ne pas avoir beaucoup d'amis à l'école, mais il a des relations harmonieuses avec le personnel enseignant. Par contre, à la maison, les tâches scolaires sont le souvent négligées pour pouvoir aider sa mère dans ses activités de commerce informel qui lui permettent de pourvoir à ses besoins, une activité qu'il semble bien apprécier. Willy dit pourtant n'avoir aucune inquiétude, il a une bonne estime de soi et fait preuve d'une grande capacité de projection dans l'avenir. Il voudrait entrer à l'université après le secondaire pour poursuivre ses études en médecine, l'un des domaines universitaires les plus compétitifs au pays. Souvent triste et solitaire en classe, selon l'enseignant et la directrice, Willy est toutefois réaliste. Il serait prêt à renoncer à son projet d'études en médecine pour apprendre un métier moins exigeant au cas où sa faible performance scolaire lui bloquerait l'accès à l'université.

**Tableau 17 : Willy et son père Wilbert**

Le cas de Willy		
	Âge	– 16 ans
	Sexe	– Garçon
Informations	Résidence	– Banlieue défavorisée
Sociodémographiques	Langues parlées à la maison	– Exclusivement créole
	Niveau scolaire	– 6 <sup>e</sup> année fondamentale
	Secteur d'enseignement	– Public
	Capital social de l'école	– Personnel +/- qualifié – Cantine scolaire – Cour de récréation
	Parcours scolaire	– A déjà fréquenté 4 écoles – Reprise chaque classe une ou deux fois
Informations Socio scolaires	Expériences scolaires	– Bonne relation pédagogique – A très peu d'amis
	Profil de réussite	– Très faible dossier scolaire
	Matières favorites	– Maths / français, cote plus élevée
	Activités hors de l'école	– Leçons, – Devoirs – Suppléance au commerce de sa mère
	Projet d'avenir	– Entrer à l'université après le secondaire – Étudier en médecine – École de métier : plomberie – mécanique
Capital familial	Parent : Wilbert	42 ans, père de quatre enfants
	– Structure familiale	– Monoparentale dirigée par la mère
	Scolarité des parents	– Mère, 5 <sup>e</sup> année – Père, 7 <sup>e</sup> année
	Formation socioprofessionnelle	– Mère couturière – Père, ébénisterie
	Situation d'emploi	– Mère : commerçante, – Père : ébéniste

Le cas de Willy est apparemment inquiétant : contrairement à la durée normale des études primaires qui est de six ans, cela lui a pris 10 ans. Faute de services nécessaires dans les écoles pour s'en occuper dès la première année, ce jeune a dû éprouver des difficultés qui n'ont pu pas être identifiées. Face à ce cumul de vulnérabilités, il court le risque d'échouer les examens officiels de l'État qui sanctionnent la fin des deux premiers cycles d'études fondamentales. Toutefois, le cas de Willy met en lumière une situation très problématique dans le système scolaire en Haïti : celle du surâgé (François, 2004). Dans une étude auprès de la population de 3<sup>e</sup> cycle fondamental, Saint-Fort (2004) note qu'environ 48 % des élèves questionnés ont pris plus de 11 ans avant de parvenir à la 9<sup>e</sup> année. Dans la dernière enquête sur les conditions de vie en Haïti, le Ministère de l'Économie et des Finances a évalué respectivement à 72 % et 78 % le taux de jeunes et d'enfants ayant dépassé l'âge normal à l'école fondamentale (IHSI, 2003).

Willy, c'est vraiment un élève très faible, il ne peut ni travailler, ni réciter ses leçons. Je sens qu'il n'a personne à la maison pour lui expliquer ses devoirs, et il semble être négligé par ses parents, je ne les ai jamais vus à l'école. Tu as la preuve, tu leur as demandé jusqu'à présent personne ne se présente. [...]. La tendance est claire, c'est un élève vraiment négligé par ses parents. J'ai parlé à ses anciens professeurs, ils m'ont dit que la situation n'était pas mieux lorsqu'il était dans leur classe. Je ne sais pas son âge, mais on me dit que Willy a doublé ou triplé chaque classe. Je crois qu'il dépasse 16 ans (Fritz, enseignant, 6<sup>e</sup> année, secteur public).

Le père de Willy, Wilbert, semble avoir connu un parcours scolaire pratiquement similaire qui l'a emmené à l'abandon scolaire après sa 7<sup>e</sup> année fondamentale pour se diriger vers une école de métier afin de subvenir à ses besoins. Mais, contrairement au fils, la pression de la précarité familiale qui pesait sur ce père de trois enfants était plus forte. Pour le père, la faible performance scolaire de son fil est attribuable à un manque de maîtrise de son métier d'élève et à la surprotection de sa mère : « *Au début, il a perdu son temps. Tu sais, c'est un enfant qui est gâté par sa mère, à chaque fois que je tente d'intervenir, elle dit que je suis trop sévère avec les enfants.* » Par ailleurs, le père se dit confiant face à l'avenir de son fils qui aspire à être médecin. Il dit ne jamais le percevoir découragé, malgré son retard scolaire, et se dit prêt à l'emmener où il veut. Wilbert souhaiterait voir évoluer son fils dans

une vie professionnelle qui le rendrait autonome et capable dans l'avenir de lui venir en aide.

#### 4.2.1.3 Sophie et son beau-père Sonel: « L'école, c'est aussi les parents »

Sophie a 12 ans, elle est en 7<sup>e</sup> année et réside en banlieue plus ou moins favorisée du Cap. Depuis la première année, elle fréquente une institution du secteur privé qui présente un cadre socioscolaire très stimulant pour l'apprentissage, une situation qui l'a probablement motivée. Certains événements malheureux, survenus en classe, avec des enseignants l'ont toutefois déstabilisée; elle se dit pourtant très appréciée par d'autres et les relations avec les pairs sont agréables et cordiales. Sophie n'a jamais doublé, mais, contrairement aux autres élèves en difficulté scolaire, elle régresse à mesure qu'elle avance dans son cheminement scolaire (tableau 18).

**Tableau 18 : Sophie et son beau-père**

Le cas de Sophie		
	Âge	12 ans
	Sexe	– Fille
Informations socio-démographiques	Résidence	– Banlieue +/- favorisée
	Langues parlées à la maison	– Français et créole
	Niveau scolaire	– 7 <sup>e</sup> année fondamentale
	Secteur d'enseignement	– Privé
	Capital social de l'école	– Personnel +/- qualifié – Supports pédagogiques – Laboratoires d'informatiques – langues – Sciences, – Internet – Bibliothèque – Auditorium – Chapelle – Activités extrascolaires – Activités culturelles – Cafétéria – Cour de récréation – Terrain de jeux
	Parcours scolaire	– Même école depuis la 1 <sup>ère</sup> année – Sans échec – En régression
Informations socioscolaires	Expériences scolaires	– Sorties éducatives, activités culturelles – Relation pédagogique plus ou moins bonne – Relation plus ou moins conviviale avec les pairs
	Profil de réussite	– Faible dossier scolaire
	Matières favorites	– Mathématiques et français
	Activités extrascolaires	– Devoirs – leçons – lecture – jeux vidéos
	Projets d'avenir	– Entrer à l'université après le secondaire – Étudier en médecine et en droit
Capital familial	Beau-père : Sonel	– 41 ans, père de 3 enfants
	Structure familiale	– Père biologique : décédé – Mère : en couple avec un nouveau conjoint

	Scolarité des parents	– Mère : études secondaires complétées – Beau-père : maîtrise en cours
	Formation socioprofessionnelle	– Mère : Secrétaire – Beau-père : Journaliste
	Situation d'emploi	– Mère : Secrétaire et commerçante – Beau-père: Journaliste

Cette année, la chance de passer en classe supérieure est apparemment faible; elle demeure toutefois confiante. Malgré le décès prématuré de son père biologique, elle a un capital familial apparemment stimulant pour ses activités scolaires. À la maison, elle utilise couramment le créole et le français. Son beau-père, Sonel, confirme qu'elle est très studieuse, du moins en présence des parents, les jeux et la télé étant mis au second plan; mais tel ne semble pas être le cas lorsqu'elle est seule avec son grand frère. Sophie est apparemment très lente dans ses apprentissages scolaires et dit retenir difficilement ses leçons.

Étant dans un contexte scolaire qui priorise la mémorisation des notions apprises (Fils-Aimé, 2003), Sophie doit consacrer beaucoup de temps à ces activités d'apprentissage. Elle se dit aussi victime de taquinerie et de réflexion dépréciative de la part des enseignantes. Mais, elle dit pouvoir compter sur le soutien de sa directrice pédagogique. Elle a toutefois une bonne estime de soi et ne cède pas devant les réflexions négatives qui pourraient l'atteindre. Cette fille de 12 ans privilégie toutes les activités qui contribuent de façon significative aux notes de passage, notamment celles relatives aux mathématiques et au français. Sophie fait preuve d'un grand optimisme. Dans l'avenir, elle voudrait étudier en médecine et en droit.

Son beau-père, Sonel, choisit les meilleurs établissements scolaires de la ville pour l'éducation de ses quatre enfants et témoigne de l'affection à sa fille adoptive. Sonel semble préoccupé face aux difficultés scolaires de Sophie. Ce serait une chance pour Sophie de pouvoir continuer ses études dans son actuel établissement scolaire. Sonel est pratiquement incapable de penser à une autre institution pour l'éducation de sa fille. Il dit avoir déjà consulté plusieurs médecins et demeure apparemment dépourvu quant aux moyens pour soutenir Sophie. Pourtant, journaliste de profession, administrateur et copropriétaire d'une

station de radio et candidat à la maîtrise, Sonel est apparemment l'un des pères les mieux outillés du milieu pour pouvoir encadrer le travail scolaire de ses enfants. Malgré sa volonté manifeste d'encadrer le travail scolaire de ces derniers, il semble souvent accaparé par le travail.

#### **4.2.1.4 Samy et sa mère Sania : « Seule l'école peut m'aider à sortir de cette situation difficile »**

Samy, une fille de 14 ans, est en 7<sup>e</sup> année. Depuis trois ans, suite à la mort de son père, pour des raisons de sécurité, elle a dû abandonner la maison familiale située au centre-ville, où elle vivait avec sa mère, son frère et sa sœur aînée, pour rejoindre une tante enseignante, résidant dans une des banlieues défavorisées du Cap. Samy a connu un parcours scolaire apparemment difficile dans trois établissements différents du secteur public. Elle a repris deux classes (2<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année) dans le premier établissement qu'elle a dû abandonner en raison de problèmes de comportement. Samy a été ensuite admise en 5<sup>e</sup> année dans un autre établissement et y est restée jusqu'à la fin de la 6<sup>e</sup> année pour enfin débiter sa 7<sup>e</sup> année dans une nouvelle institution. En plus de la situation familiale précaire, elle se plaint des enseignants et dit éprouver des difficultés de compréhension dans sa nouvelle classe. Elle a mobilisé une diversité de stratégies, dont le changement de groupe d'élèves, pour pouvoir suivre ses cours favoris, français et algèbre, qui ont une cote plus élevée aux examens. Il arrive parfois qu'elle manque de manuels scolaires pour étudier. La situation de Sophie est de plus en plus complexe. Elle est trop faible pour être admise en 8<sup>e</sup> année et les normes des lycées ne lui permettent pas de reprendre la classe; pourtant elle se dit optimiste face à l'avenir (tableau 19).

Malgré son inquiétude face à sa situation précaire, son projet est de continuer ses études de manière à pouvoir venir en aide à sa mère Sania, dont elle aimerait tant voir stabiliser la

situation économique. Seule, depuis deux ans, avec trois enfants, suite au décès de son mari, cette veuve a connu une précarité extrême, mais elle est fière de pouvoir garder la tête haute devant tout le monde malgré l’adversité. Sans statut professionnel, avec un faible niveau scolaire, elle a dû abandonner la maison familiale après la mort de son mari pour rejoindre sa sœur cadette. Mais ses activités de commerce ambulatoire sont insuffisantes pour subvenir aux multiples besoins fondamentaux des enfants. Grâce à sa petite sœur, elle et les enfants ont pu trouver un toit pour se loger et avoir accès à un plat chaud chaque jour : « *Moi je ne fais pas la cuisine, je n’ai pas d’argent, je n’ai pas de temps, c’est ma sœur qui nourrit toute la maison.* »

**Tableau 19 : Samy et sa mère**

Le cas de Samy		
	Âge	14 ans
	Sexe	Fille
Informations	Résidence	Banlieue défavorisée
Sociodémographiques	Langue parlée à la maison	– Créole le plus souvent
	Niveau scolaire	7 <sup>e</sup> année fondamentale
	Secteur d’enseignement	Public
	Capital social de l’école	– Personnel +/- qualifié – Auditorium – Cafétéria – Fanfare – Cour de récréation – Terrain de jeux
	Parcours scolaire	– 1 <sup>er</sup> et 2 <sup>e</sup> cycles dans deux écoles – Reprise de deux classes (2 <sup>e</sup> et 4 <sup>e</sup> année) 1 <sup>ère</sup> année dans cet établissement
Informations Socio scolaires	Expériences scolaires	– Relation conviviale avec les pairs – N’a pas tous ses cours chaque jour
	Profil de réussite	– Faible dossier scolaire
	Matières favorites	– Français et algèbre, cote plus élevée
	Activités hors de l’école	– Leçons – jeu – aide aux travaux ménagers
	Projet d’avenir	– Entrer à l’école des infirmières après le secondaire – Venir en aide à sa mère
Capital familial	Parent : Sania	43 ans, mère de trois enfants
	– Structure familiale	– Monoparentale dirigée par la mère
	Scolarité des parents	–Mère : 3 <sup>e</sup> secondaire (secondaire 4)
	Formation socioprofessionnelle	– Mère : aucune – Père : décédé
	Situation d’emploi	– Mère : commerce ambulatoire

Par contre, lorsque nous observons le profil social et les défis quotidiens relevés par cette mère, comparés aux investissements faits dans l’éducation de ses enfants, nous trouvons

qu'elle a fait preuve de courage. Rien ne peut la faire baisser les bras devant l'éducation de ses enfants, parce que c'est le seul moyen de leur assurer une mobilité sociale : « *Seule la mort peut m'empêcher de soutenir mes enfants à l'école. Je suis une pauvre femme, je préfère dépenser doublement que de laisser mon enfant changer de classe lorsqu'il n'est pas en mesure de passer dans une autre classe.* » Sania ne cesse de négocier afin de trouver les établissements scolaires qui conviennent à ses enfants : « *Il y a un professeur qui m'avait demandé de lui confier Samy l'an dernier, il allait s'organiser avec le directeur pour l'aider à trouver une demi-bourse, mais, [...], je ne voyais pas comment j'allais faire pour payer l'autre moitié, c'est pour cela que je l'avais envoyée au lycée.* » Sania est prête à s'engager dans n'importe quel emploi pour défrayer le coût de la scolarité des enfants parce que : « *le travail c'est la liberté, le travail rend l'homme libre.* » Consciente de cette extrême précarité, Samy souhaite poursuivre ses études en sciences infirmières après son secondaire afin de pouvoir sortir sa mère de sa vulnérabilité sociale.

#### **4.2.1.5 Sully et sa mère Sulmane : « L'école doit aider les élèves à acquérir des connaissances utiles pour l'avenir »**

Sully, une adolescente de 13 ans, est en 7<sup>e</sup> année et a connu un parcours scolaire assez problématique. Bien qu'elle habite une des banlieues plus ou moins favorisées de la ville, à cause des activités commerciales de sa mère, elle est contrainte de passer le reste de la journée chez une tante où elle va régulièrement après la classe en attendant que sa mère rentre à la maison. De la maternelle à la sixième année, Sully a fréquenté un établissement scolaire doté d'un capital social adéquat pour favoriser son apprentissage. Cet établissement utilise une méthode d'enseignement apparentée à celle de l'école Montessori. Par contre, à un moment donné, elle a dû fuir ses pairs, et même ses amis, pour éviter d'être stigmatisée à cause de la détérioration de la situation économique de sa mère. Ainsi, après sa 6<sup>e</sup> année, cette situation familiale l'oblige à s'orienter vers le secteur public, une transition qui lui a été à la fois difficile et défavorable, mais elle a pu aller à l'école chaque jour comme tous les jeunes de son âge. Contrairement à son ancienne école, le capital social de ce nouvel établissement est trop faible pour pouvoir l'aider à surmonter les difficultés éprouvées en

milieu familial. Cette adolescente qui n'a jusqu'à maintenant repris qu'une seule classe voit décliner ses notes à mesure qu'elle avance dans son cheminement scolaire. La mère se plaint de la qualité de l'enseignement à l'école de sa fille, mais sa précarité financière ne lui permet pas de lui offrir l'aide d'un tuteur (tableau 20).

Sully dit se coucher tard et se lever tôt, mais sa grande déception c'est de se rendre à l'école à pieds, avec souvent l'estomac vide, et d'être confrontée à l'absence des enseignants. Son père étant chômeur, séparé de sa mère et ne parvenant pas à répondre au besoin de ses autres frères et ses sœurs, Sully n'a pas d'autre support que sa mère. Cependant, quoique préoccupée par la précarité de sa mère, Sully ne cède pas devant les difficultés et fait preuve d'une motivation et d'une détermination constantes afin d'améliorer ses résultats scolaires. Elle mobilise différentes stratégies pour renforcer ses acquis scolaires. Elle profite du temps durant lequel elle attend sa mère chez sa tante avant d'entrer à la maison pour étudier ses leçons. Elle profite aussi des heures libres des élèves de la terminale pour solliciter leur aide. Elle dit s'en remettre à la Providence pour que son projet d'études universitaires à l'école de médecine se réalise après son secondaire.

**Tableau 20 : Sully et sa mère**

Le cas de Sully		
	Âge	13 ans
	Sexe	Fille
Informations Sociodémographiques	Résidence	Banlieue +/- favorisée
	Langue parlée à la maison	– Créole exclusivement
	Niveau scolaire	7 <sup>e</sup> année fondamentale
	Secteur d'enseignement	Public
	Capital social de l'école	– Personnel +/- qualifié – Auditorium –Cafétéria –Fanfare – Cour de récréation
	Parcours scolaire	– Sans échec, mais en constante régression – 1 <sup>e</sup> année dans cet établissement
Informations Socio scolaires	Expériences scolaires	–Délaissée par ses amies au moment de difficultés – Manque souvent de cours
	Profil de réussite	– Faible dossier scolaire
	Matières favorites	– Français et algèbre, cote plus élevée
	Activités hors de l'école	– Leçons – jeux avec son frère
	Projet d'avenir	– Entrer à l'école de médecine après le secondaire – Étudier en sciences médicales – Se spécialiser en gynécologie
Capital familial	Parent : Sulmane	32 ans, mère de trois enfants

	– Structure familiale	– Monoparentale dirigée par la mère
	Scolarité des parents	– Mère : seconde (secondaire 5) – Père : non déclarée
	Formation socioprofessionnelle	– Mère : aucune – Père : aucune
	Situation d'emploi	– Mère : ménagère et commerçante – Père : non déclarée

Sulmane, la mère de Sully, a également connu un parcours scolaire aussi difficile que celui de sa fille. Malgré un problème de santé, elle se dit prête à accepter n'importe quel emploi qui lui permet de gagner le nécessaire pour assurer l'avenir et l'éducation de ses filles et fils qui lui témoignent affection et compréhension : « *Je me sens aimée par les enfants. C'est une grande force pour moi, surtout ma fille, elle se montre encore plus intéressée.* » Cette mère monoparentale ne souhaite en aucun cas voir ses enfants vivre des expériences scolaires similaires aux siennes. Elle se dit consciente de la situation précaire de Sully, mais se sent impuissante à trouver des stratégies d'intervention adéquates pour la soutenir.

#### **4.2.1.6 Julien et son père Julio : « L'éducation, c'est la première richesse à léguer aux enfants »**

Contrairement à la majorité de ses pairs, Julien, garçon de 9<sup>e</sup> année, demeure dans une ville avoisinante et se déplace très tôt les matins pour être à l'école avant 7h30. Heureusement, cet adolescent de 16 ans peut se fier à un service de transport en commun qui assure régulièrement le trajet entre le Cap et la ville voisine, sauf en cas de grève. Cependant, en plus de la fatigue accumulée durant le jour, rendu à la maison, les conditions de vie (manque d'électricité, par exemple) ne favorisent pas un contexte favorable aux devoirs et leçons. Julien, qui a conservé un très bon dossier scolaire jusqu'en 6<sup>e</sup> année, est maintenant en régression. Il ne présente pourtant aucun problème de comportement, mais il s'adapte difficilement au programme d'études de son nouvel établissement scolaire qu'il fréquente depuis quatre ans. En effet, son intégration en 7<sup>e</sup> année n'y a pas été facile, une difficulté qui explique son échec en 8<sup>e</sup> année. Julien se dit timide, mais il est apparemment très motivé et montre un grand intérêt pour l'école (tableau 21). Il dit avoir toujours hâte de

retrouver ses amis et enseignants pour profiter de leurs bons conseils. Il a redoublé d'efforts au travail et a vu s'améliorer ses notes l'année suivante pour passer en 9<sup>e</sup> année.

Cependant, la fatigue due aux conditions quotidiennes de transport, jumelée à des problèmes de santé, ralentit son élan en classe. Julien est apparemment paralysé par sa grande timidité et réagit rarement en classe. Ayant déjà repris la 8<sup>e</sup> année, il ne peut plus reprendre sa 9<sup>e</sup> année dans son établissement. Il se dit toutefois encore confiant parce qu'il a obtenu une meilleure note en mathématiques, sa matière favorite, après le français. Julien ne semble pas céder au stress de fin d'année, ni à ses difficultés scolaires. Il se dit intéressé par trois domaines d'études à l'université, après son secondaire : agronomie, médecine et ingénierie. Il a choisi l'agronomie, pour promouvoir l'agriculture au pays, la médecine, pour venir en aide aux démunis et avoir une plus grande reconnaissance sociale. En cas d'échec aux examens de sélection dans ces deux domaines d'études, il pense s'orienter en ingénierie, c'est une autre manière de contribuer au développement social du pays. Julien est toutefois bien conscient de l'effort qu'il doit déployer pour que tout adienne, mais il se dit décidé et maintient son rêve.

**Tableau 21 : Julien et son père**

Le cas de Julien		
	Âge	15 ans
	Sexe	– Garçon
Informations socio-démographiques	Résidence	– Région +/- éloignée de la ville
	Langues parlées à la maison	– Créole et français
	Niveau scolaire	– 9 <sup>e</sup> année fondamentale
	Secteur d'enseignement	– Privé
	Capital social de l'école	– Personnel scolaire +/- qualifié – Laboratoires d'informatique et de sciences –Internet – Bibliothèque –Auditorium –Chapelle –Fanfare – Cour de récréation –Terrain de jeux
	Parcours scolaire	– Fréquente l'école depuis la 7 <sup>e</sup> année – Reprise de la 8 <sup>e</sup> année – En régression, réussite incertaine pour l'année en cours
Informations socioscolaires	Expériences scolaires	– Cordiales relations avec les enseignants et les pairs – Bons conseils des amis
	Profil de réussite	–Faible dossier scolaire
	Matières favorites	– Maths – Français, cote plus élevée pour la réussite
	Activés extrascolaires	– Devoirs –Leçons –Lecture – informatique

		–Émissions télévisées
	Projets d’avenir	– Entrer à l’université – Étudier en agronomie – médecine ou Génie
Capital familial	Parents : Julio	42 ans, père de deux garçons
	Structure familiale	– Biparentale (parents mariés, en couple)
	Scolarité des parents	Mère : école normale – Père, bac en cours (3 <sup>e</sup> année)
	Formation socioprofessionnelle	– Mère : normalienne diplômée – Père : certifié en droit
	Situation d’emploi	– Mère : enseignante – Père: greffier/enseignant

Quant à son père Julio, âgé de 42 ans, il dit avoir connu un heureux parcours scolaire. Pourtant, son premier échec au bac I l’avait profondément déstabilisé. Julio partage son temps depuis plus d’une quinzaine d’années entre sa tâche de greffier et son travail d’enseignement. Il affirme avoir disposé de très peu de temps pour être à l’écoute de ses deux fils. Mais, il dit pouvoir compter sur leur autonomie pour réaliser leurs travaux scolaires et les supervise au besoin.

#### **4.2.1.7 Mélissa, sa mère Carmelle et sa tante Lisa : « Quiconque va à l’école a l’avenir devant lui »**

Mélissa, élève de 9<sup>e</sup> année, a 16 ans et habite une des banlieues les plus défavorisées de la ville. Sa trajectoire scolaire est apparemment difficile et complexe. Avec un père en chômage à l’étranger, une mère le plus souvent en campagne, Mélissa a dû souvent quitter l’école à cause des difficultés éprouvées pour défrayer le coût de sa scolarité. Elle a donc connu un parcours scolaire perturbé qui l’a obligée à reprendre deux classes consécutives dans une école de campagne qu’elle a dû quitter pour la ville après sa 6<sup>e</sup> année. Mélissa a été ensuite admise en 7<sup>e</sup> année dans un nouvel établissement du secteur privé qu’elle a abandonné un an après pour un autre. Grâce à l’appui d’un enseignant, ami de son père, elle y fut acceptée en 8<sup>e</sup> année.

Grâce à sa détermination, Mélissa parvient à mobiliser, avec l’aide de ses amies, diverses stratégies compensatoires de manière à ne pas hypothéquer son année scolaire. Ainsi, un système de mentorat lui a permis l’accès aux contenus et aux explications données dans les cours dispensés en son absence. À la maison, elle est aidée par sa sœur aînée dans les

devoirs et les leçons, une aide qu'elle juge très précieuse. Elle porte une attention particulière aux activités liées à ses matières favorites, biologie, mathématiques et français. Malgré tout, l'espérance de pouvoir réussir sa classe de 9<sup>e</sup> année est très faible. Cependant, Mélissa rêve d'étudier en diplomatie après son secondaire. Une seconde option serait de faire des études universitaires en sciences infirmières, au cas où les contraintes économiques l'empêcheraient de se rendre à la Métropole (tableau 22).

Quant à Carmelle, sa mère, elle est couturière au chômage depuis plus de 10 ans, son mari a dû quitter le pays afin de mieux subvenir aux besoins de la famille. Étant seule pour répondre aux besoins de ses quatre enfants, Carmelle se voit obligée de rester en campagne et cultiver ses terres afin de nourrir ses enfants confiés à sa sœur Lisa en ville pour continuer leurs études. Bien qu'elle soit très occupée au travail, l'absence des enfants à la maison permet à cette mère, qui n'avait complété que sa 6<sup>e</sup> année, d'essayer de finir ses études classiques le soir.

**Tableau 22 : Mélissa et ses parents**

Le cas de Mélissa		
	Âge	– 16 ans
	Sexe	– Fille
Informations socio-	Résidence	– Banlieue défavorisée
démographiques	Langues parlées à la maison	– Français, parfois avec sa sœur aînée – Créole avec sa mère et sa tante
	Niveau scolaire	– 9 <sup>e</sup> année fondamentale
	Secteur d'enseignement	– Privé
	Capital social de l'école	– Personnel scolaire +/- qualifié – Cafétéria – Embryon de bibliothèque – Auditorium – Fanfare – Embryon de laboratoire d'informatique – Cour de récréation
	Parcours scolaire	– Reprise de deux classes aux deux premiers cycles – Fréquente l'école en 8 <sup>e</sup> année – en régression
Informations socio scolaires	Expériences scolaires	– Soutien des enseignants et des amies – Manque souvent des jours de classe
	Profil de réussite	– Faible dossier scolaire
	Favoris	– Maths – Français – Biologie
	Activés hors de l'école	– Leçons – Aide aux travaux ménagers
	Projets d'avenir	– Entrer à l'université après le secondaire – Étudier en diplomatie – Médecine ou en sciences infirmières
Capital familial	Parent : Carmelle et sa tante Lisa	40 et 32 ans, mère de trois enfants.

Structure familiale	– Monoparentale dirigée par une tante – Père : à l'étranger – Mère : en campagne – Encadrée par une tante
Scolarité des parents	– Mère : 8 année complétée – Père : 6 <sup>e</sup> année
Formation socioprofessionnelle	– Mère : couturière – Père : maçon
Situation d'emploi	– mère : au chômage – Père : au chômage à l'étranger

La plus grande inquiétude de Carmelle, c'est de ne pas pouvoir soutenir ses enfants dans la réalisation de leur projet d'avenir, notamment Mélissa qui rêve tant d'intégrer le corps diplomatique ou de devenir médecin : « *Elle voit la situation, elle ne cesse de me dire qu'elle veut aller étudier en médecine, j'aurais bien aimé voir ma fille occuper cette place un jour, mais je doute fort si je serai en mesure de la soutenir pour réaliser ce rêve.* » Lisa, la tante qui n'a aussi complété que sa 6<sup>e</sup> année, s'inquiète autant que la mère, mais son inquiétude dépasse le cas de sa nièce Mélissa :

Moi, je suis très inquiète pour les enfants, parce qu'on dit toujours que les jeunes sont l'avenir du pays, et lorsqu'on regarde aujourd'hui quel que soit le niveau d'un jeune, on ne voit pas l'avenir, même après 16 ans d'études, les jeunes ne peuvent même pas travailler pour subvenir à leurs besoins (Lisa, tante de mère de Mélissa, traduction libre du créole au français).

#### **4.2.1.8 Éléments de synthèse : profil général des cas d'élèves en difficulté scolaire**

Plus de la moitié des cas d'élèves en difficulté scolaire (4/7) fréquentent une école privée catholique ou protestante, une situation qui s'explique par l'importance du secteur privé dans le système scolaire (MÉFP, 2007). La plupart de ces jeunes (4/7) vit dans un contexte familial précaire et a connu un parcours scolaire difficile. Cependant, indépendamment du milieu socio-économique et de l'établissement fréquenté, leur cheminement scolaire présente des similarités et des particularités propres à chacun (tableau 23).

Les projets universitaires anticipés par ces élèves en difficultés scolaires sont porteurs d'espérance, bien qu'ils semblent, dans la plupart des cas (4/7), décalés par rapport à la situation précaire des parents. Le fait de ne pas mentionner dans leur projet d'avenir une

éventuelle possibilité d'apprendre un métier, sauf dans le cas de Willy, fait penser à un manque de réalisme. Les jeunes incarnent des rêves dépassant la possibilité économique de leurs parents et leur performance scolaire; ils manifestent de grandes attentes pour un renouveau pédagogique dans l'éducation en Haïti. Ces élèves adoptent toutefois une position conforme à la philosophie prônée par le système éducatif haïtien qui ne priorise que la filière universitaire dans son curriculum. Leur projection reflète l'image d'un système scolaire incapable de promouvoir des issues diversifiées de qualification professionnelle pour ses élèves (François, 2004; MENFP, 2007; 2014 b). L'école fonctionne jusqu'à présent comme une institution élitaire valorisant une minorité capable de concurrencer avec d'autres pour acquérir des connaissances.

**Tableau 23 : Récapitulation du profil d'élèves en difficulté scolaire**

Cas d'élèves en difficulté scolaire	Lieu de Résidence	Niveau scolaire	Projet d'avenir (Études)	Profils de réussite	École Capital social	Parents Capital social
Lyne	+/- Favorisé	6 <sup>e</sup> AF	Médecine (Pédiatrie)	Passable	+ / - Élevé	Moyen
Willy	Très défavorisé	6 <sup>e</sup> AF	Médecine	Faible	Faible	Très Faible
Sophie	Favorisé	7 <sup>e</sup> AF	Médecine / Droit	Passable	+ / - Élevé	Moyen
Samy	Défavorisé	7 <sup>e</sup> AF	Soins infirmiers	Faible	Faible	Très Faible
Sully	Favorisé	7 <sup>e</sup> AF	Médecine (gynécologie)	Passable	Faible	Faible
Julien	+/- Favorisé	9 <sup>e</sup> AF	Agronomie, Médecine, ingénierie	Passable	+/- élevé	Moyen
Mélissa	Très défavorisé	9 <sup>e</sup> AF	Médecine, diplomatie Soins infirmiers	Faible	Faible	Très Faible

Des études traitant de l'encadrement parental relèvent que l'existence d'un milieu scolaire bien doté en capital humain et matériel peut atténuer l'impact d'un milieu familial moins nanti sur le cheminement scolaire de l'élève (Duru-Bellat, 2002; Duru-Bellat & van Zanten, 2006; 2012; Lareau & Horvat, 1999). Duru-Bellat (2003) insiste sur la nécessité de soutenir ce rôle compensatoire de l'école dans des contextes sociaux où les élèves font face à un cumul de vulnérabilités qui menacent leur accomplissement au plan scolaire. Contrairement aux élèves en réussite, ceux en difficultés scolaires sont plus nombreux (4/7) à évoluer dans un environnement scolaire précaire qui n'arrive pas à compenser les difficultés éprouvées en milieu familial. Qu'elle soit socioéconomique ou socioculturelle, la précarité des parents

semble dès fois plus contraignante pour le projet scolaire des jeunes que les difficultés éprouvées dans l'apprentissage scolaire. Cependant, les jeunes montrent un grand intérêt pour la réussite. Et, leur désir de suivre un parcours similaire aux autres élèves se révèle si grand qu'ils usent de différentes stratégies pour s'accrocher, comme celle qui consiste à se « sur-passionner » pour une matière « qui compte » afin d'augmenter leur chance de réussir. Plusieurs ont fait part des difficultés éprouvées pour retenir les notions apprises ou expliquées en classe. Il s'agit d'un problème important dans un système scolaire où la mémorisation semble centrale dans l'apprentissage (Fils-Aimé, 2003).

Pour ce qui est des particularités, Willy, Samy et Mélissa semblent plus à risque de ne pas réussir leur parcours scolaire : milieu très défavorisé, parents de très faible statut social, situation socioscolaire précaire. Selon les résultats de plusieurs études, ce faible capital tant scolaire que familial risque de réduire leur chance de réussite (Arnold, & al., 2008; Duru-Bellat, 2014; Jeynes, 2007; McDonald, 2008; Seyfried & Chung, 2002). Lyne, Sophie et Julien profiteraient, par contre, d'un environnement scolaire aux ressources de plus grande qualité, même si la présence physique des parents et leur encadrement dans les tâches scolaires ne sont pas optimaux, leur marge de risque semble plus faible. Quant à Sully, les contraintes liées au manque de temps empêchent sa mère d'être présente dans la réalisation des tâches scolaires, mais elle fait preuve d'autonomie. Les faibles résultats scolaires de ces jeunes résultent par conséquent d'un cumul de vulnérabilités générés et alimentés au quotidien par la précarité de leur contexte social. Les travaux de Coleman (1966, 1988) sur la sociologie de l'éducation américaine ont abordé cette problématique, comme Bourdieu & Passeron (1964a) et d'autres sociologues (Dubet, & al., 2010; Duru-Bellat, 2013, 2014; Duru-Bellat & Bydanova, 2011; van Zanten, 2009a, 2009 b) l'ont analysée en France.

Indépendamment du capital social des parents, l'école reste et demeure un lieu ouvert à toutes les catégories sociales. Mais, lorsque la vulnérabilité s'impose à un plus grand nombre, il est fort probable que la réussite ne soit pas à la portée de tous (Arnold, & al., 2008; Lareau & Horvat, 1999; Jeynes, 2007; McDonald, 2008; Seyfried & Chung, 2002; Zimmerman, 2008). Plusieurs parents familles sont confrontés à des situations où les

facteurs de précarité socioéconomique se combinent à la faible scolarisation. Donc, ces parents ne disposent pas de ressources nécessaires pour participer activement à la mission éducative, tel que souhaité par l'école. En fait, les difficultés liées à l'encadrement dans les travaux, l'hétérogénéité de performance et de mobilisation des établissements scolaires, tout ce cumul de vulnérabilités est incompatible à la réussite scolaire. Parents et jeunes s'entendent sur le fait que l'accessibilité à l'éducation ne soit pas garantie sans l'accès au matériel scolaire nécessaire à l'apprentissage. En fait, deux enjeux majeurs caractérisent l'accès à l'éducation en Haïti, qualité et coût, mais dans bien des cas les parents sont tiraillés entre, performance des établissements scolaires et le coût de l'éducation.

#### **4.2.2 Les enjeux de la réussite scolaire**

En contexte de défavorisation, il y a un défi pour tous les protagonistes autour de l'école de dépasser « le clivage entre les histoires familiales et les exigences scolaires » (Charlot, & al., 1992; F. Martineau, 2013; Millet & Thin, 2012; Périer, 2005; van Zanten, 2009a, 2009 b). Pour les élèves en difficulté scolaire, la réussite scolaire comporte une pluralité d'enjeux. Elle est indissociable de la réussite sociale. Toutefois, la réussite scolaire n'est pas l'unique facteur qui conditionne la trajectoire professionnelle des élèves, mais elle est essentielle à l'atteinte d'une vie socioprofessionnelle réussie (Vultur, 2007). Dépendamment de la possibilité de décrocher un emploi ou de pouvoir en créer, la réussite scolaire permet d'avoir accès à une profession qui peut contribuer au progrès économique du pays et de la communauté. Ainsi, l'avenir appartient à ceux qui savent comment mobiliser des stratégies appropriées pour réussir à l'école. Tout le monde est préoccupé par la véritable pierre d'achoppement que constituent les examens officiels qui bloquent l'accès aux études universitaires pour la majorité des élèves. Certains chercheurs en éducation, entre autres, Poncelet, Schillings, Hindryckx, Huart & Demeuse (2001), révèlent que c'est à la suite d'un échec que s'éveille la conscience de l'importance de l'école chez les parents.

Si l'école est considérée comme la clé de l'avenir, ce n'est pas différent pour la réussite des élèves. N'y a pas de progrès possible pour ceux qui échouent constamment à l'école (Mélissa, 16 ans, 9<sup>e</sup> année, traduction libre du créole au français).

Réussir à l'école pour moi c'est parvenir à prendre ma vie en main [...]. Mais si on veut devenir quelqu'un dans la société, il faut réussir à l'école, tout ce qu'on veut faire dans la vie passe par la réussite à l'école. Si un enfant ne réussit pas, il ne peut pas avancer dans la vie, il est bloqué et toutes les portes sont fermées pour lui. Il ne peut aider ses parents, ni le pays. Il ne peut devenir un bon citoyen responsable comme il le veut (Sully, 13 ans, 7<sup>e</sup> année, traduction libre du créole au français).

La réussite à l'école c'est la principale clé de la réalisation des rêves d'un enfant. Toutefois au-delà de mon soutien économique, c'est la réussite à l'école qui va lui ouvrir la porte de l'avenir, c'est-à-dire la porte pour apprendre tout ce qu'il aurait aimé apprendre. Même si j'ai de l'argent si elle ne réussit pas, je ne crois pas qu'elle sera en mesure de réaliser ses rêves (Luc, père Lyne, traduction libre du créole au français).

La réussite des enfants à l'école, c'est la clé du succès de sa vie. Si l'enfant réussit dans son école, son dossier le suit et lui servira de porte d'entrée partout où il passe. C'est une richesse pour l'enfant, un enfant qui a toujours réussi à l'école court plus de chance de réussir dans la vie qu'un autre qui a toujours échoué (Wilbert, père de Willy, 6<sup>e</sup> année, traduction libre du créole au français).

Moi, ma réussite à l'école compte beaucoup, si je ne réussis pas à l'école, je ne peux pas avancer non plus. Je vais être bloquée dans tout ce que j'aimerais réaliser dans ma vie. Sans la réussite à l'école, on ne peut pas parler de projet d'avenir (Sophie, 7<sup>e</sup> année).

[...] Si l'enfant ne réussit pas à l'école, il peut devenir un danger pour le pays. Quand je dis, « réussir », ça commence sur les bancs de l'école, toutes les histoires de tricherie rencontrées à l'école ont des répercussions sur l'avenir du pays. Si l'enfant veut réussir sa vie, il doit persévérer et réussir à l'école malgré les difficultés. Un bon demain se prépare par une bonne réussite à l'école (Sania, mère de Samy, 7<sup>e</sup> année, traduction libre du créole au français).

Les élèves soulignent d'autres enjeux associés à la réussite scolaire. Au niveau familial, pour toutes les raisons déjà mentionnées, la réussite scolaire est une source de satisfaction intarissable et de fierté pour les parents. Les jeunes ont d'ailleurs témoigné de la joie manifestée par leurs parents lorsque, suite aux résultats des examens, leurs enfants parviennent à avoir un bulletin scolaire satisfaisant. C'est pourquoi, en cas d'échec, la déception est si grande qu'ils adoptent des attitudes et comportements risquant d'affecter l'estime de soi de leurs enfants. Réussir à l'école, c'est aussi avoir plus de chance d'être apprécié, voir aimé, des enseignants. Selon Briançon (2011), cette relation affective joue un rôle important dans la construction et l'acquisition des savoirs scolaires. L'auteure compare cette rencontre affective à un stimulant fort pour les tâches scolaires. Une recherche de

Périer (2008) auprès d'élèves difficiles en banlieue parisienne souligne les bienfaits d'une telle relation pédagogique chez les élèves. Plus l'enfant est jeune, plus aussi cette relation pédagogique est importante pour soutenir son désir d'apprendre et rehausser du même coup son estime de soi.

Tout le monde va à l'école pour réussir parce que réussir à l'école c'est presque réussir dans la vie. C'est aussi un contentement pour les parents, parce que ça fait plaisir de voir réussir leurs enfants (Julien, 16 ans, 9<sup>e</sup> année).

Moi, je vais à l'école surtout pour apprendre et pour devenir quelqu'un demain, c'est-à-dire être utile à ma famille, à moi et à mon pays. Je trouve ça très important d'apporter de bons bulletins à la maison pour encourager mes parents à faire encore plus pour moi (Mélissa, 16 ans, 9<sup>e</sup> année, traduction libre du créole au français).

Ce sont mes parents qui m'emmènent à l'école chaque jour et viennent me chercher. Mais, si je ne réussis pas ils ne vont plus m'emmener à l'école et ça c'est important, je vais me sentir rejetée (Sophie, 12 ans, 7<sup>e</sup> année).

Mais les enfants qui réussissent bien en classe sont le plus souvent aimés et plus appréciés par les professeurs (Sania, mère de Samy, traduction libre du créole au français).

D'autres enjeux liés à une responsabilité citoyenne ont été soulevés. Une élève témoigne du pouvoir symbolique des réussites à l'école dans la sauvegarde de ses réseaux sociaux. Une mère en témoigne également dans l'appréciation et l'attention des enseignants à l'égard des enfants. Ainsi les frustrations sont de moins en moins grandes si l'on réussit.

Mais si on veut devenir quelqu'un dans la société, il faut réussir à l'école, tout ce qu'on veut faire dans la vie passe par la réussite à l'école. Si un enfant ne réussit pas il ne peut pas avancer dans la vie, il est bloqué toutes les portes sont fermées pour lui. Il ne peut aider ses parents ni le pays. Il ne peut pas devenir un bon citoyen responsable comme il le veut. Je crois que je suis responsable de ma réussite à l'école, je dois faire mes devoirs, étudier mes leçons, aller à l'école, suivre des cours, travailler avec les autres élèves, écouter les enseignants en classe et avoir un bon comportement en classe, être sage avec mes camarades et les enseignants (Sully, 13 ans, 7<sup>e</sup> année, traduction libre du français au créole).

Enfin, nous avons noté dans les discours de parents et d'élèves que les enjeux relatifs à la réussite scolaire imbriquent différents niveaux : individuel, familial, social et politique. Par ces enjeux, parents et élèves en difficultés scolaires révèlent sans équivoque l'importance accordée à la réussite scolaire dans la réalisation de tout projet d'avenir (Glasman, 2009,

2010). Nous avons noté que les préoccupations relatives aux conditions de mobilité sociale sont très explicites, ce qui est n'est pas surprenant vu les efforts déployés par les parents pour défrayer le coût des études de leurs enfants (Moisset & Mérisier, 2001).

### 4.2.3 L'école au quotidien

À quoi sert-il d'aller à l'école lorsqu'on éprouve des difficultés? L'éducation n'est pas réductible au marché de l'emploi (Félouzis, Maroy, & van Zanten, 2013), mais un diplôme même modeste témoigne d'un « capital humain » monnayable sur le marché de l'emploi (Maurin, 2013). L'école est également un lieu où les élèves vont essentiellement pour apprendre et où le savoir est organisé et structuré (Charlot, & al., 1992). Comme dans les cas de réussite, lorsque les questions scolaires ont été abordées, avec parents et élèves en difficultés scolaires, les témoignages peuvent être résumés ainsi : « L'école est porteuse d'avenir » et a une valeur symbolique. Le sens attribué à l'école est primordial dans leur détermination de leur mobilisation. Par ailleurs, pour avoir éprouvé tant de difficultés, malgré le grand sentiment d'appartenance qu'ils ont témoigné à leur établissement scolaire, parler de l'école au quotidien évoque des souvenirs à la fois heureux et douloureux pour ces jeunes. Même ceux qui souffrent du manque de professionnalisme de certains enseignants en ont témoigné. ...]. « *C'est une très bonne école et une des premières grandes écoles de la ville, je peux dire, mais les élèves sont victimes de la méchanceté des enseignants* » (Sully, 13 ans, 7<sup>e</sup> année). Leur présence à l'école est motivée par de multiples raisons qui, apparemment, débordent le cadre d'apprentissage et l'acquisition de savoirs scolaires.

#### 4.2.3.1 Une voie ouverte sur l'avenir

Au-delà de l'acquisition de nouvelles connaissances, l'école est symbolisée par la vie au quotidien. Ils en parlent aisément comme faisant partie intégrante de la vie des élèves. Pour parents et élèves, l'école est identifiée à une « *nouvelle famille* » qui les aide à envisager la vie différemment. Le retour en classe est important et chaque rentrée scolaire est perçue comme un événement marquant. Les élèves se disent heureux de rencontrer de nouveaux enseignants ou, dans certains cas, de nouveaux amis. Ces rencontres estompent le poids des

difficultés familiales vécues à la maison. Des expériences présentes et passées sont évoquées pour témoigner de ce lien à l'espace scolaire.

Eh bien ça sert beaucoup, parce qu'on va à l'école d'abord pour apprendre et s'amuser avec les autres enfants tout en apprenant des choses intéressantes. J'apprends beaucoup de choses ailleurs. Mais ce que j'apprends à l'école c'est différent, je ne peux pas m'amuser comme je m'amuse à l'école. J'apprécie beaucoup la fête de mon école, j'aime beaucoup fêter. Pour la fête de l'école, on va à la messe, au retour, une grande réception est organisée pour toutes les élèves. J'aime aussi les sorties organisées à l'école avec les élèves, elles sont tellement amusantes et j'apprends beaucoup de choses dans ces sorties. À ce moment-là, on voit que la vie est belle comme une rose. Je veux que ça continue toujours avec les autres élèves (Lyne, 11 ans, 6<sup>e</sup> année).

[...]. Tu sais, madame, l'école c'est une autre famille et une très grande famille pour nous les élèves. Nous n'avons qu'une grand-mère en la personne de la directrice [...], mais je peux dire même plusieurs papas et mamans. Chaque professeur, c'est comme un autre papa ou une autre maman. » et nous autres, les élèves nous sommes tous des frères et des sœurs (Willy, 16 ans, 6<sup>e</sup> année, traduction libre du créole du français).

Comme pour les cas de réussite, élèves et parents comparent la « *communauté éducative* » qu'est l'école à une « *nouvelle famille* ». C'est à l'école que revient la responsabilité de préparer les élèves à une vie accomplie socialement utile à tous les niveaux. Élèves et parents pensent que, bien qu'il se modifie au fil des temps, le visage de l'avenir se dessine au quotidien à l'école. L'importance de l'école dans la trajectoire de vie des jeunes et des enfants est fortement soulignée.

Bon, je vais à l'école pour étudier, travailler et réussir pour devenir une grande femme utile à la société. Je veux devenir une femme debout, une femme capable de contribuer à l'avenir du pays, une femme capable d'aider sa famille et tous les gens qui se traînent dans les rues. Je veux aider ces gens-là à se relever de leur situation de misère. Normalement, l'école est là pour aider les élèves à acquérir des connaissances utiles pour l'avenir. Elle doit aider à acquérir des connaissances adéquates pour prendre notre vie en mains, des connaissances qui permettent d'entrer à l'université pour apprendre une profession qui permettra de trouver un travail. Lorsqu'on a un diplôme, on peut espérer un travail, mais si on ne l'a pas on ne peut même pas rêver (Sully, 13 ans, 7<sup>e</sup> année).

Même quand je lui aurais dit non de ne pas aller, elle m'a dit : « Maman, seule l'école peut m'aider à sortir de cette situation. » Elle dit qu'elle doit aller à l'école des infirmières, après pour travailler pour m'aider, elle veut que je sorte de ma situation de misère, elle veut soulager ma souffrance un jour [...]. Quelqu'un qui

ne va pas à l'école est comme (un mort vivant). Je préfère quémander pour envoyer mes enfants à l'école. Et le temps que Dieu me prête la vie, mes enfants n'abandonneront pas l'école. Madame, tu sais, la société est grande, je veux avoir un enfant qui y trouve une place. Oh! Comme c'est bien lorsqu'on arrive dans un endroit, on rencontre quelqu'un de classe, et on te dit c'est la fille ou le fils de madame Y et de monsieur X. On est fier, mais pour être ce quelqu'un, il faut aller à l'école (Sania, mère de Samy, traduction libre du créole au français).

Les sociologues de l'éducation voient l'école comme jouant un rôle clé dans une mobilité sociale ascendante entre les générations par l'accès à l'emploi qu'elle est sensée faciliter (Bourdieu, 1966; Bourdieu & Passeron, 1964a, 1964 b; Duru-Bellat & van Zanten, 2006, 2012; Félouzis, & al., 2013). Pour parents et élèves en difficulté scolaire, elle est aussi une richesse léguée à la nouvelle génération pour lui permettre de mieux se projeter dans l'avenir.

C'est à l'école que l'enfant prépare son avenir, c'est à l'école qu'il apprend à être autonome et devenir un citoyen utile à lui-même et à la société. Quel que soit le poste occupé dans la vie, c'est grâce à l'école qu'on a des professeurs, directeurs, censeurs, surveillants, ingénieurs, avocats, médecins, infirmières, banquiers, tous. . Dans un pays comme Haïti, un parent qui n'envoie pas son enfant à l'école, est condamné à l'avoir comme un poids lourd sur les épaules durant toute la vie. [...]. (Wilbert, père de Willy, traduction libre du créole au français).

Je voudrais que mes fils entrent à (l'école X) afin qu'ils puissent me dépasser en tout et être utiles à eux-mêmes d'abord et au pays. J'ai commencé mes études universitaires, je ne les ai pas terminées, mes enfants quant à eux, ils doivent aller jusqu'à la fin de leurs études universitaires. C'est mon plus grand souhait de les voir s'engager demain au service du pays tout en prenant leur destinée en main. Et comme père de famille, c'est cette mission que je confie à l'école, celle de former mes enfants pour qu'ils puissent être à leur tour de bons citoyens au service de leur pays, de bons citoyens capables de transformer leur milieu (Julio, père de Julien).

Au-delà de la pleine réalisation de soi et de son utilité sociale, l'école est le lieu qui permet de maîtriser de manière structurée une langue, en l'occurrence le français, qui joue dans la distinction et l'ascension sociale des autres par l'apprentissage du français, langue de distinction et d'ascension sociales (Fortier, 1992). Les compétences en français sont aussi primordiales dans l'acquisition du capital culturel attendu des élèves pour la réussite scolaire et, dans un tel contexte, la réussite est réservée à ceux et celles qui savent manipuler aisément la langue de Molière (Fortier, 1992; Saint-Germain, 1997).

[...]. Sans l'école, on n'est rien dans la vie. Dans bien des endroits, il faut s'exprimer en français, si on ne peut pas parler français on ne peut rien faire, à ce moment-là, on se sent gêné et en Haïti, c'est à l'école qu'on peut apprendre à parler en français (Willy 16 ans, 6<sup>e</sup> année, traduction libre du créole au français).

[...]. Mais, c'est à l'école d'exiger que les élèves s'expriment bien en français pour qu'ils soient en mesure de bien comprendre. Non seulement, tous les examens sont en français, mais si les élèves arrivent dans un autre milieu où ils sont obligés de s'exprimer en français, s'ils ne peuvent pas parler, ça va être une honte pour l'école. Mais s'ils parlent bien ce sera une victoire, parce que tout le monde sait que c'est seulement à l'école que les élèves apprennent le français (Mélissa, 16 ans, 9<sup>e</sup> année, traduction libre du créole au français).

En somme, l'école symbolise pour les élèves en difficulté une « *communauté éducative* » qui aide à préparer graduellement l'avenir; un avenir qui transformera leur condition sociale pour le meilleur. Si l'école est si importante, elle doit mobiliser toutes les ressources susceptibles de soutenir l'apprentissage des élèves pour relever le défi de la réussite.

#### **4.2.3.2 Un lieu de formation équitable et de socialisation plurielle**

Selon Perrenoud (2008), les attentes à l'endroit de l'école oscillent le plus souvent entre « adhésion et opposition », « implication et indifférence ». Pour cet auteur, il faut tenir compte des besoins des élèves, de leurs possibilités et de leur capacité de donner du sens à la construction de leur savoir. Dans la perception de parents et d'élèves en difficulté scolaire, l'école au quotidien est aussi une école formatrice et socialisatrice. L'école devrait être un lieu de formation favorable à la réussite de tous et qui prépare les élèves à interagir adéquatement avec leur environnement immédiat.

Pourquoi en Haïti, y a tant d'écoles « borlettes » (des établissements scolaires de très faible performance). Y a de bonnes écoles, pourquoi toutes les écoles ne peuvent être aussi bonnes que par exemple (X)? En termes de qualité, tous les établissements scolaires devraient être égaux, pour permettre à tous les enfants de bénéficier d'une même éducation. L'école doit mettre l'accent sur la formation des jeunes parce que c'est là qu'ils passent parfois la majeure partie de leur temps (Lisa, tante de Mélissa, traduction libre du français au créole).

Parents et élèves prônent une formation de qualité intégrant les différentes facettes de la vie des jeunes et les préparant à une insertion sociale pleinement réussie. Ils parlent d'une formation qui vise l'obtention d'un diplôme donnant accès à un emploi équitable. Pour ce

faire, l'acquisition d'un savoir utilitaire est souhaitée. Un grand besoin d'équité est aussi manifesté afin de pouvoir combler les inégalités sociales. Outre de sa fonction de qualification, il incombe à l'école de former des citoyens responsables capables de défendre et de transmettre en tout temps des valeurs sociales consensuelles.

L'école doit faire de moi une femme comme toi, c'est-à-dire, une femme qui est capable d'occuper une place dans la société. Et, ce sont tous les gens de l'école, ensemble, qui doivent travailler pour arriver à cela, comme toi tu l'as déjà fait avec tes élèves (Sophie, 12 ans, 7<sup>e</sup> année).

Le but de l'école ce n'est pas seulement apprendre à lire et à écrire aux enfants, une école doit d'abord éduquer les élèves et leur apprendre à vivre avec les autres. Sinon, on ne peut pas parler d'école. Moi, je dirais qu'en choisissant une école « *borlette* », pour les enfants, les parents contribuent à la dégénérescence de l'éducation au pays (Sania, mère de Samy, traduction libre du créole au français).

Les propos des parents et des élèves rejoignent également la préoccupation de chercheurs sur l'effort à entreprendre dans les milieux scolaires pour répondre au défi lié à l'hétérogénéité des élèves qui les fréquentent au quotidien (Bautier & Rayou, 2009; Dubet, & al., 2010; Dumay, 2010; Duru-Bellat, 2002; Meirieu, 2004; Perrenoud, 2005a, 2008; Rayou, 2010; Vieille-Grosjean, 2009). Pour ces chercheurs, la formation à l'école ne sera équitable que lorsqu'elle parviendra à combler le fossé existant entre ses élèves. L'équité relève de la responsabilité des acteurs scolaires et nécessite un renouveau pédagogique. Elle nécessite aussi un cadre scolaire attrayant et convivial, muni d'infrastructures matérielles et pédagogiques pour stimuler l'apprentissage. Il faudrait également des ressources humaines suffisamment compétentes et responsables, susceptibles de rendre les élèves de plus en plus disponibles à travailler.

L'école doit être soucieuse du progrès de chacun de ses élèves et de l'environnement de l'école aussi, c'est-à-dire avoir des lieux propres qui invitent les élèves à travailler de plus en plus fort (Sophie, 12 ans, 7<sup>e</sup> année).

C'est ce que j'aime au (établissement), l'école est très grande, les classes sont bien aérées et n'y a pas beaucoup d'élèves comme dans les autres établissements. Tu ne peux pas t'en faire une idée, c'est tout ça, oui, qui aide les élèves à se concentrer pour travailler (Julien, 16 ans, 9<sup>e</sup> année).

Un enfant qui réussit à l'école, normalement, commence à se sentir bien dans sa peau dès la première journée de classe, il se sent à l'aise comme s'il était chez lui. L'école devient pour cet enfant un milieu chaleureux, accueillant et attrayant. L'enfant se trouve dans une atmosphère agréable, il suit ses cours chaque jour comme tous les autres élèves de son âge et les explications sont claires et il est en mesure de les reprendre à la maison sans l'aide d'un tuteur [...] L'enfant est encouragé et motivé à travailler (Sulmane, mère de Sully).

Lyne adore son école, non seulement la place, mais tout le cadre qui l'entoure, elle ne cesse d'en parler lorsqu'elle sort. Elle explique à tout le monde qu'elle est dans une grande école, une école de renom. Elle a de grands espaces, bien aérés et bien ventilés. Le cadre de l'école même et toute l'ambiance qu'elle y trouve la motivent à y rester. Pour bien te dire juste le nom de l'école fait qu'on respecte tes enfants. Moi quand, j'ai voyagé avec mes enfants aux États-Unis, j'ai dit que mes filles sont à l'école (X) tout le monde me respecte (Luc, père de Lyne, 6<sup>e</sup> année, traduction libre du créole au français).

Enfin, parents et élèves en difficulté scolaire tiennent un discours intégrant l'école dans un projet collectif. Face à la diversité de la clientèle (Favre, & al, 2004; van Zanten, 2001; Vatz Laaroussi, & al., 2005), les établissements scolaires doivent mobiliser les stratégies nécessaires pour permettre à tous les élèves de franchir les obstacles existant afin d'accéder d'année en année à un niveau supérieur. D'où la nécessité d'une école équitable visant une formation de qualité afin de favoriser l'égalité de chance de réussite pour tous ceux qui la fréquentent. Comme l'estime Charlot (2000), c'est en effet sur l'école que repose en premier lieu « la responsabilité de la réussite de l'élève ». Par contre, le capital disponible dans la majorité des établissements scolaires en Haïti est le plus souvent trop faible pour bonifier le capital familial à la rescousse de la réussite des élèves.

#### **4.2.3.3 Des obstacles à franchir**

Comme lieu de formation au quotidien pour les élèves en difficulté, si l'école fait espérer une vie meilleure, la vie scolaire est aussi parsemée d'obstacles. Les moments difficiles vécus par ces jeunes sont aussi mémorables que les expériences heureuses. Les contraintes d'accès en termes de distance à parcourir pour se rendre dans les écoles sont également questionnées. Peu de travaux en Haïti ont abordé ces difficultés (AAPH, 2005; Bien-Aimé, 2006; MPCE, 2007), mais l'accessibilité des écoles de qualité, notamment dans les milieux à risque, explique dans la plupart des cas, le phénomène d'élèves surâgés présents dans les

établissements scolaires (François, 2004). Les difficultés relatives au transport ont été relatées, même ceux dont les parents possèdent une voiture ont connu des moments difficiles causés par la congestion de la circulation. Pourtant, la proximité est loin d'être un critère important dans le choix des établissements scolaires. Les parents évitent dans la mesure du possible les établissements scolaires dont la capacité d'assurer la mobilité sociale de leurs enfants est compromise. Si dans d'autres contextes sociaux, ce stratégie est relatif au poids des contraintes locales et au rejet de certaines institutions scolaires (Audren & Lorcerie, 2013; Ben Ayed, 2011; Duru-Bellat & van Zanten, 2012; Felouzis & Perroton, 2007; Merle, 2010, 2011, 2012), dans les propos de parents et d'élèves en difficultés scolaires rencontrés en entrevue, il constitue aussi une perspective d'avenir. Donc, lorsqu'il est question de choix d'école, la performance et la qualité sont plus à discussion que la localisation. Au lieu d'être un stratégie de catégorisation (Ben Ayed & Poupeau, 2010), ce choix stratégique renvoie à des enjeux de réussite et constitue pour les parents un moyen sûr d'assurer l'avenir de l'éducation de leurs enfants.

Par ailleurs, ces difficultés donnent lieu à d'autres problèmes, entre autres, le retard au début des classes, notamment dans les établissements où les cours commencent tôt, les matins. Dans d'autres cas, la grande distance entre la maison et l'école gruge beaucoup de temps à l'élève, temps qui aurait pu être investi pour son repos ou la réalisation des devoirs et leçons. Pour ce qui est du volume des devoirs scolaires à faire à la maison, certains s'en plaignent et d'autres critiquent leur insuffisance.

Ah! On donne beaucoup de devoirs, madame. Ça, je ne l'aime pas vraiment, mais c'est important lorsqu'on veut réussir. On n'en donne pas régulièrement, mais parfois on peut donner 4-5 devoirs pour une fin de semaine, c'est vraiment trop. À ce moment-là, je ne peux pas étudier, je n'ai pas le temps, si je dois remettre les quatre devoirs à la rentrée lundi. [...]. L'école commence à 7h chaque jour. On arrive à la maison la nuit, il n'y a pas d'électricité et je ne peux pas étudier les leçons ni faire les devoirs. Je ne dis rien aux professeurs parce que je suis timide, mais je trouve qu'on en donne vraiment trop en même temps » (Julien, 16 ans, 9<sup>e</sup> année).

Le matin, trop d'enfants arrivent en retard à cause des problèmes d'embouteillage. Parfois, les d'enfants traînent dans les rues pour avoir une camionnette. Par exemple, je me lève tôt, j'attends longtemps pour trouver une place. À ce moment-

là, les élèves ne peuvent pas être présents au début des cours (Sully, 13 ans, 7<sup>e</sup> année, traduction libre du créole au français).

En réalité, je vois que Julio est toujours fatigué, oui, il est toujours fatigué. Il est relâché à 4h et il n'arrive pas à la maison avant 5 h -5h30. Arrivé à la maison à cette heure, après une journée de travail acharné en classe, il mange quelque chose, mais il n'a pas grand temps pour étudier ses leçons, ni rédiger les devoirs parce qu'il doit se coucher tôt et se réveiller tôt pour prendre l'autobus. [...]. (Julio, père de Julien).

Le travail scolaire à la maison appartient à un rituel bien ancré dans la culture scolaire. Par ailleurs, la problématique des devoirs a fait l'objet de nombreuses études dans divers contextes sociaux et les débats ouverts à ce propos sont récurrents dans la littérature. Malgré leur importance pour la réussite des élèves, les obstacles qui y sont liés, tant pour l'élève que pour ses parents, sont nombreux et ils doivent retenir l'attention de tous les enseignants (Bardou, & al., 2012; Brock, Lapp, Flood, Fisher, & Tao Han, 2007; Daw, 2012; Deslandes, & al., 2008; Glasman, 2005; Trautwein, 2007; Trautwein & Lüdtke, 2009). Une recherche de Trautwein, Köller, Schmitz & Baumert (2002) relève la complexité que sous-tendent ces activités pédagogiques. Selon ces chercheurs, l'enfant pourrait bénéficier d'un accompagnement plus efficace à l'école dans la réalisation de ces tâches. Pour certains chercheurs, malgré l'enjeu positif qu'elles présentent pour la réussite des élèves, les activités scolaires à la maison sont aussi stressantes pour les parents que les enfants (Glasman, 2005; Glasman & Besson, 2005), notamment en cas de précarité socioculturelle et de manque de temps. Meirieu (2000) souligne la nécessité de réaliser tout ce qui est essentiel en classe et que les devoirs à la maison ne soient pas une surcharge intellectuelle pour les élèves, ni un fardeau pour les parents. L'auteur estime en effet que ces activités tendent à accentuer les inégalités dans les apprentissages. Pourtant, bien qu'elles soient stressantes, dans bien des cas, elles constituent une véritable source de communication entre enseignants et parents et permettent à ces derniers de suivre le progrès des enfants.

Il y a aussi des formes de sanction, qui n'ont pas prouvé leur efficacité et qui privent les élèves de leur droit d'accès à leur cours : renvoi à domicile, retenue dans la cour d'école, derrière la porte de la classe ou au service étudiant. De plus, ces sanctions sont

contradictoires avec la philosophie de l'éducation contemporaine et ne font qu'amplifier les difficultés éprouvées pour apprendre. Ces normes strictes sont remises en question sans être pour autant contestées, certains participants les trouvant utiles à l'éducation des élèves. Par contre, pour d'autres, des stratégies plus appropriées devraient être envisagées. Par ailleurs, certains comportements indésirables dans l'espace scolaire reflètent les difficultés vécues en milieu familial. Selon Robert & Houssier (2011), certains comportements de déviance sont relatifs à un besoin d'affirmation de soi de l'adolescent qui cherche à fuir le poids de la tutelle parentale pour acquérir son autonomie.

[...]. L'école veut qu'elles réussissent, alors qu'elle les envoie se promener à la maison, sur la cour, au service étudiant. Non, l'école est trop importante, les enfants ne doivent pas perdre des jours de classe. Moi je n'aime pas ces genres de punition, on peut trouver d'autres moyens (Lyne, 11 ans, 6<sup>e</sup> année).

[...]. Ce matin, j'ai manqué le 1<sup>er</sup> cours parce que mes parents n'avaient pas encore payé, les frais du 3<sup>e</sup> trimestre. [...]. Normalement, une école qui veut la réussite de tous ses élèves devrait éviter de renvoyer les enfants à la maison pour des frais de scolarité (Julien 16 ans, 9<sup>e</sup> année).

Dans bien des cas, les expériences scolaires sont parfois marquées d'humiliation, d'incompréhension, de discrimination, d'exclusion et de dévalorisation (Gaberan, 2012; Merle, 2002). Dans les témoignages recueillis auprès de 495 élèves français, Merle (2002) distingue le rabaissement comme la forme de pratique dévalorisante la plus courante en milieu scolaire. Il estime que cette forme d'humiliation est préjudiciable à la réussite des élèves. Particulièrement, les filles soulignent leur indignation face aux propos humiliants entendus à leur égard ou à l'égard de leurs pairs, des propos qui pourraient même atteindre leur estime de soi et les rendre plus vulnérables. Pour l'auteur d'ailleurs, le contexte relationnel créé par ces interactions perturbatrices et régulatrices tendent à altérer l'image de l'enseignant et rendent plus difficile le processus d'apprentissage. En fait, les difficultés éprouvées par ces élèves sont bien plus complexes que celles imaginées par les parents et les enseignants. Dans ce sens, Guimard (2010) souligne la nécessité d'avoir une vision plus large des facteurs qui influencent la réussite de l'élève, incluant l'impact des pratiques pédagogiques de l'enseignant. Il faut aussi souligner les contraintes économiques qui limitent l'accès à une école de qualité et la différenciation observée entre les établissements

scolaires. Dans certains cas, seule l'école publique obligatoire pour tous pourrait induire une dynamique compensatoire aux problèmes économiques des parents face à l'éducation de leurs enfants.

[...]. Mais quand je vois un professeur me traiter d'« archinulle », ah, ça m'a réellement fait mal. Oui, ça me fait mal d'entendre un tel propos d'un professeur et ça me fait mal encore, juste à y penser. Ça veut dire qu'on ne vaut rien, on est nulle, nulle, nulle. Mais, non, je ne me considère pas comme nulle, je dis toujours que personne n'est nul, quand elle me dit ça. Sincèrement madame, je ne crois pas être une archinulle, parce que les archinulles ne fréquentent pas l'école. C'est ça que je trouve difficile à l'école, on nous dit des choses qui ne nous ressemblent pas vraiment (Sophie, 12 ans, 7<sup>e</sup> année).

Mais aussi, les enfants ont d'autres problèmes; si je prends mon cas, parfois ils vont à l'école sans manger et les matins ça prend du temps avant de trouver un bus pour se rendre à l'école. Il n'y a pas d'électricité, s'il ne sait ses leçons avant d'entrer à la maison, il ne peut étudier après. Ah, la situation est très complexe. Parfois, on reste en ville jusqu'à 7h00 du soir, on est bloquée pour l'argent de la camionnette (transport). Avec tous ces problèmes, l'enfant est déprogrammé, il est déstructuré, il est bloqué. Je suis obligée de payer son enseignante pour lui donner des cours particuliers, parce que c'est un enfant très intelligent (Sulmane, mère de Sully, traduction libre du créole au français).

En somme, de nombreux obstacles sont à franchir, mais pour parents et élèves en difficulté scolaire, l'école reste un lieu où l'on apprend à vivre, à se cultiver et à partager des valeurs à travers des réseaux sociaux construits au quotidien. En effet, les établissements scolaires jouent un rôle de catalyseurs sociaux (Baye & Mainguet, 2005).

#### **4.2.3.4 Les enseignants**

Les enseignants ont une responsabilité centrale dans la réussite scolaire (Brichaux, 2004). Selon cet auteur, c'est en posant des gestes socio-éducatifs réfléchis auprès des élèves qu'ils parviennent à transformer leurs savoirs en concepts et leur savoir-faire en compétences. Parents et élèves en difficulté scolaire vont dans le même sens et identifient les enseignants comme des acteurs dont les responsabilités vis-à-vis des élèves débordent du cadre scolaire. Dans bien des cas, ils jouent le rôle de socialisateurs et permettent ainsi aux élèves d'adopter des comportements sociaux compatibles avec la réussite, comme la coopération, l'entraide mutuelle, l'écoute attentive en classe, etc. Ils doivent aussi réguler la

dynamique relationnelle entre pairs en classe. Dans certains cas, un rôle parental est aussi attribué à l'enseignant, une mère ou un père bienveillant qui voit au bien-être de chaque cas élève en particulier.

Les enseignants nous aident dans notre éducation, ils nous donnent des conseils, parfois, ils se servent des exemples de leurs propres enfants et sur eux-mêmes pour nous faire comprendre l'importance de l'école et comment nous devons nous comporter. Ils nous expliquent, comment ils étaient, lorsqu'ils étaient à l'école comment ils aident leurs enfants à étudier. Ils nous conseillent de nous exprimer en français à l'école, et nous encourage de ne jamais abandonner l'école. [...]. Dans les moments difficiles, les enseignants nous parlent et ils font des efforts pour nous faire comprendre lorsque nous ne comprenons pas (Willy 16 ans, 6<sup>e</sup> année, traduction libre du créole au français).

Les enseignants nous encouragent à travailler pour les dépasser. Ils nous encouragent et nous donnent des explications qui nous aident à comprendre les devoirs que nous devons réaliser à la maison. Lorsque les explications sont bien comprises, les filles sont encore plus encouragées à faire les devoirs. Oui, madame, ce sont les enseignants qui nous font devenir de grands médecins et de grandes femmes, comme toi, par exemple. (Sophie, 12 ans, 7<sup>e</sup> année).

Les enseignants doivent aider les parents à bien éduquer les enfants, les aider à renforcer leurs connaissances pour mieux encadrer les élèves. Comme éducateurs, ils doivent aider les parents à nous emmener là où l'on veut arriver, les aider et à conduire à bon port (Sully, 13 ans, 6<sup>e</sup> année, traduction libre du créole au français).

Si on a une mère à la maison, à l'école elles sont pour nous une deuxième mère. Si je prends par exemple: Madame (X), elle m'a beaucoup marquée. Lorsque j'étais en 5<sup>e</sup> année, elle me faisait rester chaque après-midi dans la classe pour étudier mes leçons, et ça m'a beaucoup aidée. Je ne cesse pas de penser à elle (Lyne, 11 ans, 6<sup>e</sup> année).

D'une certaine façon, ce sont les enseignants qui m'aident à grandir. Ils nous conseillent d'être très disciplinés dans la vie et nous donnent une bonne formation, mais, il faut les former à être plus proches et plus ouverts avec les élèves pour comprendre leur situation et prendre le temps de bien leur expliquer les cours (Julien, 16 ans, 9<sup>e</sup> année).

Une étude de Potvin & Rousseau (1993) auprès d'une cohorte d'élèves en difficulté scolaire met en évidence la pleine responsabilité de l'enseignant face aux succès et aux échecs des élèves. Ces auteurs observent chez les enseignants une relation pédagogique et des attitudes plus positives à l'endroit des élèves relativement performants. Pour les parents d'élèves en difficulté, la réussite scolaire va de pair avec un personnel enseignant

dynamique et qualifié. Ce problème de formation est posé autant dans la formation initiale qui prépare à l'enseignement que dans la formation continue tout au long de la carrière enseignante. C'est à travers son enseignement, son assiduité et son éthique professionnelle que les élèves apprennent progressivement à apprécier l'enseignant (Anderson & Thiessen, 2004; Dutercq, 2004).

Mais pour arriver à tout cela, l'école doit avoir aussi des professeurs respectueux et compétents. Je veux dire des professeurs qui respectent le rythme des élèves et qui ne les appellent pas des archinuls comme fait madame (X) avec moi. Oui, madame, l'école doit avoir des professeurs dignes de leur nom, c'est-à-dire des professeurs qui peuvent et qui veulent faire avancer les élèves, des professeurs qui font preuve de bonne volonté et qui travaillent sans contrainte pour le progrès des élèves (Sophie, 12 ans, 7<sup>e</sup> année).

Ce que les enseignants ont appris dans leur temps de formation, ils devraient être capables de le transmettre aux enfants dans les salles de classe pour les aider à réussir à l'école comme eux ils ont réussi leur vie (Sania, mère de Samy, traduction libre du créole au français).

Les professeurs doivent venir chaque jour enseigner parce que les élèves sont en classe chaque jour pour suivre des cours. Les professeurs ne viennent pas et on n'a pas de cours, moi je n'aime pas ça, je viens perdre mon temps à l'école pour rien (Samy 14 ans, 7<sup>e</sup> année, traduction libre du créole au français).

Il faut vraiment finir avec la question que les élèves ne peuvent pas avoir de cours parce que les enseignants n'ont pas reçu leur chèque. Même quand ils finissent par le recevoir, ils laissent souffrir, les enfants n'auront jamais les cours qu'ils ont perdus. Ça, c'est vraiment de l'injustice, les élèves sont toujours victimes du manque de responsabilité des professeurs. C'est seulement avec l'État qu'ils peuvent se permettre une telle attitude à l'égard des élèves. Je leur aurais offert une fortune pour s'absenter de leur propre gré dans une école privée, ils ne l'auraient pas accepté, parce qu'ils savent qu'ils vont finir tôt ou tard par perdre leur emploi (Sulmane, mère de Sully, traduction libre du créole au français).

Parents et élèves en difficulté soulèvent la problématique de la professionnalisation de l'enseignement et de la faible qualification professionnelle des enseignants. Ce problème est une véritable pierre d'achoppement pour le progrès de l'éducation en Haïti. Par contre, le métier d'enseignant est plus un projet de vie que la somme de compétences accumulées pour l'exercer. En fait, être enseignant pour les parents et les élèves en difficulté scolaire c'est être capable de s'approprier une diversité de stratégies qui facilitent la compréhension des élèves. Être enseignant c'est aussi être capable de faire valoir ses compétences

professionnelles à travers des approches pédagogiques innovées et les diversifier afin de tenir compte de l'hétérogénéité de la clientèle scolaire. Cependant, parents et élèves sont conscients des difficultés que peuvent vivre les enseignants.

Moi, j'admire tous les enseignants c'est pour cela que je voulais, depuis mon enfance, aller dans l'enseignement. Mais malheureusement, les enseignants sont apparemment parmi les plus maltraités au pays. Ils enseignent, mais leur salaire ne peut même pas répondre à l'exigence de leur vie familiale, leurs chèques sont toujours en retard. Parfois même après six mois de travail, ils ne sont pas rémunérés, c'est ce qui explique toutes les négligences observées dans les écoles. Ils sont vus comme des méchants, pourtant c'est la situation dans laquelle ils travaillent qui les oblige à adopter des comportements inappropriés. Et, ce sont les élèves et les parents qui sont les principales victimes de ces désordres (Sulmane, mère de Sully, traduction libre du créole au français)

Le caractère professionnel de l'acte d'enseigner s'impose comme une pierre angulaire pour relever le niveau d'éducation dans tous les systèmes scolaires (Tardif & Lessard, 2004). Pour ces auteurs, toute profession renvoie à une prise en charge associant sens de la responsabilité, autonomie et éthique. L'enseignant n'y parviendra que lorsqu'il sera convaincu d'être un professionnel de l'éducation au même titre que tout autre professionnel. Perrenoud (1994) montre enfin la nécessité d'élargir l'horizon des compétences professionnelles au-delà de la maîtrise des savoirs enseignés en classe.

#### **4.2.3.5 Les directeurs d'école**

En ce qui a trait aux directeurs, une partie de leur rôle consiste à travailler en partenariat avec les différents acteurs impliqués dans la formation des élèves afin d'améliorer la qualité de l'éducation offerte dans les écoles (Chapman & Fullan, 2007), et ce, pour une plus grande équité scolaire (Goddard & Hart, 2007). Aussi, les élèves en difficulté et leurs parents soulignent le rôle de gestionnaire du directeur qui doit voir à la résolution des problèmes complexes au quotidien à l'école. Ce rôle de gestionnaire lui confère la charge de veiller à ce qu'aucun élève ne soit lésé dans son droit d'accès au savoir scolaire. Cette gestion de relations n'est pas confinée à l'école avec les enseignants et les élèves, ce rôle important lui est aussi assigné dans la relation des parents avec l'école (Deslandes, 2006a; M. F. Gordon & Louis, 2009).

La direction doit avoir une supervision soutenue du travail des enseignants qui à leur tour doivent prendre à cœur leur responsabilité face aux élèves. Ils doivent penser que les élèves du lycée ont le même droit à l'éducation que leurs enfants qui ont l'opportunité de fréquenter des écoles de renom. [...]. (Sulmane, mère de Sully, traduction libre du créole au français).

Oui, moi j'envoie mes enfants à l'école, et ça, c'est le travail du directeur ou la directrice, de faire en sorte que tout marche bien, l'école a déjà une structure. Comme c'est notre école, nous autres parents, nous devons consolider cette structure, mais tout va dépendre de l'ouverture de la direction pour accueillir les points des parents et de pouvoir les mettre au profit du bien-être de l'école. Oui, la direction est responsable de ce travail auprès des parents, des enseignants et même les élèves (Luc, père de Lyne, traduction libre du créole au français).

Je vais juste ouvrir une parenthèse pour t'expliquer l'importance qu'a la direction de l'école de bien connaître les parents de ses élèves. À ce moment-là, elle comprend mieux les comportements et les réactions adoptés en classe, elle peut mieux comprendre les enfants parce qu'elle a certaines informations sur le vécu ou la réalité de cette famille. Le fait de connaître les élèves et les parents lui permettra de traiter chaque cas d'élève dans son contexte. ...]. Il y a certes des normes à respecter, mais ces normes doivent considérer la réalité et la situation de chaque famille. Pour tel parent, ça peut être de la négligence pour d'autres, cela peut être juste une difficulté ponctuelle. Il faut qu'il y ait ce va-et-vient, cette connaissance entre les parents et la direction de l'école si on veut réellement que les élèves réussissent mieux (Julio, père de Julien, traduction libre du créole au français).

En plus de la supervision et de l'interpellation du personnel enseignant face à la responsabilité qui lui incombe dans la réussite des élèves à l'école, il revient également au directeur la charge d'encourager les efforts des élèves, les stimuler au travail à l'école. Parents et élèves s'inquiètent aussi de l'absence de certains directeurs et recommandent une plus grande visibilité des directeurs dans la « communauté éducative. »

#### **4.2.3.6 Le réseau des pairs**

L'école au quotidien c'est aussi réseaux sociaux de pairs (Charlot, & al., 2001), par lesquels ils apprennent à jouer un rôle de pair-aidant (Kalubi, 2010; Laferrière & Ménard, 2010). Ces réseaux sont dans bien des cas un soutien exceptionnel pour les élèves en difficulté scolaire. Notamment, dans les moments les plus difficiles, certains se disent contents de pouvoir s'appuyer sur le support de leurs amis pour progresser à l'école. Avec les pairs dans certains cas, le partage porte autant dans les apprentissages scolaires que dans les

conseils reçus et donnés. Donc, en consolant et en rassurant, le réseau des pairs joue un rôle non négligeable dans l'intégration des élèves à l'école.

J'ai une camarade à l'école, elle est aussi ma meilleure amie. Parfois, je vais à l'école sans rien manger et je n'ai pas d'argent, c'est elle qui m'achète un plat à la cafétéria. Elle me considère comme sa sœur et moi aussi je l'appelle ma sœur. ...]. Elle est plus jeune que moi parce qu'elle n'a jamais doublé, mais elle m'aide dans tout ce que je fais. Parfois, je vais chez elle, on travaille ensemble, elle a été avant dans une très bonne école (Mélissa, 16 ans, 9<sup>e</sup> année).

C'est très important d'avoir des amies à l'école parce que parfois, elles peuvent nous aider et nous donner de bons conseils. On a besoin aussi de nos amis pour jouer et je crois que c'est la chose la plus facile à faire à l'école. Mais, quand mes camarades commencent à m'embêter, je trouve ça difficile, mais ça n'arrive pas souvent, heureusement (Sophie, 12 ans, 7<sup>e</sup> année).

Les dynamiques relationnelles entre pairs peuvent aussi se transformer en expériences déstabilisantes, plus ou moins douloureuses : taquineries, moqueries et rejets. Comme le révèlent Dubet, Duru-Bellat & Véré tout (2011), lorsque cette déstabilisation atteint l'intégrité de l'autre, elle affecte les aptitudes des élèves et leur performance scolaire. L'élève se renferme alors dans une situation de détresse jetant son estime de soi à son plus bas niveau. Ne pas s'associer à un réseau constitué, pour certains élèves en difficulté scolaire, est une stratégie de protection pour échapper au risque d'être rejetés par les pairs.

Ces filles me rendaient la vie presque impossible. J'étais constamment à la direction pour porter plainte, elles me battaient dans la rue. J'étais toujours triste à l'école comme à la maison. Lorsque je travaillais bien, j'obtenais de bonnes notes, je réussissais bien, j'avais beaucoup d'amis qui me parlaient, mais du moment que je commençais à avoir des problèmes, elles m'abandonnaient toutes. Personne ne me parlait, je me suis retrouvée seule. Je trouvais ça très triste. Elles me taquinaient constamment, j'étais un peu maigre, elles m'appelaient sexy, elles disaient que je dansais à travers mon uniforme. Elles parviennent parfois même à me frapper (Sully, 13 ans, 7<sup>e</sup> année).

En somme, le réseau des pairs est perçu comme un espace de construction identitaire où l'élève apprend à forger au fil des jours sa propre identité. Par contre, il a également le potentiel de compromettre cette identité lorsque les conflits générés prennent de l'ampleur. Il est donc important que les dynamiques relationnelles entre pairs soient un peu surveillées par les adultes à l'école (Duong & Kanouté, 2007).

#### 4.2.3.7 La mobilisation de l'élève en difficulté scolaire

Selon Charlot, & al. (1992), la mobilisation scolaire porte sur la place que l'élève fait à l'école dans son projet de vie et les moyens qu'ils se donnent pour accomplir les activités scolaires au quotidien. Dans le cas de ces élèves, malgré les difficultés scolaires, ils présentent un intérêt manifeste pour l'école et se considèrent comme premiers acteurs responsables de leur réussite. Ils affichent aussi une volonté remarquable de vouloir se distinguer des autres par leur bon comportement et, sauf dans le cas de Sania, ils sont rarement sanctionnés en classe pour des cas d'indiscipline. Présence en classe et participation active aux cours, respect envers l'ensemble de la communauté éducative (personnel scolaire, parents et élèves), application en classe, prise de parole pour exprimer leurs satisfactions ou leurs désaccords, même au risque d'être chahutés, tous ces efforts témoignent, chez certains, d'un grand dévouement pour réussir à l'école. Malgré des limites objectives, la plupart continuent de faire preuve de détermination en ce qui concerne la réalisation des devoirs et des leçons à la maison. Ils portent une grande attention au respect des règlements internes des établissements scolaires fréquentés de peur d'être renvoyés et sachant que leurs parents ne sont pas toujours en situation de négocier ou de trouver facilement un autre établissement.

Si je prends le cas de Sully, elle sait qu'elle doit obtenir des notes satisfaisantes pour passer dans une autre classe. Moi, je peux dire qu'elle fait beaucoup d'efforts, parfois j'ai de la peine de la voir prendre la route à pieds pour aller à l'école. Tout ça montre que l'enfant est intéressé à ses études. [...] (Sulmame, mère de Sully, traduction libre du créole au français).

Mélissa peut travailler, je ne l'ai jamais réprimandée pour étudier ses leçons, ni faire ses devoirs, elle est toujours à ses affaires. Elle fait des efforts, franchement, à cause de cela, je n'apprécie pas l'école comme avant. Je crois qu'elle est un peu négligée, sinon elle aurait eu de meilleures notes, parce qu'à mon avis, elle fait beaucoup d'efforts pour réussir (Carmelle, mère de Mélissa, traduction libre du créole au français).

Mes enfants développent une certaine autonomie face à leurs études, je ne suis pas obligée de courir après eux pour qu'ils étudient leurs leçons et fassent leurs devoirs. Ils savent ce qu'ils doivent faire et ils prennent leurs responsabilités. Et, je sens aussi qu'ils aiment l'école, ils sont toujours à leurs études (Julio, père de Julien).

Mes enfants ont de bons comportements à l'école, si je prends par exemple Samy, [...], elle est très calme, elle ne parle même pas en classe. [...]Même le surveillant me dit qu'à l'école elle se comporte très bien. Depuis qu'elle est entrée, on ne m'a jamais appelée pour elle, c'est pour la première fois que je viens à l'école juste pour te rencontrer. [...] (Sania, mère de Samy, traduction libre du créole au français).

Chez certains élèves en difficulté scolaire, le goût du savoir est si fort qu'ils se déplacent clandestinement, au risque d'être sanctionnés, dans les classes avoisinantes pour y suivre des cours. Perrenoud (2008) estime que les élèves utilisent une diversité de stratégies afin de réussir dans leur parcours scolaire. Les témoignages dégagent une variété de stratégies d'apprentissage : répétition des notions apprises en classe, reprises des activités scolaires à la maison, mémorisation des leçons, attention soutenue et attitude favorable dans les cours, tutorat par les pairs, recherche d'aide externe, etc. Ces stratégies témoignent de leur bonne volonté d'apprendre et traduisent des comportements associés à la maîtrise du métier d'élève.

#### **4.2.3.8 Les parents d'élèves en difficulté scolaire : rôle et attentes**

À l'instar des chercheurs (Barnard, 2004; Flouri, 2006; Jeynes, 2005, 2012, 2014; Martin, & al., 2010; F. Martineau, 2013; Reynolds & Clements, 2005), les propos de parents et d'élèves en difficulté scolaire inscrivent le rôle parental dans un accompagnement optimal afin d'amener les jeunes à acquérir des compétences adéquates pour que, parvenus à l'âge adulte, ils puissent vivre une vie sociale équilibrée. Ces parents se livrent à une lutte acharnée avec la vie et essaient en tout temps de défier leur situation précaire pour défrayer les coûts de la scolarité de leurs enfants. Un tel choix exprime la valeur accordée à l'école dans la préparation de l'avenir. En plus des frais de scolarité, il y a toutes les autres dépenses connexes concernant, par exemple, les uniformes scolaires et les frais de transport.

Les parents ont d'abord la responsabilité de prendre soin des enfants, les nourrir les vêtir, les envoyer à l'école et faire tout ce qui est possible pour les aider à réussir dans la vie. Et lorsque les enfants sont à l'école, les parents doivent s'organiser pour leur donner de l'argent pour manger à l'école afin qu'ils soient en mesure de bien suivre les explications en classe parce lorsqu'on a faim, on

n'est pas disposé à écouter les professeurs. Par exemple, moi [...], je dois beaucoup de reconnaissance à mes parents, surtout ma mère, elle fait tout pour m'aider à avancer. Jusqu'à présent, je rends grâce au Seigneur de lui préserver la vie et la santé et de lui accorder de la force et du courage pour tenir malgré la situation difficile pour payer mes études et me donner tout ce dont j'ai besoin comme tous les enfants pour vivre (Sully, 13 ans, 7<sup>e</sup> année, traduction du créole au français).

Si mes parents m'envoient à l'école, c'est parce qu'ils me veulent du bien et ils veulent aussi que je réussisse ma vie comme tous les autres enfants du monde. Pour m'encourager, ils me parlent souvent, ils me disent qu'à mon âge, je devrais déjà approcher la fin de mes études secondaires, puisqu'ils m'avaient envoyé à la maternelle dès l'âge de 3 ans. Ils m'encouragent à travailler fort pour réussir pour pouvoir avancer. Ma mère court tout le temps après moi pour étudier mes leçons et rédiger mes devoirs (Willy, 16 ans, 6<sup>e</sup> année, traduction du créole au français).

Je lisais dans un livre où l'auteur mentionne que lorsqu'un enfant est entré en maternelle, les parents ne sont pas obligés de le réveiller chaque jour pour l'emmener à l'école, mais parfois, il doit le caresser pour qu'il puisse y retourner. Chaque jour, il peut bien dire, qu'il est fatigué et qu'il ne peut pas aller en classe, si toi tu le laisses s'installer dans sa routine, il finira par décrocher un jour. Donc, l'enfant grandit avec la couleur que les parents lui peignent de l'école. ...]. L'école veut d'abord qu'ils accompagnent les enfants et qu'ils aient un regard attentif sur tout ce qui les concerne, c'est-à-dire, les leçons, les devoirs, la ponctualité à l'école, les activités réalisées à la maison, contrôler les entrées et les sorties des enfants (Julio, père de Julien).

Les élèves insistent sur le rôle d'encadreur que l'école attend des parents, un rôle qui leur attribue la charge de préparer leurs enfants à s'intégrer graduellement dans la culture scolaire et de leur faire comprendre la valeur de l'école. Ces élèves s'entendent sur le fait que le milieu familial doit être avant tout un espace d'écoute, d'encouragement et de soutien affectif pour les jeunes et les enfants. Pour plusieurs chercheurs, ces formes d'encadrements socioaffectifs constituent un support substantiel pour le travail des élèves (Barnard, 2004; Flouri, 2006; Jeynes, 2005, 2012, 2014; Martin, & al., 2010; F. Martineau, 2013).

Pour assurer un suivi scolaire adéquat à la maison, certains parents ont recours à un tuteur. Dans d'autres cas, malgré une certaine distance sociale qui les sépare de la culture scolaire, ils n'hésitent pas à s'y rendre pour solliciter un regard spécial d'un surveillant ou d'un enseignant sur l'enfant. En fait, les efforts consentis par les parents pour accompagner les

enfants dans leur trajectoire scolaire dépassent dans certains cas ce que leur situation leur permet.

Je viens d'une famille modeste, [...], mais, mes parents font beaucoup d'efforts pour permettre à leurs deux fils d'être dans les meilleures écoles pour avoir une bonne éducation. Ils paient les frais scolaires, ils travaillent avec nous à la maison. Les conseils qu'ils me donnent m'aident à travailler davantage pour avoir de bonnes notes. Ils parlent souvent avec moi pour m'encourager à travailler quand j'ai des difficultés (Julien, 16 ans, 9<sup>e</sup> année).

[...]. Je tiens à payer la scolarité de mes enfants, je leur donne tout le matériel scolaire demandé à l'école. Mais cette année, j'ai honte, madame et ça me fait mal de voir Mélissa rester dès fois à la maison parce que je ne peux pas payer. (Carmelle, mère de Mélissa, traduction du créole au français).

Certes, toutes les stratégies mobilisées par les parents pour soutenir la trajectoire scolaire de leurs enfants ne jouissent pas toutes de la même considération dans le milieu scolaire. Leur mobilisation est toutefois importante pour soutenir le travail scolaire. Selon plusieurs chercheurs en éducation, ces attitudes reflètent une série d'habiletés parentales importantes pour le progrès et le développement psychosocial des élèves à l'école (Bornstein & Bornstein, 2007; Henriot-Van Zanten, 1996; Kanouté, 2003; Kellerhals & Montandon, 1991; Landry, 2008; Montandon, 1996; Trivette & Dunst, 2009; Vatz Laaroussi, & al., 2005).

Malgré tout, il y a des parents analphabètes qui trouvent des moyens pour accompagner leurs enfants, parfois ils parviennent à le faire mieux qu'un parent instruit. Ces parents font étudier leurs enfants et les font réciter, d'autres étudient en même temps qu'eux, les enfants ne s'en sont même pas rendus compte. Cela signifie que la présence des parents est importante pour l'enfant, même s'ils sont analphabètes. Ces parents suivent les enfants, ils ne les laissent pas livrés à eux-mêmes, ils les surveillent et les contrôlent dans ce tout ce qu'ils font. C'est un support important pour les élèves (Sulmame, mère de Sully).

Tu comprends bien, je dois leur offrir un minimum d'accompagnement, mais en matières scolaires, lorsqu'il s'agit de l'explication des devoirs et des leçons, ça revient à l'école, parce que leur niveau de connaissances me dépasse déjà. [...]. Je suis limité, à ce niveau-là (Luc, père de Lyne, traduction libre du créole au français).

#### **4.2.4 La relation école-famille**

La place de l'enfant comme sujet potentiel dans le lien qui unit le milieu familial au milieu scolaire est non négligeable dans les propos de parents et d'élèves en difficulté scolaire. C'est en effet l'élève qui devrait créer la dynamique relationnelle entre les protagonistes grâce à une communication constante. Qu'en est-il alors de cette communication? Et, quelles sont les perspectives pour que la collaboration soit profitable pour les élèves? Ces deux questions sont successivement traitées dans cette section.

##### **4.2.4.1 La communication école-parents : facteur essentiel**

Christenson & Sheridan (2001) mettent en lumière six attitudes à adopter pour établir une communication optimale avec les parents : positivité, perceptibilité, orientation, cordialité, convivialité et sensibilité. Ces auteures insistent sur l'importance de créer une atmosphère d'ouverture, accueillante et attrayante inspirant confiance. Pour les parents et les élèves en difficulté, ces attitudes constructives transforment l'espace scolaire en un véritable lieu de rencontres signifiantes et significatives. Ils parlent constamment de deux types de rencontres complémentaires : formelles et informelles. Ces rencontres permettent aux acteurs scolaires d'échanger sur des thèmes et des sujets variés avec les parents pour le bien-être des élèves.

Les rencontres de type formel sont dominantes en milieu scolaire et les plus privilégiées par les acteurs scolaires. Selon Francis (2008), elles se focalisent le plus souvent sur une relation directe qui oblige un face à face avec les parents. Elles concernent pour l'essentiel les réunions statutaires organisées le plus souvent en début d'année scolaire ou au début de chaque trimestre pour informer les parents sur les règlements de l'établissement et les activités en prévision pour l'année. En Haïti, dans bien des écoles, notamment au 3<sup>e</sup> cycle, elles sont animées par le personnel de direction, le plus souvent en l'absence des enseignants. Lorsque ces derniers y sont présents, certains parents en profitent pour faire leur connaissance ou discuter sur les difficultés ou les progrès scolaires de leurs enfants. La remise des bulletins est aussi une occasion privilégiée de rencontre dans un cadre formel

avec les parents. Par ailleurs, la fréquence des rencontres réalisées dans ce cadre formel dépend de chaque établissement scolaire; dans certaines institutions, elles sont plus régulières.

[...]. À l'école (X), les enfants ont un carnet de leçons et à (Z) l'agenda tient les parents informés de tout ce qui se passe à l'école. L'agenda donne le profil général du fonctionnement des enfants à l'école. En principe, une fois que les enfants arrivent à la maison, ils ont fini de me saluer, je leur demande leur agenda pour vérifier leur note et voir les remarques, parce que c'est l'agenda qui est mon guide. Ensuite, je les questionne pour savoir ce qu'ils ont fait dans la classe. Si par hasard, je vois une mauvaise note, ils sont encore questionnés, je dois savoir pourquoi. ...]. Si le cas se répète, je vais moi-même à l'école pour rencontrer la direction ou les professeurs pour avoir des explications (Luc, le père de Lyne, traduction libre du créole au français).

Dans ce cadre formel, dans certains cas, un psychologue ou un professionnel de la santé peut être invité à intervenir dans une rencontre de parents. Par exemple, lors des épidémies qui ont suivi le séisme, notamment dans les écoles congréganistes, plusieurs séances de formation et d'information ont eu lieu pour prévenir les parents sur les précautions à prendre pour protéger les enfants. Dépendamment des formules adoptées par l'école, pour toutes les rencontres, les parents sont informés par un message écrit présenté sous des formes diverses : circulaires, lettres ou formulaires à compléter, des formes de communications, selon Dumoulin, & al. (2013), qui sont les plus souvent défavorables à la compréhension des parents de faible capital culturel.

Nous avons eu l'opportunité d'assister à deux rencontres formelles organisées à l'intention des parents dans deux établissements, privé et public. Les contraintes temporelles et les contextes dans lesquels ces rencontres formelles ont lieu limitent l'intervention des parents et les possibilités d'engager un dialogue sur des cas particuliers. Ainsi, les acteurs saisissent également d'autres occasions pour rencontrer les parents individuellement selon le cas d'élèves en question.

Dans toutes les rencontres que j'ai eues, il y avait toujours un aspect de formation. Dans cet espace, on traite parfois des sujets d'actualité ou s'il y a un incident qui se vit à l'école, le directeur s'attarde souvent là-dessus pour amener les parents à prendre conscience des avantages ou des conséquences. On ne laisse rien passer

sans en tirer profit pour la formation des parents. Ensuite, on parle des résultats scolaires de la période en cours, au cas où y aurait une sortie éducative, on profite de ce temps-là pour en parler aux parents. Donc, dans toutes les réunions, il y a un volet qui touche la formation des parents et un autre volet qui touche les informations (Julio, père de Julien).

Quant aux rencontres de type informel, elles sont associées au paiement des frais scolaires, à l'achat des fournitures scolaires et à des raisons inhérentes à la discipline (absence, retard, leçons non sues, devoirs non faits) ou à d'autres raisons (maladies). En cas d'absence ou de retard dû à la maladie, un parent, un tuteur légal accompagne l'élève à son retour en classe, ou bien une lettre de motivation dûment écrite est envoyée aux services des étudiants. Dans certaines institutions privées, notamment les écoles congréganistes, les parents sont attentifs aux moindres remarques inscrites dans l'agenda ou le bulletin scolaire de l'élève qui nécessitent des informations complémentaires, et se présentent à l'école avant la signature. Plusieurs parents anticipent l'invitation de l'école et se rendent à l'improviste à l'école ou communiquent par téléphone pour s'informer de leurs enfants. Dans bien des cas, les parents profitent d'un temps de dialogue avec les enseignants avant la rentrée ou après la sortie des classes et même pendant le temps de la récréation. Ces rencontres sont plus fréquentes aux deux premiers cycles (1<sup>re</sup> à 6<sup>e</sup> année). Par ailleurs, lorsqu'il est question de problèmes comportementaux, les parents d'élèves des classes les plus avancées sont plus sollicités. Ces occasions de rencontres sont surtout inhérentes à des problèmes de discipline (Duru-Bellat & van Zanten, 2006; Kanouté, 2003; Périer, 2005; van Zanten, 2001); elles sont pourtant des moments privilégiés pour les acteurs scolaires d'engager un dialogue avec les parents autour des besoins de l'enfant.

Mes parents viennent à la réunion, à la remise des carnets, aux fêtes. La directrice fait aussi chercher les parents lorsqu'un élève se comporte mal ou si elle a besoin de lui dire quelque chose d'important (Lyne 11 ans, 6<sup>e</sup> année).

Parfois pour savoir comment mes enfants progressent à l'école, je me donne la peine de me faire amie avec les professeurs et le directeur, je prends le temps de m'informer de leurs comportements. Et, les professeurs sont toujours prêts à le faire, mais il faut leur demander. Je prends le temps de saluer le directeur quand on le rencontre, de même que les professeurs, ce sont les gens les mieux placés pour m'informer du progrès ou de la régression des enfants à l'école (Carmelle, mère de Mélissa, traduction libre du créole au français).

Donc, automatiquement, si je vois qu'y a des choses qui ne me plaisent pas dans l'agenda, je sais que je dois passer tout de suite à l'école pour expliquer mes frustrations, la porte est toujours ouverte pour m'accueillir quand je veux venir discuter avec les responsables. Et lorsque je demande des explications concernant mes enfants, je m'attends à avoir une réponse. Qu'elle soit satisfaisante ou non, je sais que j'ai droit à cela parce que mes enfants sont confiés à l'école. ...]. Les parents doivent savoir ça, mais si un parent n'est jamais venu à l'école, il ne peut pas critiquer non plus pour dire que l'école ne collabore pas. Il a aussi le droit de demander à l'école pourquoi n'y a pas de réunion de parents. [...] (Luc, le père de Lyne, traduction libre du créole au français).

Mais, moi aussi, comme parent, je passe à l'école, pour demander, je ne m'attends pas être appelé pour me présenter, je fais de temps en temps une visite éclair pour vérifier. Quand je ne peux pas y aller, je demande le service à quelqu'un. Je ne me contente pas uniquement de ce que les enfants me rapportent à la maison. [...] (Sania, mère de Samy, traduction libre du créole au français).

Dans plusieurs établissements, les activités parascolaires, sorties éducatives, activités sportives, à caractère culturel ou à connotations religieuses (Noël, carnaval, célébration du drapeau, fête des mères, anniversaire de l'école, fête de fin d'année scolaire, graduation, messes dominicales, première communion, confirmation) sont aussi des occasions pour les parents d'être à l'école pour partager la joie de leurs enfants. Les élèves soulignent également les échanges sur leur vécu scolaire avec leurs parents, les échanges parents-parents ou la prise en charge de l'encadrement scolaire d'un autre enfant par un autre parent, comme étant des moments privilégiés pour les parents de rester en contact avec le milieu scolaire sans y être physiquement

Les fêtes, ça, ils n'en manquent pas une, parfois les deux m'accompagnent, c'est bien ça. ...]. Parfois, mon père vient aussi à la direction, je ne sais pas pourquoi, mais, il vient. C'est peut-être pour s'informer de moi, mais je ne fais rien de bizarre et je me comporte très bien. Parfois, il rencontre aussi les professeurs, je me demande pourquoi, je ne sais pas (Lyne, 11 ans, 6<sup>e</sup> année)

Lorsqu'il y a une activité à l'école, par exemple, carnaval, volleyball, et toutes autres activités, ils sont toujours là et ils viennent aussi quand la direction les appelle (Sophie, 12 ans, 7<sup>e</sup> année).

Contrairement à ce qu'ont noté des prédécesseurs (Joint, 2006; Y. Joseph, 1999), l'espace scolaire haïtien devient de plus en plus ouvert aux parents, diverses possibilités leur permettant d'y être présents. Les parents d'élève en difficulté ne tardent pas à se présenter à

l'école lorsque leur présence est jugée nécessaire pour une rencontre concernant les enfants, et ce, indépendamment du secteur d'enseignement. Même si l'accent est encore mis sur les rencontres formelles et informelles qui exigent la présence physique des parents dans l'établissement scolaire (Humbreeck, & al., 2006), d'autres formes de collaboration autour de la scolarisation sont en émergence. En fait, lorsqu'un enfant peine à réaliser ses tâches scolaires, il peut avoir recours à un autre parent de la « communauté éducative ». Cette nouvelle stratégie est conçue dans une perspective qui permettra de promouvoir l'entraide mutuelle et de raccrocher les parents au quotidien du monde scolaire.

#### **4.2.4.2 Pour qu'une collaboration soit au profit de la réussite scolaire**

Nous avons souligné précédemment la mobilisation des parents pour assumer leur responsabilité dans le processus de la scolarisation des enfants et l'effort réalisé du côté des acteurs scolaires pour les rapprocher de l'école. L'importance de ces formes de mobilisation pour soutenir l'apprentissage scolaire est manifeste dans les propos d'élèves et de parents. Par ailleurs, compte tenu du contexte, toute forme de collaboration qui vise la réussite des élèves doit dépasser l'espace scolaire et familial (Deslandes, 2006; Epstein, 2001; 2011; Epstein & Salinas, 2004). Les propos évoqués à cet effet impliquent tous les acteurs de l'éducation, commençant par le Ministère, les acteurs scolaires, les parents et les élèves. Même les médias sont sollicités dans le processus de la sensibilisation afin d'atteindre un grand nombre de parents. Parents et élèves parlent comme s'ils voyaient s'engager l'école et la famille dans un nouveau contrat social (Meirieu, 2000): le « combitisme », une forme de solidarité de tradition populaire bien connue dans la communauté haïtienne.

Que tout le monde (inspecteurs, surveillant, directrice, élèves, enseignants, parents) se donne la main pour faire progresser l'école au profit des élèves et de la société pour aider les parents. Sinon, nous n'avons pas besoin de parler de réussite pour les élèves. L'État doit d'abord permettre à tous les enfants d'âge scolaire de fréquenter l'école et de pouvoir contrôler la formation offerte dans tous les établissements scolaires (Sully, 13 ans, 7<sup>e</sup> année, traduction libre du créole au français).

[...]. Je trouve que c'est important de sensibiliser les parents sur l'importance de synchroniser leur pas au rythme de l'école avec les enfants. Il faudrait avoir une

grande publicité à travers la radio, la télévision et même au marché. Pourquoi pas, c'est là que la grande majorité des gens concentre leur journée. Cette publicité c'est pour leur faire comprendre le rôle des parents à l'école. En plus, comme je t'avais dit il faut avoir plus de réunions de parents pour les sensibiliser sur leur rôle de parent. Il faudrait aussi leur montrer la limite de leur droit, où il commence où il s'arrête, leur faire comprendre qu'ils ont aussi des devoirs envers leurs enfants et envers l'école de leurs enfants. Il serait aussi bon de les faire découvrir le rôle d'un professeur par rapport aux parents et leur rôle aussi par rapport aux professeurs. Certains parents se plaisent à revendiquer leur droit à l'école, mais, comme acteurs, ils oublient qu'ils ont aussi des devoirs envers cette institution. ...]. Bref, il faut commencer par prioriser le dialogue même à travers les médias pour sensibiliser tout le monde (Luc, père de Lyne, traduction libre du créole au français).

En effet, pour les cas d'élève en difficulté scolaire, une subvention générale de toutes les écoles allégerait les difficultés éprouvées par les parents qui financent la quasi-totalité de l'éducation au pays et permettrait l'accès à l'éducation d'un plus grand nombre d'enfants. Le grand écart observé dans la qualité de formation offerte d'une institution à l'autre est dû à la faiblesse du Ministère de l'Éducation, cet écart doit être comblé. Les jeunes manifestent une vision démocratique de l'éducation. Une supervision générale de tous les établissements scolaires serait une stratégie gagnante pour une plus grande équité dans l'éducation.

Il faut qu'il y ait d'abord de bonnes écoles pour accueillir tous les enfants. Les écoles demandent trop d'argent aux parents, il faudrait subventionner toutes les écoles privées pour réduire les frais de scolarité demandés aux parents (Julien, 16 ans, 9<sup>e</sup> année).

Pour arriver à cela, il faudrait d'abord commencer par détruire toutes les écoles « *borlettes* » au pays pour avoir des écoles sécuritaires et les écoles de qualité pour nos enfants. À ce moment, l'école et les parents marcheraient la main dans la main, dans la même direction. Oui, il faut détruire les écoles « *borlettes* », si on veut que l'éducation retrouve sa sécurité et sa valeur. Mais madame, ça, c'est le travail d'un État responsable qui priorise l'éducation des enfants dans son plan d'action (Sania, mère de Samy).

La première chose qu'un ministre devrait faire en Haïti, c'est d'accompagner les écoles et les subventionner. Oui, les écoles méritent d'être réellement accompagnées, il s'agit d'un accompagnement général, commençant par le mobilier jusqu'à la formation des enseignants. Les parents auraient à ce moment-là moins de stress pour défrayer le coût de l'éducation des enfants et développeraient du même coup, une meilleure relation avec les enfants avec l'école, et les enfants aussi de meilleures relations avec leurs parents. Lorsqu'un enfant est renvoyé de l'école pour des frais scolaires, on dirait qu'il est prêt à dire à ses parents qu'il

n'avait pas demandé d'être né. Donc, subventionner les écoles, accompagner les enseignants tout au long de leur carrière serait bénéfique pour nous les parents (Julio, père de Julien).

Un ministre de l'éducation devrait d'abord commencer par encadrer les enseignants, ce sont les véritables piliers du système. Ils devraient être parmi les mieux rémunérés au pays et les mieux encadrés pour rehausser la valeur du métier et les rendre plus responsables face à l'avenir. ...]. Je crois qu'une fois que les enseignants seront bien traités, l'enseignement sera aussi également valorisé. L'éducation des enfants ne doit pas être un moyen de survie pour personne [...]. (Sulmane, mère de Sully).

En ce qui concerne l'école, l'enjeu de la communication avec les parents rejoint les points de vue de la totalité de parents et d'élèves. Pour certains, plus d'occasions de rencontre doivent être créées pour permettre une connaissance mutuelle entre parents et enseignants, car c'est en apprivoisant les parents qu'ils parviendront à comprendre les difficultés éprouvées par les élèves et pourront mieux les aider. Les rencontres statutaires sont cependant insuffisantes pour permettre une connaissance approfondie et des échanges ouverts sur des cas d'élèves en particulier. L'école doit avoir le souci de se rapprocher des parents et créer plus d'occasions et d'autres formules de rencontre. Un soutien factuel à l'apprentissage et à la parentalité serait également une stratégie favorable à la mobilisation des parents. D'où la nécessité d'organiser des activités qui visent à renforcer la compétence parentale (Epstein, 2001, 2011). Ce souhait est d'une importance capitale, notamment, dans le cas des parents défavorisés par rapport à la culture scolaire, pour un encadrement scolaire plus adéquat.

Comme ministre, j'encouragerais les directions d'école à parler aux parents pour qu'il y ait un encadrement plus strict à la maison. ...]. Les informer régulièrement sur le comportement des enfants à l'école, parce que l'enfant peut avoir un comportement différent à la maison que celui qu'il a à l'école. Y a des parents parfois qui trouvent les enfants trop grands pour continuer à les aider, mais ce n'est pas parce qu'on est grand qu'on peut tout comprendre seul. ...]. Il faut qu'y ait un espace à l'école pour faire comprendre aux parents ces problèmes (Willy, 16 ans, 6<sup>e</sup> année, traduction libre du créole au français).

Comme je l'ai dit tantôt, la participation des parents avec l'école, des parents avec l'enfant, ça doit se jouer en parfaite harmonie, c'est-à-dire une façon plus étroite. Il ne s'agit pas d'organiser une réunion chaque année et que les parents viennent chaque jour déposer et chercher leurs enfants et retournent à la maison. Madame, une seule réunion par année ne suffit pas pour rejoindre tous les parents et les aider

à mieux comprendre les lacunes des enfants, il faut qu'y en ait plus. Mais, il faut qu'y ait une relation plus serrée entre les parents et l'école, parce que ça peut aider et changer non seulement l'enfant, mais aussi le type d'enseignement les valeurs véhiculées à l'école (Sonel, beau-père de Sophie).

Chaque école devrait offrir un service d'aide aux enfants qui n'ont pas de parents pour les accompagner dans leurs devoirs et leçons (Samy, 14 ans, 7<sup>e</sup> année traduction libre du créole au français).

Du côté des parents, les questions relatives à la communication sont aussi problématiques, que ce soit avec le personnel scolaire ou avec les enfants. Donc, les parents ne sont pas tous au même niveau de compréhension concernant leur responsabilité dans la réussite de leurs enfants à l'école. Une plus grande appropriation de leur rôle parental les rendrait à être plus à l'affût de ce qui se vit et se passe dans l'enceinte scolaire, pour éviter que l'encadrement scolaire ne soit totalement délégué aux établissements d'enseignement.

L'école fonctionne comme un foyer comportant trois piliers, enseignants, direction et parents. Les enfants sont comme les ingrédients mis dans le chaudron sur le foyer pour la cuisson. Le support de chacun de ces piliers est indispensable pour avoir une bonne cuisson. Donc, je fais cette comparaison juste pour signifier l'importance pour les parents d'assumer leur pleine responsabilité face à l'éducation des enfants. (Luc, père de Lyne, traduction libre du créole au français).

En fait, parents et élèves évoquent des propos visant un modèle de collaboration école-famille qui mobiliserait toutes les forces vives au profit de la réussite dans les écoles. Toutefois, le rôle de l'élève y est apparemment flou (Dunst, & al., 1988; Epstein, 2001). Par ailleurs, plusieurs actions concrètes sont proposées aux acteurs de l'éducation. Enfin, l'aisance et la latitude avec lesquelles les points de vue sur la relation des parents avec l'école sont exprimés marquent une évolution au niveau de la pensée autant du côté des institutions scolaires que dans le milieu familial.

Pour conclure ce bloc, les élèves en difficulté scolaire viennent de milieux socioculturels et socioéconomiques contrastés, ont fréquenté des écoles de profil aussi contrasté et ont suivi des cheminements scolaires diversifiés. Par ailleurs, à l'instar des cas de réussite, ils se font une représentation très positive de l'école au point de pouvoir l'associer à une « *communauté éducative* ». Cyrulnik (2000) dit, en effet, que dans des situations

problématiques, l'importance accordée à l'école et la place qu'elle occupe dans le quotidien des enfants permettent de transcender toutes les difficultés éprouvées pour permettre de rêver et pouvoir se projeter dans l'avenir.

En fait, pour nos élèves en difficulté, l'école symbolise une « **communauté éducative** » dispensant une formation intégrale. Évidemment, l'éducation est trop importante pour être confiée à des « mercenaires » qui en profitent en attendant l'accès à un poste dans un domaine social plus valorisé. Dans plusieurs recherches et réflexions sur l'échec scolaire, les élèves en difficulté ont un profil corrélé à des troubles de comportement et à une attitude négative à l'endroit de l'école (Blaya, 2012; Blaya & Fortin, 2011; Fluss, 2013). Les élèves que nous avons rencontrés, malgré leurs difficultés d'apprentissage, ne sont pas désengagés : ils manifestent une grande curiosité face aux savoirs scolaires, un grand désir d'apprendre et un grand besoin d'attention et d'affection (Briançon, 2011). Leur désir de réussite pour pouvoir améliorer un jour leurs conditions socioéconomiques et celles des parents constitue le pivot de leur motivation.

Parents et élèves plaident en faveur d'un travail de cohérence et de collégialité entre les différents protagonistes impliqués dans l'éducation des enfants pour parvenir à une réussite optimale dans les écoles en Haïti. Leurs propos posent la nécessité de comprendre la complexité de l'apprentissage en milieu scolaire et d'intégrer l'éducation dans un projet de société. Elle est trop importante pour être laissée à la merci d'un secteur privé. L'État doit y jouer un rôle de premier plan et la promouvoir comme une valeur indispensable à une pleine intégration sociale. Les attentes exprimées, peu importe leur nature, leur formulation et leur provenance, visent toutes la réussite des élèves.

Par les efforts consentis pour assumer la scolarisation des enfants et le soutien moral et affectif témoigné à leur égard, les parents font preuve d'un engagement hors du commun. Dans bien des cas, l'engagement n'est pas nécessairement associé à une aide ponctuelle dans les tâches scolaires, mais ces comportements sont reconnus comme favorables pour renforcer la persévérance à l'école (Christenson & Sheridan, 2001; Deslandes & Bertrand, 2003; Epstein, 2001, 2011). Ces parents pourvoyeurs s'efforcent de défrayer, malgré leur

condition précaire, le plein coût de l'éducation de leurs enfants et prônent un modèle de collaboration souple et multidimensionnel, comme le suggèrent la plupart des recherches traitant de la relation école-famille, notamment en contexte de défavorisation (Duru-Bellat & van Zanten, 2006, Epstein, 2001, 2011; Favre, & al., 2004; Kanouté, 2007, Kherroubi, 2008; van Zanten, 2001).

### **4.3 Les acteurs scolaires : enseignants et directeurs d'école**

Les données, concernant les acteurs scolaires, sont présentées et analysées dans cette troisième section. Le profil de chaque participant est succinctement décrit. Ensuite, sont présentés leurs points de vue sur la place de l'école dans la société, les enjeux de réussite scolaire, la mobilisation de différents protagonistes autour de l'élève (enseignants, directeurs, parents) ainsi que les défis de la relation école-parents.

#### **4.3.1 Le profil du personnel de direction des établissements scolaires (N=7)**

Les informations sociodémographiques et socioprofessionnelles révèlent un peu de l'identité des 5 femmes (Berline, Céline, Fémeline, Katia, Mélodie) et des 2 hommes (Grégory et Joël) que nous avons rencontrés en entrevue. Âgés de 35 à 53 ans, en majorité divorcés ou célibataires (5/7), ces membres du personnel de direction des écoles résident en banlieue plus ou moins favorisée du Cap et de la Métropole. Une brève description de chaque répondant et de son institution scolaire est faite. Suite à cette description, un tableau récapitulatif permet d'avoir une vue d'ensemble de leur profil (tableau 24).

**Berline** est fondatrice de l'institution scolaire dont elle assure la gestion générale depuis environ 9 ans. Supportée par un comité de direction dynamique, cette école partiellement effondrée suite au séisme du 12 janvier 2010, compte un personnel enseignant suffisamment formé pour offrir une formation de qualité aux 850 filles qui la fréquentent de la 1<sup>re</sup> année fondamentale à la terminale. Au moment de l'entrevue, toutes les classes logeaient dans de petits hangars éparpillés çà et là sur la grande cour de l'école. Berline se dit surprise de la solidarité vécue au sein de la communauté éducative lors du séisme. Elle ne pouvait pas retenir ses émotions de constater que les élèves, le personnel et les parents

sont sortis sains et saufs de cette tragédie. Depuis deux ans, un service d'aide psychologique est ouvert à tous ceux qui en ont besoin. Un service de mentorat, également, associe les filles de 1<sup>re</sup> année à celles de 7<sup>e</sup> année pour renforcer l'encadrement scolaire. Malgré la diversité des classes sociales des élèves, l'école connaît un taux de réussite allant jusqu'à 100 % aux examens officiels de l'État. Cette excellente cote de réussite la place parmi les meilleures institutions scolaires de la ville. Le peu de cas d'abandon observé est relatif au grand mouvement de mutation qui a lieu dans la Métropole après le séisme. Malheureusement, à cause de la session d'examens de fin d'année, la directrice générale était la seule personne qui pouvait se rendre disponible pour nous rencontrer en entrevue.

**Céline**, pour sa part, est la première femme, depuis plus d'un siècle et demi, à parvenir au poste de directrice générale de cette institution d'enseignement public d'environ 5000 élèves, de la 7<sup>e</sup> année à la terminale. Grâce à sa formation multidisciplinaire, notamment en éducation, gestion et sciences informatiques, et à ses trente années d'expériences dans diverses fonctions au ministère de l'Éducation, elle a pu relever plusieurs défis depuis cinq ans à la tête de cette école. La clientèle scolaire défavorisée provient majoritairement de campagnes avoisinantes. Au moment de l'entrevue, l'école avait pourtant une fanfare et une équipe de sport très dynamique pour garder les jeunes motivés, et la majorité des enseignants ont acquis une formation de base en éducation. Cette école a connu un bon taux de réussite aux examens officiels. Cependant, elle fait face à une régression en matière de réussite scolaire depuis quelque temps, en raison d'un taux d'absentéisme important chez les enseignants et d'un manque de disponibilité des parents d'élèves.

En ce qui concerne **Fémeline**, elle a enseigné 21 ans dans diverses institutions du secteur public en milieu urbain comme en milieu rural avant d'être désignée au poste de directrice dans cette école fondamentale qu'elle dirige depuis sept ans. Elle dit affronter de grandes difficultés pour réhabiliter cette intuition au centre-ville qui reçoit depuis environ une soixantaine d'années une clientèle scolaire défavorisée. Cet établissement scolaire comptait au moment de la recherche 750 garçons, dont les élèves Fred et Willy, habitant des zones périphériques de la ville. Pour les enseignants, bien que la majorité ait été initialement

formée pour l'enseignement, les difficultés relatives à leur formation continue ainsi que le peu d'infrastructures pédagogiques disponibles à l'école limitent leurs interventions auprès des élèves. Le bon taux de réussite obtenu aux examens officiels de l'État attire de plus en plus de parents et, faute de place, Fémeline a dû souvent refuser un nombre important d'enfants défavorisés.

En ce qui a trait à **Grégory**, il est théologien et bachelier en éducation. Ce directeur pédagogique travaille avec une équipe composée du directeur général et de plusieurs directeurs attachés aux différents services à la vie étudiante. Il œuvre depuis 15 ans dans l'éducation et assure le suivi pédagogique auprès d'enseignants et d'élèves depuis 7 ans dans cet établissement du secteur privé fréquenté par les élèves Julien et Victor. Reconnue pour sa qualité d'éducation depuis plus d'une centaine d'années, cette institution est fréquentée par environ 1000 garçons du préscolaire à la terminale. Cette clientèle scolaire est d'origine socioéconomique contrastée, avec une augmentation de la présence d'élèves venant de milieux défavorisés. La majorité des parents sont des commerçants du secteur informel ou des chômeurs en attente d'un transfert d'argent de l'étranger pour acquitter les frais scolaires. L'école est dotée de plusieurs ressources : deux laboratoires en informatique et sciences; une grande bibliothèque; une salle d'internet; une cafétéria; un terrain de jeux; un auditorium; une fanfare; des activités éducatives, culturelles et sportives avec un personnel enseignant dont la plupart sont des anciens du collège. Son personnel, notamment au troisième cycle et au secondaire, n'est pas nécessairement formé à l'enseignement, mais bénéficie d'un programme de formation continue offert régulièrement à l'école, en plus de leur formation universitaire. L'école connaît un taux de réussite très élevé aux examens officiels allant parfois jusqu'à 100 %. Mais, elle n'échappe pas à un certain phénomène de déperdition qui caractérise la majorité des écoles performantes au pays. En fait, cette forme de déperdition s'inscrit dans une tradition de ces écoles de vouloir conserver le prestige de meilleures écoles en se débarrassant de certains élèves moins performants avant les examens officiels.

Quant à **Joël**, il est directeur et dit compter à son actif, 23 ans de carrière en éducation. Il a déjà œuvré 10 ans comme directeur général dans cette école mixte qui accueille depuis 70 ans entre 1200 et 1300 élèves par année, de la 1<sup>re</sup> année fondamentale à la terminale. Comme la plupart des établissements scolaires de la ville, elle accueille une clientèle diversifiée, de classe sociale moyenne à défavorisée, dont les élèves Corine et Mélissa. À part un embryon de bibliothèque avec quelques livres et un auditorium, cet établissement scolaire dispose de peu d'infrastructures pédagogiques pour soutenir l'apprentissage de ses élèves. Une grande cafétéria, à laquelle le personnel a accès, accueille toutefois les élèves pour les repas. Par ailleurs, tous les membres du personnel enseignant ont une formation universitaire qui n'est pas forcément acquise en éducation. Joël nous a confié en entrevue que le taux de réussite dans cette école est en constante régression, sans pour autant le chiffrer.

Concernant **Katia**, enseignante de formation, elle est dans le milieu de l'éducation depuis 13 ans. Elle est maintenant responsable du suivi pédagogique auprès d'enseignants et d'élèves depuis environ deux ans dans son nouvel établissement. Étant nouvelle dans une institution vieille pratiquement d'un siècle et demi, elle a dû faire preuve de vigilance pour développer progressivement son leadership au sein d'un personnel enseignant chevronné, mais bien ancré dans une pédagogie traditionnelle. L'école offre un cadre réellement attrayant et stimulant à l'apprentissage de ses 1500 filles, issues majoritairement de la classe moyenne, qui la fréquentent de la 1<sup>re</sup> année fondamentale à la terminale. Cette institution dispose de ressources au-dessus de ce dont dispose la majorité des écoles : elle possède, entre autres, un laboratoire de langue et un tableau interactif. Malheureusement, faute de formation, les enseignants ne tirent pas pleinement profit de ce matériel pour soutenir l'apprentissage des élèves. Bien qu'elle connaisse souvent un excellent taux de réussite aux examens officiels de l'État, le taux de déperdition scolaire augmente à mesure que les filles progressent dans leur cheminement scolaire.

Enfin, **Mérodie** est directrice adjointe et détient une formation de base en psychologie. Elle œuvre depuis 6 ans aux deux premiers cycles auprès d'un personnel enseignant

apparemment qualifié et expérimenté. L'école date de plus d'un demi-siècle et est fréquentée par environ 2000 fillettes et filles, dont les élèves Lyne et Marthe, de la maternelle à la terminale. Ces élèves sont de toutes les couches sociales, mais la majorité des parents œuvre dans le secteur du commerce informel. L'école est dotée d'une infrastructure suffisante pour l'aider à faire face aux exigences de la formation des élèves. Malgré son taux de réussite exceptionnel aux examens officiels, il y a une certaine déperdition scolaire comme dans les autres institutions susmentionnées.

**Tableau 24: Profil : personnel de direction et établissements scolaires (N=7)**

Informations sociodémographiques					Informations socioprofessionnelles					
Noms	Sexe	Âge	Statut M.	Résidence	Secteur	Effectif	Fonction	Années d'exp.	Formation	Domaine d'expertise
Berline	F	38 ans	Célibataire	M+/-F	Privé	850	Directrice générale	9/15 ans	Bac	Éducation
Céline	F	53 ans	Divorcée	M+/-F	Public	5 000	Directrice Générale	5/30 ans	ENI /Bac en cours Bac	Éducation Gestion Droit
Fémeline	F	53 ans	Divorcée	M+/-F	Public	750	Directrice générale	7/28 ans	ÉNI	Éducation
Grégory	M	43 ans	Célibataire	M+/-F	Privé	1000	Directeur des études	7/15 ans	Bac	Théologie Éducation
Joël	M	49 ans	Marié	M+/-F	Privé	1263	Directeur général	10/23 ans	Bac	Éducation
Katia	F	35 ans	Célibataire	M+/-F	Privé	400	Directrice pédagogique	2/15 ans	Bac	Éducation
Mélo die	F	45	Mariée	M+/-F	Privé	1400	Directrice adjointe	6/9ans	Bac	Psychologie

#### 4.3.2 Le profil des enseignants (N=7)

Comme pour le personnel de direction, nous avons considéré dans le profil des enseignants quelques informations sociodémographiques et socioprofessionnelles. Sept enseignants, majoritairement des hommes (5/7) mariés, de sept établissements scolaires, âgés de 34 à 60 ans, ont été interviewés. La plupart d'entre eux habite des milieux plus ou moins favorisés et ont une longue carrière dans plusieurs établissements scolaires. Une brève description décrit le profil de chacun et un tableau (27) synthétise l'ensemble des profils décrits.

**Fritz**, normalien et certifié en droit, a consacré la plus grande partie de sa carrière d'enseignement en 6<sup>e</sup> année. Il estime avoir franchi de nombreux obstacles d'année en

année pour gérer avec souplesse et fermeté ses groupes-classe d'âge hétérogène, le plus souvent avec un manque de matériel pédagogique susceptible de susciter l'intérêt à l'apprentissage. Pour compenser les difficultés de suivi scolaire à la maison, cet enseignant offre aux élèves des cours supplémentaires pratiquement tous les samedis. Fritz détient très peu d'informations sur les élèves Fred et Willy qu'il a rencontrés seulement en début d'année scolaire lorsqu'ils sont rendus dans sa classe. Cependant, il décrit Fred comme un élève très intelligent et bien encadré par sa mère monoparentale qui est constamment à l'école pour s'informer des travaux de son fils. Contrairement à Fred, Willy est comparé à un enfant pratiquement dépourvu d'encadrement parental.

**Lucy**, contrairement à Fritz, a toujours enseigné depuis le début de sa carrière dans un contexte scolaire équipé en infrastructures matérielles et pédagogiques. Mère monoparentale, cette enseignante est en train de compléter ses études de premier cycle en sciences de l'éducation et enseigne avec un ratio variant le plus souvent entre 30 et 40 filles d'âge pratiquement homogène. Très soucieuse de la qualité de son enseignement, contrairement aux années antérieures, Lucy est préoccupée par des problèmes de comportement de son groupe-classe qu'elle gère difficilement. Elle n'a connu les élèves Lyne et Marthe qu'en début d'année scolaire. En dehors du contexte de la classe, il lui est difficile de donner des informations avancées sur ces élèves. Elle mentionne cependant que le père de Lyne avait fait une demande particulière d'accompagnement post-classe pour compenser ses difficultés d'apprentissage et Marthe est considérée comme la plus brillante et la plus performante de sa classe. Même si ses élèves obtiennent d'excellentes notes aux examens, elle est apparemment préoccupée pour leur réussite de fin d'année.

**Marc**, juriste de formation, a occupé différents postes dans des institutions scolaires contrastées, sans pourtant avoir été formé en éducation : enseignant, surveillant, directeur administratif et pédagogique, etc. Toutefois, ayant été fasciné par ses anciens enseignants, Marc s'est engagé en éducation et a suivi plusieurs séminaires de formation continue qui lui ont permis d'acquérir une compétence pédagogique et didactique complémentaire à ses compétences disciplinaires. Cet enseignant qui dispense des cours dans quatre

établissements scolaires, aux deux secteurs, à différents niveaux d'enseignement, semble avoir une relation pédagogique exceptionnelle avec ses élèves. Marc dit avoir mobilisé différentes stratégies pour gérer ses groupes-classes de français. Malgré sa passion pour l'enseignement, des élèves en difficulté scolaire comme Mélissa ne semblent pas avoir attiré son attention.

**Patrick**, comme pour Marc, malgré sa longue carrière dans le métier, n'a eu aucune formation initiale à l'enseignement. Toutefois, par le programme de formation continue élaboré dans deux des établissements scolaires fréquentés, il parvient à acquérir des notions de pédagogie lui permettant d'intervenir sans trop de difficulté auprès de ses élèves. Patrick enseigne l'espagnol dans cinq établissements scolaires de performance contrastée. Ses conditions de travail symbolisent bien le titre de « *Vendeur d'heures* » qu'il se donne délibérément. Par ailleurs, une telle situation ne diffère pas de celle de plusieurs enseignants engagés dans le système scolaire haïtien. Patrick dit vouloir offrir le meilleur à ses élèves. Cependant, dans bien des cas, les conditions contextuelles freinent son enthousiasme et ne lui permettent pas une connaissance approfondie des cadres de vie de ses élèves comme Julien et Victor.

**Robert**, gestionnaire de formation, s'est engagé dans l'enseignement en attente d'un emploi dans le domaine de sa formation initiale en sciences comptables. Comme tout autre enseignant qui veut conserver son poste, il est contraint de suivre régulièrement des séminaires de formation continue. Apparemment aigri de ne pas pouvoir accéder à la mobilité sociale espérée, tout comme Patrick, Robert s'identifie à un « *Vendeur d'heures* ». Même après 18 ans d'expérience dans l'institution scolaire où il a enseigné à l'élève Corine présentée comme la plus encadrée de ses groupes-classes, il n'a obtenu aucune promotion. Contrairement aux autres enseignants interviewés, la réussite des élèves et la qualité des infrastructures des écoles ne semblent pas imprégner les préoccupations de Robert. Il s'affiche ainsi en victime et se dit abusé par ses employeurs qu'il rend responsables de sa condition sociale. Il se décrit toutefois comme un enseignant strict qui gère bien ses élèves.

**Steve**, comme la plupart des enseignants du troisième cycle fondamental et du secondaire du Cap, a une formation de base en sciences juridiques et comptables. N'ayant pas pu être embauché dans son domaine de formation, il a dû emprunter la voie qui semble la plus facile, l'enseignement, pour gagner sa vie tout en espérant pouvoir occuper un jour un poste ailleurs. Surveillant depuis six ans au secteur public, Steve a suppléé dans la classe d'une enseignante de 7<sup>e</sup> année où il a connu les élèves Samy et Sully, deux filles en difficulté scolaire. Contrairement aux autres enseignants engagés sans avoir acquis une formation initiale en éducation, le contexte de travail de Steve ne lui permet l'accès à aucun programme de formation continue pour pouvoir acquérir un minimum de compétence en éducation.

**Veronica** est une enseignante chevronnée qui a une connaissance approfondie du milieu scolaire et tente de susciter chez les milliers de filles, côtoyées d'année en année dans sa classe, le goût du travail bien fait. Elle a été fascinée, comme Marc, par ses anciens enseignants qui lui ont inculqué l'amour de l'éducation; elle s'y est lancée avec entrain et conviction. Même si l'enseignement n'a pas été sa priorité initiale, elle l'a apprivoisé et en a fait sa carrière. Elle est toutefois privilégiée pour avoir toujours été dans des institutions scolaires équipées d'infrastructures matérielles et pédagogiques adéquates. Elle estime avoir les qualités requises (fermeté et souplesse) pour assurer une gestion de classe efficace. Elle se dit toutefois préoccupée face à l'avenir de l'éducation de la nouvelle génération.

En brossant le profil du personnel de direction et des enseignants, nous avons aussi brièvement présenté les ressources humaines et pédagogiques disponibles dans les établissements scolaires fréquentés par les 14 jeunes de notre étude. Cette brève description permet de comprendre le contexte dans lequel évolue la formation des élèves, de même que la nécessité d'une étroite collaboration avec l'école et les parents. Contrairement aux enseignants, dont la majorité possède une formation universitaire dans un domaine différent de l'enseignement, les directeurs, sauf Mélodie, sont des professionnels de l'éducation, même s'ils n'ont pas été formés en administration scolaire (tableau 25). La situation de formation des enseignants interviewés met en évidence un problème récurrent dans

l'enseignement en Haïti, soit la faible qualification du personnel scolaire enseignement (MENFP, 2007; USAID, 2008), notamment dans les villes de province.

**Tableau 25 : Profil du personnel enseignant (N=7)**

Informations sociodémographiques					Informations socioprofessionnelles					
Noms	Sexe	Âge	Statut M.	Résidence	Secteur	Niveau	Élèves	Années d'expé	Formation	Domaine
Fritz	M	45 ans	Marié	MD	Public	6° AF	·Fred ·Willy	10/18 ans	ENI Bac	·Éducation ·Droit
Lucy	F	34 ans	Célibataire	M+/-F	Privé	6° AF	·Lyne ·Marthe	10 ans	ENI/Bac en cours	Éducation
Marc	M	48 ans	Marié	M+/-F	Privé Public (4)	8-9° AF	Mélissa	25 ans	Bac	Droit
Patrick	M	49 ans	Marié	M+/-F	Privé (5)	8-9° AF	·Julien ·Victor	18/22 ans	Bac	Gestion
Robert	M	44 ans	Marié	MD	Privé (4)	7-9° AF	Corine	18/23 ans	Bac	Administration
Steve	M	40 ans	Marié	M+/-F	Public Privé (4)	7-8° AF	·Samy ·Sully	6/8 ans	Bac	·Droit ·Comptabilité
Veronica	F	60 ans	Mariée	M+/-F	Privé Public (2)	7-8° AF	·Sophie ·Sarah	22/32 Ans	ENI Certificats	Éducation

MD = Milieu défavorisé/M+/- F = Milieu plus ou moins favorisé/ENI= École Normale d'instituteur/

En effet, qu'un enseignant puisse s'identifier à un « *Vendeur d'heures* » questionne sur sa compréhension de la tâche qu'il assume et de l'importance qu'elle occupe dans son projet d'avenir. Par ailleurs, les conditions de travail de ces enseignants qui se déplacent d'établissement en établissement pour subvenir à leur besoin ne permettent pas une grande valorisation du métier, ni un réel sentiment d'appartenance. Aussi, cette mobilité rend difficiles la sensibilisation aux réalités familiales des élèves et la collaboration avec les parents. Outre le problème de qualification initiale à l'enseignement, l'insuffisance ou l'absence de ressource pédagogique dans le milieu de travail, ajoutée au ratio maître-élève élevé, complexifie de plus en plus la tâche des enseignants auprès des élèves d'origines sociales contrastées (Y. Joseph, 1999). La bonne volonté du personnel scolaire est dans la plupart des cas insuffisante pour soutenir adéquatement l'apprentissage des élèves. Dans ce contexte, la réussite scolaire devient alors une responsabilité partagée de tous les acteurs

concernés y compris les parents d'élèves (Epstein, 2001; 2011; Deslandes, 2006; Haris & Goodall, 2007; Henderson & Mapp, 2002).

### **4.3.3 La place de l'école dans les enjeux sociaux et professionnels**

Du point de vue des acteurs scolaires, étant pilier de tout progrès social, l'école doit permettre à tous ceux qui la fréquentent d'acquérir un savoir utilitaire adapté aux différents défis contextuels susceptibles d'influencer le parcours de leur vie. Gardienne de valeurs, notamment celles qui permettent d'apprivoiser la vie avec sérénité, l'école doit être accessible à tous afin de préparer les jeunes à un avenir meilleur.

Le développement de tout pays dépend de la qualité d'éducation offerte dans les écoles [...]. Je ne sens pas vraiment en Haïti qu'on donne priorité à l'éducation. Je me demande même si l'école joue vraiment un rôle parce que beaucoup d'étudiants trainent à travers les rues et tombent en chômage après avoir reçu un diplôme. D'ailleurs, le sentiment patriotique qui existait autre fois on ne le sent plus maintenant. Ce sentiment devrait être inculqué aux enfants dès la petite section (Fritz, enseignant, 6<sup>e</sup> année secteur public).

En fait, les acteurs pensent qu'il est difficile d'espérer un changement radical dans l'éducation lorsque la formation professionnelle à l'enseignement n'est pas le premier critère lié à l'engagement des enseignants. Par conséquent, ils invitent à repenser un nouveau modèle d'école au profit de la nouvelle génération, à revaloriser l'enseignement pour attirer un nombre plus important d'enseignants compétents, capables de motiver les élèves et d'utiliser des approches pédagogiques efficaces.

J'aimerais voir changer la façon d'apprendre dans les écoles en Haïti, les enfants ont des choses à apprendre par cœur pour réciter. Oui, ils récitent trop, une fois que l'enfant commence à expliquer sur ce qu'il a eu comme leçon, elle n'obtient pas le maximum (Mélodie, directrice adjointe, secteur privé).

Donc, c'est le gros problème avec des professeurs qui n'arrivent pas à bien gérer leur classe pour rendre l'enseignement intéressant à l'enfant et aller chercher sa motivation interne. Les filles restent trop longtemps passives en classe. Tout ça, c'est un problème de formation (Berline, directrice générale, secteur privé).

Par ailleurs, les propos des enseignants sont nuancés selon leur niveau d'ancienneté dans l'enseignement. Les plus anciens tiennent un discours sur la décadence de l'éducation et

soulignent la nécessité d'un renouveau pédagogique dans les écoles. Pour ces enseignants, la situation de l'éducation est si critique au pays que cela leur donne l'impression d'assister au génocide de la nouvelle génération. Ils souhaitent avoir des professionnels passionnés pour le métier et soucieux de l'avenir pour innover et rendre effectif le nouveau modèle d'école dont parlent les directeurs. Alors que chez les plus jeunes enseignants, l'idée de la fréquentation scolaire massive pour tous les enfants est de plus en plus forte. Tout comme les élèves et les parents, ces enseignants tiennent un discours voulant que l'école soit le lieu de la pleine réalisation de soi. L'accessibilité à l'éducation, notamment une éducation de qualité, conditionne d'une meilleure condition de vie sociale, doit être absolument associée à la qualité. Les critères liés à la qualité d'un établissement scolaire sont clairement définis, mais l'expertise et la mobilisation des enseignants, de même que la rigueur des règles établies sont fondamentales pour la pérennité de la qualité de l'éducation dans les écoles.

L'école en elle-même devient un problème au pluriel, problèmes sociopolitiques, socioéconomiques, socioculturels. Donc, c'est à vous maintenant, vous qui préparez un doctorat, nous attendons beaucoup de vous, oui nous attendons que vous partagiez avec nous votre expertise, parce qu'il va falloir inventer de nouvelles stratégies, pour définir d'autres paradigmes (Marc, enseignant, secteur public et privé).

L'école est un passage obligé pour parvenir à un but ultime. Lorsqu'on a été à l'école, on a de l'espoir, on attend et on attend toujours peut-être l'occasion n'arrivera jamais, mais les gens qui ont été à l'école courent plus de chance de réussir leur vie et peuvent nourrir une plus grande espérance que ceux qui n'ont pas été. Donc lorsqu'on a été à l'école, on peut espérer un jour, un demain meilleur (Steve, enseignant, secteur public).

Eh bien, l'école c'est l'échelle par où il faut passer pour atteindre un niveau de vie. Donc, c'est très important d'aller à l'école et les parents le savent aussi, même s'ils n'ont pas eu la chance d'y aller, ils tiennent à ce que leurs enfants puissent aller à l'école, parce que c'est un passage obligé pour la réussite de l'enfant dans la vie. Même si au pays on voit de gens parfois en brûlant des pneus et jetant des pierres et des bouteilles qui se font de l'argent, les parents savent bien que ce n'est pas vraiment ça qui peut amener à une situation meilleure, il faut absolument passer par l'école. Bien que nous ayons plusieurs écoles « *borlettes* », n'y a pas de structure et le ministère de l'Éducation ne s'occupe pas de toutes ces espèces d'écoles qui pullulent comme des champignons au pays, mais les parents sont conscients que c'est un passage obligé pour l'avenir de leurs enfants (Mélodie, directrice adjointe, secteur privé).

Pour les enseignants, un nouveau paradigme éducatif amène également un nouveau pédagogique pour une formation scolaire plus équitable. Par ailleurs, pour les directeurs, les difficultés éprouvées dans la mise en œuvre des politiques éducatives pour améliorer la qualité de l'éducation témoignent d'un manque de détermination chez les différents dirigeants. Ils déplorent le fait que les politiciens se servent de l'école pour consolider et pérenniser leur pouvoir. Ces personnalités constituent un véritable obstacle à toute forme de mobilisation pour rehausser la qualité de formation offerte dans les écoles.

L'État a créé par exemple des lycées, c'est bien, mais c'est tout simplement pour répondre à ses besoins politiques. Par exemple dans la zone où l'on voit que les gens commencent à bloquer la voie publique parce qu'ils veulent avoir un lycée, ils ont fini par avoir l'autorisation de le faire fonctionner. Mais avec quoi et à quel prix? On envoie des professeurs, parfois ce ne sont même pas des professeurs compétents, pour certains, ils n'ont même pas terminé leur philo. La structure d'accueil de ces lycées laisse à désirer. Moi j'enseigne dans un lycée en dehors de la ville, au moment où je vous parle, je peux vous en dire long. [...]. (Joël, directeur général, secteur privé).

Pour moi, l'école ne devrait pas se mêler de la question politique. En Haïti maintenant c'est la politique qui domine l'éducation, voilà pourquoi les écoles sont rendues à ce point. Que l'éducation ne serve pas aux politiciens un cheval de bataille, ni une arme de guerre, parce que sans l'éducation, nous ne pouvons pas espérer à un changement réel au pays. Ce changement serait à la fois pour mon bien-être et celui de tous les enfants du pays (Céline, directrice générale).

En effet, la réussite scolaire et la réussite sociale de tous les élèves doivent être au cœur des principales préoccupations de l'école équitable. Ce sont ces deux éléments qui donnent aux jeunes le pouvoir d'agir sur leur milieu afin de le transformer au profit de ses membres. Cette école impose la reconnaissance du rôle de chacun des acteurs engagés dans l'éducation des enfants et doit s'ouvrir à la réalité des parents pour appréhender la complexité des difficultés des élèves (Epstein, 2001, 2011). Les acteurs scolaires se disent toutefois conscients de la complexité des enjeux scolaires et estiment que toute nouvelle réforme éducative devrait s'intégrer dans un projet de société qui tient compte de la diversité de la mosaïque sociale qui forme la communauté. Ils se disent également déconcertés par ce système exclusif qui ne considère pas l'effort consenti par les parents pour l'éducation des enfants. Ils déplorent le fait que l'école haïtienne ne parvienne pas à

un taux maximal de diplomation. Par ailleurs, l'école doit assumer ses responsabilités face à la réussite des élèves avant de condamner les parents et elle doit être unique pour tous.

Nous devons arriver à injecter plus d'enfants dans le système, notre système ne fait que les éjecter. Plus on continue dans cette profession, moins nous sommes tranquilles avec notre conscience. Moi, je ne me sens pas tranquille face à ça. Je me sens parfois troublée (Katia, directrice générale, secteur privé).

Les jeunes ne pensent qu'à entrer à l'université pour poursuivre leur formation après le secondaire, l'école ne leur permet pas d'apprivoiser d'autres possibilités [...]. Il devrait avoir une formation professionnelle complémentaire à la formation classique (Joël, directeur général, secteur public).

En effet, l'équité en éducation implique des gestes qui relèvent autant des « politiques » que des « pratiques » du système éducatif et scolaire (Solar, 2007). Dans la vie quotidienne, l'équité en éducation se conjugue avec la formation initiale et continue du personnel qui encadre et accompagne élèves et parents dans le processus d'apprentissage. Elle consiste, par conséquent, à s'ouvrir sur toutes les possibilités permettant de cheminer avec l'enfant, dans le cadre d'une dialectique enseignement -apprentissage afin de l'emmener à son plus haut niveau de formation. Pour que cette école adienne, il faut régler plusieurs problèmes d'ordre organisationnel.

Cette école ne devrait pas avoir trop d'enfants dans une salle de classe, parce que quand on y a trop d'enfants on risque d'en perdre. Et, il faut essayer dans la mesure du possible de voir chaque enfant et de cibler ses difficultés (Mélodie, assistante, secteur privé).

Il y a quelque chose qui me dérange, chaque école a ses ouvrages, [...] pourtant y a un seul examen officiel. ...], Chaque école a son programme, les écoles sont dispersées. ...]. Tous ces problèmes sont à résoudre pour avoir de bons résultats scolaires (Céline, directrice générale, secteur public).

Les acteurs scolaires se prononcent sur l'un des problèmes récurrents dans le contexte scolaire en Haïti : la professionnalisation de l'enseignement pour contrer les « mercenaires ». Ces derniers, des enseignants qui ne se soucient guère de la qualité d'éducation offerte aux élèves à l'école, constituent un défi considérable (Jean-François, 2006; Joint, 2006; Levy, 1996; MEFP, 2007). La professionnalisation de l'enseignement

suppose, par ailleurs, toute une gamme de compétences académiques et professionnelles à acquérir pour parvenir à une école de qualité.

Avoir de très bons professeurs et mettre à leur disposition tout le matériel didactique nécessaire. Travailler de sorte que l'on puisse mettre ces professeurs dans une situation où ils voient la nécessité de la formation continue, afin qu'ils se préparent davantage au bien-être des élèves [...]. L'école devrait être en mesure d'assurer une véritable inspection dans les classes pour inciter les professeurs à travailler avec les élèves (Marc, enseignant, 8<sup>e</sup> année, secteur public et privé).

Lorsque les enfants sont exposés à des situations conjoncturelles adverses qui compromettent leur avenir, l'école doit devenir un espace de soutien à la résilience (LeBlanc, 2007) pour réduire le taux de déperdition scolaire. Les enseignants et les directeurs s'entendent également sur l'importance que l'école soit un milieu de vie convivial pour les élèves et que tous les établissements scolaires inscrivent dans leur plan d'action des activités qui tendent à renforcer le sentiment d'appartenance des élèves.

[...], moi j'apprécie bien ça, lorsque je passe partout, je trouve les filles couchées par terre pour étudier, [...], elles sont couchées, elles étudient, elles mangent, c'est un signe qu'elles sont chez elle, parce que l'école c'est un autre chez soi, elles sont à l'aise. C'est important lorsqu'on se sent chez soi, on est plus à l'aise. Et, j'adjure aussi que nous devons penser aux parents lorsque nous donnons une quantité exagérée de devoirs à réaliser à la maison (Berline directrice générale, secteur privé).

Cette école ne devrait pas avoir trop d'enfants dans une salle de classe, parce que quand on y a trop d'enfants on risque d'en perdre. Et, il faut essayer dans la mesure du possible de voir chaque enfant et de cibler ses difficultés (Mélodie, directrice adjointe, secteur privé).

Il y a quelque chose qui me dérange : chaque école a ses ouvrages, [...] pourtant y a un seul examen officiel. ...]; chaque école a son programme, les écoles sont dispersées. [...]. Tous ces problèmes sont à résoudre pour avoir de bons résultats scolaires (Céline, directrice générale, secteur public).

Selon les acteurs scolaires, la réussite des élèves est généralement associée à la réussite professionnelle, économique et sociale. Ils disent observer que les élèves qui étaient les plus doués à l'école, qui ont fait des études universitaires, sont plus nombreux à être recrutés pour des postes importants sur le marché de l'emploi. Leur témoignage laisse croire qu'une faible performance scolaire est susceptible de compromettre la vie

socioprofessionnelle des jeunes. Ainsi, à côté des apprentissages fondamentaux dont l'école est responsable auprès des élèves, elle est aussi au service d'un projet de réussite sociale et professionnelle (Dubet & Martucceli, 1996; B. Rivière & Jacques, 2002). L'école permet ainsi de déjouer certains destins sociaux et de favoriser la mobilité sociale.

La réussite scolaire pour nos parents c'est comme un passage obligé pour la réussite sociale de leurs enfants. J'ai remarqué ce fait surtout chez les parents qui sont économiquement plus faibles [...]. Quelque chose que je suis de près depuis longtemps, c'est que les élèves qui sont plus à l'aise à l'école on les rencontre dans divers postes et un peu partout en santé, éducation, agronomie, administration (Grégory, directeur pédagogique).

C'est dans l'accomplissement de soi au plan socioprofessionnel que réside l'enjeu socioéconomique de la réussite scolaire. Effectivement, la réussite scolaire ne contribue à l'essor socioéconomique du pays que lorsque les jeunes diplômés se réalisent dans leur projet d'avenir. Par ailleurs, compte tenu des difficultés contextuelles, le fait d'avoir acquis une formation professionnelle ne garantit pas nécessairement un emploi. Cependant, étant formé, un jeune peut espérer utiliser un jour son expertise et sa compétence au profit du pays. L'importance du coût de l'éducation dans un pays à si faible revenu est un autre aspect qui est bien présent dans les discours des acteurs scolaires. Pour contrer les effets de la défavorisation socioéconomique, la contribution de l'école reste importante afin de permettre aux jeunes de connaître une mobilité sociale.

Oh oui, un enfant qui réussit à l'école, c'est un pas aussi pour le pays, parce qu'il ne sera pas un poids lourd, ni un danger pour la société. ...]. Mais un enfant qui traîne à l'école, il peut avoir d'autres possibilités. Mais quel avenir possible pour cet enfant? (Veronica, enseignante, 7<sup>e</sup> année, secteur privé).

De toute manière, la réussite des élèves contribuera au progrès social du pays. [...]. L'avenir du pays dépend de l'avenir des enfants. Si l'avenir de l'enfant est positif, l'avenir du pays le sera également parce que ce sont les enfants qui prendront la relève demain. Dans le cas contraire, [...]. L'avenir du pays sera également en jeu (Steve, enseignant, 7<sup>e</sup> année, secteur public).

Pour les acteurs scolaires, l'accessibilité des établissements scolaires de qualité favoriserait l'accès à un plus grand nombre d'enfants à l'éducation et du même coup, leur réussite. De leurs points de vue, il s'agit un point central dans toute perspective d'avenir pour une

éducation de qualité en Haïti. Pour relever les défis liés aux enjeux mentionnés, la responsabilité est aussi attribuée à chacune des membres de la communauté éducation éducative.

#### **4.3.4 La responsabilité du personnel enseignant dans la réussite scolaire : « engagés », « de bonne volonté » ou « désengagés »?**

Parlant de la responsabilité qui revient à l'enseignant dans la réussite des élèves à l'école, une analyse de contenu des discours des acteurs scolaires fait émerger une typologie regroupant trois catégories d'enseignants qui côtoient quotidiennement les élèves à l'école : les enseignants engagés et passionnés, ceux qui font preuve de bonne volonté, ceux qui sont désengagés. Par contre, la contribution de chacune de ces catégories n'a pas une influence similaire sur la socialisation et le rapport au savoir scolaire des élèves, ni sur la relation vécue avec les parents. Notre recension ne permet pas de faire le lien explicite avec cette typologie, mais nous trouvons que le corpus dégage un sens qui nous permet de proposer une telle typologie. Elle peut toutefois éclairer la compréhension sur les difficultés liées à la communication parents-enseignants qui ont été soulignées dans le développement de la problématique. Nous avons sommairement dressé un bref portrait dans le tableau 26 avant de présenter une description plus élaborée de chaque catégorie.

Dans bien des cas, les acteurs scolaires disent observer un groupe restreint d'enseignants, engagés et véritables défenseurs de la cause de l'éducation. Ces enseignants sont animés d'une grande passion pour le monde des jeunes et des enfants et les considèrent comme l'avenir du pays. Ils font preuve d'un engagement exceptionnel et la plupart d'entre eux ont acquis une compétence disciplinaire et pédagogique approfondie. Les acteurs scolaires se souviennent d'enseignants qui ont croisé leur parcours scolaire, qui leur ont inculqué la passion de l'éducation. Les engagés développent une capacité d'être à la fois proches et distants de leurs élèves. Cette relation pédagogique équilibrée est un véritable stimulant pour le travail scolaire.

**Tableau 26 : Typologie d'enseignants**

Enseignants	Compétence professionnelle	Attitudes	Perception de l'école	Relation pédagogique	Relation avec les parents
Les engagés	Plus ou moins élevée	Soucieux Engagés Persévérants Plaisants Choix de lieu Ouvert au neuf	Lieu de réalisation de soi	Proche des élèves Amour des jeunes et des enfants	La plus proximale
Ceux de bonne volonté	Plus ou moins élevée	Soucieux Traditionnel Crainte	Importante pour l'avenir	Autorité abusive	Fuite
Les désengagés	Faible	Défensive	Lieu transitoire	Autorité abusive Laisser-faire	Accusation Formelle Stigmatisation

La confiance établie avec les élèves dès le début de l'année et la facilité avec laquelle ils gèrent les comportements et l'apprentissage des élèves, leur compétence professionnelle, la qualité de leur enseignement créent une ambiance conviviale faisant naître chez les jeunes un fort sentiment d'appartenance qui soutient leur motivation. Ce sentiment de bien-être permet aux élèves de découvrir leur potentiel scolaire et contribue à faire oublier momentanément des difficultés vécues dans le cadre familial. La relation pédagogique est d'autant plus importante qu'elle permet la transmission et l'appropriation du savoir scolaire (Gohier, & al., 2001; Meirieu, 2004; Mutuale, 2012). Cette qualité relationnelle explique également l'intérêt que les élèves manifestent en faveur de la matière enseignée et l'appréciation qu'ils témoignent à l'enseignant. Lorsque ce dernier parvient à ramener l'élève à l'essentiel de son enseignement et qu'il le rapproche de ses projets d'avenir, l'intérêt se révèle plus grand. Dans la plupart des cas, les enseignants passionnés tentent de mobiliser diverses stratégies pour mieux connaître leurs élèves et développent une relation de proximité avec les parents.

[...], un bon professeur c'est celui qui prend un enfant au début de l'année avec 2 comme moyenne et qui l'amène à la fin de l'année à obtenir, 6, 7, 8. Moi j'ai eu des professeurs qui m'ont beaucoup marquée. [...], ils savaient accompagner et cheminer avec les élèves (Berline, directrice générale, secteur privé).

[...]. Certains apprécient tels enseignants parce qu'ils enseignent telle matière et déprécient d'autres à cause de la matière enseignée. Il y a une certaine routine dans

l'enseignement (...) une bonne partie des élèves n'aiment pas l'espagnol parce qu'ils ne voient pas à quoi il va leur servir. Ils ne veulent tout simplement pas aller dans les « batey » (« camp de concentration ») à la République voisine pour couper de la canne à sucre. Ils adorent pourtant l'anglais parce que tous les haïtiens rêvent de faire un tour un jour aux États-Unis, et l'anglais c'est la langue internationale. C'est à nous autres enseignants de les stimuler pour leur faire voir l'utilité de la matière pour leur progrès scolaire. Ils n'ont pas besoin d'aimer l'espagnol pour l'apprendre, parce qu'ils en auront besoin pour communiquer avec d'autres pays et l'apprentissage d'une nouvelle langue leur donne plus d'ouverture (Patrick, enseignant 9<sup>e</sup> année, secteur privé).

Le temps investi pour soutenir l'apprentissage des élèves n'est jamais comptabilisé. Pour ces passionnés, la fermeté et la souplesse sont indissociables dans l'éducation. À l'instar de Gohier, & al. (2001), ils situent la relation pédagogique au cœur de la dualité enseignement-apprentissage. Dans une recherche auprès de 134 adolescents à risque de décrochage scolaire, Fallu & Janosz (2003) montrent que les relations chaleureuses entre élèves et enseignant constituent un important facteur de protection pour ces jeunes. Elles influencent également la relation parents-enseignants (Deslandes & Lafortune, 2001) au profit de la réussite des élèves. Pour certains enseignants, la relation pédagogique déborde le cadre scolaire, se poursuit dans certains cas bien après le passage de l'élève dans l'établissement scolaire. Ce sont également des valeurs humaines qu'ils veulent leur transmettre. C'est grâce à la qualité de cette relation qu'ils sont souvent si admirés et que leur autorité est acceptée sans grande résistance. Parmi les enseignants rencontrés en entrevue, Marc et Lucy semblent se rapprocher de cette catégorie.

« Y a un autre groupe d'enseignants bien formés, qui ont choisi l'enseignement et sont dignes de leur nom, ce sont des personnes qui se respectent et qui se font aussi respecter, mais malheureusement, qui ne sont ni reconnus, ni valorisés (Katia, directrice pédagogique, secteur privé).

Ils apprécient ma manière avec eux, d'ailleurs il ne m'est pas encore arrivé d'entrer dans une salle de classe et d'en sortir et d'entendre les élèves dire qu'ils n'ont pas bien saisi ou appréhendé ce que je voulais passer comme message (Marc, enseignant, secteurs public et privé).

Les enseignants engagés sont des plaidoyers de la cause des parents au-delà des difficultés du métier et des facteurs sociaux qui alourdissent et complexifient leur implication pédagogique auprès des élèves. Pour eux, la réussite scolaire se structure dans une étroite

relation entre ressources humaines et ressources matérielles, dans une synergie faite de relations chaleureuses entre l'école et la maison (Girardin & Schmutz, 2014; Seitsinger, & al.; 2008). Ils ne voient pas uniquement leur métier sous l'angle de la mobilité sociale qu'il leur permet et évitent toute attitude qui tend à la dévalorisation de l'enseignement.

Parfois, on demande trop aux parents, parfois on n'en demande pas assez. Il faut de l'équilibre à ce niveau. Si les parents étaient des professeurs, ils n'auraient pas payé pour faire éduquer leurs enfants (Lucy, enseignante, secteur privé).

Personnellement, j'ai toujours contesté d'entendre que si on est professeur on est un vendeur d'heures, ça je ne l'accepte pas. Et j'ai toujours dit que ça c'est un crime, parce que les parents qui se sacrifient pour envoyer leurs enfants à l'école comptent beaucoup sur nous professeurs; nous sommes là pour les aider avec ces enfants. Et, dans sa salle de classe, un professeur est un parent pour ses élèves, il doit s'arranger pour que les enfants puissent se mettre au travail (Marc, enseignant, secteurs public et privé).

Lorsque je constate la qualité et la masse de travail que fait un enseignant, je dis que sans ces personnes-là, le monde serait tout à l'envers. Parce que prendre un enfant qui, au point de vue intellectuel, ne connaît rien du tout. Puis on grandit avec cet enfant-là, et on donne le plus beau qu'on a en soi, donc c'est vraiment extraordinaire pour les personnes qui travaillent dans ce domaine, parce que je trouve que c'est à partir de ça que marche le monde. Si n'y a pas ce genre de personnes pour enseigner le monde ne serait pas évolué (Mélodie, assistante, secteur privé).

Pour les enseignants engagés, le progrès des élèves en classe nécessite une grande compétence professionnelle. En cas de conflit avec des cas d'élèves spécifiques, les parents interviennent dans le but de les aider à mieux comprendre la réalité de ces élèves pour enfin mieux les accompagner. Ils choisissent le plus souvent des établissements scolaires susceptibles de les intégrer dans une dynamique de formation continue pour parfaire leur compétence professionnelle. Dans bien des cas, certains de ces enseignants, sans formation initiale, qui se sentent entièrement responsables de la réussite de leurs élèves, parviennent à des résultats scolaires meilleurs que ceux obtenus par leurs collègues formés, mais démissionnaires.

Il y a un autre groupe d'enseignants qui est animé de bonne volonté pour enseigner, mais qui semble dépassé par toutes sortes de difficultés qui nuisent à l'engagement

professionnel. Ces enseignants ont tendance à se distancier de tous les risques qui pourraient bousculer leur routine quotidienne. Ils se disent toutefois ouverts à la nouveauté, mais ils sont paralysés par la moindre question d'innovation qui leur parvient à l'oreille. Cette crainte les ferme à toute tentative qui vise un renouveau pédagogique dans les écoles. Le plus souvent, ces enseignants ont acquis une formation initiale en enseignement et recherchent les établissements scolaires les plus performants pour être embauchés, sauf qu'ils ne sont pas prêts à accepter le renouveau pédagogique qui leur est imposé. Ils ont un regard assez critique sur la situation des enseignants. Cette attitude décline également sur la relation partagée avec les parents le plus souvent jugés comme étant à la fois « d'emmerdants » et « d'envahissants »; ils tentent de les fuir en toute circonstance.

Les enseignants animés de bonne volonté ont un sentiment d'appartenance à l'école moyennant qu'ils ne soient pas trop contraints par de nouvelles pratiques pédagogiques. Ces enseignants sont le plus souvent tiraillés entre la qualité et la quantité. Particulièrement en matière de technologie, la plupart de ces enseignants « traditionnels » se trouvent parfois avec des élèves plus performants qu'eux. Face à cette faible performance, afin de conserver leur autorité, ils développent dans certains cas un complexe les amenant à appliquer de manière abusive des pratiques pédagogiques coercitives. Par contre, dans bien des cas, ils sont prêts à beaucoup sacrifier pour rehausser la performance des élèves. Le cas de Patrick en est une bonne illustration.

Imaginez-vous, [...], y a des professeurs qui jusqu'à présent n'ont même pas d'adresse électronique et ils ont du mal à se servir convenablement d'un ordinateur. Alors, [...], vous imaginez, ce professeur là en face d'un élève qui lui parle de son exploration et de ses trouvailles sur le net? (Joël, directeur général, secteur privé).

Pour la somme de travail fourni par un enseignant chaque jour en classe et toutes les responsabilités qu'ils ont dans le développement d'un pays, je trouve que les enseignants devraient être plus considérés. La situation des enseignants est très complexe, mais je crois que c'est une tâche noble et l'une des plus ingrates de celles que nous réalisons, on ne voit pas les résultats tout de suite (Patrick, enseignant, secteur privé).

Les acteurs scolaires parlent d'un troisième groupe plus important en nombre. Ces enseignants décrits comme « désengagés », se dégagent de toute responsabilité et

s'imposent en victimes d'un système éducatif en décadence. Contrairement aux deux autres groupes, ces enseignants marchandent constamment un poste d'enseignement et ne semblent développer aucun sentiment d'appartenance à aucune institution. Le milieu scolaire devient pour ces enseignants comme un lieu transitoire pour acquérir des expériences de travail. Certains de ces démissionnaires parviennent à un poste grâce à l'intervention d'un homme politique qui tente parfois d'acheter une popularité pour consolider son pouvoir. Cette situation est toutefois plus fréquente dans le secteur public. Pour les acteurs scolaires, la présence d'enseignants désengagés en nombre important dans le système d'enseignement signifie le manque d'intérêt de l'État pour améliorer l'éducation de la population.

Vous trouvez des enseignants qui vous disent carrément : «J'ai commencé pour trouver de l'argent pour aller étudier». C'est comme s'ils sont là en attendant qu'ils trouvent autre chose, ils sont là sur le pont, ils attendent qu'une autre alarme sonne pour s'en débarrasser (Berline, directrice générale, secteur privé).

[...], c'est la politique qui nomme un enseignant et non réellement un État de droit. N'importe qui peut enseigner en Haïti moyennant un parrain sénateur ou député. C'est affreux, ça! (Steve, enseignant, secteur public).

Dans un hôpital, on engage des infirmières, aides-infirmières et médecins, formés qui sont à la hauteur de leur tâche. [...]. C'est seulement en éducation qu'on trouve des «mercenaires». [...], j'ai vraiment de la peine pour nos enfants (Céline, directrice générale, secteur public).

Mettant de l'avant un discours souvent centré sur la dévalorisation du métier d'enseignement et les conditions de travail inappropriées, apparemment aigris, la plupart de ces enseignants, comme Robert, se cantonnent à une pédagogie traditionnelle et à une routine de travail que même la direction n'ose dans certains cas questionner. Ces «désengagés» imputent aux établissements scolaires d'abus du courage du personnel enseignant à leur profit. La qualité de formation offerte aux élèves ne semble pas être une préoccupation pour ces enseignants qui ne manifestent aucun souci de formation professionnelle ou continue ni aucune appétence pour le métier d'enseignement. Les «désengagés» présentent des caractéristiques similaires aux enseignants qui réduisent leur rôle aux heures de cours dispensés en classe, les « vendeurs d'heures » qui attendent une

occasion propice pour quitter l'enseignement. Comme cette occasion ne se présente pas souvent au vu du contexte économique haïtien, les élèves et les parents deviennent des victimes de ces enseignants qui « décrochent de l'intérieur ».

Moi je dirais que c'est un lieu d'exploitation, pas pour les élèves, ni pour les parents, mais pour nous autres professeurs qui s'efforcent de donner le meilleur de nous-mêmes pour instruire les enfants (Robert, enseignant secteur privé).

Malheureusement en Haïti, aussi parfois on n'enseigne pas parce qu'on veut enseigner, mais on enseigne pour juste un gagne-pain, c'est le métier facile pour les plus intelligents qui veulent se préparer à autre chose. C'est comme un passage obligé pour atteindre leur objectif. Vous trouvez des enseignants qui vous disent : «J'ai commencé par trouver de l'argent pour aller étudier». C'est comme si on n'a pas besoin d'étudier pour être enseignant. Donc, ça, c'est le premier problème (Katia, directrice pédagogique secteur privé).

Là encore, le nombre de professeurs, qui ont vraiment une conscience professionnelle, est restreint. Y en a juste une minorité de professeurs qui prend leur travail à cœur, même s'ils ne sont pas payés pour le travail fourni (Lucy, enseignante, secteur privé). »

Il y a des enseignants qui ne se présentent pas en classe parce que leur chèque tarde à arriver et lorsqu'ils viennent, ils sont en retard. Mais, ils savent qu'ils vont l'avoir. Mais le pire, pour moi, c'est parce qu'ils se plaisent à le dire (Fritz, enseignants, secteur public).

Selon les acteurs scolaires, les enseignants désengagés privilégient une perspective élitiste allant jusqu'à prôner l'exclusion des plus faibles et véhiculent un discours laissant croire que les difficultés scolaires relèvent de la responsabilité des élèves et de leurs parents. Cette attitude laisse croire que ces enseignants sous-estiment les conditions de vie de la clientèle scolaire. Ils recommandent aux élèves moins performants de suivre des cours privés pour combler les lacunes révélées en classe. Les enseignants et plusieurs directeurs identifient cette stratégie à une compensation financière. Pourtant, la tâche de l'enseignant est plus complexe que ses pratiques d'enseignement dans sa classe (Mérini, Thomazet, & Ponté, 2011). Elle s'étend jusqu'à l'aide spécifique offerte aux plus faibles pour favoriser leur réussite.

Mais, je sens que maintenant, cette histoire de demander de l'aide et que l'enfant n'a pas d'aide gagne du terrain en Haïti. On dirait que les professeurs ont oublié la réalité des parents (Berline, directrice générale, secteur privé).

Le profil des « désengagés » questionne les acteurs scolaires en ce qui concerne le souci manifesté pour la réussite des élèves et la relation avec les parents. Ils ne pensent qu'à minuter leur temps d'enseignement (Tardif & Lessard, 2004) et semblent avoir de faibles compétences en éthique. Cependant, on peut se demander dans quelle mesure la présence significative de ce type d'enseignant est due au contexte socioéconomique général en Haïti. Loin de sous-estimer les conditions de travail difficiles des enseignants, cette catégorisation reflète la complexité de l'éducation en Haïti. Les acteurs ont souligné le découragement et la déstabilisation face aux contraintes qui les guettent dans la réalisation de leur tâche. Ils s'entendent sur le fait que l'enseignant soit généralement porteur d'avenir pour ses élèves à travers le travail réalisé quotidiennement en classe.

#### **4.3.5 La responsabilité du personnel de direction dans la réussite scolaire**

Pour les acteurs scolaires, la fonction de direction d'établissement scolaire renvoie à de multiples activités de gestion et de coordination, notamment pour renforcer le rôle d'encadreur pédagogique de l'enseignant auprès des élèves. Et, dans un contexte scolaire dépourvu de tout service social à l'école, la polyvalence du directeur est une nécessité pour garantir le bon fonctionnement de la communauté éducative. Ce contexte exige qu'il intervienne au moment opportun dans tous les domaines de l'institution parce qu'il est au service de tous ceux qui le côtoient, personnel, élèves et parents. Par la qualité de son intervention dans la vie sociale de l'institution pour le progrès de ses membres, les enseignants lui attribuent un rôle de gestion des relations humaines qui tend à faire de lui un véritable accoucheur de consensus, tel que perçu par les élèves et les parents. Donc, la tâche du directeur, et les autres membres de la direction, est complexe. Par ailleurs, cette complexité empiète parfois sur la qualité de présence attendue dans la communauté éducative. Ainsi, des chercheurs soulignent que la fragmentation de la tâche du directeur au quotidien ne permet pas une centration sur son métier (Progin & Gather Thurler, 2010).

Alors le directeur joue tous les rôles, il est comme un *tuttiste*, *leadership* pédagogique, accompagnateur et un animateur pédagogique (Patrick, enseignant, secteur privé).

Lorsqu'on dirige un poste, il faut avoir une certaine fermeté, un dirigeant faible ne peut pas diriger. Les enseignants portaient des plaintes, et on a pris une décision, il faut tenir malgré les difficultés, c'est au directeur de faire adhérer les professeurs à ses principes (Steve, enseignant, secteur public).

Pour certains acteurs scolaires que nous avons interviewés, le chef d'établissement doit se porter garant de la réussite de tous. Il doit coordonner un ensemble d'actions et de comportements visant à influencer positivement le travail scolaire : aide aux devoirs, cours de récupération en fin de semaine, encouragement à l'excellence, reconnaissance de l'effort accompli, disponibilité aux besoins des élèves, stratégies utilisées pour rehausser leur estime de soi, etc. Qu'ils soient moral, psychopédagogique ou matériel, tous ces supports concourent en faveur de la réussite des élèves. En outre, certains directeurs se rendent de plus en plus disponibles pour accompagner les enseignants et leur offrent un soutien exceptionnel qui facilite leur condition de travail. Cette disponibilité rend le directeur plus réceptif aux difficultés vécues en milieu familial et plus apte à supporter et reconforter les élèves au moment opportun. Larivée (2011) et d'autres chercheurs (Epstein & Van Voorhis, 2001) soulignent l'importance du rôle des directeurs d'école dans l'établissement de liens positifs avec les parents.

Il y a une présence attentive, quand on a besoin d'un matériel de travail, la direction est toujours prête à le rendre disponible ou à nous le fournir. J'apprécie beaucoup ça, [...]. C'est très important pour le progrès de l'école et des élèves. En ce sens, je crois que l'école donne la chance à tout le monde de réussir, y a des services qui sont mis en place à cet effet. Chacun a ses petits problèmes, mais la direction s'organise pour créer un climat pour que les filles soient heureuses [...]. (Lucy, enseignante, 6<sup>e</sup> année, secteur privé).

À l'école, au niveau de la direction, on essaie de donner tout l'accompagnement nécessaire aux enseignants et aux élèves. On organise des cours supplémentaires quelques fois les samedis. Lorsque les enseignants ne sont pas disponibles pour travailler avec eux, un membre du personnel, par exemple moi, je prends la relève. On encourage les élèves à se dépasser, on les aide à découvrir leur capacité et à développer une bonne estime de soi. On les aide à prendre conscience du parcours qu'ils ont à faire pour parvenir à leur but (Grégory, directeur pédagogique).

La semaine dernière, j'ai fait appeler les parents d'un garçon de 4<sup>e</sup> année, il m'a dit que la situation est tellement difficile pour sa mère, elle est entrée à Port-au-Prince, elle l'a laissé avec sa grand-mère. ...]. Je suis obligée de contrôler régulièrement pour voir dans la classe si les leçons sont étudiées, les devoirs rédigés, s'il a

mangé, m'informer de sa grand-mère. Alors, je suis à la fois une directrice et une mère pour les enfants parfois (Fémeline, directrice générale, secteur public).

D'après Charlot (2005), le savoir scolaire ne peut être approfondi que lorsqu'il s'acquiert dans de bonnes conditions d'apprentissage. En effet, il est important de souligner aussi qu'un cadre scolaire attrayant, équipé en infrastructure matérielle, en ressources pédagogiques permettant de mettre l'enseignement à la portée de tous, et en ressources humaines qualifiées, motive les élèves à vouloir rester dans cet établissement durant tout leur parcours scolaire. Également, la direction est responsable de l'instauration d'un système d'évaluation rigoureux qui rend les élèves plus attentifs en classe et prêts à affronter avec moins de stress les examens officiels de l'État.

Dès fois aussi je prends la liste, j'ai montré à l'enfant le montant que les parents ont payé au début de l'année pour l'aider à prendre conscience. J'ai énuméré tout ce que ses parents lui donnent [...], et je lui dis : Regarde bien tout ce que tu es en train de gaspiller. [...], l'enfant qui traînait commence à se conformer (Berline, directrice générale, secteur privé).

Je crois que ça aide énormément et, la manière d'organiser les examens à l'école. Nos élèves en général même quand ils ne vont pas exceller aux examens officiels, mais ils ont moins de stress que les autres élèves parce qu'ils sont déjà habitués à un système d'examen très rigoureux. Je pense que c'est ça peut jouer en leur faveur (Grégory, directeur pédagogique).

Les acteurs insistent également sur le rôle du directeur quant aux conditions externes propices à l'apprentissage, notamment les normes de socialisation qui sensibilisent les jeunes face à leur métier d'élève. Les directeurs jouent également un rôle important dans la mise en place des plans d'action pour renforcer la maîtrise du français, la langue d'enseignement. En effet, la capacité de communiquer adéquatement en français est soulignée comme une condition indispensable à la réussite des élèves dans le système scolaire haïtien (Joint, 2004; Saint-Germain, 1997). Les enseignants disent constater une meilleure performance linguistique dans les établissements dont les règlements scolaires sont plus stricts à l'égard de la clientèle scolaire, et ce, autant du côté du personnel enseignant que du côté des élèves. Les résultats scolaires sont également plus probants dans ces institutions scolaires.

[...], l'école doit avoir d'abord de la discipline, ensuite de bons professeurs et des parents responsables qui sont capables de ramasser les élèves et les faire avancer dans l'ordre et la discipline. C'est tout cela qui va les rendre responsables. Mais aussi le directeur doit être capable de coordonner tout ça (Veronica, enseignant 7<sup>e</sup> année, secteurs public et privé).

Au (nom de l'école), la discipline joue un rôle primordial dans la réussite des élèves, et personne ne veut perdre sa place, parce qu'étudier au (nom de l'école) peut leur ouvrir la porte de l'avenir (Grégory, directeur pédagogique, secteur privé).

Tous les parents ont peur de perdre la place à l'école, c'est l'une de leurs plus grandes préoccupations. Ils disent souvent qu'ils ont une bonne école, et puis c'est sur leur chemin, ce n'est pas si cher que ça, ils ne veulent pas perdre la place, ils aiment la vie du collège, y a de la discipline (Berline, directrice générale, secteur privé).

En fait, pour plusieurs chercheurs, c'est dans un travail de collégialité au sein de sa communauté éducative que le directeur parvient à exercer son rôle de leadership (Brassard, & al., 2004). Les acteurs scolaires accordent une importance qualitative au rôle du directeur qui rend sa tâche auprès du personnel enseignant de plus en plus complexe et délicate lorsque le problème de formation professionnelle se pose. Selon les auteurs susmentionnés, cette difficulté peut faire primer des activités de gestion sur celles relatives à son leadership pédagogique auprès des enseignants.

Les acteurs scolaires rencontrés soulignent qu'il est impossible d'aider les élèves qui en ont besoin si on ne les connaît que partiellement ou seulement sous l'angle des difficultés que révèle leur bulletin scolaire. Selon eux, dans plusieurs établissements, les élèves sont pratiquement méconnus des acteurs scolaires qui se contentent d'observer leurs comportements à l'école pour s'en faire une idée et ensuite les catégoriser. Les dossiers scolaires demeurent l'unique référence pour comprendre les difficultés des élèves. Selon Périer (2005), plusieurs élèves restent victimes de cette incomplète analyse sociologique durant tout leur parcours scolaire. Par exemple, il y a le cas de l'élève Willy en grande difficulté scolaire. Willy est dans son établissement depuis plus de six ans, mais la directrice semble pratiquement tout ignorer sur ses parents et l'enseignant ne le connaît pas mieux. Comme pour d'autres cas d'élèves d'autres contextes sociaux (Dom & Verhoeven,

2006; Duru-Bellat & van Zanten, 2006; Henriot-Van Zanten, 1996; Manz, & al., 2009; Périer, 2005; van Zanten, 2001, 2003), les difficultés scolaires de Willy sont le plus souvent attribuables à la démission parentale. D'ailleurs, en plus d'encourager à l'excellence, les acteurs scolaires estiment l'importance de mieux connaître les élèves afin de personnaliser les interventions qui les ciblent.

Nous devons à tout prix connaître nos enfants de même que leurs parents si on veut vraiment les aider on ne peut pas éduquer quelqu'un qu'on ne connaît pas. [...], quand je vais chez les gens, les parents ne sont pas étonnés (Berline, directrice générale, secteur privé).

Enfin, le support de chacun des groupes d'acteurs est sollicité pour une réussite optimale, le rôle du directeur est toutefois reconnu comme primordial face à la responsabilité qui lui incombe dans la mobilisation du capital scolaire (Duru-Bellat, 2002; Duru-Bellat & van Zanten, 2012; Kamanzi, & al., 2007) au profit de l'apprentissage des élèves et leur bien-être. Une connaissance plus approfondie est aussi sollicitée pour bien appréhender les difficultés des élèves.

#### **4.3.6 La responsabilité de l'élève dans la réussite scolaire**

Parmi les facteurs de réussite scolaire propres à l'élève, les acteurs scolaires que nous avons rencontrés mettent généralement de l'avant la douance, la motivation et l'intérêt manifesté pour les tâches scolaires. Il y a certes des élèves doués qui sous-performent par rapport à leur capacité intellectuelle. Cependant, le point de vue exprimé par les acteurs scolaires rejoint dans une certaine mesure les écrits sur l'appropriation du métier d'élève (Perrenoud, 2008). Selon l'auteur, cette appropriation peut permettre de venir à bout des difficultés scolaires. Un métier d'élève bien maîtrisé influence les comportements d'apprentissage, notamment l'engagement et la persévérance dans les activités d'apprentissage (Viau, 2009). Selon Charlot (2005), une vision pragmatique des bénéfices de la fréquentation scolaire peut jouer positivement sur la persévérance scolaire. Donc, il y aurait comme un effet domino entre le fait de vivre des réussites, d'avoir l'espoir d'obtenir un diplôme et d'avoir un projet professionnel. Également, la qualité des interactions sociales du réseau des pairs est soulignée comme un véritable passeport pour la réussite scolaire.

La responsabilité de l'enfant est primordiale dans sa réussite à l'école, il faut que les élèves veuillent réussir et se rendent responsables de leurs apprentissages. C'est ce que nous autres, nous demandons aux parents (Veronica, enseignante de 7<sup>e</sup> année).

Ah, [...], y a aussi le comportement des élèves qui jouent un rôle important dans leur réussite, c'est vraiment important, y en a même s'ils sont hyperactifs qui vont vite saisir les explications, parce qu'ils sont attentifs (Lucy, enseignante 6<sup>e</sup> année, secteur privé).

Tu sais, naturellement, il y a des élèves qui sont des doués et des super-doués, ces élèves dépassent parfois les explications du prof, on dirait dès qu'ils commencent à expliquer, ils savaient déjà ce qu'il va dire. Il y a aussi des élèves qui sont plus intéressés pour comprendre. D'autant plus que les élèves doués s'ils sont encore encadrés par leurs parents, ils ont encore plus de chance de réussir mieux que les autres. Ici, à l'école, je crois que c'est cet aspect qui manque (Fritz, enseignant, 6<sup>e</sup> année, secteur public).

D'autres vont réussir parce que très tôt, ils ont de gros rêves qu'ils veulent à tout prix réaliser. [...], ils choisissent des amis qui les incitent à travailler, mais ils n'ont pas nécessairement bénéficié d'un encadrement de leur parent en termes de travail scolaire (Grégory, directeur pédagogique, secteur privé).

Les acteurs scolaires ont abordé ensuite les attitudes, comportements et autres conjonctures qui freinent la mobilisation de l'élève pour réussir à l'école. Les enseignants constatent une évolution des problèmes chez certains élèves à mesure qu'ils progressent à l'école. Cette situation est préoccupante pour l'avenir de ces jeunes qui sont de plus en plus nombreux à être privés d'un regard parental constant à la maison. Quant aux directeurs, leurs points de vue varient selon leur affectation au secteur public ou au privé. Au secteur public, certains soulignent l'impact de la défavorisation sur les difficultés éprouvées par les élèves et sur la capacité de l'école publique à atteindre ses objectifs éducatifs. Par contre, le fait d'avoir des attentes élevées à l'endroit de ces élèves, à l'école et à la maison, peut les amener à faire beaucoup plus d'efforts (Fan & Chen, 2001). Les acteurs scolaires déplorent le manque d'intérêt pour l'école manifesté par certains élèves. Dans leur perception, le fait de fréquenter une école publique enlève aux élèves le stress de voir les parents dans l'impossibilité d'acquitter régulièrement les frais scolaires. Ils devraient donc profiter de ce privilège pour s'engager davantage dans les activités scolaires. Pour les acteurs scolaires, l'élève a sa partition à jouer même dans la qualité de la relation école-famille, notamment

dans la transmission des informations au moment opportun. La place de l'élève est toutefois sous-estimée dans la quasi-totalité des modèles de collaboration école-famille (Dunst, & al., 1992; Epstein, 2001, 2011).

[...], nous sommes pris avec un grand nombre d'enfants à problèmes, problèmes de comportement, problèmes d'apprentissage, nous les voyons, nous les regardons aller, mais nous ne pouvons rien faire, ce sont des démunis. [...]. Mais malheureusement, pour la majorité c'est une attente vaine, parce qu'y en a qui ne sont pas vraiment motivés, on les oblige à venir à l'école, ils viennent, y en a qui font exprès pour déranger le fonctionnement de la classe afin qu'on puisse les mettre à la porte (Céline, directrice générale, secteur public).

On envoie des mémos à la maison, parfois ils ne sont pas remis aux parents. Lorsqu'on écrit dans l'agenda, la page est déchirée, on envoie un message verbal aux parents, il est donné à leur manière. Les enfants doivent prendre aussi la responsabilité de remettre les messages aux parents, c'est pour leur bien, et on entend la même chose partout. Je trouve qu'ils sont trop rusés (Berline, directrice générale, secteur privé).

Au secteur privé, dans certaines institutions, les directeurs sont de plus en plus sensibles aux multiples contrastes observés dans le vécu des élèves. Ils disent constater une faible réceptivité aux valeurs enseignées à l'école, des valeurs que les élèves ont tendance à considérer comme désuètes. Par contre, ces valeurs seront appréciées après leur sortie de l'école quand ces jeunes se trouveront en face de la réalité de la vie. Ils sont nombreux à revenir témoigner aux enseignants et à leurs pairs des bienfaits qu'ils en ont tirés.

Pour le moment, je remarque que les élèves ne sont pas ouvertes, elles sont moins réceptives, on dirait qu'on pousse sur un mur [...]. C'est comme si quand vous êtes là, elles font semblant, mais vous sortez avec elles, on est étonné de voir tout ce qu'elles ont appris et intégré. Mais à l'école, c'est une lutte continue [...] (Berline, directrice générale, secteur privé).

Les acteurs scolaires parlent de ce qui relève de la responsabilité des élèves dans leur réussite, mais ils abordent aussi ce qui doit être fait par l'école et la communauté pour soutenir la mobilisation des élèves. Ainsi, ils pensent, à l'instar de plusieurs chercheurs (Duru-Bellat & van Zanten, 2012; Garnier, & al., 2008; Kanouté, 2007; Kherroubi, 2008; Meirieu, 2000; Perrenoud, 2005a, 2005 b) que la réussite n'est pas que l'affaire de l'élève. Ils n'ont pas manqué de noter l'importance du sentiment d'appartenance des élèves à leur

institution scolaire, plus fort lorsque l'école offre un cadre d'apprentissage à la fois attrayant, convivial et performant. Leur avis sur un problème jugé délicat, celui du manque de réalisme des élèves dans les projets d'études envisagés après le secondaire, illustre le lien entre la responsabilité du jeune et la disponibilité des ressources matérielles, humaines et éducatives. Ce manque de réalisme déploré est aussi attribuable à l'incapacité du système scolaire d'offrir dès le secondaire des filières de formation professionnelle (MEFP, 2007). À défaut de cela, les jeunes tentent de s'orienter vers les domaines de formation les plus valorisés dans le milieu.

Tout le monde veut être médecin, diplomate, avocat, ingénieur, agronome, infirmière, gestionnaire, j'en passe, mais les jeunes ignorent leur capacité intellectuelle et les moyens économiques de leurs parents (Veronica, enseignante, secteur privé).

Donc, comme tout pour parents, enseignants et directeurs, par la maîtrise de son métier, le comportement d'apprentissage priorisé (engagement et persévérance dans les tâches scolaires), assiduité en classe et attention portée aux activités de classe, l'élève est aussi responsable de sa réussite que les autres acteurs scolaires et les parents qui les encadrent au quotidien. Selon Perrenoud (2008), seul un métier d'élève bien maîtrisé peut vaincre les difficultés scolaires pour parvenir aux résultats espérés.

#### **4.3.7 La responsabilité des parents dans la réussite scolaire : « proches de l'école », « distants » ou « invisibles »?**

Abordant la question de l'encadrement familial, les acteurs scolaires ont catégorisé les parents qu'ils côtoient à l'école essentiellement en trois groupes : les parents coopérants proches de l'école, les parents coopérants distants de l'école et les parents invisibles (voir tableau 8 au chapitre 3, section 3.4.2). Chacune de ces catégories de parents a ses particularités, mais les trois groupes se ressemblent dans les efforts consentis pour offrir aux enfants un support matériel nécessaire à leur apprentissage scolaire.

Comme pour les enseignants engagés, les parents coopérants proches sont peu nombreux, mais très visibles. Ils se définissent comme des parents qui font preuve de l'*empowerment* familial (Henriot-Van Zanten, 1996; Montanbon, 1999; Périer, 2005; Thin, 1998) et d'une

grande appropriation du rôle parental concernant tous les types de soutien offerts aux enfants (J.-M. Bouchard, 1998; Dunst, & al., 1992; Pourtois & Demest, 1997). Leur intervention constante dans l'enceinte scolaire est analysée en termes de bénéfiques, mais suscite aussi des réserves. Les acteurs scolaires pensent que certains de ces parents sont exceptionnels, même s'ils osent questionner le fonctionnement de l'école et qu'on les nomme parfois des parents « emmerdants »; ces parents développent apparemment un sentiment d'appartenance à l'école aussi fort que celui des élèves.

Les coopérants proches représentent toutes les catégories sociales et ont des caractéristiques assez hétérogènes. Dépendamment de leur statut social, du cas de l'élève en question ou de l'ampleur du cas à gérer, ils adoptent des styles différents avec leurs enfants. Les coopérants proches peuvent avoir un style parental démocrate faisant à la fois preuve de l'exigence et de l'autorité, autoritaires, reconnus pour leurs exigences à l'égard des enfants (Steinberg, 2001) ou « contractualiste », de véritables stimulants pour la motivation des enfants (Duru-Bellat, 2002; Duru-Bellat & van Zanten, 2012). En plus de leur présence persistante en milieu scolaire (Favre, & al.; Thin, 1998; van Zanten, 2001), indépendamment de l'âge de l'enfant, ces parents offrent à la maison un encadrement touchant les multiples facettes de la vie scolaire de l'enfant-élève (Chen, 2008; Levpuscek & Zupancic, 2009; Sheldon & Epstein, 2005; Van Voorhis, 2009). Les supports offerts constituent une véritable source d'encouragement et de motivation pour les élèves. Un autre fait récemment observé, c'est que l'évolution de la société a fait que bon nombre de parents coopérants proches soient de plus en plus des pères.

En général, y a une forte présence de pères dans les écoles, un phénomène récent, cela s'explique par le fait que les deux parents sont obligés maintenant de travailler. Dépendamment de leur milieu d'emploi parfois c'est le père qui dispose de plus de temps pour être à l'école. Y a des papas qui arrivent : J'ai dit : « Je ne comprends rien. Comment cela se fait que ce soient les hommes qui viennent payer la scolarité des enfants? » Ils m'ont répondu : « Ah! Autrefois, on avait laissé toute l'éducation de nos enfants aux mamans, mais maintenant on remarque que c'est trop important pour tout laisser à elles seules (Berline, directrice générale, secteur privé)

Dans la majorité des cas, le suivi scolaire par cette catégorie de parents s'inscrit dans un long processus engagé bien avant la rentrée scolaire, lorsqu'ils manifestent le désir d'inscrire leurs enfants dans un établissement spécifique. Indépendamment du capital socioculturel disponible en milieu familial, les coopérants proches cherchent constamment à maximiser leur investissement scolaire en sélectionnant les établissements les plus performants avec des normes de socialisation les plus strictes et y adhèrent pour préparer l'avenir de leurs enfants.

Même si, dans la pratique, ils ne les aident pas à travailler et à étudier, mais, ils prennent le temps dès le début de les motiver à l'importance de rester au (nom de l'école) (Grégory, directeur pédagogique, secteur privé).

[...], il y a une grande motivation, les parents comme les élèves ne veulent pas perdre la place acquise dans ces écoles, ils font des efforts pour répondre aux exigences de l'école (Patrick, enseignant secteur privé).

En plus de la supervision des travaux scolaires, tout est surveillé pour arriver aux résultats escomptés chez les élèves : déplacement, fréquentations d'amis, téléphone, télévision, tenue vestimentaire, assiduité en classe, heures de sommeil, respect des normes de socialisation à l'école, autant de facteurs qu'il faut contrôler pour soutenir le travail scolaire. Même lorsque les parents de cette catégorie ont une moins grande affinité avec la culture scolaire, ils exercent quand même un encadrement scolaire très serré en développant un lien de confiance très fort avec l'enseignant au point de l'identifier à un second parent auprès de l'enfant à l'école. Ces parents mobilisent une diversité de stratégies favorables à la bonification du capital de l'enfant pour maximiser les chances de réussite scolaire (Hohl, 1996; Holloway, & al., 2008; Lee & Bowen, 2006; Rosenzweig, 2001). Ces parents ont connu des trajectoires qui ne sont pas nécessairement analogues, mais ils offrent un encadrement qui permet aux enfants de s'investir dans des activités qui leur permettent une plus grande possibilité de construction de savoirs scolaires plutôt que celles qui les en éloignent. Plusieurs études à caractère ethnographique voient dans le souci de coopérer avec l'école une stratégie gagnante pour la réussite des élèves (Favre, & al., 2004; Garnier, 2008; Kherroubi, 2008; Larivée, 2008; Vatz Laaroussi, & al., 2008).

Il y a par exemple des parents, dès la rentrée à la maison, qui prennent la valise des enfants et contrôlent leurs ouvrages, s'ils trouvent quelque chose qu'ils ne leur avaient pas donné, ils les questionnent et leur demandent de le remettre. Et ce n'est pas tout, ils ne contentent pas de leur dire de les remettre ils surveillent pour voir si l'objet a été réellement remis. Et cette surveillance accrue et soutenue se poursuit pour certains parents de la petite section jusqu'à l'université (Veronica, enseignante 7<sup>e</sup> année, secteur privé).

Il y a des parents qui ne savent ni lire, ni écrire, mais qui apportent une surveillance accrue et contrôlent tout ce qui se passe à l'école comme à la maison. Ils contrôlent tellement les enfants, certains d'entre eux viennent chercher l'appui de l'enseignant pour les supporter. Ils demandent de donner des cours particuliers ou de les suivre pas à pas pour eux, ils demandent de les appeler à la moindre difficulté observée. Parfois, ils viennent personnellement me dire: « S'il vous plaît, surveillez le pour moi » (Fritz, enseignant, 6<sup>e</sup> année, secteur public).

Je constate généralement que les parents qui sont comme présents à la maison comme à l'école et qui questionnent sans cesse sur ce qui se passe à l'école avec les enfants, ces enfants ont souvent bien réussi même s'ils ne sont pas parmi les meilleurs (Grégory, directeur pédagogique, secteur privé).

De manière surprenante, certains acteurs scolaires expliquent la présence physique des parents à l'école par des causes sociales, notamment la précarité économique qui fait que plusieurs parents ont du temps parce qu'ils sont sans emploi! Selon eux, cette présence excessive peut avoir pour effet de déstabiliser les élèves en brimant leur spontanéité. L'école doit être aussi vigilante quant aux rapports de pouvoir au sein même de ce groupe de parents très présents à l'école. Par exemple, lors des rencontres statutaires avec les parents, les plus fortunés de ces parents semblent vouloir toujours monopoliser les discussions (Chartier, & al., 2014; Delay, 2013; Payet & Giuliani, 2014; Scalabrini & Ogay, 2014). Il se peut aussi que l'école soit sur la défensive face à des parents instruits et dont le statut social leur permet de confronter l'école.

Imagine-toi, y a des parents qui laissent la maison depuis 7h pour emmener l'enfant à l'école, [...] ils passent la journée [...] parfois devant l'école jusqu'à la sortie des classes. Si ces parents avaient un emploi quelconque ou une autre occupation à la maison, seraient-ils restés dans la rue ou devant l'école toute la journée, je ne le crois pas. Je ne vois pas tout à fait le positif dans ces cas-là, parce que certaines fois ça intimide les élèves aussi. [...]. (Robert, enseignant, 8<sup>e</sup> année, secteur privé).

Dans bien des cas, certains de ces parents coopérants constituent pour l'école une véritable source d'informations concernant les faits d'actualité susceptibles de paralyser les activités scolaires. Ces parents ont un plaisir fou d'être présents à l'école. La direction est prête à les recevoir individuellement au besoin. Ils y demeurent attachés même après le départ de leurs enfants et leur expérience reste comme un souvenir indélébile. Dans les zones d'éducation prioritaire en France, plusieurs sociologues de l'éducation ont observé des cas similaires (Duru-Bellat & van Zanten, 2012; Périer, 2005; van Zanten, 2009 b).

Quant aux parents coopérants distants, ils forment un groupe plus important que celui des coopérants proches. Dans la plupart des cas, ce sont des parents moins présents à la maison et à l'école que les parents de la première catégorie. Cependant, leur engagement parental est réel, mais se décline autrement. Les coopérants distants regroupent, en général, un bon nombre de professionnels, des gens d'affaires et du commerce informel, dont les contraintes temporelles limitent leur présence à l'école. C'est un groupe hétérogène au plan du capital humain (parents très instruits et d'autres qui le sont moins) mais avec des moyens financiers plus ou moins substantiels permettant de défrayer les coûts de l'éducation de leurs enfants. Chaque matin, les enfants sont très tôt déposés à l'école, avant que les parents rebroussent chemin pour leur emploi ou leurs activités commerciales. Par conséquent, l'absence physique à l'école n'explique pas leur désengagement dans l'encadrement de leurs enfants (Favre, & al., 2004; Périer, 2005; 2011; van Zanten, 2001; Vatz Laaroussi, & al., 2005).

Les parents laissent la maison très tôt les matins pour gagner le pain quotidien et entrent très tard le soir. Parfois, ils demandent à une autre personne de surveiller leur marchandise pour passer à l'école juste pour demander des nouvelles de leurs enfants. Il y a des parents qui encadrent réellement leurs enfants (Patrick, enseignant, 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> année, secteurs public et privé).

Il y a aussi l'encadrement des parents en termes de capacité pour fournir aux élèves les matériels nécessaires pour leurs études, en termes de temps alloué à leur accompagnement, l'encouragement, une structure familiale normale pour les recevoir (Steve, enseignants 7<sup>e</sup> année, secteur public).

[...], ils sont beaucoup plus soucieux de fournir à l'enfant ce dont il a besoin en termes de matériel scolaire. [...], à ce moment-là c'est plus facile d'être attentif en

classe et c'est aussi plus facile de réussir parce qu'ils ont plus de soutien et plus de compréhension (Joël, directeur général).

Les enfants sont motivés et responsabilisés très tôt face à leur métier d'élève et ont des comptes régulièrement à rendre sur l'école à la maison. Ce style varie entre « contractualiste » (Duru-Bellat, 2002; Duru-Bellat & van Zanten, 2012), démocrate et autoritaire (Steinberg, 2001) selon les caractéristiques de l'élève, sa capacité d'autonomie et son sens de responsabilité. Par ailleurs, peu importe le style privilégié, par le soutien offert aux enfants tant au plan matériel que psychologique, les coopérants distants sont de véritables motivateurs pour leurs enfants et prêts à tout sacrifier pour ne pas compromettre leur projet d'avenir. L'encadrement des devoirs est le plus souvent confié à un tuteur rémunéré, mais la présence physique des parents dans les réunions statutaires est sans compromis. Malgré les contraintes temporelles qui restreignent la présence physique des parents à la maison, les enfants sont de plus en plus stimulés par une diversité de stratégies.

Dans la recherche de Favre, & al., (2004), celle de (Lareau & Horvat, 1999) comme celle de (Zimmerman, 2008), les chercheurs ont constaté que certains parents professionnels, qui s'apparentent aux parents distants dont parlent les acteurs scolaires que nous avons rencontrés, sont vigilants et n'hésitent pas à interroger le fonctionnement de l'école malgré l'accaparement par leurs activités professionnelles. Chez certains de ces parents, l'école est clairement identifiée comme objet de mobilité sociale et différentes formes de stratégies sont mobilisées pour la réussite scolaire (Hohl, 1996; Kanouté, 2007; Lareau & Horat, 1999; Tochon, 1997).

Les enfants qui sont encadrés à la maison, même si les parents ne savent ni lire, ni écrire, ces enfants-là réussissent mieux aussi [...], les parents vont chercher de l'aide ailleurs (Berline, directrice générale, secteur privé).

Cela dépend aussi du milieu où vit l'enfant. Moi, j'enseigne le français, [...], dans certains cas, l'enfant qui se retrouve dans un bain linguistique à la maison [...], a une plus forte chance de réussir mieux que d'autres (Marc, enseignant 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> année, secteurs public et privé).

En fait, l'absence physique des parents dans l'enceinte scolaire n'est pas nécessairement corollaire de démission parentale (Périer, 2007; van Zanten, 2001; Vatz Laaroussi, & al.,

2005) et la distance avec la culture scolaire n'est pas un obstacle à une présence parentale à l'école. En responsabilisant l'élève face à son métier et favorisant le développement de son autonomie, comme les coopérants proches, les coopérants distants s'inscrivent dans la lignée des « contractualistes » (Duru-Bellat & van Zanten, 2012; Kellerhals, & al., 1991).

Quant aux parents jugés invisibles par les acteurs scolaires que nous avons rencontrés, ils sont de plus en plus nombreux et leur absence à l'école est plus souvent interprétée comme un manque d'intérêt à l'égard de la scolarité des enfants. Pour d'autres, cette absence est perçue comme une démission totale. Le discours des acteurs scolaires présente les parents invisibles comme étant en déficit de compétence parentale. Contrairement à d'autres contextes scolaires des pays industrialisés (Duru-Bellat & van Zanten, 2006; Périer, 2005; van Zanten, 2001), un bon nombre de professionnels font partie de cette catégorie de parents invisibles en Haïti. Le style de ces parents, tels que décrits par les acteurs scolaires, semble se rapprocher d'un style parental négligent (Brown & Iyengar, 2008). Ces parents qui se fient à la compétence des établissements scolaires sélectionnés pour l'éducation de leurs enfants et sont accusés d'attendre tout de l'école pour faire réussir leurs enfants et de minimiser l'importance de leur rôle parental dans cette réussite tant attendue. Dans des enquêtes à caractère ethnographique menées auprès des parents défavorisés en zone d'éducation prioritaire en banlieue parisienne, plusieurs chercheurs ont observé des comportements similaires (Henriot-Van Zanten, 1996; Montandon, 1996; van Zanten, 2001).

Ce que je remarque ici, les parents professionnels, n'ont pas de temps pour les enfants. Cette histoire de recherche de l'argent, [...], pose problème à l'encadrement des enfants à la maison. Mais si l'école travaille en lien, comme on le fait ici, [...]. je suis persuadée, les enfants vont réussir (Berline, directrice générale, secteur privé).

Oui, certains parents, une fois l'enfant remis à l'école, ils pensent que tout est fini, alors c'est à l'école de tout faire pour faire réussir les enfants. Ils remettent tout sur la responsabilité des enseignants, la réussite comme l'échec de leurs enfants (Fémeline, directrice générale, secteur public).

Ah, les parents démissionnent aussi, parce qu'il paraît dans certains que ce sont des enfants qui prennent la place des parents et des parents, des enfants. [...] Les

parents sont les premiers responsables de l'éducation des enfants, ils devraient aussi les encadrer et les accompagner. Mais, ils les ont laissés aussi, ils sont livrés à eux-mêmes et à la merci de l'école (Céline, directrice générale, secteur public).

Parmi ces parents invisibles, il y a certes des professionnels, mais il y a surtout plusieurs parents démunis sur tous les plans. Ces derniers ont souvent un niveau de scolarité inférieur à celui de leurs enfants et n'arrivent même pas à comprendre les messages de l'école. Ils se font alors suppléer par une tierce personne pour avoir les informations sur l'école et sur le cheminement scolaire de leurs enfants. Selon les acteurs scolaires, cette invisibilité des parents n'est pas seulement par rapport à la communication avec l'école, elle caractérise également l'encadrement et l'inculcation de valeurs aux enfants à la maison. Une grande permissivité dans la socialisation familiale donne lieu à un large effritement de valeurs fondamentales. Ce qui a pour conséquence un certain déficit de compétences sociales chez bon nombre d'enfants qui adoptent des comportements jugés inappropriés. Dans la plupart des cas, la relation avec l'école est teintée d'un malentendu réciproquement perpétué (Duru-Bellat & van Zanten, 2012; Périer, 2007, 2011, 2012; van Zanten, 2009 b, 2013). De nouvelles stratégies doivent être par ailleurs innovées et utilisées pour garder les parents informés en ce qui concerne leurs enfants à l'école.

On fait appel aux parents parfois, ils envoient quelqu'un d'autre sous prétexte qu'ils n'ont pas de temps, mais ce quelqu'un d'autre n'est pas nécessairement intéressé à votre enfant. Y a de parents qui ne trouvent jamais de temps même pour leurs propres enfants. Mais je crois que c'est d'abord aux parents de s'intéresser à leurs enfants (Veronica, enseignante, 7<sup>e</sup> année secteur privé).

[...] y a des enfants qui sont renvoyés à la maison, [...], les parents ne sont pas au courant, l'élève prend n'importe qui en pleine rue pour l'emmener à l'école ou fait l'école buissonnière [...]. Mais si les parents avaient l'habitude de passer à l'école [...] ils seraient informés [...] (Lucy, enseignante, 6<sup>e</sup> année, secteur privé).

Cependant, selon les acteurs scolaires, l'élève a besoin de plus que l'investissement financier du parent. Certains parents invisibles seraient animés par la volonté de ne pas vouloir se mêler dans des affaires pédagogiques des enseignants. D'autres n'auraient pas les outils symboliques pour transiger avec l'école. Dans les deux cas, ils ont tendance à s'en remettre en toute confiance à la compétence des professionnels qu'ils croient être compétents pour agir à leur place à l'école (van Zanten, 2001). Ainsi, la précarité de vie de

certaines parents et les contraintes liées à cette précarité les obligent à miser de plus en plus sur le capital social disponible en milieu scolaire pour bonifier le faible capital familial au profit des enfants (Duru-Bellat, 2002; Duru-Bellat & van Zanten, 2012; Kamanzi, & al., 2007).

Ce sont des parents généralement qui font des efforts surhumains pour payer des frais scolaires et procurer aux enfants le minimum nécessaire pour travailler à l'école (Patrick, enseignant 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> année, secteur privé).

Le fait de confier l'enfant à un tuteur c'est une façon de les encadrer; l'école devient comme un passage obligé pour les enfants, leur unique voie pour réduire l'écart dû à la précarité sociale. Confier l'enfant à l'école, c'est une manière d'assurer sa réussite (Mélodie, directrice adjointe, secteur privé).

Les parents ont tellement de soucis parfois, ils vous remettent l'enfant. Pour eux cette charge, en envoyant l'enfant à l'école, ils l'enlèvent sur leurs épaules (Marc, enseignant, secteurs public et privé).

On les critique certes, mais si on regarde la réalité, étant que la majorité des parents sont analphabètes, ils sont dans l'impossibilité d'encadrer les enfants, ils voient que c'est normal de nous confier l'enfant totalement. N'y a pas d'autres moyens pour les parents non seulement d'enlever ce souci, mais aussi de se rassurer que leurs enfants seront quelqu'un demain, parce qu'ils les confient à l'école. Certains parents disent : « Je sais que dans telle école, y a de bons professeurs, c'est une bonne école, tu dois te débrouiller pour réussir (Veronica, enseignante, secteur privé).

En effet, le besoin de mobiliser des ressources pour subvenir à leur besoin économique tient plusieurs parents à une distance proximale de l'école et freine leur disponibilité pour superviser et aider les enfants dans leur travail scolaire et de communiquer adéquatement avec l'école. Toutefois, les acteurs scolaires estiment que l'encadrement parental dépasse le fait de payer les frais pour permettre aux enfants l'accès aux savoirs scolaires. On se rend compte également que seule une relation de proximité permet de décoder correctement le lien entre un profil familial et la situation d'un élève donné. Ces catégories de parents semblent bien illustrer la « différenciation sociale de l'encadrement parental » telle que décrite par C. Rivière (2014) pour expliquer la différence observée dans le rapport des familles de milieux défavorisés avec l'école.

### 4.3.8 L'importance de la relation école-famille

Pour les acteurs scolaires, à cause des enjeux sociaux relatifs à la réussite scolaire, l'école haïtienne et la famille devraient être deux instances éducatives très proches. Ils soulignent tous l'importance de la collaboration école-famille. Ils recourent à des illustrations apparemment très significatives, « trois roches du feu », triangle pédagogique, pour signifier cette importance. Il est intéressant de noter que ces illustrations accordent une place importante à l'élève dont la place est souvent sous-estimée dans les modèles de collaboration école-famille (Dunst, & al., 1992, 1988; Hoover-Dempsey, & Sandler, 1997; Epstein, 2001, 2011). La relation école-famille suppose certes de la collaboration, mais implique aussi des attentes réciproques et un espace de communication.

Moi, je considère l'école comme « trois roches du feu », un foyer à trois piliers parents-enseignants-élèves. Si les parents ne collaborent pas, je ne crois pas qu'il peut y avoir l'école. Il ne s'agit pas juste d'acheter des matériels, des livres, des cahiers, et des uniformes, il faut un minimum de contrôle à la maison, même si tu ne sais ni lire, ni écrire (Fémeline, directrice générale, secteur public).

Moi je leur dis en réunion que l'école est faite de trois piliers, parents-responsables-enfants. Je prends souvent l'illustration de trois « roches du feu » qui supportent le chaudron pour faire la cuisson, sans l'une d'entre elles, ce chaudron ne peut se tenir et la nourriture ne sera pas prête à manger non plus (Joël, directeur général, secteur privé).

L'école comme la famille va influencer l'élève, s'y a un côté boiteux ça peut dévier l'enfant, d'où l'importance que l'école et la famille puissent s'entendre harmonieusement [...] (Lucy, enseignante 6<sup>e</sup> année, secteur privé).

#### 4.3.8.1 Les attentes réciproques

L'école attend des parents une collaboration qui se situe au niveau d'une action de complémentarité et de continuité (Epstein, 2005; Périer, 2005). Cette complémentarité et cette continuité s'expriment par l'aide potentielle apportée à leurs enfants lors des activités scolaires réalisées à la maison en vue de renforcer l'action éducative de l'école (Garnier, 2008; Monceau, 2008; Périer, 2005; Thin, 1998). L'image des trois pierres utilisées par les acteurs pour exprimer les attentes réciproques entre le milieu scolaire et familial signifie que l'action éducative de l'école ne peut être soutenue par l'action familiale sans

l'engagement réciproque et la persévérance de tous les protagonistes concernés. Autrement dit, il faut de la complémentarité et de la continuité entre les milieux scolaire et familial (Périer, 2005, 2011). Les attentes des acteurs scolaires vis-à-vis des parents relèvent de quatre niveaux : socialiser l'enfant à des valeurs conformes à celles de l'école, créer des conditions d'épanouissement qui lui soient bénéfique, faire dans la mesure du possible du suivi pédagogique à la maison, communiquer effacement avec l'école. On pourrait dire qu'ils voudraient que la famille soit le prolongement de l'école!

L'éducation ne peut pas se faire sans une étroite collaboration avec les parents. Pour contrôler les élèves, contrôler leur arrivée à l'école, leur retour à la maison, leurs études, leurs travaux, leurs comportements... Sans cette étroite collaboration, on ne peut en aucun cas avoir une bonne école. Du moment qu'il y a une négligence de part et d'autre, il y aura de grandes répercussions sur le progrès de l'enfant. Il faut alors avoir une franche collaboration. C'est cette surveillance régulière et ce bon contrôle sur les enfants qu'on attend des parents. Malheureusement, nous n'avons pas ce support des parents, ils laissent la maison très tôt pour y retourner très tard le soir (Fritz, enseignant 6<sup>e</sup> année, secteur public).

En fait, la présence des parents à l'école pour s'informer sur la scolarité de leurs enfants demeure au centre de la préoccupation des enseignants qui souhaitent les voir se transformer en parents d'élèves (Girardin & Schmutz, 2014; Monceau, 2008; Perrenoud, 2005 b, 2008). Les enseignants sont tous enthousiasmés de voir les parents s'engager, mais ils ont tendance à privilégier la présence physique des parents à l'école et l'accompagnement dans les tâches scolaires. Ils rêvent que ces derniers développent des liens plus serrés avec l'école afin de collaborer avec eux et convient les parents à s'ouvrir à leurs orientations pédagogiques afin d'éviter la discordance entre la logique scolaire et la leur. En fait, différentes recherches montrent que la présence excessive des parents à l'école s'avère autant critiquée que leur absence (Périer, 2005; 2011; Thin, 1998; van Zanten 2001). Compte tenu de l'hétérogénéité du capital socioculturel des familles, de telles attentes privilégient la relation avec certains parents ayant un capital culturel adéquat pour accompagner leurs enfants et en excluent ceux éloignés de la culture scolaire (Lareau & Horat, 1999). Cependant, l'engagement parental dépasse le cadre du travail scolaire qui prolonge l'école dans les cellules familiales (Lareau & Horat, 1999; Seyfried & Chung, 2002). Donc, une nouvelle culture est à développer pour permettre au milieu scolaire,

notamment les enseignants, de mieux appréhender la réalité sociale des parents (Lareau & Shumar, 1996) et de développer une culture d'ouverture, de bienveillance et de fiabilité aux parents (Adams, & al., 2009). Certains acteurs scolaires sont conscients que, en plus des soucis quotidiens qui les guettent constamment, les contraintes temporelles rendent de plus en plus vulnérables certains parents face au type d'encadrement scolaire attendu de leur part pour leurs enfants. D'où l'importance pour le personnel enseignant de faire en sorte que les travaux scolaires exigent de moins en moins l'aide parentale à la maison, et d'innover de nouvelles stratégies qui visent à responsabiliser les élèves afin de diminuer la sollicitation pédagogique des parents.

Y a des parents qui n'ont jamais de temps pour se reposer, ils sortent du travail, ils arrivent à la maison, ils ont juste le temps de vérifier si les devoirs sont rédigés. Mais prendre le temps de s'asseoir pour faire les devoirs avec l'enfant, ça, je trouve que c'est trop leur demander (Lucy, enseignante, 6<sup>e</sup> année, secteur privé).

Quelle idée les acteurs scolaires ont-ils des attentes des parents à l'endroit de l'école? Pour ces acteurs, les parents souhaitent la transmission d'un savoir utilitaire qui permet aux élèves d'accéder d'année en année à un niveau scolaire supérieur qui les prépare à l'université. L'école est ainsi l'outil principal de mobilité sociale. Cependant, les attentes des parents sont complexes, car, au-delà de l'insertion professionnelle, la réussite scolaire confère un statut social et l'école forme aussi à la citoyenneté.

Les parents attendent beaucoup de nous autres professeurs, on n'est pas là juste pour plaire aux enfants, nous sommes venus pour faire un travail et nous devons le faire de grand cœur. [...] Oui, même s'ils ne le disent pas, je pense qu'ils attendent beaucoup de moi, comme je l'ai dit, les parents se sacrifient, mais en retour, [...], ils pensent pouvoir compter sur les enfants pour subvenir à leur besoin. (Marc, enseignant 9<sup>e</sup> année, secteur public et privé).

Naturellement, la première attente des parents c'est de voir leurs enfants réussir, pas seulement une réussite sur le plan académique, mais une réussite sur le plan social, une réussite sur le plan national, mais une réussite dans la vie. Parce que si l'enfant après avoir passé le baccalauréat haïtien, l'enfant ne peut pas entrer dans une faculté pour apprendre une formation professionnelle, ce sera quand même une critique pour l'école. Ils veulent voir leur enfant comme quelqu'un qui sera en mesure de se prendre en mains (Joël, directeur général, secteur privé).

Tous les parents aimeraient voir leurs enfants arriver à la philo pour finir et avoir une profession comme médecin, infirmière, ingénieur, agronome, avocat, etc., pour dire un jour à d'autres que mon fils ou ma fille travaille à l'hôpital ou dans tel bureau, ou avec tel organisme. Tous les parents aspirent à cela. Mais malheureusement, je ne veux pas être négative, pour la majorité c'est une attente en vain. Oui, une vaine attente, parce qu'il y a des élèves qui ne sont pas vraiment motivés (Fémeline, directrice générale, secteur public).

À l'attente de transmission d'un savoir utilitaire pour une vie sociale réussie, s'associe la transmission des valeurs sociales et religieuses. Ce type d'attente s'inscrit dans une longue tradition familiale qui, de génération en génération, veut perpétuer certaines valeurs jugées importantes pour être socialement reconnues.

Et vous allez avoir des gens qui plus en profondeur attendent une éducation chrétienne. Et y en a aussi parfois c'est par tradition, ce n'est plus une éducation chrétienne que ça. Y en a qui disent : ma mère était (nom de l'école) ma grand-mère, mon arrière-grand-mère, moi aussi j'y étais. Ma fille doit y être aussi, parce que nous savons qu'ici tout est garanti. C'est un peu ça aussi, je crois. Mais ce qui est le plus évident, les parents veulent assurer l'avenir de leurs enfants (Katia, directrice pédagogique, secteur privé).

Selon Périer (2005), certains parents ont du mal à faire prévaloir leur point de vue sur les questions scolaires. Pour les acteurs scolaires que nous avons rencontrés, deux scénarios nuisent à une relation école-famille équilibrée : des parents qui demandent très peu ou rien à l'école; des parents qui exigent trop de l'école. Les parents doivent aussi avoir le souci de solliciter de l'aide adéquate au moment opportun. Mais le milieu scolaire doit être accueillant à leur endroit (Kanouté, 2007). En effet, pour Henriot-Van Zanten (1996), si la stigmatisation éloigne les parents du milieu scolaire, la valorisation de leur compétence est susceptible de les ramener.

Mais moi ce que j'ai vécu à (nom de l'école), quand on fait appel aux parents et qu'on les implique directement dans l'apprentissage des enfants, ils s'investissent et donnent le maximum de ce qu'ils peuvent donner la plupart du temps. Mais il faut aller les chercher, si on ne va pas les chercher, ils ne viennent pas, ils restent à leur place [...]. Mais si on va les chercher personnellement, ils viennent et prennent leur place (Mélodie, assistante, secteur privé).

Il faut aussi pousser les parents à demander beaucoup plus aux écoles comme elles leur demandent [...]. Je pense que si les parents pouvaient demander beaucoup aux

écoles, les élèves donneraient de meilleurs résultats (Grégory, directeur pédagogique, secteur privé).

[...], les parents aussi ont des attentes trop élevées sur l'école, un parent a un enfant, mais l'enseignant peut parfois en avoir une centaine dans une seule classe et la direction des milliers dans toute l'école. Ils doivent faire leur part aussi pour aider les enfants à réussir [...] (Steve, enseignant, secteur public).

Les attentes s'inscrivent dans un mouvement de transformation de relations entre l'école et la famille. Quoiqu'implicites, les illustrations utilisées par les acteurs scolaires reposent sur un système de normes valorisant la participation active et l'échange. Elles expliquent l'importance pour l'école de faire adhérer les parents aux pratiques pédagogiques des enseignants afin de renforcer la chance de réussite de l'enfant-élève. Les parents sont perçus comme des agents complémentaires préparant l'intégration des enfants à l'école et prolongeant ses activités dans les cellules familiales pour une expérience scolaire optimale.

#### **4.3.8.2 La communication école-parents**

La communication est l'une des stratégies les plus efficaces pour résorber une situation conflictuelle entre parents et personnel scolaire (Favre, & al., 2004; Mattingly, & al., 2002; Zeineddine, 2014). Les acteurs scolaires y accordent une grande importance et, traditionnellement, la communication se matérialise par des rencontres formelles officialisant des obligations auxquelles les parents doivent se conformer. Mais, à côté de celles-là, d'autres rencontres complémentaires dans un cadre moins formel permettent aux protagonistes de s'informer mutuellement sur les besoins des enfants.

Les rencontres du type formel associent le plus souvent des rencontres statutaires et la remise de bulletins. En plus de transmettre des informations aux parents sur le cheminement scolaire de l'enfant, ces rencontres servent aussi à dispenser de la formation aux parents, notamment en matière de compétences parentales, afin que les interventions soient plus ajustées auprès des enfants. Ainsi, lors de ces rencontres, il y a une visée de responsabilisation des parents face à l'enjeu de la réussite des enfants et face à la nécessité de perpétuer les valeurs de l'école dans la socialisation à la maison.

[...] au cours de l'année, on a deux rencontres avec les parents, une au début de l'année et l'autre après les résultats du premier trimestre pour leur présenter des félicitations ou leur demander de prendre des bouchées doubles avec les enfants qui n'ont pas réussi [...] (Joël, directeur général, secteur privé).

Nous avons deux types de rencontres, chaque remise de bulletin est une occasion de rencontrer les parents. À tous les niveaux scolaires et dans toutes les classes, les bulletins trimestriels sont remis aux parents. En outre, à chaque période, on a des rencontres de parents, ces rencontres sont prévues dans le calendrier scolaire affiché dans les salles de classe au début de chaque trimestre. ...]. Une semaine avant la rencontre, la direction envoie une lettre de rappel aux parents. Cette rencontre débute souvent par une séance de formation. Ensuite, les différentes directions interviennent, mais la direction des études et celle de différents services interviennent le plus souvent dans un cadre strictement d'information. [...] Par exemple la prochaine rencontre, elle est placée juste à la veille des examens, parce qu'on estime que les élèves qui font un dernier effort avant les examens sont capables d'avoir une dernière chance de réussite. On tient à inciter les parents à regarder ce qui est déjà fait et ce qui reste à faire pour permettre aux jeunes de terminer l'année en beauté [...]. On rappelle aussi aux parents les différentes décisions à prendre face aux élèves qui passent outre aux principes de l'école, surtout en qui concerne le plagiat [...] (Grégory, directeur pédagogique, secteur privé).

Un fait surprenant, notamment au secondaire : les enseignants sont rarement présents dans des rencontres organisées à l'intention des parents. Cependant, étant donné l'absence de professionnel spécialisé en milieu scolaire, lorsqu'une institution invite un professionnel à intervenir dans le cadre de la formation des parents, les enseignants sont formellement invités à profiter de la formation offerte. Il faut dire que ce sont surtout des institutions du secteur privé qui recourent dans certains cas à des ressources extérieures pour donner des formations. Lors de conjonctures particulières jugées problématiques pour l'épanouissement des élèves, ces établissements invitent des parents, experts dans l'enjeu en question, à intervenir auprès d'autres parents pour leur prodiguer des conseils et les prévenir sur les précautions à prendre avec les enfants. Pour certains acteurs scolaires, ces moments doivent être aussi l'occasion de reconnaître les savoirs diversifiés des parents et de les faire circuler pour un outillage collectif sur l'exercice de la parentalité, y compris le bénéfice des enseignants.

[...] Quand y a des rencontres de formation pour les parents, on demande parfois à un psychologue, un psychopédagogue, y a aussi monsieur X qui vient aussi pour

les accompagner, les enseignants en profitent aussi (Berline, directrice générale, secteur privé).

L'année dernière, je me souviens dans le cadre du séisme, le directeur général avait offert plusieurs séances de formation en matière de tremblement de terre aux parents, parce que nous avons eu beaucoup de difficultés pour le retour en classe des élèves. Il les aidait à voir quelles attitudes adopter en cas de problèmes. Ce travail a été d'abord réalisé dans les rencontres de comités de parents qui à leur tour ont accompagné le grand groupe de parents (Grégory, directeur pédagogique, secteur privé).

En fait, peu importe le secteur d'enseignement, l'intensité des rencontres dans ce cadre formel dépend du dynamisme de la direction et de son leadership pour tenter d'innover en matière de stratégies pour rejoindre les parents et les mobiliser autour de l'école. La volonté d'intensifier la communication avec les parents est manifeste chez les acteurs scolaires. Bien que ces rencontres formelles aient lieu régulièrement dans certaines institutions scolaires, dans d'autres, elles sont plutôt rares, mais, peu importe la fréquence, lorsque les parents sont invités à y participer, ils y sont nombreux.

[...].Malgré des difficultés que j'ai eues pour avoir des locaux, je m'organise quand même pour avoir des réunions avec les parents. Je les prends en groupe et par niveau d'enseignement (Céline, directrice générale, secteur public).

Il existe un autre type de rencontres non statutaires avec les parents, mais formelles dans une certaine mesure, lorsqu'ils sont convoqués sur l'initiative d'un enseignant ou de la direction, concernant un cas d'élève en particulier. Elles ont pour objet le plus souvent des difficultés scolaires et celles liées au respect des normes de socialisation à l'école. Elles servent aussi à l'école de recueillir des informations sur le comportement de l'enfant à la maison pour mieux comprendre son cheminement en classe.

Nous autres, nous les recevons c'est surtout quand l'enfant est renvoyé à la maison, il a perturbé sa classe ou il a commis une infraction en manquant à la discipline de l'école, lorsqu'il n'a pas répondu à une invitation, pour des choses comme ça, l'enfant est renvoyé à la maison pour revenir avec ses parents. Lorsque l'enfant arrive aussi en retard, il est renvoyé à la maison pour revenir avec ses parents; nous voulons vérifier avec les parents pourquoi il est souvent en retard à l'école et voir comment on peut pallier à ce problème. On vérifie à ce moment-là, à quelle heure il se couche le soir, à quelle heure il se lève. On s'informe pour connaître les responsabilités qui lui sont confiées à la maison (Joël, directeur général, secteur privé).

Selon Perrenoud (2005), le cadre formel de rencontre domine pratiquement dans tous les milieux scolaires et les acteurs scolaires y sont plus confortables parce qu'ils ont plus d'emprise sur leur déroulement. Au-delà des contraintes temporelles imposées aux parents, notamment aux plus éloignés la culture scolaire (Favre, & al., 2004; Lareau & Shumar, 1996; Lareau & Horvat, 1999), plusieurs effets positifs sont associés à ces rencontres (Francis, 2008; Humbeeck, & al., 2006, Kanouté, 2007), entre autres la transmissions d'informations générales aux parents et le fait de s'occuper de cas particuliers d'informations. Et, contrairement à ce qui est observé dans la littérature (Bouchard, 2003), les acteurs scolaires disent observer une présence paternelle de plus en plus accentuée à ces rencontres statutaires, même si l'encadrement scolaire est confié aux mères, principaux piliers des cellules familiales.

En complément aux rencontres formelles, l'espace scolaire est plus ou moins ouvert à des cadres informels apparemment moins contraignants, créant une dynamique de communication qui vise à tenir parents et personnel scolaire informés mutuellement du vécu des élèves. Ces espaces de discussions permettent un dialogue à la fois singulier et discret sur les détails particuliers concernant l'enfant. La présence des parents à l'école pour s'informer du travail des enfants semble plus fréquente aux deux premiers cycles au fondamental. Certaines de ces rencontres informelles sont à l'initiative des parents. Elles dédramatisent leur rapport à l'école et sont plus conviviales pour ces derniers.

Je reçois des parents à longueur de journée. Certes, quand il y a des problèmes, les parents sont demandés à venir, comme aussi on peut trouver quelques-uns qui passent de temps en temps pour demander comment travaille son enfant. Surtout des parents qui demeurent aux environs de l'école. Ces parents viennent pratiquement chaque mois, leurs enfants sont dans toutes les classes, de la 7<sup>e</sup> à la terminale. Donc, même quand on ne les invite pas, ces parents prennent l'initiative de venir à l'école (Céline, directrice générale, secteur public).

Y a de rares parents qui viennent de leur propre gré à l'école, par exemple je connais un monsieur, [...], il passe au moins une fois chaque deux semaines, il demande des informations [...]. Mais ce sont des cas exceptionnels. (Joël, directeur général, secteur privé)

Je ne peux pas dire qu'ils sont majoritaires, mais il y a vraiment des parents exceptionnels. Il y en a que je félicite toujours, ils passent régulièrement me voir,

surtout, une fois qu'ils voient que l'élève a une mauvaise note, ils viennent me demander : Mais qu'est-ce qui se passe, je ne comprends rien, je vois que mon fils a une faible note aujourd'hui, explique-moi ce que se passe. Qu'est-ce que je dois faire pour l'aider? Il y a un certain nombre de parents qui effectuent ce travail soutenu auprès de l'école de manière très assidue, et ce, lorsque je vérifie avec mes collègues enseignants, ça se fait au niveau de toute de l'école. Mais malheureusement, ils sont encore minoritaires (Fritz, enseignant, 6<sup>e</sup> année, secteur public).

Par ailleurs, ce cadre informel rend le milieu scolaire de plus en plus familier aux parents qui le désirent. Certaines responsabilités déléguées aux comités de parents, notamment au secteur public, dans la gestion des cantines scolaires, leur accordent un rôle de médiation auprès d'autres parents de la communauté éducative. Comme les élèves et les parents l'ont déjà souligné, les activités parascolaires sont aussi d'autres occasions privilégiées qui entraînent la présence de la quasi-totalité des parents à l'école. Elles sont importantes pour permettre aux parents d'apprécier le potentiel des enfants en dehors du travail scolaire. Cependant, certains enseignants redoutent le potentiel de conflit dont sont porteuses les rencontres informelles avec les parents (Chartier, & al., 2014; Delay, 2013; Payet & Giuliani, 2014; Scalabrini & Ogay, 2014).

[...]. je crois que dans certaines écoles, on n'accepte pas que les parents prennent contact avec les professeurs, on passe directement par la direction et je comprends ça aussi bien et je suis entièrement d'accord. Parfois, le parent vous connaît aussi, il vous voit dans la rue et vous pose des questions concernant leurs enfants et on répond aux questions. Et moi, je lui dis aussi comment je vois l'enfant en salle de classe (Marc, enseignant, 8<sup>e</sup>-9<sup>e</sup> année, secteurs public et privé).

Ordinairement les parents, je ne les appelle pas, je ne les vois pas. Y en a quelques rares qui viennent souvent demander comment progressent leurs filles, mais en général, je vois la grande majorité lors de la remise des carnets. (Lucy, enseignante 6<sup>e</sup> année, secteur privé).

Le discours des acteurs scolaires sur les familles oscille entre un regard stigmatisant qui surpondère le poids des caractéristiques familiales sur la réussite des élèves (Favre, & al, 2004; Périer, 2005, Thin, 1998; van Zanten, 2001) et une attitude qui essaie d'apprécier ce que les conditions objectives de vie permettent aux parents de faire en matière de suivi scolaire. Cependant, ils ont tous conscients de l'importance de faire de la place aux parents et d'interpeller d'autres protagonistes qui définissent les politiques éducatives ou gravitent

autour des écoles. Nous ne saurions clore la section « collaboration école-famille » sans aborder le clin d'œil des acteurs scolaires sur le rôle du ministère de l'Éducation dans cette collaboration. « Il faut tout un village pour éduquer un enfant »; c'est avec ce proverbe africain que débute le discours de la quasi-totalité des acteurs scolaires sur une perspective de collaboration pour renforcer la chance de réussite des élèves. Pour ces protagonistes, toute collaboration visant l'amélioration de la réussite scolaire doit déborder les cadres familial et scolaire pour s'étendre jusqu'au ministère.

J'ai lu quelque part, qu'il faut tout un village dans la formation des enfants. Donc, je crois que la réussite des élèves doit avoir la participation de tout le monde, élèves, parents, enseignants, responsables et toutes autres personnes concernées. J'ai dit l'État aussi, parce que c'est le Ministère qui doit donner des directives aux écoles pour améliorer la réussite des élèves (Steve, enseignant, 7<sup>e</sup> année, secteur public).

En fait, une diversité de stratégies est utilisée de part et d'autre pour permettre aux parents de rester en contact avec l'école, rencontres formelles, rencontres informelles. Par contre, la fréquence et l'intensité de ces rencontres restent le plus souvent à la discrétion de la direction ou, dans de rares cas, des parents. Ces derniers attendent, par ailleurs, toutes les occasions de rencontres pour être présents dans l'enceinte scolaire.

Pour conclure ce bloc sur les acteurs scolaires, tous sont d'accord quant à la place de l'école dans les enjeux de réussite sociale des élèves. Dans le contexte socioculturel et économique d'Haïti, ils mesurent l'importance de l'école comme levier pour un essor global de la société. Cependant, ils sont conscients des multiples défis qui se posent à l'école et à ses acteurs : manque d'infrastructures, lacunes dans la formation initiale des enseignants, rareté des occasions de formation continue, portion incongrue du secteur public, disparité dans les normes de fonctionnement des écoles, instabilité des conditions de travail, etc. Si tous exigent une amélioration du statut de l'enseignant comme condition incontournable pour relever ces défis, certains dénoncent carrément en retour le manque de professionnalisme de plusieurs d'entre eux.

Les acteurs scolaires se sont aussi largement étendus sur la place des parents dans la réussite scolaire de l'élève, sur l'hétérogénéité des contextes familiaux et leur impact sur la qualité du suivi scolaire. Ils reconnaissent tout d'abord le sacrifice financier de la plupart des familles pour défrayer les frais de scolarité des enfants. Un sacrifice aux allures parfois impressionnantes. Ils témoignent aussi de changements timides, mais bien visibles dans les relations école-famille : un espace scolaire plus ouvert aux parents, des pères plus présents à l'école. Cependant, tout en reconnaissant la bonne volonté des familles, leur discours souligne la nécessité d'un milieu familial qui fasse davantage écho aux besoins de l'élève, au-delà de la prise en charge des frais de scolarité. Selon van Zanten (2001), le fait de disqualifier les parents tranquillise les acteurs scolaires. Quant à Thin (1998), il mentionne que les critiques portées sur la défaillance des modes de socialisation en milieu familial laissent croire que le milieu scolaire est victime des difficultés que l'élève accumule ailleurs et dont l'école ne contribue pas à l'émergence.

#### **4.4 Les points de vue d'autres acteurs : inspecteurs (N=5), intervenants (N=5)**

Cette section analyse le point de vue d'acteurs autres que les parents, élèves, enseignants et directeurs d'école. Il s'agit de représentants du Ministère, du secteur privé de l'enseignement et d'intervenants impliqués dans divers domaines sociaux (église, santé, éducation des adultes, etc.). Nous exploitons les données de deux focus-group et de trois entrevues individuelles de participants absents lors des rencontres de groupes et qui ont à tout prix voulu collaborer. Seront tour à tour présentés, leur profil, défis et enjeux de la réussite, les protagonistes de l'éducation (Ministère, personnel scolaire, parents et élèves), les défis scolaires, la relation école-famille et les perspectives envisagées pour un modèle de collaboration au soutien de la réussite scolaire.

##### **4.4.1 Le profil des autres acteurs : inspecteurs et intervenants**

Comme pour le personnel scolaire, nous avons considéré dans le profil des autres acteurs les informations sociodémographiques et socioprofessionnelles autant pour les 5 inspecteurs que pour les 5 intervenants. Les inspecteurs sont trois hommes et deux femmes,

âgés de 45 à 52 ans, parmi lesquels une conseillère pédagogique, et sont tous des parents d'élèves. L'expérience socioprofessionnelle déjà accumulée dans le système scolaire varie de 15 et 30 ans (tableau 27). Ils affirment tous, par ailleurs, avoir acquis une formation professionnelle adéquate pouvant leur permettre d'assurer un travail d'encadrement et de supervision pédagogique auprès du personnel enseignant qu'ils accompagnent. Ils ont tous débuté leur carrière dans l'enseignement et semblent animés de bonne volonté, donc aptes à apporter un changement dans le monde scolaire. Les contraintes contextuelles semblent, toutefois, paralyser leur intervention. Dans la plupart des cas, ils voient se transformer au fil des années leur rôle de superviseur pédagogique en celui d'un administrateur.

**Tableau 27 : Profil des inspecteurs (conseillers pédagogiques) (N=5)**

Informations sociodémographiques				Informations socioprofessionnelles		
Noms	Sexe	Âge	Secteur	Années Expériences	Formation professionnelle	Domaine de formation
Carline	F	48	Privé	30	Maitrise	Littérature
Charles	M	50	Public	16	Normalien Étudiant	Éducation
Jeanine	F	52	Public	30	Baccalauréat	Éducation
James	M	45	Public	6	Maitrise	Éducation
Kim	M	50	Public	15	Normalien Certifié en droit	Éducation Droit

**Carline**, coordonnatrice d'une fondation à caractère éducatif est une enseignante de carrière. Elle a œuvré plusieurs années dans différents organismes internationaux avant de débiter comme consultante auprès de cet organisme, qui travaille avec une diversité d'établissements du secteur privé de l'éducation depuis environ un quart de siècle. **Jeanine**, inspectrice et conseillère pédagogique au secondaire, intervient également comme enseignante auprès de jeunes enseignants en formation à l'enseignement fondamental au niveau des deux secteurs. Tout comme Jeannine, **James** est aussi inspecteur et conseiller pédagogique, responsable de la mise en œuvre des programmes de formation continue auprès d'enseignants en fonction au secondaire. Quant à **Kim**, en plus de sa fonction d'inspecteur au fondamental, il enseigne également aux jeunes en formation au secteur public. **Charles** est inspecteur au fondamental. Les inspecteurs se disent tous conscients de l'importance et de la complexité de leur tâche pour le progrès de l'éducation et de la

réussite des élèves au pays, mais ils sont apparemment déstabilisés face aux nombreux défis rencontrés. Il faut également souligner que, comme parents, tous ces inspecteurs défendent une cause similaire à celle des autres parents : la réussite des élèves.

Quant aux intervenants, ils sont quatre hommes et une femme, dont trois prêtres (deux psychologues et un sociologue) et deux parents (sociologues et médecin). Ils sont tous des professionnels de longue carrière œuvrant dans différents domaines sociaux et religieux dans la communauté et sont âgés entre 49 et 75 ans. Ils interviennent comme pédiatre, andragogue, sociologue et psychologue pour soutenir la santé mentale des familles et des jeunes en difficulté (tableau 28).

**Tableau 28 : Profil des intervenants communautaires (N=5)**

Informations sociodémographiques				Informations socioprofessionnelles			
Noms	Sexe	Âge	Statut matrimonial	Profession	Années Expériences	Formation professionnelle	Domaine d'intervention
Bryan	M	60	Prêtre	Psychologue	29	Maitrise	Familles
Karl	M	75	Prêtre	Sociologue Andragogue	50	Maitrise	Milieu communautaire Formation des adultes
Laurent	M	55	Parent	Sociologue	30	Maitrise	Formation des adultes
Marcel	M	49	Prêtre	Psychologue	23	Maitrise	Psychosocial Santé mentale
Odile	F	50	Parent	Médecin	20	Baccalauréat	Familles

Également, ces intervenants ont déjà été ou sont encore enseignants (au secondaire ou à l'Université), directeur ou superviseur d'école. **Laurent**, qui a déjà œuvré à tous les niveaux d'enseignement et dans la formation des adultes, malgré son nouveau poste de directeur en milieu médical, reste toujours attaché à l'éducation. Il intervenait auparavant à l'étranger comme travailleur social coordonnateur des comités de parents avant de revenir au pays. **Odile**, mère de famille, a déjà été membre de plusieurs comités de parents où elle se faisait la porte-parole auprès de la direction. Les prêtres, en plus d'avoir été longtemps curés de paroisse, ont tous œuvré dans diverses organisations de jeunes et de jeunes adultes. **Bryan** et **Marcel** intervenaient auparavant comme psychologues en milieu scolaire auprès de parents et d'élèves en difficulté, tandis que **Karl**, ancien directeur d'école, a une longue

carrière dans l'éducation formelle et informelle où il a longtemps milité en faveur d'un changement effectif dans le monde de l'éducation. Tous ces intervenants sont soucieux de la qualité de l'éducation des enfants et ont un regard critique sur le fonctionnement du système éducatif du pays. D'une manière générale, tous ces acteurs se disent préoccupés face l'expansion du secteur privé de l'enseignement, la détérioration de la qualité de l'éducation et l'indifférence apparente de l'État face à cette réalité.

#### **4.4.2 Les enjeux de la réussite scolaires et les défis de l'école**

Pour les inspecteurs et les intervenants, le rôle de l'école est de préparer des acteurs socialement responsables, capables de transformer leur milieu de vie : « Sans l'école, on n'a pas de société » (Karl, prêtre, sociologue). Selon ces acteurs, les parents haïtiens sont conscients des promesses de mobilité sociale que la réussite scolaire fait espérer. Et, cette conscience expliquerait la très grande concurrence dans le choix des écoles pour l'éducation des enfants.

L'école en Haïti est une échelle sociale. Évidemment, je pense que l'avenir du pays dépend de l'éducation, donc, c'est pourquoi les pays avancés font toujours de l'éducation l'une de leur grande priorité. Pour moi, Haïti sera vraiment changée que lorsque les gens seront bien éduqués, malheureusement je me demande si les politiciens ont vraiment intérêt à ce que les gens soient éduqués (Bryan, prêtre, psychologue).

Autrement dit, l'école doit être le support de la société, un support qui inspire la société. L'école devrait dépasser l'espace des enfants, sortir de ses quatre murs pour s'intégrer dans la société (Karl, prêtre, sociologue).

Les enfants qui ne vont pas à l'école sont sujets pour la plupart à la délinquance et à la déviance. Par exemple, y a bon nombre d'enfants qui sont intelligents dans les rues. Puisque personne ne pense à ces laissés pour compte, dans les rues, après 10 ans, ils deviennent des kidnappeurs, des assassins. Donc, l'école c'est la solution à tous les problèmes sociaux qui peuvent exister dans un pays (Charles, inspecteur).

C'est là que moi je vois la nécessité pour l'État haïtien de donner de l'importance à l'éducation de tous les enfants. Tous ces enfants qui ne vont pas à l'école et qui sont dans la rue on peut les acheter pour des cents. Ces enfants constituent un danger pour l'avenir du pays. Pourtant y a des génies parmi ces enfants-là, ils vont mettre leur génie au service de la délinquance (James, inspecteur).

En somme, si l'école est porteuse d'avenir pour l'élève, c'est parce qu'elle lui apprend à se construire une personnalité forte et à adopter des comportements socialement responsables : « Il faut aller à l'école pour être quelqu'un debout et convaincu dans la vie. » (Bryan, prêtre, psychologue). Il est, par ailleurs, important qu'elle puisse mobiliser les élèves pour leur permettre de construire un avenir collectif plus sain et plus écologique, car tel qu'elle fonctionne aujourd'hui, l'école ne pourra pas contribuer adéquatement au progrès du pays.

On parle maintenant de l'école gratuite pour tous; c'est un beau rêve, mais si la réalité des écoles, notamment celles en milieu rural où la plupart du temps des profs arrive vers les 11h et repartent à 13h, ne change pas, je me demande à quoi serviront des écoles gratuites, si les conditions de formation des élèves ne s'améliorent pas. Il faudra un bon programme d'éducation et qu'on pense aussi à superviser ces écoles, parce que jusqu'à présent y a des inspecteurs qui ne connaissent pas encore ces endroits-là. [...] (Bryan, prêtre, psychologue).

Il faudrait une bonne supervision et essayer d'avoir des écoles de qualité dans toutes les sections rurales pour permettre à tous les enfants d'avoir une qualité peu importe le milieu. Mais pour ce faire, il faut essayer de mettre en place des conditions qui permettent aux enseignants de rester sur place. C'est ainsi que je crois que l'école va pouvoir réellement contribuer à un changement radical des conditions de vie et à la mentalité de l'ensemble de la population (Odile, parent, médecin).

Par exemple, avant 86, lorsqu'on était rendu en 3<sup>e</sup>, on était une autre personne, rendu en philo, on s'était déjà transformé [...]. Mais maintenant, on est à l'Université, on est médecin, avocat, mais malgré tous ces titres, on n'est pratiquement rien. [...] L'école doit changer le statut de ceux qui la fréquentent (James, inspecteur).

Cette école qui devrait normalement aider ses élèves à préparer leur avenir ne répond pas à sa mission d'éducation auprès des jeunes et des parents qui lui ont confié l'avenir de leur progéniture. Donc, telle qu'elle est aujourd'hui, l'école haïtienne ne responsabilise pas ses élèves et ne les rend pas autonomes dans leurs actions : « Nous ne serons que des employés sans capacité d'initiative personnelle, donc nous serons toujours dépendants de nos parents surtout » (Kim, inspecteur). L'école s'est également démise de sa responsabilité fondamentale qui est celle de sauvegarder les valeurs traditionnelles et d'en enseigner de nouvelles.

Y a des parents qui coupent des arbres pour faire du charbon pour avoir de l'argent pour la scolarité des enfants. Regarde jusqu'où nous amène aujourd'hui la coupe de ces arbres. Tu vois, l'école tue, notre école est une école qui tue. L'école tue la communauté, l'école tue le pays, l'école tue les parents et dans bien des cas, elle détruit les élèves. Et ces élèves-là qui sont à l'école ne vont pas travailler pour redonner au pays ce qu'ils ont appris. Maintenant, on parle de la reconstruction d'Haïti, mais, je ne vois pas cette reconstruction sans une transformation profonde de notre système éducatif, parce que l'éducation c'est le cœur de tout changement social (James, inspecteur).

Y a des slogans de l'école pour tous qui ont été lancés par le Ministère de l'Éducation nationale. Mais, je trouve qu'on est en train de calquer quelque chose pour lequel on n'a pas de structure, parce que jusqu'à présent l'un des grands problèmes de la formation et de l'éducation au pays c'est une question de structure. [...]. Par exemple, il n'y a pas une structure favorable pour accueillir les filles-mères dans le cadre de la formation des adultes pour poursuivre leurs études dans un cadre approprié à leur situation (Laurent, parent, sociologue).

Au-delà du pessimisme affiché par les inspecteurs et intervenants, il y a le cri du cœur de citoyens préoccupés face à l'état de la seule institution, l'école, qui pourrait lancer la renaissance du pays. Leurs préoccupations trouvent un écho dans le questionnement de plusieurs chercheurs quant à la place de l'école, même dans des sociétés aux conditions sociales plus favorables que celles qui prévalent en Haïti. L'école a la responsabilité d'apprendre aux élèves « une langue pour s'exprimer, une histoire pour se situer, une culture pour appréhender le monde, des savoir-faire et des outils pour faire face aux problèmes qu'ils rencontrent » (Meirieu, 2000 : 19). Cependant, selon Montandon & Osiek (1997), le lien entre l'école et l'élève n'est pas qu'affaire de rapport aux savoirs et d'héritage culturel, il est aussi question de rapport aux vécus quotidiens des élèves et à l'avenir. Pour Périsset Bagnoud (2007), valoriser l'école c'est reconnaître aux enfants leur pleine stature humaine et leur droit d'accès à l'éducation, mais c'est aussi reconnaître aux parents le droit de choisir des institutions de qualité pour permettre à leurs enfants de recevoir une formation de base de qualité. Pour les intervenants, cet idéal d'école ne peut être effectif qu'à plusieurs conditions. Compte tenu de l'hétérogénéité de la clientèle qui la fréquente, l'institution scolaire ne peut plus fonctionner en vase clos comme lorsqu'elle accueillait jadis une petite élite; elle doit désormais s'ouvrir sur une réalité plus complexe (Dubet, 2000; Meirieu, 2000). Selon Cizeau (2011), l'école est souvent sourde aux réalités contemporaines, en continuant de fonctionner comme dans les années 50.

Les acteurs soulèvent par contre un paradoxe montrant que, par des actions éducatives aliénantes et contraignantes, ou par perpétuation de pratiques familiales conservatrices, l'école ne permet pas à l'élève de développer ses capacités réflexives.

Dans les écoles, c'est un système bancaire où il apprend à répéter et à reproduire ce qu'on lui dit. L'enfant n'a rien à dire, il n'a qu'à obéir, et lorsqu'il n'obéit pas à la manière des responsables, il est hors ligne et il finira tôt ou tard par partir. [...]. La même éducation se reflète dans la famille, et ça ne change pas avec le professeur. Donc, y a une continuité entre l'éducation familiale et l'école, l'enfant n'apprend pas à penser par lui-même (Bryan, prêtre, psychologue).

Les défis de l'école haïtienne que nous venons de brosser, du point de vue des autres acteurs, font entrevoir la complexité des enjeux de la réussite scolaire. Tout d'abord, il y a le positionnement des parents : « La réussite est le fruit des stratégies habiles des parents » qui savent choisir les meilleurs établissements pour leurs enfants (Meirieu, 2000). Pour inspecteurs et intervenants, c'est la réussite des enfants à l'école qui donne aux parents l'espoir de pouvoir se réaliser pleinement dans l'avenir et elle est également le couronnement de leurs efforts. Donc, elle est l'une des principales attentes manifestées par les parents à l'égard de l'école. Par ailleurs, les enjeux qu'elle soulève s'inscrivent tous dans un grand projet de transformation sociale. Comme l'ont estimé les parents, les élèves et les acteurs scolaires, la réussite à l'école ne peut se dissocier de la réussite sociale des jeunes. Ses retombées sont autant individuelles, familiales, communautaires, que sociétales.

Il ne s'agit pas seulement de la réussite scolaire, mais la réussite à tous les points de vue. Et, c'est un déficit pour l'école lorsque les enfants échouent (Odile, parent, médecin).

Les parents, de même que les élèves, cherchent un lendemain meilleur. Pour moi, la réussite à l'école servira aux élèves pour la vie. Certaines universités demandent aux élèves leurs notes du primaire jusqu'au secondaire. Alors un élève qui ne réussit pas à l'école n'arrivera pas loin non plus dans la vie. Donc, l'élève qui n'a pas l'habitude de réussir à l'école aura aussi du mal à réussir dans la vie (Bryan, prêtre, psychologue).

Je crois que l'enfant doit d'abord réussir à l'école pour que plus tard il puisse réussir dans la vie. Je pense qu'y a un lien étroit entre les deux, il faut réussir à l'école si on veut réussir dans la vie. Tu peux trouver une fille à l'école qui a de très grandes difficultés sociales, elle a tellement de soucis pour son travail scolaire, et ces soucis vont l'emmener très loin dans la vie, parce qu'elle avait pris ses études au sérieux (Jeannine, inspectrice).

L'échec scolaire renforce la culture de la précarité, l'ignorance et la baisse d'estime de soi. Plusieurs recherches à caractère sociologique réalisées dans le domaine abondent dans le même sens (Broccolichi, 2009; Broccolichi & Sinthon, 2011; Rochex, 2001).

Eh, réussir à l'école sera la première contribution à la réalisation de ce que tous les parents comme moi attendent de l'école pour leurs enfants. Pour être de bons citoyens au service du pays, il faut d'abord commencer à réussir sur les bancs d'école. Tu ne peux pas être un universitaire si tu n'as pas réussi tes études primaires et secondaires. Un bon citoyen se prépare à l'école et c'est d'abord la réussite dans les classes qui mène à la réussite sociale (Kim, parent, inspecteur).

Un enfant qui ne réussit pas à l'école, ça engendre en premier lieu la pauvreté. Je pense qu'il faut travailler et travailler constamment à l'école pour réussir. Et, à partir de là, le pays pourra bénéficier non seulement de ses expériences, mais aussi de ses capacités intellectuelles (Laurent, parent, sociologue).

Lorsqu'il est question de réussite scolaire, l'école doit être le lieu de résilience par excellence pour les élèves (Gayet, 2007). Si l'échec scolaire est un handicap pour toute la société, la réussite scolaire doit être assumée certes par l'école et ses acteurs, mais aussi par différents protagonistes de la communauté. Il est donc important que l'école puisse travailler conjointement avec toutes les forces pouvant contribuer à contrer les facteurs de risque qui guettent les élèves. Ainsi, une diversité d'acteurs (représentants du Ministère, personnel scolaire, parents et élèves) doivent s'engager, idéalement de manière concertée pour relever le défi de la formation et de la réussite des élèves.

#### **4.4.3 Un Ministère de l'éducation limité dans son pouvoir de gouvernance et d'intervention**

Si les politiques éducatives sont régulièrement révisées, renforcées et améliorées ailleurs pour renforcer la persévérance scolaire et la chance de réussite des élèves (Félouzis, & al., 2013; Gather Thurler, 2004; Rochex, 2012; van Zanten, 2004), dans le cas d'Haïti, ces politiques sont plutôt stagnantes. En effet, il n'est pas étonnant que le Ministère de l'Éducation soit accusé d'être le principal responsable de l'échec scolaire des élèves. Les difficultés éprouvées pour instaurer son leadership dans un système éducatif fragmenté laissent croire que son rôle ne se réduit qu'à la sanction des fins de cycles d'études. En effet, un enseignement compartimenté ne peut pas permettre de construire une personnalité

sociale équilibrée (Goutard, 2010). Dans les discours de ces protagonistes, il s'agit d'un des premiers défis scolaires à considérer en Haïti : penser à une éducation holistique qui évite de morceler la formation de l'élève. La priorité doit être axée sur une formation intégrale faisant rimer l'instruction et l'éducation et impliquer l'élève comme acteur, une formation qui vise à faire naître chez le jeune un sentiment de complétude lui permettant d'acquérir dès son jeune âge son autonomie.

Je pense que nos écoles doivent être vraiment axées sur la formation totale des élèves en tant que telle. Nos jeunes ne sont pas formés, même quand ils sont instruits. Ils ne sont pas éduqués, ou très peu, il faut leur apprendre le vivre ensemble. L'éducation se fait à la fois à l'école et dans la famille, quand la famille démissionne, [...], l'école doit intervenir adéquatement. Lorsque les deux démissionnent ensemble, alors que peut-on attendre des élèves, sinon de la débandade et de la catastrophe (Odile, parent, médecin).

Les écoles ne favorisent pas vraiment la réussite des jeunes, ni la recherche. Le système éducatif que nous avons en Haïti favorise la dépendance, les jeunes ne peuvent pas penser par eux-mêmes. Le grand défi pour les écoles d'après moi, c'est de pouvoir donner aux jeunes une éducation de qualité, que les profs soient mieux préparés pour faire face aux défis de l'éducation aujourd'hui et qu'on apprenne aux élèves et aux étudiants à penser par eux-mêmes (Bryan, prêtre, psychologue).

Est-ce qu'on veut continuer à avoir des cohortes de 100 élèves avec 2 qui terminent leur secondaire sans jamais échouer? Ça ne fait aucun sens, c'est dur de voir un enseignant qui trouve normal qu'un enfant qui ne réussit pas c'est parce qu'il ne sait rien. Qu'est-ce que tu lui as appris? S'il savait déjà, il ne serait pas à l'école, il serait ailleurs en train de faire autre chose. Il vient à l'école pour apprendre. Ta job comme enseignant c'est de faire en sorte qu'il apprenne et qu'il acquiert de nouvelles connaissances. Y a qui apprennent plus vite d'autres moins vite, et y en a d'autres qui ont encore plus de difficultés pour apprendre (Carline, inspectrice).

Des problèmes relatifs au manque de leadership ministériel et institutionnel, ceux liés à l'inadéquation d'infrastructures scolaires et de qualification professionnelle, des difficultés à se positionner sur des perspectives d'avenir prometteuses, une faible cohérence dans les décisions prises, une absence de dispositifs pour améliorer la qualité de la formation offerte dans les écoles, toutes ces lacunes freinent la pérennisation des actions visant l'amélioration d'un système éducatif chancelant. Donc, cette forme de désengagement latent explique la majeure partie des différents problèmes que connaît l'éducation aujourd'hui en Haïti.

L'autorité de l'État ça c'est le problème du pouvoir en Haïti, parce que le directeur départemental n'a pas d'autorité. Les inspecteurs n'ont aucune autorité, alors je n'ai pas besoin de vous parler des directeurs, je dirais même le président a aussi parfois son lot d'injures. [...]. Comment le directeur va pouvoir établir son autorité pour exiger que les professeurs soient arrivés à l'heure dans son école? (James, inspecteur).

Lorsqu'on parle des problèmes de gouvernance, c'est très complexe la situation. D'après moi, c'est le Ministère même qui devrait donner l'exemple, si les écoles publiques ne sont pas équipées, normalement que pourrions-nous attendre des autres? L'école en elle-même, ce n'est pas le bâtiment, d'après moi, c'est aussi le personnel. Alors, si le personnel n'a aucune préparation pour faire le travail, il ne maîtrise pas les curricula du Ministère, que pouvons en attendre? Absolument rien. Le Ministère doit d'abord commencer par uniformiser le système éducatif (Kim, inspecteur).

Depuis plus de 20 ans, on dit qu'on a 500 000 enfants qui sont dans les rues et n'ont pas la possibilité d'aller à l'école. On répète les mêmes chiffres encore aujourd'hui. [...]. Alors qu'on a fait depuis 20 ans pour contrer cette problématique? Qu'est-ce qu'on fait pour soutenir la réussite des élèves dans les écoles? Et, un autre drame, [...] Le Ministère ne respecte même pas ses propres règlements. Il suffit que quelqu'un aide les gens du Ministère à trouver certaines facilités pour devenir directeur d'école. Les inspecteurs ont aussi leurs lots parce que les écoles ne sont pas supervisées (Karl, prêtre, sociologue).

Certains de ces acteurs disent constater que le Ministère, dont le rôle consiste à prendre des dispositions favorables à la réussite de tous élèves, a tendance à promouvoir les écoles de qualité du secteur privé pour faire valoir sa bonne volonté. Nous sommes, ainsi, face à un paradoxe effarant où un ministère de l'Éducation nationale compte essentiellement sur l'école privée pour rehausser son bilan. Cependant, si les nombreux problèmes qui illustrent le manque de leadership du ministère sont soulignés, d'aucuns ne manquent pas de souligner la responsabilité professionnelle et individuelle dans la volonté de relever les défis.

Pour moi, le travail d'un inspecteur ne se fait pas dans son bureau, mais plutôt dans les salles de classe en compagnie de professeurs et d'élèves. C'est un travail de suivi pédagogique qu'il faut assurer aux professeurs dans leur travail en salle de classe, alors ce travail ne peut pas se réaliser dans un bureau. Ça, c'est indispensable parce qu'on apprend par l'exemple, superviser c'est donner l'exemple. Lorsqu'on a une école à superviser d'après moi, celui qui doit être là d'abord c'est l'inspecteur. Parfois, on se donne mille raisons, on n'a pas les moyens, peut-être que c'est bien vrai, mais ces moyens-là qui doit les préparer,

sinon l'inspecteur lui-même? Donc, oui nous n'avons pas de moyens, mais lorsqu'on est motivé on peut faire mieux et faire la différence (Kim, inspecteur).

Les intervenants abordent aussi l'inégalité contextuelle d'éducation entre les écoles privées et publiques, ce qui crée un fossé entre les élèves, autant des inégalités scolaires que des inégalités sociales. Ainsi, le discours des intervenants et des inspecteurs laissent croire que la refonte des deux secteurs apporterait des éléments de solution à la problématique liée aux inégalités scolaires.

#### **4.4.4 Un personnel scolaire faiblement qualifié**

Les inspecteurs et les intervenants pensent qu'il est difficile d'appréhender les difficultés liées à la réussite des élèves en Haïti sans une analyse approfondie de la situation du personnel scolaire. Selon eux, l'enseignement ne s'improvise pas et la bonne volonté ne suffit pas pour bien enseigner. Avec un personnel enseignant dont les compétences pédagogiques sont si faibles, ces acteurs affirment qu'on ne peut attendre de meilleurs résultats scolaires des élèves. En effet, comme tout professionnel, l'enseignant a besoin d'acquérir des compétences adéquates pour répondre aux exigences de sa tâche. Par conséquent, une formation professionnelle de qualité, tant au niveau du personnel de direction que des enseignants et de meilleures conditions de travail dans les écoles sont indispensables pour garantir la réussite des élèves.

Ils ne sont pas formés et le peu d'enseignants formés ne sont même pas engagés. [...] L'autre facteur qu'il faut aussi considérer, c'est le traitement des professeurs parce que le jour où ils seront bien payés, la profession d'enseignante sera aussi attirante et plus valorisée et on pourra aussi exiger beaucoup plus de nos professeurs. Ça c'est partout, les gens disent à tort et à travers qui finance, commande, mieux je suis payé, plus aussi l'institution peut exiger de moi (Marcel, prêtre, psychologue).

Dans certains cas, selon les intervenants, il y a une corrélation positive entre incompetence professionnelle et insécurité pédagogique. L'enseignant incompetent aurait tendance à développer une certaine routine qui le sécurise dans ses interventions auprès de l'élève. En dehors de ce cadre routinier, il lui est parfois difficile de réguler ses actions. Par exemple, toute question d'un élève débordant de ce cadre a le potentiel de déstabiliser un tel

enseignant. En plus de freiner l'évolution de l'élève, une telle insécurité peut également engendrer des comportements arbitraires, rigides, abusifs chez l'enseignant, comportements incompatibles avec la visée émancipatoire de l'école. Ainsi, Dubet (2002) montre que les actions pédagogiques intégrées dans un cadre de flexibilité sont susceptibles de rendre les élèves de plus en plus actifs. D'ailleurs, dans d'autres contextes nationaux, des chercheurs plaident pour un nouveau modèle d'enseignants plus ouverts à la réalité des élèves (Rayou & Ria, 2009).

Il ne faut pas oublier qu'y a des professeurs, si l'élève ose les questionner, ils reçoivent une punition. Ils disent que l'élève les a dérangés dans leur programme parce que ce n'est pas ça qu'ils voulaient voir. Pourtant c'est parce que tout simplement, ils ne savent quoi répondre. Alors, l'enfant, à qui ça arrive une première fois, fait attention pour que ça ne lui arrive pas une 2<sup>e</sup> fois. Ainsi, les autres vont recevoir le message (Bryan, prêtre psychologue).

Par ailleurs, dans bien des cas l'enseignant ne fait que reproduire le modèle que lui-même a connu. Ceci dit, il y a des lacunes dans l'intégration dans le métier et l'absence de modèle, ce qui entraîne une faible passion chez les néo enseignants. Les inspecteurs et les intervenants disent entrevoir chez les enseignants un grand espoir de se trouver un emploi plus valorisé. Leur regard sur les élèves exprime leur désenchantement pour le métier et leur désengagement volontaire. Une grande priorité est accordée à la poursuite des études en vue d'avoir à l'avenir d'autres possibilités d'emploi. L'enseignement devient de plus en plus un moyen de survie et de subsistance pour la grande majorité. Dans ce cas, on ne peut même pas parler du développement professionnel. Malgré tout, comme tous les passeurs de culture (Falardeau & Simard, 2007; Laroui, 2007), « l'enseignant doit être avant tout un chercheur auprès des élèves », un chercheur de sens qui permet à l'élève de bien interpréter son monde environnant (Meirieu, 2000). Par contre, pour les inspecteurs, les conditions de travail précaires pourraient bien influencer les pratiques pédagogiques des enseignants, mais elles ne devraient en aucun cas les éloigner de l'importance de cette responsabilité première. « Les professeurs des écoles publiques sont les derniers payés dans le système et leur salaire, c'est vraiment un petit gagne-pain » (Laurent, parent, sociologue).

Que tu sois bien rémunéré ou non, un professeur doit être toujours en recherche.  
Un professeur doit être un type curieux qui cherche à questionner le monde

environnant. Mais là, je parle d'un véritable professeur. Un professeur ne peut être esclave d'un ouvrage, car c'est d'abord limiter le savoir de l'élève. Mais nous avons plusieurs problèmes. D'un autre côté, parfois l'école n'a pas les professeurs qualifiés qu'il faut, les professeurs n'ont pas un bon salaire, c'est un handicap pour l'enfant. Ce sont tous ces problèmes-là qu'il faut régler, [...]. Comment demander à un professeur qui a constamment faim de s'adonner à la lecture, en sortant de l'école, il essaie de trouver quelques cours particuliers pour l'aider à joindre les deux bouts (Charles, inspecteur).

Quant aux directeurs, en plus de leur rôle pédagogique auprès du personnel enseignant, leur leadership leur accorde un rôle de rassembleur tant dans la communauté éducative que dans le milieu où l'école est insérée. En plus d'être « *accoucheur de consensus* », selon les inspecteurs, les directeurs ont un rôle de mobilisateur dans le milieu parce qu'ils doivent dénicher toutes les ressources disponibles pour les orienter vers l'apprentissage des élèves. Selon Goutard (2010), c'est grâce à l'attention portée à ces forces vives et la capacité de se décentrer pour aller vers et comprendre l'autre que le directeur réussit son pari.

Mais dans ce cas, il faut que le directeur soit en mesure de se mettre dans la peau des autres sans se croire supérieur à eux. Il faut qu'y ait une certaine approche pour amener les gens de la communauté vers l'école. Après quoi, il essaie d'intégrer les gens de la communauté dans des activités et leur demande leur support en même temps. On peut arriver dans un milieu, on n'a même pas de chaudrons pour commencer la cantine scolaire, ce sont les gens de la communauté qui en donnent à l'école ou qui mettent ce qu'ils ont au service de l'école. Ils donnent du bois, du sel, de l'eau, ils fournissent des moyens pour faire progresser l'école, mais tout va dépendre de l'approche du directeur (Charles, inspecteur).

Les directeurs doivent jouer un rôle polyvalent exigeant divers niveaux d'intervention dans les établissements et participer activement à la construction des liens positifs, notamment entre parents et enseignants au profit des élèves. Parfois, leurs interventions s'étendent jusque dans les cellules familiales pour s'assurer que les élèves aient l'encadrement exigé par l'école (Carey, & al., 1998; Denessen, & al., 2007; Nusche, 2009; Vatz Laaroussi, & al., 2008; Vatz Laaroussi, & al., 2005). Par contre, malgré le poids et la complexité de leur tâche, ils font l'objet de multiples critiques. D'une part, leurs interventions peuvent être perçues comme menaçantes par l'enseignant qui se sent exploité et, d'autre part, ils sont accusés d'exclure les parents dans les affaires administratives de l'école. Enfin, en termes de conditions de travail et compétences professionnelles, les acteurs disent constater qu'enseignants

et directeurs sont confrontés à des problèmes similaires. Donc, élèves et parents sont victimes de tous ces problèmes d'infrastructures et de ressources humaines.

#### **4.4.5 Des parents pourvoyeurs dévoués, mais sous-estimant leur rôle**

Pour ces protagonistes, toutes les catégories de parents fréquentent l'école devraient être considérés comme membres à part entière de la communauté éducative. Ils y jouent un important rôle au plan financier et devraient s'intéresser plus à l'encadrement reçu par les élèves. Plusieurs de ces parents s'en remettent en toute confiance à l'école pour garantir la bonne éducation de leurs enfants (Périer, 2005; Thin, 1998; van Zanten, 2001). D'ailleurs, les intervenants rappellent que cette stratégie de délégation n'est pas nouvelle dans l'histoire de l'école en Haïti, elle n'est que renforcée avec l'évolution de la précarité qui sévit dans le pays.

L'école haïtienne en général perçoit les parents comme des vaches laitières. [...], ça, c'est la perception de l'école par rapport aux familles, et les familles en retour, ça ne date pas d'hier, ont tendance à voir l'école la remplaçante des parents pour éduquer [...], les enfants à leur place. Donc, le pattern traditionnel de l'éducation dans la mentalité des parents est le suivant : « je t'envoie à l'école, je consens tous les sacrifices, tu travailles bien, tu finis tes études jusqu'à l'université et ensuite tu te trouves un emploi » (Marcel, psychologue).

Les acteurs constatent aussi dans les familles une grande vague de migration de parents vers les grands centres et à l'étranger à la recherche d'emploi pour subvenir au besoin d'éducation des enfants (Pierre-Lominy, 2007; Vieux, 2007). Ces déplacements donnent lieu à une nouvelle structure familiale : la « *famille substituée* ». Le rôle de substitut au parent est ainsi joué par un autre membre de la famille ou un ami qui, parfois, n'est même pas en mesure d'intervenir adéquatement en cas de difficulté vécue par l'élève.

Autrefois, y avait les familles pauvres, la classe moyenne, etc., mais les deux parents vivaient dans la plupart des cas avec les enfants à la maison. Actuellement, probablement 80-90 % des enfants vivent dans les familles monoparentales. Non pas parce que les familles sont séparées ou disloquées, mais parce que l'un des membres de la famille va gagner le pain quotidien ailleurs. Il s'en va en République Dominicaine, à Naseau, à Provos, aux États-Unis, au Canada, en France et j'en passe. Ce parent travaille à l'extérieur et envoie des fonds pour subvenir au besoin de la famille. [...]. Y a beaucoup de gens qui roulent à

l'intérieur de la famille autant des membres qui sont indirectement parents de l'enfant que d'autres qui passent une fois ou l'autre. [...] Mais, j'ai vu aussi, beaucoup de parents démissionnent tellement c'est la grande sœur, la cousine ou la nièce qui vient chercher les bulletins le plus souvent. ...]. Et, ce sont ces gens-là qui ne sont pas de vrais parents le plus souvent qui vont faire des interventions hors cadre qui font réagir émotionnellement et qui gâchent parfois les réunions de parents (Laurent, parent sociologue).

Il est vrai qu'il n'y a pas d'école pour devenir parents, mais je pense que nous autres éducateurs, psychologues et formateurs, nous devons agir sur les parents. Si nous voulons vraiment avoir les résultats escomptés avec les enfants, il faut agir sur les parents, les éduquer, leur apprendre vraiment leur rôle de parents. Les enfants n'arrivent pas à respecter les adultes, justement parce que les parents n'arrivent pas à leur inculquer cette notion de base. (Odile, parent, médecin).

Je commence par une note négative malheureusement, j'ai fait un constat, aujourd'hui, on dirait que ce sont les enfants qui dictent aux parents ce qu'il faut faire. Et, ça devrait être l'inverse, donc, y a une perte d'autorité qui dégénère à mesure que la société évolue. Maintenant, y a aussi une certaine ouverture, dans mon cas, mes enfants ce sont mes amis, nous partageons, nous blaguons quand il le faut, nous jouons ensemble, dansons, etc. Mais quand il faut mettre les choses à leur place ça se fait vite, parce qu'y a des principes, des règlements, etc. ils savent bien ce qu'ils doivent faire et ce qu'il ne faut pas faire, y a une limite dans la vie. C'est moi le papa (Kim, inspecteur).

Si le père qui est le symbole de l'autorité est absent, y a donc une grande faiblesse dans la structure psychologique de l'enfant par rapport aux interdits, c'est déjà un problème. L'autre problème, c'est celui de la classe moyenne qui croit que pour élever un enfant de manière moderne, il faut qu'on le laisse faire tout ce qu'il veut, ne pas le contrarier. Il n'existe aucun système d'éducation où tout le monde peut faire tout ce qu'il veut, ça ne se passe jamais comment ça. On a des enfants effrontés sans limites qu'il faut supplier à genoux pour qu'ils étudient, pour qu'ils se conduisent de manière polie, pour qu'ils aillent se coucher, pour qu'ils se lèvent, pour qu'ils viennent manger (Marcel, psychologue).

Plusieurs chercheurs, tout en reconnaissant la partition incontournable que les parents doivent jouer dans la réussite scolaire, ont tenté d'expliquer les raisons qui conduisent à l'absence ou l'indisponibilité des parents, en soulignant notamment les obligations professionnelles ou la précarité (McDonald, 2008; Lareau & Horat, 1999). Cependant, les intervenants que nous avons rencontrés semblent penser que l'on peut complètement dédouaner les parents d'un certain effort, au-delà des aspects économiques de la prise en charge des enfants.

#### 4.4.6 Des élèves motivés, mais de plus en plus vulnérables

À l'instar d'Archambault & Chouinard (2009), les intervenants disent observer que la plupart des enfants arrivent à l'école motivés avec une soif d'apprendre, mais avec des rythmes différents. Ils présentent également des personnalités socioscolaires assez diversifiées. Selon eux, il y a par exemple les élèves extravertis qui, s'ils ne troublent pas le fonctionnement de la classe, bénéficient de toute l'attention de l'enseignant. Il y a le cas des élèves négligés par les enseignants, élèves vivant certaines difficultés socioaffectives, mais dont la plupart sont doués pour les études. Ces négligés finissent par enfreindre de plus en plus les règles pour signaler leur présence en classe. Malheureusement dans la plupart des cas, ces perturbations peuvent les conduire jusqu'à l'exclusion de la classe en attendant un renvoi définitif en cas de récidive. Incompris dans leur milieu familial et rejetés dans leur communauté éducative, cherchant de plus en plus d'attention, ces jeunes finissent par créer un réseau social avec des pairs partageant des caractéristiques similaires aux leurs. Pourtant, bon nombre d'entre eux sont de véritables surdoués, la moindre attention à leur cri de détresse pourrait faire la différence dans leur trajectoire scolaire. D'autres élèves, par ailleurs, introvertis, sont pratiquement oubliés parce que ne pouvant pas suivre un rythme similaire aux autres élèves, et sont parfois perçus comme n'étant pas à la bonne place. Les acteurs familiaux et scolaires ne tiennent pas compte des caractéristiques et du plein potentiel de ces élèves, souvent bousculés et comparés. Ces oubliés scolaires risquent de n'avoir aucune attention, dans plusieurs cas, pas même celle des pairs.

Lorsqu'on regarde le problème de l'enfant, il est très complexe, y a le problème de sa vie familiale, ses problèmes personnels, savoir s'il a mangé le matin avant de venir à l'école, s'il y a discorde dans le foyer. L'enfant est là devant vous, il a les yeux ouverts, il vous regarde, mais sans vous voir. Peut-on alors parler d'éducation dans un contexte pareil? L'enfant joue avec quelque chose, il est silencieux, il ne parle pas et ne sait rien, mais, qu'est-ce qu'il pense à l'intérieur de lui? Qui va l'interroger sur les comportements qui dérangent la classe pour comprendre sa situation? Qui va l'aider pour qu'il puisse avancer sans contrainte? (Laurent, parent. sociologue).

Moi, je dis parfois que nous avons des héros oubliés. J'ai écouté les directeurs qui me disaient quand l'enfant doit voyager pour traverser la moitié de la ville pour venir à l'école, il arrive en classe endormi, il ne peut pas écouter ce que disent les professeurs? Les heures du début de la journée ou celle à la fin de la journée, il les

passé en somnolant. Donc, cela signifie que ça entre dans une oreille et sort par l'autre. Une autre chose, c'est de ne pas avoir de manuels scolaires, c'est un autre problème. Un enseignant qui ne maîtrise pas sa matière et qui fait un cours magistral qui n'entend rien des demandes d'explication et de clarification parce que lui, il n'est pas à la hauteur pour pouvoir expliquer ou bien mettre le contenu à la hauteur de l'élève pour que l'élève puisse saisir ce qui se passe à des problèmes. Ah! Madame, les problèmes des élèves sont énormes, on ne finira pas d'en parler (Carline, inspectrice).

Moi, je demeure en cité et je n'ai pas de voiture, je voyage en transport public. On se lève à 4h chaque matin pour préparer les enfants, c'est tout un travail. Je me lève, je me lave, j'attends, je les attends. Là, il est 4h30. Tout ce stress-là pour attendre et puis là tu sors au dehors, n'y a aucun bus qui passe. Qu'est-ce qui se passe? Oh! On ne savait pas parce qu'on a lancé des pierres plus loin, les camionnettes qui sont en ville ne peuvent pas revenir. Et là, quand on voit qu'on est sorti depuis 5h et il est 6h on attend encore un autobus pour entrer en ville, l'enfant commence à s'énerver. Probablement, ça peut avoir un impact sur ses apprentissages en classe (Laurent, parent, sociologue).

Combien de kilomètres à parcourir chaque jour pour se rendre à l'école? Combien de temps doivent-ils attendre chaque jour au bord du chemin avant d'avoir un autobus pour les ramener? En plus d'être victimes d'un système d'évaluation qui tend à les discriminer et à dévaloriser leurs acquis scolaires, ces élèves portent avec eux le poids de tous les problèmes sociaux que connaît leur milieu. Portant avec le poids du « handicap socioculturel » des parents, de la faible qualification du personnel scolaire, des conflits en milieu familial et des conflits parents-enseignants, la plupart des élèves sont dans un état de stress permanent. En fait, des facteurs d'ordre macro et exo systémique, entre autres les politiques éducatives du Ministère, des facteurs d'ordre sociodémographique, de même que ceux d'ordre organisationnel et structurel des institutions scolaires, tout cela font que ces élèves font face à un énorme potentiel de facteurs de risque pouvant les rendre de plus en plus vulnérables. L'école peut-elle malgré tout mobiliser une diversité de stratégies qui visent à soutenir leur persévérance et les protègent contre les effets pervers de ces facteurs? Le combat pour la réussite scolaire est ardu, mais plusieurs élèves résilients, grâce aux tuteurs de résilience à l'école et à la maison, parviennent à décrocher leur diplôme de philo. S'amorce ensuite un autre parcours du combattant pour pouvoir accéder aux études universitaires. Pour ceux qui n'ont pas les moyens de fréquenter une université privée, la

liste d'attente est longue dans l'unique université publique qui doit accueillir des centaines de milliers de jeunes!

#### **4.4.7 Vers une perspective de collaboration-école-famille au soutien de la réussite scolaire**

Évidemment, les clins d'œil à la recension relative à la relation-école-famille faits dans les blocs précédents sont valables ici. Nous ne les reprendrons donc pas tous ici. Une recherche de Deslandes (2007) montre que l'ajustement socioscolaire de l'enfant est possible grâce à la qualité de l'interaction vécue entre les parents et le personnel scolaire. Ce travail de coopération tend aussi à améliorer la qualité des interactions vécues entre les acteurs scolaires et familiaux et à renforcer la confiance des parents dans l'école Favre, & al., 2004; Garnier, 2008; Kherroubi, 2008; Larivée, 2008; Vatz Laaroussi, & al., 2008). Quant aux inspecteurs et intervenants, leurs propos soulignent qu'aucune école de qualité ne peut penser pouvoir réaliser son œuvre éducatrice sans l'apport des parents.

C'est-à-dire une école qui ne descend pas pour aller rejoindre les élèves et les parents et qui leur demande de monter la rejoindre. [...] Donc, c'est l'école qui doit descendre pour aller rencontrer les enfants et leurs parents, si on leur demande de monter, ils vont s'affaiblir et tomber en chemin. Seuls les forts parviendront jusqu'au bout du chemin, mais si c'est l'école qui descend pour aller les rejoindre, elle les prendra là où ils sont et cheminera avec eux pour les conduire à bon port (James, inspecteur).

Les inspecteurs et les intervenants recourent aux symboles pratiquement identiques à ceux utilisés par les acteurs scolaires pour faire valoir l'importance d'établir des liens positifs entre les sphères scolaire et familiale tout au long de la trajectoire scolaire pour soutenir la persévérance des élèves. Cette dynamique est essentielle pour un soutien effectif à l'apprentissage (Christenson & Sheridan, 2001; Epstein, 2001; 2011). L'élève est d'ailleurs perçu comme l'acteur principal de la dynamique associant les deux sphères.

L'éducation comporte trois grandes parties, c'est l'apprenant, le maître et le système, l'école et la famille comme institutions, moi, je les mets toujours ensemble. Et je trouve ça dommage que les parents soient laissés de côté comme des gens qui n'ont rien à dire. C'est dommage aussi que l'éducation des parents à leur propre rôle dans cette trilogie soit laissée de côté (Marcel, prêtre, psychologue).

Oui, bien sûr, par exemple pour moi, quand j'étais à (le lieu) je disais toujours aux parents que l'école est assise sur trois pierres angulaires à savoir l'élève, le prof et les parents. ...]. Alors, je pense que les parents doivent vraiment s'impliquer pour que l'école réussisse ses actions, ils doivent surtout agir sur la motivation des élèves (Bryan, prêtre, psychologue).

Moi, je dirais même que l'élève est un pont qui relie l'école à la famille et ces deux dernières constituent chacune un pilier fort dans son processus d'éducation. C'est pour cela que je trouve bien important qu'y ait des moments où l'école parle aux parents et que les parents aussi puissent parler à l'école. Mais pour bien dire, en un sens, c'est l'élève qui détermine la qualité de relation vécue entre l'école et la famille (Laurent, parent, sociologue).

C'est un trio, les parents doivent apporter leur participation, tout le personnel de l'école, les élèves, etc. [...]. On ne peut pas concevoir l'éducation sans les parents, les professeurs et le sujet à éduquer qui est l'élève. C'est tout ça qui contribue à la réussite de l'enfant, ils doivent constituer un seul corps. Donc, on ne peut pas arriver à une école de qualité sans la participation des parents (Kim, inspecteur).

Après l'école, la famille c'est la plus grande institution, c'est le milieu naturel même de l'enfant qui assure sa réussite à l'école qui est secondée par l'école, donc, il faut qu'y ait toujours un va-et-vient entre ces deux institutions. Sinon, les élèves sont voués à l'échec. Quelles sont les écoles qui donnent le plus haut de réussite, sinon celles qui tapent durement sur les parents afin qu'ils puissent accompagner les enfants (Charles, inspecteur).

La collaboration est importante pour s'informer mutuellement ou rester informé sur le vécu des élèves, un vécu tant scolaire que familial (Epstein & Salinas, 2004; Sheldon & Epstein, 2004). Les protagonistes affirment d'ailleurs que la présence des parents dans l'enceinte scolaire est encouragée par le Ministère de l'Éducation. Ils disent constater en outre que les acteurs scolaires sont de plus en plus conscients d'une telle nécessité, parce que plus que jamais, l'école peut de plus en plus compter sur un soutien parental dans la réalisation des tâches scolaires à la maison. Par ailleurs, ce soutien n'est effectif que dans une minorité d'établissements scolaires et, dans ces institutions, la dynamique varie selon le leadership du directeur pour aller vers les parents et faire la liaison avec le personnel enseignant. Cette dynamique est encore plus forte lorsque le capital social des parents leur permet de coopérer dans les actions entreprises à l'école et d'imposer une exigence de rencontre avec les enseignants autour de l'enfant. À ce moment cette dynamique de communication permet un soutien tangible de part et d'autre. Selon plusieurs études, dont (Girardin & Schmutz, 2014; Green & Hoover-Dempsey, 2007; Green, & al., 2007; Sheldon & Epstein, 2005), les

parents font preuve d'un plus grand engagement lorsqu'ils se sentent invités dans les activités de l'école. Dans les propos des acteurs, cette invitation ne s'exprime pas nécessairement par des mots, il s'agit de tout un comportement qui met en évidence l'importance accordée à la présence des parents à l'école. La direction est dans certains cas un tuteur de résilience pour les parents. Par ailleurs, un petit nombre de parents initient des rencontres avec les enseignants pour rester constamment informés de l'évolution de l'enfant à l'école. Ce petit groupe de parents sont souvent très actifs dans la vie de l'école.

Moi, je crois que les écoles congréganistes sont des exceptions de la règle, on peut aussi rencontrer quelques autres écoles privées qui organisent aussi des rencontres des parents, comme, x, y et z, et d'autres écoles aussi. Dans cette école, je trouve qu'y a une certaine convivialité et des relations plus humaines avec les directeurs. ...]. Y a d'autres encore, mais c'est toujours une petite minorité (Bryan, prêtre, psychologue).

Personnellement, je cherche à les connaître, je connais tous les enseignants, il faut que je les voie, il faut que je passe de temps en temps pour leur demander comment va l'élève. Ils savent dès le début d'année, qu'on va me revoir assez souvent à l'école, ou bien avec le professeur, ou bien avec la direction. Et quand ça ne va pas, j'y suis aussi, c'est-à-dire, c'est moi qui vais vous mettre la puce à l'oreille : « *y a telle chose que je ne comprends pas, y a tel cours qui ne passe pas* » (Odile, parent, médecin).

[...]. Certains directeurs se plaignent : « Ah! Quand j'invite le parent à venir à l'école, à participer par exemple au comité de gestion de l'école, il pense qu'il peut venir soit régenter, ou bien je dois le payer pour venir s'asseoir. » Alors, il ne comprend pas que nous aussi, nous avons besoin de ce regard-là pour nous aider dans notre travail. [...]. Mais, j'ai entendu aussi, des directeurs et des enseignants parler de l'apport positif des parents à l'école, même parfois pour décider certaines choses ou de faire passer certains messages. Quand c'est un parent qui intervient auprès des autres pairs, ça va beaucoup plus vite, parce qu'un parent parvient à les convaincre sur le bien-fondé de la décision plus vite que le directeur. [...]. Que les parents sachent lire ou non, y a une certaine présence à donner aux enfants pour les soutenir et encourager. Par exemple, j'entends des directeurs dire aux parents : « *Si tu ne peux pas payer en pièces sonnantes qu'est-ce que tu peux faire pour l'école?* » Et les parents disent : « *Mais je peux venir te réparer les bancs, parce que je suis un ébéniste.* » [...]. Alors, le banc est réparé et le parent ne se sent plus diminué par rapport à l'école, au contraire, il est valorisé (Carline, inspectrice).

Selon Cyrulnik & Pourtois (2007), les actions de l'éducateur ont le pouvoir de rendre l'élève plus résilient en étant des facteurs de protection ou plus vulnérable en étant des facteurs de risque. Dans une étude portant sur le leadership scolaire, Murphy & Datnow

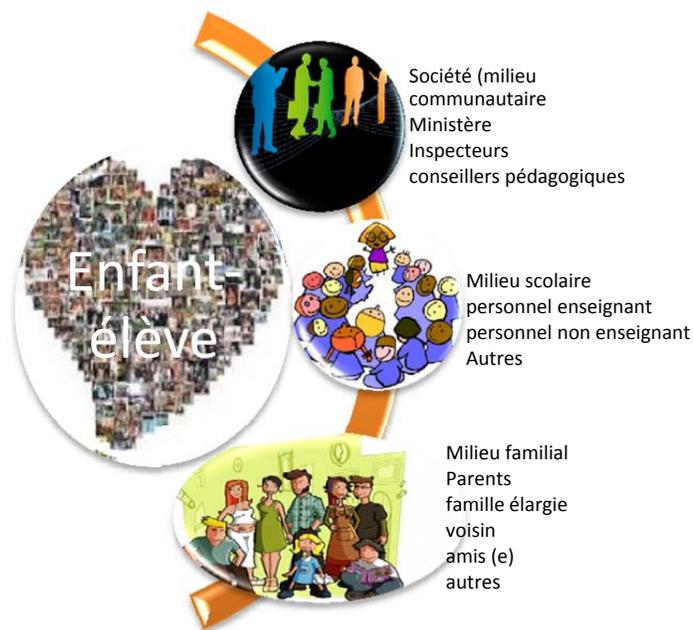
(2003) montrent que si le leadership des directeurs d'établissements est indispensable à l'amélioration des écoles, c'est parce qu'ils parviennent à canaliser les forces et les ressources nécessaires au soutien de ses élèves. Les parents, quant à eux, malgré le faible capital disponible en milieu familial, ils mobilisent toute une série de stratégies pour maximiser la chance de réussite de leurs enfants. Par contre, dans d'autres institutions le peu de stratégies mobilisées pour atteindre les parents sont insuffisantes pour les attirer à l'école. Par conséquent, la collaboration attendue des parents se concrétise moins.

Selon moi, l'école doit regrouper les parents autour d'un projet-École et que les parents comprennent bien les tâches qui leur incombent dans ce projet. Les enseignants comme les parents vont être conscients qu'ils sont tous là pour un projet unique la réussite des élèves et la motivation viendra toute seule, le problème de salaire on en aura toujours. Mais la vision même de ce projet, son orientation va les aider à se mettre ensemble dans un projet commun de reconstruction qui donne sens à leur travail malgré le problème de salaire. Mais ça doit venir du Ministère ou même de l'État (James, inspecteur)

On aurait également besoin la collaboration des médias pour passer des émissions radiophoniques ou télévisées pour faire une éducation populaire pour qu'y ait une nouvelle mentalité parce que s'y a un changement seulement au niveau de l'école et que ça ne change pas dans la mentalité des gens-là risquerait d'échouer. Je ne pense pas qu'on verra le fruit de ce travail à court terme, mais peut-être dans 10-15 ans, on pourrait voir la différence dans les résultats des élèves. [...]. Entre les parents, les directeurs, les directrices d'école, y a un manque de respect, dans la façon dont on parle ou on l'on s'adresse aux parents. Pour que les parents puissent bien jouer leur rôle, il faut un changement de ce côté-là pour que ce ne soit pas seulement la question du paiement des frais de scolarité, le plus souvent c'est le cas qui entraînent les parents à l'école, il faut ce que soit encore plus significative leur présence à l'école (Bryan, prêtre, psychologue).

En effet, pour plusieurs chercheurs, les différentes stratégies mobilisées par les parents pour assurer le suivi scolaire des enfants soulignent le caractère multidimensionnel de l'encadrement parental (Deslandes & Bertrand, 2004; Fishel & Ramirez, 2005; Oubrayrie-Roussel & Safont-Mottay, 2008). et polysémique de de la collaboration-école-famille (Deslandes, 1999, Epstein, 2001; 2011; Larivée, 2008). Pour les intervenants, la collaboration-école-famille doit s'intégrer dans un paradigme obligeant les milieux scolaires à vaincre leurs préjugés, à analyser et à diversifier leurs modèles de collaboration afin qu'ils puissent atteindre tous les parents de toutes les catégories sociales. Les acteurs

soulèvent également le rôle des médias, comme une stratégie pour rejoindre le plus grand nombre possible de familles. La promotion d'une relation égalitaire est aussi à encourager. Enfin, le discours des intervenants est orienté vers une synergie sociétale intégrant tous les acteurs dans un nouveau pacte éducatif (Meirieu, 2000) et un nouveau contrat social pour un encadrement scolaire de qualité. Ils parlent tous d'une perspective de collaboration qui intègre la vision écologique de l'éducation (Bronfenbrenner, 1979), une perspective de collaboration permettant de créer une synergie autour de l'enfant-élève pour une égalité de chance de réussite scolaire. Loin d'être exhaustive, la figure 4 qui suit tente de l'illustrer.



**Figure 4 : Vers une Synergie au soutien de la réussite scolaire**

La perspective de collaboration proposée va dans la ligne de la coopération (Kherroubi, 2008b; Larivée, 2008; Parent, 1966), mais cette coopération est ancrée dans une vision dépassant les cadres école-famille pour s'étendre sur toutes les forces vives de la société. Quoique complexe, cette synergie s'annonce à la fois pertinente et prometteuse pour un contexte scolaire comme le nôtre où les attentes d'encadrement scolaire surpassent la capacité réelle de la grande majorité des parents. Une recherche-action, récemment réalisée

en Belgique a également révélé l'importance d'une approche intégrée de collaboration école-famille-société (Pourtois, & al., 2013).

En conclusion de ce bloc, on peut dire que, pour les intervenants, le plein épanouissement de l'élève et la performance scolaire sont indissociables. L'accès à l'éducation en Haïti ne renvoie pas nécessairement à l'accès à la performance, ni à l'égalité d'acquis scolaires ou de compétences adéquates pour relever les grands défis de la vie. Les inégalités sociales sont par conséquent imbriquées aux inégalités scolaires, mais l'école peut être un levier de mobilité sociale s'il y a une mobilisation à cet effet. Depuis le début des années 1960, l'utilité sociale de l'école, notamment son importance dans la fabrication des inégalités, a fait l'objet de nombreuses études scientifiques (Bourdieu, 1966; Bourdieu & Passeron, 1964 b; Bressoux, 2009; Duru-Bellat & Suchaut, 2005; Duru-Bellat & van Zanten, 2012; Meirieu, 2000; Perrenoud, 2005a; van Zanten, 2001). Ces études ont abordé cette problématique sous divers angles et ont montré que le type d'établissement scolaire fréquenté peut faire la différence dans la vie de l'élève. Cependant, étant donné l'hétérogénéité de la clientèle scolaire, l'efficacité de l'école ne profite pas de la même manière à tous les élèves parce qu'ils acquièrent et s'approprient différemment les savoirs scolaires.

L'école en Haïti ne progresse pas de manière satisfaisante, ni dans ses structures, ni dans ses stratégies d'enseignement. Par conséquent, elle reste prisonnière d'un système traditionnel réduisant ses élèves en des automates, les rendant prisonniers des formules à apprendre au lieu de les initier à la réflexion qui les prépare à une appropriation intégrale de leur métier d'élève. Face à ce dilemme, il faut envisager une perspective de collaboration axée sur la coopération de tous les protagonistes afin de mobiliser les élèves autour de leur métier et apporter un soutien effectif à la parentalité. Par ailleurs, cette perspective de collaboration soulève le défi du dialogue et du respect. Selon plusieurs études, dont celle de S. Martineau & Simard (2011), ce sont des principes à privilégier dans tout processus de collaboration.

La faible implication de l'État dans l'expansion de l'offre scolaire ne lui permet pas de réguler le système scolaire de manière à promouvoir une culture de réussite dans les écoles (MENFP, 2007, 2014). À cet effet, les acteurs pensent qu'il est nécessaire de trouver de nouvelles stratégies pour soutenir adéquatement les élèves. S'appuyant sur les problématiques scolaires soulignées dans les sections précédentes, les inspecteurs et les intervenants sont portés à croire que construire une collaboration avec les parents en vue d'une amélioration de la performance scolaire exige une coopération générale de tous les protagonistes de l'éducation. Pour ces acteurs, c'est en valorisant l'expertise de tous les protagonistes intervenant dans le processus éducatif de l'élève que cette collaboration contribuera au bien-être de ce dernier. C'est en engageant le Ministère de l'éducation, les établissements scolaires, les parents et les membres de la communauté dans des actions concertées autour des besoins des élèves que l'école peut faire naître une nouvelle forme de collaboration qui permettra une mobilisation générale des ressources disponibles dans le milieu pour supporter le travail des parents auprès des élèves et soutenir le succès scolaire.

## Conclusion générale

Dans la problématique, nous avons tout d'abord brièvement brossé la toile de fond que constitue le contexte social et économique d'Haïti, marqué par une adversité multidimensionnelle qui perdure (GTEF, 2011; Paul, 2004; Schuftan, & al., 2007; Thompson, 2006). Nous avons fait ressortir les principaux défis qui se posent à l'école haïtienne : la déperdition scolaire dans toutes ses facettes, les lacunes relatives aux infrastructures pédagogiques et matérielles, les paradoxes et tensions de la diglossie créole-français (GTEF, 2011; Jean-François, 2006; Joint, 2004; MENFP, 2007, 2014 b). L'originalité de notre étude réside en partie sur le fait qu'il n'y a pas de recherche sur les enjeux scolaires en Haïti qui les imbrique à un objet de recherche comme la relation école-famille, largement exploré dans d'autres contextes nationaux (Duval, & al., 2014; Epstein, 2011; Giuliani & Payet, 2014; Haris & Goodall, 2007; Henderson & Mapp, 2002; Lareau & al., 2012; Lariée, & al., 2013; Martin, & al., 2010). Notre intérêt de recherche est d'autant plus légitime que les parents en Haïti supportent un fardeau financier pour défrayer le coût de l'éducation de leurs enfants. Cette problématisation nous a menée à la question de recherche suivante : *Quel est le regard d'élèves, de leurs parents, d'acteurs scolaires et communautaires sur l'école en Haïti, les enjeux de réussite scolaires et la relation école-famille?*

Ce questionnement nous a poussée à construire un outillage conceptuel par le biais d'une recension d'écrits autour des enjeux et défis de la collaboration école-famille et de ses liens avec les conditions de réussite scolaire. À l'issue de cette démarche, nous avons formulé nos objectifs de recherche : (1) *Décrire et analyser les représentations des acteurs (parents, élèves, personnel scolaire et intervenants du milieu) sur les défis de l'école haïtienne et les enjeux sociétaux de la réussite scolaire;* (2) *Décrire et analyser les représentations des acteurs sur l'implication parentale dans le suivi scolaire et la relation école-famille en Haïti en lien avec la scolaire des élèves.*

Au plan méthodologique, nous avons opté pour une démarche qualitative couplée à une posture compréhensive avec le souci d'être au plus près du sens que les différents participants ont voulu transmettre dans leur discours. Nous avons croisé les regards de trois

catégories de 55 participants sur notre objet d'étude : les élèves en réussite scolaire (7), les élèves en difficulté scolaire (7), des parents ou tuteurs de ces deux groupes d'élèves (17), des acteurs scolaires (enseignants et personnel de direction) (14), d'autres acteurs (inspecteurs et intervenants) (10). Nous avons recueilli nos données grâce à des entretiens semi-dirigés, des focus-groups, de la consultation de dossiers scolaires, de l'observation et d'un journal de bord. Notre méthode d'analyse globale relève de l'analyse de contenu (Miles & Huberman, 2003), faite avec un logiciel de traitement de données qualitatives. Cependant, nous avons procédé par étude de cas autour de chaque catégorie d'élèves, en réussite ou en difficulté, pour saisir les enjeux éducatifs au plus près des principaux concernés que sont les élèves. Nous avons fait le choix de présenter les résultats et de les discuter par catégories d'acteurs, chaque catégorie se prononçant sur les enjeux et sur le rôle de tous les protagonistes. Que retenir de ce croisement de regard?

### **1) Une convergence sur l'importance de la réussite scolaire dans l'essor de la société et sur la nécessité d'une collaboration école-famille**

Comme nous nous y attendions, en référence à la recension des écrits dans plusieurs contextes nationaux, les élèves en situation de réussite maîtrisent assez bien les invariants du métier d'élève, ils ont un rapport positif à l'espace scolaire, mobilisent différentes stratégies pour être en résonance avec les attentes scolaires et visualisent assez clairement le parcours qui va les mener à l'emploi rêvé. Quant aux élèves en difficulté scolaire, certaines conclusions que nous pouvons tirer de leur cas rejoignent les constats de recherche sur les facteurs corrélés à l'échec scolaire (Arnold, & al., 2008; Duru-Bellat & van Zanten, 2012; Kanouté & Lafortune, 2011; Lahire, 1998; Lee & Bowen, 2006; van Zanten, 2009 b) : une précarité des milieux de vie des élèves, un impact plus grand de la diglossie créole-français, un cumul de difficultés scolaires non diagnostiquées et/ou non résolues (plusieurs ont doublé une ou deux classes) et surtout des écoles fréquentées à capital social faible, pour certains d'entre eux, tant au niveau de la qualité des ressources professionnelles que des infrastructures. La description du quotidien scolaire et social de ces élèves illustre de manière dramatique ce qu'il y a de plus prototypique dans les

difficultés vécues par la population en Haïti. Pour les deux catégories d'élèves; l'école est plus qu'un lieu d'instruction, elle est représentée comme un « Nous ». Pour les élèves en réussite, elle est un « Nous social » et pour les élèves en difficulté, un « Nous communautaire ». Par contre, les élèves en difficulté attendent un peu plus de l'école pour qu'elle soit un « Nous social ». Toutefois, chez les élèves en difficulté le « Nous social » est remplacé par « espace de socialisation »; et chez les élèves en réussite, le « Nous communautaire », par « communauté éducative ». Cependant, ces élèves en difficulté surprennent par leur résilience (Bouteyre, 2008; Mannoni, 2007; Pourtois & Desmet, 2007): ils élaborent des stratégies de « survie » en milieu scolaire, comme le fait de repérer les pairs qui pourraient les aider, de s'investir au maximum dans les matières qui « comptent » le plus dans le calcul des moyennes scolaires, de rêver à des projets qui semblent en dissonance avec leur profil socioscolaire, etc. Il faut aussi noter que, à mesure que les enfants avancent dans leur scolarité, les difficultés liées aux apprentissages scolaires s'accroissent. Ainsi, même Lyne et Sophie, de milieu familial apparemment favorisé, sont à risque d'échec scolaire. Pour tous les élèves, en difficulté ou en réussite, l'accomplissement professionnel et la distinction sociale passent impérativement par la réussite scolaire. Leur discours laisse entrevoir l'idée que la renaissance d'Haïti passe par la bonne santé de son école. Les autres participants, parents, enseignants, inspecteurs, intervenants rejoignent les élèves : il faut en général une synergie sociétale autour de l'école, particulièrement une collaboration école-famille qui soutient la réussite scolaire. Les images évoquées, « trois roches du feu », pour illustrer la relation entre l'école et les parents symbolisent un grand besoin de construire une communauté éducative autour de l'école. Pour ce faire, il faut cerner la situation de chaque pôle, notamment celle des familles et celle de l'école.

Tous reconnaissent les sacrifices financiers que font les familles pour scolariser leurs enfants dans un système scolaire dominé par le secteur privé. Ils soulignent également les autres défis auxquels font face les familles par rapport à leur arrimage à la culture scolaire : défavorisation, monoparentalité (Lareau & Horvat, 1999; McDonald, 2008; van Zanten, 2009a; Zimmerman, 2008) éloignement des lieux de résidence, analphabétisme, etc. En référence à la recension des écrits, les parents haïtiens ont en général des attentes qui

recoupent ceux des parents d'autres contextes nationaux (Deslandes & Rousseau, 2007; Girardin & Schmutz, 2014; Kanouté, 2007; Prévôt, 2008; Rubie-Davies, & al., 2006) : ils attendent de l'école une socialisation aux valeurs consensuelles et une formation qui permet aux élèves de se qualifier pour le métier de leur choix. Dans d'autres pays occidentaux, la sur-délégation à l'école concernant l'éducation des enfants est surtout constatée chez les parents de milieux défavorisés (Favre, & al., 2004; van Zanten, 2001, 2009 b; Vatz Laaroussi, & al., 2005). Cependant, en Haïti, cette délégation à l'école semble traverser les clivages sociaux, et les acteurs scolaires la trouvent souvent lourde à porter. Ces parents ont des attitudes et comportements hétérogènes dans leur (non) rapport à l'école : ils sont proches, distants ou invisibles. Dans tous les cas, on sent dans leur discours que cette école, vue comme un havre dans un quotidien souvent difficile, est la leur et ils se permettent de la critiquer afin qu'elle devienne meilleure. Et cette attitude semble témoigner d'une évolution dans la manière de penser la place de l'école dans la société haïtienne et la place des parents dans l'école, au-delà de leur contribution financière.

Pour ce qui est de l'école et de ses acteurs, élèves et parents reconnaissent leur importance. Une telle reconnaissance semble presque fusionnelle, l'école étant vue comme une « autre maison » et les acteurs scolaires comme « d'autres parents ». Les parents ont une conscience claire des difficultés dans lesquelles les enseignants exercent leur métier. Quant aux acteurs scolaires, ils rendent hommage aux familles des élèves, et clament clairement que l'espace scolaire doit faire place aux parents et initier la construction d'une synergie autour des besoins de l'enfant-élève. Sans surprise, à l'instar de ce qui se passe dans d'autres contextes nationaux (Francis, 2008; Larivée, & al., 2006; Payet & Giuliani, 2014; Zeineddine, 2014), on retrouve à l'école haïtienne la dynamique classique des occasions de rencontres parents-acteurs scolaires lors des conjonctures formellement planifiées.

Cependant, on note quelque chose d'original : l'école profite de ces rencontres pour offrir aux parents diverses « formations » desquelles peuvent profiter les enseignants eux-mêmes. Il y a évidemment les rencontres informelles incluant celles initiées par les parents, pour échanger avec les enseignants ou les membres de la direction. Parmi les parents qui

utilisent les rencontres informelles, il est important de noter la situation de ceux qui semblent presque « en résidence » dans l'environnement scolaire, et dont le profil paraît plus précaire au plan socioéconomique : ils attendent tout simplement aux abords de l'école la fin des cours pour rentrer à la maison en même temps que leurs enfants. Sans surprise, les acteurs scolaires manifestent un réflexe de contrôle de ces contacts informels, même si certains reconnaissent que cela témoigne de l'engagement d'un parent. Finalement, tel que révélé par la recension des écrits (Duru-Bellat & van Zanten, 2006; McDonald, 2008; Périer, 2005, 2007, 2012; van Zanten, 2001), le discours de l'école sur la démission parentale et son impact sur la réussite scolaire de l'élève est présent. Si tous semblent d'accord que l'avenir se joue à l'école et que la relation école-famille devrait être bonifiée, les protagonistes sont conscients que ces vœux risquent d'être pieux si Haïti ne se penche pas sur les freins à l'accessibilité scolaire et sur les lacunes de toutes sortes qui frappent de plein fouet son école.

## **2) Un diagnostic partagé des freins à l'accessibilité de l'éducation**

En effet, apprivoiser la complexité de la problématique de la réussite scolaire en Haïti, c'est comprendre les enjeux qui en découlent, leur interaction et leur évolution entre un passé et un présent spécifiques à cette société. Même si tout le monde a posé un regard informé sur les difficultés de l'école haïtienne, le discours des inspecteurs et intervenants à lui tout seul en fait un diagnostic éloquent. Les problèmes d'accessibilité sont relatifs à des contraintes géographiques, financières et matérielles.

L'implantation des écoles ne s'est pas faite au rythme de l'accroissement démographique du pays. Malgré l'expansion de l'offre scolaire au secteur privé, elle est insuffisante pour répondre au besoin d'éducation de la population et elle est inégalement répartie. Sans compter que les écoles existant dans les zones rurales reculées sont difficiles d'accès, il y a aussi le paradoxe d'un système scolaire avec une offre publique limitée, une domination du secteur privé et la prolifération d'écoles autonomes de très faible qualité (MENFP, 2007; 2014 b). Alors que la constitution du pays affirme le caractère obligatoire de l'éducation

aux deux premiers cycles de l'école fondamentale, l'entrée dans toutes les institutions scolaires est conditionnée par la réussite à des examens d'admission, et ce, même au préscolaire. En plus, en raison de son coût élevé, l'école maternelle est pratiquement cantonnée au secteur privé et les institutions existantes à ce niveau fonctionnent particulièrement dans les grands centres (Cadet, 2003; MENJS, 2004), alors que le passage de cette étape de l'éducation est reconnu comme déterminant pour le développement de l'enfant et dans l'avenir pour la qualité de son apprentissage scolaire (Lange & Henaff, 2010). Les contraintes d'accès en termes de distance à parcourir pour se rendre dans les écoles sont également abordées. L'inquiétude face à l'insécurité, l'éloignement des établissements et l'absence de transport scolaire obligent quotidiennement plusieurs parents, notamment au fondamental, à accompagner les enfants à l'école.

Les participants à notre étude se sont plaints de l'insuffisance des infrastructures dans les écoles, de la rareté des ressources pédagogiques, de l'inefficacité des pratiques pédagogiques. Ces dernières sont certainement affectées par les lacunes au plan de la formation continue, lacunes qui impactent d'autant plus que plusieurs enseignants n'ont pas reçu une formation initiale en enseignement. Dus à des conditions de travail précaires ou à un manque d'éthique professionnelle, la démotivation et le désengagement de certains enseignants sont aussi problématiques.

Enfin, la situation de l'école en Haïti, que nous venons de résumer, est révélatrice de difficultés structurelles à l'échelle de l'État et de la société. Dans ce sens, nous n'avons pas la naïveté de croire que des réformes scolaires déconnectées de l'ensemble des défis sociétaux suffiront. Cependant, à l'image des participants à notre étude, et par notre expérience du milieu scolaire haïtien, nous pouvons dire qu'il y a des protagonistes passionnés qui ne demandent qu'à être soutenus et accompagnés pour une rénovation de l'école haïtienne. À court terme, nous pensons que des leviers se présentent :

- En lien avec la coopération internationale, il faut bonifier la formation initiale des enseignants, dans une perspective de professionnalisation, avec un outillage pédagogique et didactique bonifié, en phase avec des contraintes qui ne

disparaîtront pas du jour au lendemain, Dans ce sens, il serait par exemple très utile de former à la différenciation pédagogique avec de grands groupes.

- Au-delà de l'impact de la précarité, plusieurs élèves souffrent de difficultés d'apprentissage non diagnostiquées plus tôt dans leur cheminement scolaire. Il faudrait former des cohortes, mêmes petites, de spécialistes des difficultés d'apprentissage.
- L'école devra prendre clairement l'initiative de la qualité de la relation école-famille. Cependant, le profil de plusieurs parents, surtout ceux qui vivent un cumul de vulnérabilités et dont les enfants sont en difficulté scolaire, ne leur permet pas un suivi scolaire optimal. Nous avons vu que, malgré tout, ces parents aiment fréquenter l'école : il faut profiter de ce contexte pour leur offrir des occasions de bonifier leur capital humain, comme des cours d'alphabétisation ou portant sur le suivi scolaire.

Nous pensons ainsi que notre étude apporte une contribution théorique et pratique significative à la compréhension des enjeux de réussite scolaire, avec sa perspective systémique et son éclairage sur la place des parents dans le système scolaire en Haïti. Cependant, il y a certaines limites qui ne permettent pas d'en généraliser les résultats pour l'ensemble du pays. Tout d'abord, le terrain s'est limité aux métropoles de deux départements géographiques et à l'enseignement fondamental. Aussi, nous n'avons pas pu observer des pratiques d'enseignement, ni avoir des données de diagnostic des difficultés d'apprentissage des élèves. Quant aux perspectives, les problématiques de recherches sont aussi nombreuses que les défis que nous avons mis à jour. Pour n'en citer que deux : le rapport à l'école de parents lorsque leur premier enfant commence le préscolaire; l'insertion professionnelle et la formation continue des enseignants.

### **Quelques recommandations**

À travers les défis et les enjeux révélés par les acteurs, nous avons appréhendé les problèmes de l'éducation en Haïti. Ces problèmes sont multiples et complexes et obligent

un travail multidimensionnel et multidisciplinaire. L'éducation doit être repensée autrement dans une perspective de respect et de recherche de dignité humaine. Il nous faut une école verte, inscrite dans une dynamique de transformation de l'Être, une école intégrée dans son environnement socioculturel. Nous terminons sur certaines recommandations susceptibles d'engager un travail de réflexions pragmatiques dans les établissements scolaires et au niveau du Ministère de l'Éducation afin de parvenir à de meilleurs résultats dans nos écoles.

La première recommandation concerne notamment les facultés des Sciences de l'Éducation et toutes les écoles destinées à la formation des enseignants au pays. Ces facultés et ces écoles doivent penser à une formation donnant la possibilité à l'enseignant de développer de plus grandes expertises en pédagogie. Par conséquent, il faut innover une nouvelle pédagogie qui témoigne de la souplesse et de la flexibilité et qui tient compte de l'hétérogénéité de la clientèle scolaire. Également, la formation offerte doit permettre aux jeunes en formation initiale d'accueillir de nouveaux outils d'enseignement et de nouveaux outils d'évaluation et de développer de nouvelles approches pédagogiques, notamment la pédagogie des grands groupes conformément à la problématique des groupes-classes en Haïti. Les enseignants en fonction présentent en plus de grands problèmes en qui concerne la maîtrise des disciplines enseignées. Il importe d'élaborer un plan de formation continue intégrant l'acquisition des compétences disciplinaires relatives au besoin des enseignants.

Pour les directeurs, directrices d'écoles et formateurs, les défis sont grands, car il faut revoir nos programmes d'enseignement en lien avec l'évolution des enjeux de la société et élaborer des projets éducatifs conformément aux valeurs sociales favorables au développement durable. Selon plusieurs chercheurs, entre autres (Duru-Bellat, 2002; Duru-Bellat & van Zanten, 2012; Thin, 1998), pour tenter de réduire les inégalités entre les élèves, l'école doit pouvoir compenser les handicaps socioculturels des parents. Dans la même ligne, la deuxième recommandation renvoie à l'élaboration et la mise en œuvre d'un programme interactif de formation des adultes dans les écoles au bénéfice des parents de faible capital culturel. Contrairement au programme d'alphabétisation prôné par la quasi-

totalité des gouvernants dans les années antérieures, ce programme de formation doit s'ajuster au besoin des parents et les amener à un niveau de formation de base nécessaire pour être capable dans l'avenir de faire face à l'encadrement scolaire de leurs enfants en vue de la réussite d'un plus grand nombre d'élèves.

Pour rehausser la qualité de l'éducation, les établissements scolaires de grande performance doivent innover de nouvelles stratégies leur permettant d'amener un plus grand nombre d'élèves à la fin de leur secondaire. Houssaye (2012), un sociologue français constate, en effet que la gestion des différences entre élèves donne lieu à de nouvelles réponses pédagogiques. Suite à ce chercheur, la troisième recommandation serait l'instauration dans les écoles d'un système de pédagogie de soutien entre pairs afin de développer l'esprit d'équipe, une pédagogie qui prône l'égalité entre les élèves et la réussite pour tous.

Le monde évolue et l'éducation change, mais les éducateurs ont du mal à accepter cette évolution. Les parents sont autant ébranlés que l'école par le comportement des élèves. L'éducation perpétue et renforce les inégalités sociales et l'école investit un espoir quasi-mythique chez les élèves et les parents. Les conditions de travail influencent le regard porté sur la profession enseignante. Le poids des parents pèse fort dans l'équilibre de l'éducation et le développement cognitif des enfants et la fabrication de l'excellence est concomitante (Joint, 2006). Pour ce faire, de nouvelles réflexions doivent être engagées avec tous les acteurs capables afin d'apporter des lumières sur la situation de l'éducation. La quatrième recommandation concerne la professionnalisation et la valorisation de l'enseignement de même que son développement et la mise en œuvre d'un système de formation qui permet aux élèves d'appivoiser leur réalité et les rend de plus en plus conscients de cette réalité.

L'éducation constitue un pari pour l'avenir des jeunes; ces derniers manifestent de grandes attentes pour un renouveau pédagogique dans l'éducation en Haïti. Malgré la précarité des familles, les jeunes rencontrés en entrevues incarnent des rêves dépassant la possibilité économique de leurs parents. Trivette & Dunst (2013) expliquent cependant que les problèmes des familles vulnérables relèvent pourtant d'une combinaison et d'une multiplicité de conditions sociales économiques, culturelles et politiques qui exigent la

coopération des instances gouvernementales. Dans la même ligne, pour pallier les difficultés liées au faible capital économique des parents, nous recommandons une subvention substantielle des établissements scolaires, également un contrôle plus strict de la qualité de l'éducation offerte dans les écoles. Bref, nous recommandons une école pour tous les enfants du pays, indépendamment de son contexte socioéconomique.

Enfin, la collaboration école-famille se révèle de plus importante pour la réussite des élèves. Une recherche récente soulève la nécessité pour l'école de préconiser des stratégies de communication et d'engager une dynamique de réflexion qui permet aux parents de se familiariser de plus en plus avec les programmes (Dumoulin, & al., 2013). Il importe donc de développer des habiletés de communication favorables au dialogue et aux interactions entre parents et enseignants concernant les progrès et les difficultés des élèves. Notre sixième et dernière recommandation renvoie à une campagne de sensibilisation par le secteur de l'éducation avec l'appui technique du Ministère en ce qui a trait à la relation école-parent.

## **Références bibliographiques**

- AAPH. (2005). Aide et Action: Programme pour Haïti: L'éducation change le monde: *Analyse de contexte pour un plan stratégique- pays*. <http://www.aide-et-action.org/pdf> (repéré le 08-05-06).
- Abric, J.-C. (2003a). De l'importance des représentations sociales dans les problèmes de l'exclusion sociale. In J.-C. Abric (Ed.), *Exclusion sociale, insertion et prévention* (pp. 11-19): ERES « Hors collection ». Retrieved from <http://www.cairn.info/exclusion-sociale-insertion-et-prevention>.
- Abric, J.-C. (2003b). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. In J.-C. Abric (Ed.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (pp. 59-80). [www.cairn.info/methodes-d-etude-des-representations-sociales](http://www.cairn.info/methodes-d-etude-des-representations-sociales): ERES Hors collection.
- Abric, J.-C. (2009). L'étude expérimentale des représentations sociales. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (7e ed., pp. 205-223). Paris: Presses universitaires de France.
- Abric, J.-C., & Campos, P. H. F. (2003). Les éducateurs et leur représentation sociale de l'enfant de rue au Brésil. In J.-C. Abric (Ed.), *Exclusion sociale, insertion et prévention* (pp. 139-150): ERES « Hors collection ». Retrieved from <http://www.cairn.info/exclusion-sociale-insertion-et-prevention>.
- Akkari, A. (1999). Participation des parents au processus de scolarisation : recherches, modèles d'action et débats théoriques. *Journal of Educational Thought*, 33(3), 231-253.
- Akkari, A., & Changkakoti, N. (2009). Les relations entre parents et enseignants. *La revue internationale de l'éducation familiale* (1), 103-130.
- Anderson, S. E., & Thiessen, D. (2004). Communautés apprenantes en transformation: la tradition du changement aux États-Unis. In M. Tardif & C. Lessard (Eds.), *La profession d'enseignant aujourd'hui: Évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (pp. 139-171). Québec: Les presses de l'Université Laval.

- André, J. V. (2008). *La dynamique motivationnelle des élèves en situation d'échec à l'école fondamentale en Haïti lors des activités de lecture*. (2e cycle Mémoire de Maîtrise), Université de Montréal, Montréal.
- André, J. V., & Cartier, S. (2012). Dynamique motivationnelle lors de l'apprentissage par la lecture: Neuf cas d'élèves qui recommencent leur 5e année primaire en Haïti. *Dialogues et Cultures, Présences Haïtiennes* (58), 39-50.
- Apostolidis, T. (2003). Représentations sociales et triangulation : enjeux théorico-méthodologiques. In Jean-Claude Abric (Ed.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (pp. 13-35). [www.cairn.info/methodes-d-etude-des-representations-sociales](http://www.cairn.info/methodes-d-etude-des-representations-sociales): : ERES | Hors collection.
- Apostolidis, T. (2006). Représentations Sociales et Triangulation: Une Application en Psychologie Sociale de la Santé. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(2), 211-226.
- Archambault, J., & Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe* (2e édition ed.). Québec: Gaëtan Morin.
- Archambault, J., & Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe* Montréal : Gaëtan Morin.
- Arnold, D. H., Zeljo, A., Doctoroff, G. L., & Ortiz, C. (2008). Parent Involvement in Preschool: Predictors and the Relation of Involvement to Preliteracy Development. *School Psychology Review*, 37(1), 74-90.
- Asdih, C. (2008). Les partenariats école-famille-association : des enjeux sociopolitiques à repérer, des défis à relever. In G. Pithon, C. Asdih, & S. J. Larivée (Eds.), *Construire «une communauté éducative»: Un partenariat école-famille-association* (pp. 231-244). Bruxelles: De Boeck.
- Asdih, C. (2012). Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité? Représentations des enseignants et pratiques professionnelles. *Enfances, Familles, Générations* (16), 34-52.
- Audren, G., & Lorcerie, F. (2013). À Marseille: une école polarisée mais diverse. *Projet* (2), 42-51.
- Ayache, M., & Dumez, H. (2011a). Le codage dans la recherche qualitative une nouvelle perspective. *Le Libellio d' AEGIS*, 7(2), 33-46.

- Ayache, M., & Dumez, H. (2011b). Le codage dans la recherche qualitative une nouvelle perspective? *Le Libellio d'Aegis*, 7(2), 33-46.
- Ayache, M., & Dumez, H. (2011c). Réflexions en forme de réponses à propos du codage dans la recherche qualitative. *Le Libellio d'Aegis*, 7(3), 29-34.
- Azarre, W. (2014). *L'accompagnement pédagogique des enseignants du premier et du deuxième cycle de l'école fondamentale en Haïti. (2e cycle)*, Laval, Québec.
- Bandura, A. (2003). *Auto-Efficacité : Le sentiment d'efficacité personnel, traduit de l'anglais par Jacques Lecomte*. New-York, Paris: De Boeck Université
- Bardou, É., Oubrayrie-Roussel, N., Safont-Mottay, C., Lescarret, O., Deslandes, R., & Rousseau, M. (2010). Facteurs prédictifs de l'engagement parental dans l'accompagnement aux devoirs et leçons des adolescents: une étude comparative France-Québec. *Pratiques psychologiques*, 30, 1-16.
- Bardou, É., Oubrayrie Roussel, N., Safont-Mottay, C., Lescarret, O., Deslandes, R., & Rousseau, M. (2012). Predictive factors of adolescents' parental involvement in homework: A comparative study France-Quebec. *Pratiques psychologiques*(18), 283-298.
- Barnard, W. M. (2004). Parent Involvement in Elementary School and Educational Attainment. *Children and Youth Services Review*, 26, 39-62.
- Bastien, R. (1951). *Le paysan haïtien et sa famille*: Karthala.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child development*, 887-907.
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children *Youth and Society*, 9, 239-276.
- Bautier, É., & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage: Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Baye, A., & Mainguet, C. (2005). Capital social et résultats sociaux de l'éducation. In J. Houard & M. Jacquemain (Eds.), *Capital social et dynamique régionale* (pp. 143-184). Genève: DeBoeck supérieur / Économie, société, région.

- Beaulière, A. (2007). Haïti dans l'impasse économique et sociale: Une analyse en termes de gouvernabilité. In L. N. Pierre (Ed.), *Haïti: Les recherches en sciences sociales et les mutations sociopolitiques et économiques* (pp. 63-81). Paris: L'Harmattan.
- Beaumont, C., Lavoie, J., & Couture, C. (2010). Les pratiques collaboratives en milieu scolaire: Cadre de référence pour soutenir la formation. In C. d. r. e. d. i. s. l. r. s. (CRIRES) (Ed.). Université de Laval.
- Beauregard, F. (2006). Représentations sociales des parents et des enseignants de leurs rôles dans l'intégration scolaire d'un élève dysphasique en classe ordinaire au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 545-565.
- Beauregard, F., & Kalubi, J.-C. (2011). Améliorer la collaboration entre les milieux scolaire et de réadaptation : besoins des intervenants. *Revue Service social*, 57(2), 158-172.
- Beckman, P. J. (2003). Relations parents et professionnels dans des structures éducatives inclusives. *Éducation & francophonie*, 31(1), 87-100.
- Ben Ayed, C. (2011). À qui profite le choix de l'école ? Changements d'établissement et destins scolaires des élèves de milieux populaires. *Revue française de pédagogie*, (175), 39-58.
- Ben Ayed, C., & Borccolichi, S. (2009). Les inégalité sociopastiales d'accès aux savoirs In M. Duru-Bellat & A. Van Zanten (Eds.), *Sociologie du Système éducatif: Les inégalités scolaires* (pp. 113-130). Paris: Presses Universitaires de France.
- Ben Ayed, C., & Poupeau, F. (2010). École ségrégative, école reproductive. *Actes de la recherche en sciences sociales* (5), 4-10.
- Benelli, N. (2011). Rendre compte de la méthodologie dans une approche inductive : les défis d'une construction a posteriori. *Recherches qualitatives, Hors Série* (11), 40-50.
- Bentolila, A. (2007). Passeur de langue. In B. Cyrulnik & J.-P. pourtois (Eds.), *École et résilience* (pp. 357-375). Paris: Odile Jacob.
- Berrouët-Oriol, R. (2011). Aménagement du créole et du français en Haïti: L'école eb créole, en français, dans les deux langues? État de la question et perspectives.

- Montréal: Table-ronde, Association des enseignants haïtiens du Québec (AEHQ)  
Montréal, le 16 octobre 2011.
- Bien-Aimé, G. (2006). C'est la rentrée: Un pays, une école. *Prima info : Une publication du gouvernement haïtien*, 10-23.
- Bijoux, L. (1995). *Regard critique sur la famille haïtienne*. Port-au-Prince, Haiti: Editions des Antilles.
- Blaya, C. (2012). « Le décrochage scolaire dans les pays de l'OCDE ». *Regards croisés sur l'économie*, 2(12), 69-80.
- Blaya, C., & Fortin, L. (2011). Les élèves français et québécois à risque de décrochage scolaire : comparaison entre les facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 40(1), 1-21.
- Blot, J.-Y. (2003). Une alphabétisation libératrice pour transformer Haïti. *Monde alphabétique* (15), 86-92.
- Bornstein, L., & Bornstein, M. H. (2007). Pratiques parentales et développement social de l'enfant: Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants. Pennsylvania: National Institute of Child Health and Human Development. Retrieved from [www.enfant-encyclopedie.com/documents/BornsteinFRxp.pdf](http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/BornsteinFRxp.pdf).
- Bouchard, J.-M. (1998). Le partenariat dans une école de type communautaire. In R. Pallascio, L. Julien, & G. Gosselin (Eds.), *Le partenariat en éducation pour mieux vivre ensemble* (pp. 19-35). Montréal: Éditions Nouvelles.
- Bouchard, J.-M., Kalubi, J.-C., & Sorel, L. (2011). Le partenariat entre les parents et les intervenants: des perceptions aux réalisations. *Rivista Italiana di Educazione Familiare* (2), 61-78.
- Bouchard, Y. (2011). De la problématique au problème de recherche. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.), *Introduction à la recherche en éducation* (3e éd ed., pp. 63-80). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Boulanger, D., Larose, F., Grenier, N., Saussez, F., & Couturier, Y. (2014). Making the unfamiliar familiar: social Representations of Teachers about Parental Engagement in an Intervention Program in Quebec. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 106 – 112.

- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice: Les inégalités devant l'école et devant la culture *Revue française de sociologie: Les Changements en France*. Published by: Éditions OPHRYS et Association Revue Française de Sociologie Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/3319132> Accessed: 13/07/2009 21:53 7(3), 325-347.
- Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 3-6.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964a). *Les héritiers*: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964b). *Les héritiers : les étudiants et la culture* Paris: Éditions de Minuit
- Bouteyre, É. (2008). *La résilience scolaire: de la maternelle à l'université*. Paris: Edition Bélin.
- Bouveau, P., Cousin, O., & Favre-Perroton, J. (2007). *L'école face aux parents*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Bower, H. A., & Griffin, D. (2011). Can the Epstein Model of Parental Involvement Work in a High-Minority, High-Poverty Elementary School? A Case Study. *Professional School Counseling*, 15(2), 77-87.
- Brassard, A., Cloutier, M., De Saedeleer, S., Corriveau, L., Fortin, R., Gélinas, A., & Savoie-Zajc, L. (2004). Rapport à l'activité éducative et identité professionnelle chez les directeurs d'établissement des ordres d'enseignement préscolaire et primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 487-508.
- Bressoux, P. (2009). Des contextes scolaires inégaux: effet-établissement, effet-classe et effets du groupe de pairs. *Sociologie du système éducatif*, Duru-Bellat, M., Van Zanten, A. (Eds.), 131-148.
- Briançon, M. (2011). *Ces élèves en difficultés scolaire qui se disent d'abord curieux du maître*. Paris: L'Harmattan.
- Brice, M. (2003). *Style de leadership des directeurs et directrices d'établissement et réussite scolaire au niveau secondaire public en Haïti*. <http://www.worldcat.org> (repéré le 11-04-9). (2e cycle Mémoire de Maîtrise), Laval, Québec. Retrieved from <http://www.worldcat.org>

- Brichaux, J. (2004). Le geste professionnel de l'éducateur. In J. Brichaux (Ed.), *L'éducateur d'une métaphore à l'autre: Parler autrement de l'éducateur* (pp. 55-73): Érès.
- Broccolichi, S. (2009). L'espace des inégalité scolaires: Une analyse des variations socio-spatiales d'acquis scolaires dégagées des optiques évaluatives. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 5(180), 74-91.
- Broccolichi, S., & Sinthon, R. (2011). Comment s'articulent les inégalités d'acquisition scolaire et d'orientation ? Relations ignorées et rectifications tardives. *Revue française de pédagogie*, (175), 15-38.
- Brock, C. H., Lapp, D., Flood, J., Fisher, D., & Tao Han, K. (2007). Does Homework Matter? An Investigation of Teacher Perceptions About Homework Practices for Children From Nondominant Backgrounds. *Urban Education*, 42(4), 349-372.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : experiments by nature and design*. Cambridge: Mass: Harvard University Press.
- Brown, L., & Iyengar, S. (2008). Parenting Styles: The impact on Student Achievement. *Marriage & Family Review*, 43(1), 14-38.
- BUNEXE. (2006). *Bureau national des examens de l'État: Résultats aux examens de 6e année fondamentale de 1995-2005. Service des statistiques du Ministère de l'Éducation Nationale de la Culture*, Port-au-Prince.
- BUNEXE. (2014). *Bureau national des examens de l'État: Service des statistiques du Ministère de l'Éducation Nationale de la Formation professionnelle*. Source informatique du Ministère de l'Éducation Nationale et la Formation Professionnelle.
- Burns, R. (1971). Methods for individualizing instruction. *Educational technology*, 11(6), 55-56.
- Cadet, C. (2003). *L'éducation dans la perspective du DSRP Intérimaire* (ed.).
- Carey, N., Lewis, L., Farris, E., & Burns, S. (1998). Parent Involvement In Children's Education: Efforts by Public Elementary Schools (NCES 98-032). Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. [En ligne] <http://nces.ed.gov/>.

- Cartier, S. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire: Mieux comprendre et mieux intervenir*. Québec: Les éditons CEC.
- Castor, S. (2006). Difficile sortie d'une longue transition. In Y. Shamsie & A. S. Thompson (Eds.), *Haïti, Hope for a fragile state* (pp. 111-127). Waterloo: The Centre International Gouvernance Innovation
- Cavallo, P. B., & Iannaccone, A. (1993). *Représentations Sociales et Construction des Connaissances*. Paper presented at the Textes sur les Représentations Sociales, Italy.
- CCI. (2004). Cadre de Coopération Intérimaire 2004-2006: Rapport de synthèse, Haïti.
- CEEC. (2007). Commission épiscopale pour l'éducation catholique: Le projet éducatif éducatif catholique d'Haïti. In C. é. d'Haïti (Ed.), <http://ceec-haiti.org/> consulté le 27 août 2010. Port-au-Prince.
- CEEC. (2012). La Commission Episcopale pour l'Education Catholique: Le Catholic Relief Services L'Université de Notre Dame: Résultats de l'Enquête sur les Ecoles Catholiques en Haïti.
- Chapman, C., & Fullan, M. (2007). Collaboration and partnership for equitable improvement: towards a networked learning system? *School Leadership and Management*, 27(3), 207-211.
- Charette, J. (2009). *Représentations du racisme et pratiques inspirées de l'approche antiraciste chez des enseignants du primaire*. (Mémoire de Maitrise), Université de Montréal, Montréal.
- Charlot, B. (2000). Le rapport au savoir en milieu populaire: «apprendre à l'école» et «apprendre dans la vie». *VEI enjeux*, 123, 56-63.
- Charlot, B. (2005). Le rapporte au savoir en milieu populaire. In M. Fournier & V. Troger (Eds.), *Les mutations de l'école: Le regard des sociologues* (pp. 153-155). Auxerre Cedex: Éditons Sciences humaines.
- Charlot, B., Bautier, É., & Rochex, J.-Y. (1992). Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs *Revue Française de Sociologie*, 34(4), 690-693

- Charlot, B., Bautier, É., Rochex, J.-Y., Chabchoub, A., Gauthier, J., Kučera, M., . . . de Sousa Gauthier, L. (2001). *Les jeunes et le savoir: perspectives internationales*: Anthropos.
- Charlot, B., & Rochex, J.-Y. (1996). L'enfant-élève: dynamiques familiales et expérience scolaire. *Lien social et politiques* (35).
- Chartier, M., Rufin, D., & Pelhate, J. (2014). Les enseignants dans l'entretien individuel avec les parents : entre souci de la relation et exigence d'efficacité. *Education et sociétés*, 2(34), 39-54.
- Chaudenson, R. (2002). Le cas des créoles. *Hérodote: Revue de géographie et de géopolitique*, 2(105), 60-72.
- CHE. (2007). Coordination Haïti-Europe: Une Haïti est possible: Issues vers une sortie de crises.
- Chen, J. J.-L. (2008). Grade-Level differences : Relations of parental, teacher and peer support to academic engagement and achievement among Hong Kong students. *School Psychology International*, 29(2), 183-198.
- Chen, Y.-C., & Fish, M. C. (2013). Parental involvement of mothers with chronic illness and children's academic achievement. *Journal of Family Issues*, 34(5), 583-606.
- Chouinard, R., Archambault, J., & Rheault, A. (2006). Les devoirs, corvée inutile ou élément essentiel de la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 307-324.
- Christenson, S. L. (2003). The Family-School Partnership: An Opportunity to Promote the Learning Competence of All Students. *School Psychology Quarterly*, 18(4), 454-482.
- Christenson, S. L., & Sheridan, S. L. (2001). *School and Families: Creating essential connections for learning*. London, New-York: The Guilford Press.
- Cizeau, T. (2011). Enjeux scolaires, enjeux de classes. *Informations sociales* (2), 76-84.
- Claes, M., & Comeau, J. (1996). «L'école et la famille: deux mondes?». *Lien social et politique* (35), 75-85.
- Cochran, M. (1989). Empowerment through family support. *Networking Bulletin*, 1(1), 2-3.

- Cochran, M., & Dean, C. (1991). Home-school relations and the empowerment process. *The Elementary School Journal*, 91(3), 261-269.
- Cohen, É. G. (1994). *Le travail de groupe: Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*. Montréal: Les éditions de la Chenelières.
- Coleman, J. S. (1966). Equality of Educational Opportunity. Washington: Department Of Healthy, Education and Welfare: National Center For Educational Statistics.
- Coleman, J. S. (1988). Supplement: Organization and Institutions: Sociological and Economic Approaches to Analysis of Social Structure. *The American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Cox, D. D. (2005). Evidence-based interventions using home-school collaboration. *School Psychology Quarterly*, 20(4), 473-497.
- Crahay, M. (2005). *Psychologie de l'éducation*. Paris: Presses universitaires de France.
- CREN. (2013). Centre de Recherche en Education de Nantes: Évaluation du projet sur la petite « adaptation de la didactique du français aux situations de créolophone » en Haïti. Nantes.
- Crozier, G., & Davies, J. (2007). Hard to reach parents or hard to reach schools? A discussion of homeschool relations, with particular reference to Bangladeshi and Pakistani parents. *British Educational Research Journal*, 33(3), 295-313.
- CRR. (2005). Commissions des recours des réfugiés: Sommaire Haïti. Centre d'information géopolitique.
- Cyrułnik, B., & Pourtois, J.-P. (2007). *École et résilience*: Odile Jacob.
- Darling, N., & Laurence, S. (1993). Parenting style as contexte: An integrative model. *Psychological bulletin*, 113(3), 387-396.
- Davila, A., & Domínguez, M. (2010). Formats des groupes et types de discussion dans la recherche sociale qualitative. *Recherches qualitatives*, 29(1), 50-68.
- Daw, J. (2012). Parental income and the fruits of labor: Variability in homework efficacy in secondary school. *Research in Social Stratification and Mobility*, 30(3), 246-264.
- Delannoy, C., & Lévine, J. (2005). *La motivation : désir de savoir, décision d'apprendre*. Paris: Hachette Éducation.

- Delay, C. (2013). L'impératif scolaire du partenariat et son appropriation partielle au sein des familles populaires : un exemple genevois. *Education et sociétés*, 2(32).
- Delorme, A. (2003). Perceptions et réalité. In A. Delorme & M. Flückiger (Eds.), *Perceptions et réalité: Introduction à la psychologie des perceptions* (pp. 1-17). Bruxelles: DeBoeck Université.
- Délorme, A., & Flückiger, M. (2003). La problématique et les courants théorique. In A. Delorme & M. Flückiger (Eds.), *Perception et réalité: Introduction à la psychologie des perceptions* (pp. 19-40). Bruxelles: DeBoeck Université.
- Denessen, E., Bakker, J., & Gierveld, M. (2007). Multi-ethnic Schools' parental involvement policies and practices. *The school community journal*, 17(2), 27-43.
- Deschodt, A. (2014). *L'investissement des parents dans les devoirs des enfants: une question de structure familiale?* École Supérieur du Professorat et de l'Éducation Lille Nord de France.
- Deslandes, R. (2005). Réussite scolaire: déterminant et impact des relations entre l'école- et la famille. In L. DeBlois & D. Lamorthe (Eds.), *la réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir* (pp. 223-236). Québec: Presses de l'Université de Laval.
- Deslandes, R. (2006a). Designing and Implementing School, Family and Community Collaboration Programs in Quebec, Canada. *The School Community Journal*, 16(1), 81-105.
- Deslandes, R. (2006b). La problématique école-famille-communauté dans la formation des futurs enseignants. In J. Loïselle, L. Lafortune, & N. Rousseau (Eds.), *L'innovation et la formation à l'enseignement: pistes de réflexion et de d'action pour les futurs enseignants*. Québec: Presse de l'Université du Québec.
- Deslandes, R. (2008). Contribution des parents à la socialité des jeunes. *Éducation & francophonie*, 36(2), 156-172.
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2003). L'état d'avancement des connaissances sur les relations école-famille: un portrait global. *Vie pédagogique* (126), 27-29.
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411-433.

- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2005). Motivation of Parent Involvement in Secondary-Level Schooling. *Journal of Educational Research*, 98(3), 164-175.
- Deslandes, R., & Jacques, M. (2004). Relations famille-école et l'ajustement du comportement socioscolaire de l'enfant à l'éducation préscolaire. *Éducation et francophonie*, 32(1), 172-200.
- Deslandes, R., & Lafortune, L. (2001). La collaboration école-famille dans l'apprentissage des mathématiques selon les perceptions des adolescents. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 649-669.
- Deslandes, R., & Potvin, P. (1999). Autonomy, Parenting, Parental Involvement in Schooling and School Achievement: Perception of Quebec Adolescents.
- Deslandes, R., & Rousseau, N. (2007). Congruence Between Teachers' and Parents' Role Construction and Expectations About their Involvement in Homework. *International Journal about Parents in Education*, 1, 108-116.
- Deslandes, R., & Rousseau, N. (2007). Congruence Between Teachers' and Parents' Role Construction and Expectations About their Involvement in Homework. *International Journal about Parents in Education*, 1 108-116.
- Deslandes, R., Rousseau, N., Rousseau, M., Descôteaux, G., & Hardy, V. (2008). Regard parental sur les devoirs et les leçons et fonction des caractéristiques familiales et du rendement de l'élève. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 836-860.
- Deslauriers, J.-P., & Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. P. Pires (Eds.), *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Dom, L., & Verhoeven, J. C. (2006). Partnership and conflict between parents and schools: how are schools reacting to the new participation law in Flanders (Belgium)? *Journal of education policy*, 21(5), 567-597.
- Douyon, F. (2004). *Haïti: De l'Indépendance à la dépendance*. Paris: L'Harmattan.
- Dubet, F. (1997). *École, familles: Le malentendu*. Paris: Textuel.

- Dubet, F., Duru-Bellat, M., & Vérétoit, A. (2010). Les inégalités scolaires entre l'amont et l'aval. Organisation scolaire et emprise des diplômes et cohésion sociale. *Sociologie*, 2(1), 177-197.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M., & Vérétoit, A. (2011). Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale. *Revue française de pédagogie* (176), 130-132.
- Dubet, F., & Martucceli, D. (1996). Les parents et l'école : classes populaires et classes moyennes. *Lien social et politiques* (35), 109-121.
- Dubet, F., & Pellet, S. (2012). Le rôle de consommateur des parents d'élèves dans le « marché scolaire ». *Regards croisés sur l'économie*, 2(12), 133-142.
- Dumay, X. (2010). Ségrégation entre écoles, effets de la composition scolaire et inégalités de résultats. *Revue Française de Sociologie*, 51(3), 461-480.
- Dumoulin, C., Thériault, P., Duval, J., & Tremblay, I. (2013). Rapprocher l'école primaire et les familles par de nouvelles pratiques de communication. *Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation*(9), 4-18.
- Dunne, M., & Gazeley, L. (2008). Teachers, social class and underachievement. *British Journal of Sociology of Education* 29 (5), 451-463.
- Dunst, C. J., Johanson, C., Rounds, T., Trivette, C. M., & Hambly, D. (1992). Characteristics of parent-professional partnerships. In S. L. Christenson & J. C. Conoley (Eds.), *Home-school collaboration : Enhancing children's academic and social competence* (Vol. , pp. 157-174). Maryland The National Association of School Psychologists.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Deal, A. G. (1988). *Enabling and Empowering Families: Principles and Guidelines for Practice*. Cambridge, MA, Brookline Books.
- Duong, L. (2006). *Regards croisés sur les interactions sociales de l'élève d'origine immigrante à Montréal* (Mémoire de maîtrise), Université de Montréal, Montréal.
- Duong, L., & Kanouté, F. (2007). Les interactions sociales de l'élève immigrant à Montréal. *Revue de l'Université de Moncton*, 38(2), 73-105.
- Durkheim, É. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Métaphysique et de Morale, tome VI, version numérique par Jean-Marie Tremblay*. [www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques\\_des\\_sciences\\_sociales/index.html](http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html).

- Durkheim, É. (1911). Jugements de valeur et jugements de réalité. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 1-13.
- Duru-Bellat, M. (2001). Effets maîtres, effets établissements: quelle responsabilité pour l'école? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften (Revue suisse des sciences de l'éducation)*, 23(2), 321-337.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris: Presses universitaires de France.
- Duru-Bellat, M. (2003). Les apprentissages des élèves dans leur contexte: les effets de la composition de l'environnement scolaire. *Carrefours de l'éducation*(2), 182-206.
- Duru-Bellat, M. (2013). L'école, une utopie à reconstruire. *Revue française de pédagogie*(183), 173-175.
- Duru-Bellat, M. (2014). L'école, premier vecteur de la ségrégation professionnelle ? *Regards croisés sur l'économie*, 2(15), 85-98.
- Duru-Bellat, M., & Bydanova, L. (2009). Structure des systèmes éducatifs et inégalités sociales de performances.
- Duru-Bellat, M., & Bydanova, L. (2011). Structure des systèmes éducatifs et inégalités sociales de performance. In V. Dupriez & N. Mons (Eds.), *Les politiques d'accountability, du changement institutionnel aux transformations locales. Revue d'Éducation comparée* (Vol. 5).
- Duru-Bellat, M., & Suchaut, B. (2005). L'approche sociologique des effets du contexte scolaire: méthodes et difficultés. *Revue internationale de psychologie sociale*, 18(3), 5-42.
- Duru-Bellat, M., & van Zanten, A. (2006). *Sociologie de l'école* (Colin Armand ed. Vol. 3e édition). Paris.
- Duru-Bellat, M., & van Zanten, A. (2012). *Sociologie de l'école*: Hachette. com.
- Dutercq, Y. (2004). Pluralité des mondes et culture commune: Enseignants et élèves à la recherche de normes partagées. In M. Tardif & C. Lessard (Eds.), *La profession d'enseignant aujourd'hui: Évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (pp. 175-186). Québec: Les presses de l'Université de Laval.

- Duval, J., Dumoulin, C., & Michel, P. (2014). Collaboration école-famille et prévention du décrochage scolaire : des pistes d'action pour les enseignants du primaire. *Canadian Journal of Education*, 37(3 ), 1-23.
- Epstein, J. L. (2001). *School, Family and Community Partnerships: Preparing Educators and improving Schools*. Boulder, Colorado: Westview, Press.
- Epstein, J. L. (2005). A case study of the partnership schools comprehensive school reform (SCR) Model. *The Elementary School Journal*, 106(2), 151-170.
- Epstein, J. L. (2010). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnership : Preparing educators and improving schools*. Boulder CO WestviewPress.
- Epstein, J. L., & Salinas, K. C. (2004). School as learning communities: Partnering with families and communities: A well-organized program of family and community partnerships yields many benefits for schools and their students. *Educational Leadership*, 61(8), 12-18.
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2006). Prospects for Change: Preparing Educators for School, Family, and Community Partnerships. *Peabody Journal of Education*, 81(2), 81-120.
- Epstein, J. L., & Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 181-193
- Eugène, C. (2013). *La problématique des enfants de la rue à Port-au-Prince et les stratégies d'interventions des institutions de prise en charge*. Montreal, Montréal.
- Falardeau, E., & Simard, D. (2007). Rapport à la culture et approche culturelle de l'enseignement. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 1-24.
- Fallu, J.-S., & Janosz, M. (2003). La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence : un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue de psychoéducation*, 32(1), 7-29.

- Fan, W., & Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology, 30*(1), 53 -74.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review, 13*(1), 1-22.
- Faucheux, C. (1957). La dynamique de groupe. *L'année psychologique, 57*(2), 425-440.
- Favre, B., Jaeggi, J.-M., & Osiek, F. (2004). La situation des enfants de milieu populaire: Famille, école et collectivité. *Service de la recherche en éducation, Genève*.
- Félouzis, G., Maroy, C., & van Zanten, A. (2013). Les «marchés scolaires» : Sociologie d'une politique publique d'éducation. Paris: Presses universitaires de France.
- Felouzis, G., & Perroton, J. (2007). Les «marchés scolaires»: une analyse en termes d'économie de la qualité. *Revue Française de Sociologie, 48*(4), 693-722.
- Fils-Aimé, N. (2003). *La mémorisation à l'école haïtienne. Ce que pensent les élèves et les enseignants du secondaire*. Montréal: Les Éditions du CIDIHCA.
- Flouri, E. (2006). Parental Interest in Children's Education, Children's Self-Esteem and Locus of Control, and Later Educational Attainment: Twenty-Six Year Follow-Up of the 1970 British Birth Cohort. *British Journal of Educational Psychology, 76*, 41-55.
- Fluss, J. (2013). Approche des troubles des apprentissages scolaires pour le pédiatre : considérations théoriques et pratiques. *Développements, 2*(15), 16-23.
- Forquin, J.-C. (1982). L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires : inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale. *Revue française de pédagogie (59)*, 52-75.
- Forsyth, D. R. (1983). *An introduction to group dynamics*. Los Angeles: Brooks.
- Fortier, A.-M. (1992). Langue et identité chez les Québécois d'ascendance italienne. *Sociologie et sociétés, 24*(2), 91-102.
- France, E. (2011). *TIC et formation des enseignants du fondamental en Haïti : barrières et facteurs facilitants*. (3<sup>e</sup> Cycle Thèse de Doctorat) Montréal, Montréal.
- Francis, V. (2008). L'activité scolaire hors l'école comme espace de rencontre. *Cahiers pédagogiques: Dossier «école et familles» (465)*.

- Francis, V., & Milova, H. J.-L. (2011). Accompagnement de la scolarité des enfants et soutien aux parents dans les programmes de réussite éducative. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 2 (12), 111-125.
- François, P. E. (2004). *Avoir 16 ans à l'école primaire: Les surâgés dans le système éducatif haïtien*. Paris: L'Harmattan.
- Fréguin, S., & Devienne, S. (2006). Libératisme économique et marginalisation de la paysannerie en Haïti: Le cas de l'Arcahaie. *Revue Tiers Monde* (87), 621-642.
- Froiland, J. M., & Davison, M. L. (2014). Parental expectations and school relationships as contributors to adolescents' positive outcomes. *Social Psychology Educational* (17), 1-17.
- Gaberan, P. (2012). *La relation éducative: Un outil professionnel pour un projet humaniste*. Toulouse: Érès.
- Garnier, P. (2008). Des «relais» entre écoles et familles: Les ATSEM. In M. Kherroubi (Ed.), *Des parents dans l'école*. Paris: ÈRÈS.
- Garnier, P., Kherroubi, M., & Monceau, G. (2008). Sur la coopération école-famille: Les perspectives ouvertes. In M. Kherroubi (Ed.), *Des parents dans l'école* (pp. 207-216). Paris: Érès.
- Gather Thurler, M. (2004). Stratégies d'innovation et place des acteurs. In J.-P. Bronckart & M. Gather Thurler (Eds.), *Transformer l'école* (pp. 99 à 125). Genève: De Boeck Université «Raisons éducatives».
- Gayet, D. (2007). Réussite et échec paradoxaux. In B. Cyrulnik & J.-P. Pourtois (Eds.), *École et résilience*. Paris: Odile Jacob.
- Giasson, J. (2003). *La lecture : De la théorie à la pratique*: Gaëtan Morin.
- Giovannoni, L. (2008). La «démission parentale», facteur majeur de délinquance: mythe ou réalité? *Sociétés et jeunesses en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche* (5).
- Girardin, D., & Schmutz, I. (2014). *L'implication des parents dans le suivi scolaire de leur enfant : quel partenariat entre enseignements spécialisés-parents? Quelles attentes réciproques ?* (2e cycle Mémoire de Maitrise), Genève, Genève.
- Giuliani, F., & Payet, J.-P. (2014). Les logiques scolaires de la proximité aux familles. *Education et sociétés*, 2(34), 5 à 21.

- Glasman, D. (2005). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*.
- Glasman, D. (2009). Parents and children's homework in France In R. Deslandes (Ed.), *International Perspectives on Student Outcomes and Homework. Family-School-Community Partnership* (pp. 95-109). New York et Londres,: Routledge.
- Glasman, D. (2010). Le rôle préventif des dispositifs d'aide aux élèves en dehors de l'école. *Informations sociales*, 5(161), 58-65.
- Glasman, D., & Besson, L. (2005). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Savoie: Université de Savoie.
- Goddard, T. T., & Hart, A. C. (2007). School leadership and equity: Canadian elements. *School Leadership & Management*, 27(1), 7-20.
- Gohier, C., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32.
- Gonzalez, L. M., Borders, L. D., Hines, E. M., Villalba, J. A., & Henderson, A. (2013). Parental Involvement in Children's Education: Considerations for School Counselors Working with Latino Immigrant Families. *Professional School Counseling*, 16(3), 185-193.
- Gordon, M. F., & Louis, K. S. (2009). Linking Parent and Community Involvement with Student Academic Achievement: Comparing Principals and Teacher Perceptions of Stakeholder Influence. *American Journal of Education*, 116(1), 1-31.
- Gordon, P. (1994). Robert Owen (1171- 1858). *Perspectives: Revue trimestriel d'éducation comparée*, 24(1-2), 287-306.
- Goutard, M. (2010). *L'école, porteuse d'avenir*. Paris L'Harmattan.
- Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales*. Paris: Dalloz, 11e édition.
- Green, C. L., & Hoover-Dempsey, K. V. (2007). Why Do Parents Homeschool? A Systematic Examination of Parental Involvement. *Education and Urban Society*, 39(2), 264-285.
- Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2007). Parents' Motivations for Involvement in Children's Education: An Empirical Test of a

- Theoretical Model of Parental Involvement. *Journal of Educational Psychology* 99(3), 532-544.
- Gregory, A., & Rimm-Kaufman, S. (2008). Positive Mother-child Interactions in Kindergarten: Predictors of School Success in High School. *School Psychology Review*, 37(4), 499-515.
- Grize, J.-B. (1993). *Logique naturelle et représentations sociales*. Paper presented at the the 1st International Conference on Social Representations, Italy.
- GTEF. (2011). *Groupe de Travail sur l'Éducation et la Formation. L'éducation par dessus tout: Pour un Pacte National pour l'Éducation en Haïti. Rapport présenté au président de la République*. Port-au-Prince.
- Guervil, M. R. M. (2011). *Le transfert des compétences à la pratique professionnelle chez les stagiaires d'un centre de formation pour l'enseignement fondamental (CFEF) en Haïti*. (2<sup>e</sup> cycle, Mémoire de Maitrise), Université d'Ottawa.
- Guimard, P. (2010). L'évaluation en France durant les Trente Glorieuses : comprendre les différences de performances et comment les prendre en charge *L'évaluation des compétences scolaires* (pp. 25-35). Rennes: Presses Universitaires de Rennes «Psychologie».
- Gullo, J. (2013). *Etude sur la motivation et le sentiment de compétence en lien avec l'orientation des élèves en milieu spécialisé et professionnel*. (2e cycle, Mémoire de Maitrise), Institut de formation Universitaire de formation des maitres : Université d'ARTOIS.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Humenick, N. M., Perencevich, K. C., Taboada, A., & Barbosa, P. (2006). Influences of Smilating Tasks on Reading Motivation and Comprehension. *The Journal of Educational Research*, 99(4), 232-246.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel, tome 2: Critique de la raison fonctionnaliste*. Arthème: Fayard.
- Haris, A., & Goodall, J. (2007). Engaging parents in raising achievement. Do parents know they matter? (S. a. F. Department for Children, Trans.). University of Warwick.
- Harrisson, D. (2004). L'éthique et la recherche sociale. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.), *La recherche en éducation : étapes et approches*. Ottawa Editions du CRP.

- Harvard Family Research Project, H. F. R. P. (2007). Family Involvement in Elementary School Children's Education No. 2 in a series, 12 pages. [En ligne].  
<http://www.hfrp.org/>.
- HEF. (2013). *Haiti – Éducation et Formation: Plate-Forme Haiti: Dossier d'information et de réflexion première ébauche ouverte à l'enrichissement par l'ensemble des membres*. Port-au-Prince.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). A new wave of evidence. The impact of school family, and community connections on student achievement *Annual Synthesis*. Austin, Texas: Nationale center for family & community connections with schools.
- Henriot-Van Zanten, A. (1996). Stratégies utilitaristes et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l'école : une relecture critique des analyses sociologiques. *Lien social et politiques* (35), 125-135.
- Herrera, J., Lamaute-Brisson, N., Milbin, D., Roubaud, F., Saint-Macary, C., Torelli, C., & Zanuso, C. (2014). *L'évolution des conditions de vie en Haïti entre 2007 et 2012. La réplique sociale du séisme*. Paris, Port-au-Prince.
- Hoffmann, L.-F. (1990). *Haïti, couleurs, croyances, créole*. Montréal et Port-au-Prince: CIDIHCA, Henri Deschamps.
- Hohl, J. (1996). « Qui sont « les parents »? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école. *Lien social et politiques* (35), 51-62.
- Holloway, S. D., Yamamoto, Y., Suzuki, S., & Mindnich, J. D. (2008). Determinants of Parental Involvement in Early Schooling: Evidence from Japan. *Early Childhood Research and Practice*, 10(1).
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why Do Parents Become Involved in Their Children's Education? . *REVIEW OF EDUCATIONAL RESEARCH* 67(1), 3-42.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why Do Parents Become Involved? Research Findings and Implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130.
- Houssaye, J. (2012). La gestion pédagogique des différences entre les élèves: variations françaises. *Carrefours de l'éducation* (2), 227-245.

- Houtenville, A. J., & Conway, K. S. (2008). Parental Effort, School Resources and Student Achievement. *The Journal of Human Resources, 43* ( 2), 437-453.
- Howard, R., & Ford, J. (2007). The Roles and Responsibilities of Teacher Aides Supporting Students with Special Needs in Secondary School Settings. *Australasian Journal of Special Education, 31*(1), 25-43.
- Humbeek, B., Lahaye, W., Balsamo, A., & Pourtois, J.-P. (2006). Les relations école-famille: de la confrontation à la coéducation. *Revue des sciences de l'éducation, 32*(3), 649-664.
- IHSI. (2001). Institut Haïtien de Statistique et d'informatique: Enquête sur les conditions de vie en Haïti.
- IHSI. (2003). *Ministère de l'Économie et des Finances: Direction Générale de l'Institut Haïtien de Statistique et d'Informatique: Enquête sur les conditions de vie en Haïti*. Port-au-Prince.
- Jaccoud, M., & Mayer, R. (1997). L'observation en situation et la recherche qualitative. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. P. Pires (Eds.), *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 211-249). Montréal: Gaëtan Morin.
- Jaeggi, J.-M., Osiek, F., & Favre, B. (2003). Famille, école et quartier. De la solitude au sens : échec ou réussite scolaire d'enfants de milieu populaire. Genève: Suisse: Service de la recherche en éducation.
- Jean-François, L. (2006). *Attitudes des éducateurs envers le français et le créole: Le cas d'Haïti*. (Doctor of Philosophy Doctor of Philosophy), Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College.
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education, 40*(3), 237-269.
- Jeynes, W. H. (2007). The Relationship Between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Urban Education, 42* (1), 82-110.

- Jeynes, W. H. (2012). A meta-analysis of the Efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47(4), 706 - 742.
- Jeynes, W. H. (2014). A Meta-Analysis: The Relationship Between Father Involvement and Student Academic Achievement. *Urban Education*, 1-37.
- Jodelet, D. (1989). *Folies et représentations sociales S. d'aujourd'hui* (Ed.)
- Jodelet, D. (2012). Représentation sociale: phénomènes, concepts et théorie. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale* (2e édition ed., pp. 357-378). Paris: Presses universitaires de France.
- Joint, L. A. (2004). *Le bilinguisme français / créole dans l'enseignement haïtien: Quel enjeu pour le développement social ?*, Institut de Recherche pour le Développement Université des Antilles et de la Guyane.
- Joint, L. A. (2006). *Système éducatif et inégalités sociale en Haïti: Le cas des écoles catholiques*. Paris: L'Harmattan.
- Jonsson, J. O., & Erikson, R. (2000). Understanding Educational Inequality: The Swedish Experience. *L'Année sociologique*, 50(2 ), 345-382.
- Joseph, M. L. (1999). *Collaboration école-famille et réussite scolaire en Haïti*. (Maitrise), Laval, Québec.
- Joseph, Y. (1999). Éducation en Haïti. In W. Pierre, G. Nicolas, & W. Joseph (Eds.), *Livre ouvert sur le développement endogène d'Haïti: Collectif de responsabilités citoyennes. (OREC)* (pp. 253-270). Port-au-Prince: Imprimerie ArnhéGraph.
- Kalampalikis, N. (2004). Les focus groups, lieux d'ancrages. *Bulletin de psychologie*, 471(3), 281-289.
- Kalubi, J.-C. (2008). Construire des «relations positives» pour réussir un partenariat école-famille-association. In G. Pithon, C. Asdih, & S. J. Larivée (Eds.), *Construire une «communauté éducative»: Un partenariat famille-école-association* (pp. 6-9). Bruxelles: De Boeck.
- Kalubi, J.-C. (2010). Topique dans l'influence dans les communautés apprenantes: les relations entre les élèves du primaires participant aux rencontres du conseil de coopération. In P. Maubant & L. Roger (Eds.), *De nouvelles configurations*

- éducatives: Entre coéducation et communauté d'apprentissage* (pp. 64-84): Presses de l'Université du Québec.
- Kalubi, J.-C., & Lesieux, É. (2006). Alliance entre enseignants et parents d'élèves présentant des difficultés d'attention: une analyse sémiotique des perceptions du diagnostic. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 567-591.
- Kamanzi, C., Ying Zhang, X., Deblois, L., & Deniger, M.-A. (2007). L'influence du capital social sur la formation du capital humain chez les élèves résilients de milieux socioéconomiques défavorisés. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 127-145.
- Kanouté, F. (2003). Les parents de milieux défavorisés et l'accompagnement scolaire de leurs enfants. Montréal: Université de Montréal. Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal.
- Kanouté, F. (2007). Les parents et leur rapport à l'école : une recherche en milieu défavorisé. In C. Solar & F. Kanouté (Eds.), *Questions d'équité en éducation et formation* (pp. 25-42). Montréal: Les éditions nouvelles.
- Kanouté, F., & Lafortune, G. (2011). La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée : réflexions sur quelques enjeux à Montréal. *Éducation et francophonie*, 39(1), 80-92.
- Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L., & Tchimou, D. M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 265-289.
- Karsenti, T., & Demers, S. (2004). L'étude de cas. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.), *La recherche en éducation : étapes et approches*. Ottawa: Editions du CRP.
- Karsenti, T., Larose, F., & Garnier, Y. D. (2002). Optimiser la communication famille-école par l'utilisation du courriel. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(2), 367-390.
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Ottawa: Editions du CRP.
- Kaser, J., Susan, M., Stiles, K. E., & Susan, L.-H. (2011). *Leadership scolaire au quotidien: 124 actions pour enrichir sa pratique*. Québec: Chenelière.
- Keller, R. (2013). Du singulier au sens large : intégrer analyse de discours et théorisation ancrée. *Recherches qualitatives* (15), 416-434.

- Kellerhals, J., & Montandon, C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles: milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents*.
- Kellerhals, J., Montandon, C., Gaberel, P.-E., McCluskey, H., & Osiek, F. (1991). Cohésion familiale et styles d'éducation. *L'Année sociologique*, 41, 229-246.
- Kellerhals, J., Montandon, C., Ritschard, G., & Sardi, M. (1992). Le style éducatif des parents et l'estime de soi des adolescents. *Revue Française de Sociologie*, 33(3), 313-333.
- Kettani, M., & Zaouche-Gaudron, C. (2012). Parental sense of competence and socioemotional adjustment of children aged 2 to 6 years old in socioeconomic disadvantage. *Pratiques psychologiques* (18), 75–88.
- Kherroubi, M. (2008). Regards croisés sur la coopération parents-enseignants et ses modes d'approches. In M. Kherroubi (Ed.), *Des parents dans l'école*. Paris: ÉRÈS.
- Kitzinger, J., Markova, I., & Kalampalikis, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groups. *Bulletin de psychologie*, 471(3), 237-243.
- Kouloughli, D.-E. (1996). Sur quelques approches de la réalité sociolinguistique arabe. *Égypte/Monde arabe* (27-28), 287-299.
- Laferrière, T., Bader, B., Barma, S., Beaumont, C., Deblois, L., Gervais, F., . . . Lessard, A. (2011). L'étude de la réussite scolaire au Québec : une analyse historicoculturelle de l'activité d'un centre de recherche, le CRIRES. *Éducation et francophonie*, 39(1), 156-182.
- Laferrière, T., & Ménard, L. (2010). La lecture de l'interaction sociale dans une classe secondaire en réseau. In P. Maubant & L. Roger (Eds.), *De nouvelles configurations éducatives: Entre coéducation et communauté d'apprentissage* (pp. 29-48): Presse de l'Université du Québec.
- Lafortune, G. (2012). Le sens de l'école et de savoirs scolaires en milieux populaires à Port-au-Prince. *Dialogues et Cultures, Présences Haitiennes*(58), 110-118.
- Lahire, B. (1998). La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse. *Ville-École-Intégration* (14), 104-109.
- Lalli, P. (2005). Représentations sociales et communication. *HERMÈS*, 41, 59-64.

- Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Québec: Les études vivantes, 2<sup>e</sup> édition.
- Landry, S. H. (2008). Le rôle des parents dans l'apprentissage des jeunes enfants *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. Texas: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants.
- Lange, M.-F., & Henaff, N. (2010). *Accès à l'éducation et pauvreté au Viêt Nam* A. Akkari & J.-P. Payet (Eds.), *Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud* (pp. 249-277).
- Lareau, A. (1996). Assessing parent involvement in schooling : A critical analysis. In A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), *Family-School Links: How do they affect educational outcomes?* (pp. 57-64 ). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lareau, A., & Benson, C. (1984). The Economics of Home-School Relationships: A Cautionary Note. *Phi Delta Kappan*, 6( 65), 401-404.
- Lareau, A., & Horvat, E. M. (1999). Moments of social inclusion and exclusion race and cultural capital in family-school relationships. *Sociology of Education*, 72(1), 37-53.
- Lareau, A., & Lopes Muñoz, V. (2012). You're Not Going to Call the Shots": Structural Conflicts between the Principal and the PTO at a Suburban Public Elementary School. *Sociology of Education*, 85(3), 201-218.
- Lareau, A., & Shumar, W. (1996). The problem of individualism in Family-School policies. *Sociology of Education: Extra Issue special Issue on Sociology and Educational Policy: Binding Scholarship and Practice Together*, 69, 24-39.
- Larivée, S. J. (2008). Collaborer avec les parents : Portrait, enjeux et défis de la formation des enseignants au préscolaire et au primaire In E. Correa & C. Gervais (Eds.), *Les stages en formation à l'enseignement : Pratiques et perspectives théoriques* (pp. 219-247). Québec: Presses de l'université du Québec.
- Larivée, S. J. (2011). L'établissement des relations école-famille collaboratives et harmonieuses: Des types d'activités, des obstacles, des enjeux et des défis. Dimensions pratiques et perspectives théoriques. In C. Borges, L. Portelance & J. Pharand (Eds). *La collaboration en milieu de l'éducation: Dimensions pratiques, enjeux et perspectives* (pp.161-180). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Larivée, S. J., Kalubi, J.-C., & Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion: entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 525-543.
- Larivée, S. J., Terrisse, B., & Richard, D. (2013). La collaboration école-famille : quelles compétences les parents québécois jugent-ils nécessaires pour s'impliquer ? *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2(34), 105-131.
- Laroui, R. (2007). L'approche culturelle de l'enseignement du français et les pratiques enseignantes au secondaire dans le Bas-Saint-Laurent. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 371-381.
- LeBlanc, L. (2007). L'école: Un lieu où la résilience peut se produire. In B. Cyrulnik & J.-P. Pourtois (Eds.), *École et Résilience* (pp. 180-197). Paris: Odile Jacob.
- LeClair, C.-A. (2009). *Représentations sociales du diabète chez des jeunes francophones en milieu scolaire au Nouveau-Brunswick*. Université de Montréal, Montréal.
- Lee, J.-S., & Bowen, N. K. (2006). Parent Involvement, Cultural Capital, and the Achievement Gap Among Elementary School Children *American Educational Research Journal*, 43(2), 193-218.
- Legendre, R. (2005). In Guérin (Ed.), *Directionnaire actuel de l'éducation* (3e ed.). Montréal: Guérin.
- Levpuscek, M. P., & Zupancic, M. (2009). Math Achievement in Early Adolescence: The Role of Parental Involvement, Teachers' Behavior, and Students' Motivational Beliefs about Math. *Journal of Early Adolescence*, 29(4), 541-570.
- Levy, A. (1996). Rapport sur l'éducation en Haïti [www.gohttp://www.ibe.unesco.org/countries/.pdf](http://www.ibe.unesco.org/countries/.pdf) (consulté le 30-01-06).
- Lewis, A., & Paik, S. (2001). Add it Up: Using Research to Improve Education for Low-Income and Minority Students. Washington: Poverty and Race Research Action Council.
- Lhomme-Dolle, B. (2014). *Faciliter la communication entre Ecoles et Familles allophones, plurilingues et/ou francophones. Quelles actions mettre en place dans un établissement primaire dans le but d'améliorer la réussite scolaire des élèves ?* (2e cycle, Mémoire de Maitrise), Stendhal, Grenoble.

- Madiot, B., & Dargentas, M. (2010). Pratiquer la triangulation méthodologique avec alceste et propéro: le cas d'une recherche sur la représentation sociale de l'hygiène. In E. Masson & E. Michel-Guillou (Eds.), *Les différentes facettes de l'objet en psychologie sociale: Le cabinet de ...* (pp. 77-105).
- Makonnen, S. (2002). *Évaluation partielle de certaines dimensions de la réforme du système éducatif haïtien*. (2e cycle Mémoire de maîtrise), Université de Montréal, Montréal.
- Mannoni, P. (2007). École et résilience ou le noir de la mélancolie. In B. Cyrulnik & J.-P. Pourtois (Eds.), *École et résilience*. Paris: Odile Jacob.
- Manz, P. H., Mautone, J. A., & Martin, S. D. (2009). School Psychologists' Collaborations with Families: An Exploratory Study of the Interrelationships of Their Perceptions of Professional Efficacy and School Climate, and Demographic and Training Variables. *Journal of Applied School Psychology, 25*, 47-70
- Markova, I. (2003a). Langage et communication en psychologie sociale : dialoguer dans les focus groups. *Bulletin de psychologie, 471*(3), 231-236.
- Markova, I. (2003b). Les focus groups. In S. Moscovici & F. Buschini (Eds.), *Les méthodes des sciences humaines* (pp. 221-242). Paris: PUF.
- Marsollier, C. (2004). *Créer une véritable relation pédagogique*. Hachette: Paris.
- Martin, A., Ryan, R. M., & Brooks-Gunn, J. (2010). When Fathers' Supportiveness Matters Most: Maternal and Paternal Parenting and Children's School Readiness. *Journal of family psychology, 24*(2), 145-155.
- Martineau, F. (2013). *L'impact de la relation école / familles populaires sur la (non) réussite scolaire des élèves de cours préparatoire*. (2e cycle, Mémoire de Maitrise), Nantes, Angers et Maine, Institut Universitaire de Formation des Maitres, Site de Nantes.
- Martineau, S., & Simard, D. (2011). Regard sur le dialogue comme condition de la collaboration en stage ou en accompagnement mentorale. In L. Portelance, C. Borges, & J. Pharand (Eds.), *Collaboration dans le milieu de l'éducation* (pp. 14-25). Québec: Presses de l'université du Québec.

- Mattingly, D. J., Prislín, R., McKenzie, T. L., Rodríguez, J. L., & Kayzar, B. (2002). Evaluating Evaluations: The Case of Parent Involvement Programs. *Review of Educational Research*, 72(4), 549-576.
- Maubant, P., & Leclerc, C. (2008). Le partenariat famille-école: à la recherche de l'improbable partenariat école-famille; origines d'un malentendu. In G. Pithon, C. Asdih, & S. J. Larivée (Eds.), *Construire une «communauté éducative»: Un partenariat famille-école-association* (pp. 23-36). Bruxelles: De Boeck.
- Maurin, É. (2013). À quoi sert l'école? *Regards croisés sur l'économie*, (2), 11-24.
- McDonald, J. B. (2008). Teachers and parenting: Multiples views. In G. Olsen & M. L. Fuller (Eds.), *Home-School Relations: Working successfully with parent and families* (pp. 86-103). Boston: Pearson.
- Meirieu, P. (2000). Pour un nouveau pacte éducatif. In P. Meirieu (Ed.), *L'école et les parents: La grande explication* (pp. 11-82). Lyon: Plon.
- Meirieu, P. (2001). Le père et le maître: quelles missions pour construire le lien les générations? Lyon: Université Lumière-Lyon II. Repéré le 20-07-09.  
www.meirieu.com
- Meirieu, P. (2004). *L'école, mode d'emploi: Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Meirieu, P., & Frackowiak, H. (2008). *L'éducation peut-elle être encore au d'un projet de société?* (De l'Aube ed.). Condée-Sur-Noireau.
- Mellouk, B. (2007). Impliquer les parents à l'école : De bonnes pratiques émergentes. *Vie pédagogique* (142), 38-42.
- MELS. (2009). Ministère de l'Éducation, du loisir et du Sport: L'école, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire. Québec.
- MENFP. (2007). *Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle: La stratégie nationale d'action pour l'éducation pour tous*. Port-au-Prince.
- MENFP. (2010). *Ministère de l'Éducation et de la Formation Professionnelle. Vers la Refondation du Système Éducatif Haïtien Plan Opérationnel 2010-2015 Des Recommandations De la Commission Présidentielle Éducation et Formation*. Port-au-Prince.

- MENFP. (2014a). *Assises nationales sur la qualité de l'éducation en Haïti –Premières Assises haïtiennes sur l'Enseignement supérieur*. Port-au-Prince.
- MENFP. (2014b). *Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle: Conseil de Gouvernement: Présentation du système éducatif haïtien*. Port-au-Prince.
- MENJS. (2004). *Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse des Sports: Le développement de l'Éducation: Rapport national d'Haïti*. Port-au-Prince.
- MEQ. (2003). *Ministère de l'Éducation du Québec: Programme d'intervention pour favoriser la réussite scolaire dans les milieux défavorisés. Le plaisir de réussir, se construire avec mon entourage. Cadre de référence: école, famille, communauté réussir ensemble*.
- MEQ. (2004). *Ministère de l'éducation de l'Ontario. Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française*. Ontario: Ministère de l'éducation  
Retrieved from [www.edu.gov.on.ca/.../linguistique/linguistique.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/.../linguistique/linguistique.pdf)
- Mérini, C., Thomazet, S., & Ponté, P. (2011). De la disposition du maître E à ses rôles de partenaire: Vers une cartographie des pratiques collaboratives. In L. Portelance, C. Borges, & J. Pharand (Eds.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation: Dimensions, pratiques et perspectives théoriques* (pp. 103-122). Québec: Presse de l'Université du Québec.
- Mérisier, G. G. (1999). *Les effets du mode d'organisation de l'école et du style de gestion du directeur sur la progression scolaire des élèves en Haïti*. (3e cycle Thèse de Doctorat), l'université Laval, Québec.
- Merle, P. (2002). L'humiliation des élèves dans l'institution scolaire : contribution à une sociologie des relations maître-élèves. *Revue française de pédagogie*(139), 31-51
- Merle, P. (2010). Structure et dynamique de la ségrégation sociale dans les collèges parisiens. *Revue française de pédagogie*(1), 73-85.
- Merle, P. (2011). Concurrence et spécialisation des établissements scolaires. *Revue Française de Sociologie*, 52(1), 133-169.
- Merle, P. (2012). Carte scolaire et ségrégation sociale des établissements. Une analyse monographique des collèges rennais. *Espaces et sociétés* (3), 103-121.

- Merle, P. (2013). La Catégorie socio-professionnelle des parents dans les fiches administratives des élèves. Quelles limites? Quels usages? *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass
- Merton, R. K. (1948). The Self-Fulfilling Prophecy. *The Antioch Review*, 8(2), 193-210.
- Merton, R. K., & Kendall, P. L. (1946). The focused interview. *American sociological review*, 56(6), 541-557.
- Mezilas, G. (2008). La trajectoire du français et du créole en Haïti. *Haitian trilingual journal of political and literary studies*.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives: Méthodes en sciences humaines*. Bruxelles: De Boeck Université: Traduction de la 2e édition américaine.
- Millet, M., & Thin, D. (2012). L'ambivalence des parents de classes populaires à l'égard des institutions de remédiation scolaire. L'exemple des dispositifs relais. *Sociétés contemporaines*, 2(86), 59-83.
- Mo, Y., & Singh, K. (2008). Parents' Relationships and Involvement: Effects on Students' School Engagement and Performance. *RMLE Online: Research in Middle Level Education*, 31(10), 1-11.
- Moisset, J. J., & Mérisier, G. G. (2001). *Coût, financement et qualité de l'éducation en Haïti: Perspective comparative: école publique et école privée*. Port-au-Prince.
- Monceau, G. (2008). Implications scolaires des parents et devenirs scolaires des enfants In M. Kherroubi (Ed.), *Des parents dans l'école*. Paris: ÉRÈS.
- Mongeau, P. (2008). *Réaliser son mémoire ou sa thèse : côté jeans & côté tenue de soirée*. Sainte-Foy.
- Montanbon, C. (1999). *La place accordée à l'enfance* Paper presented at the Quelques interrogations sur le partenariat, notamment sur la place de l'enfant, Padova.

- Montandon, C. (1996). Les relations des parents avec l'école. *Lien social et politiques*, (35), 63-73.
- Montandon, C., & Osiek, F. (1997). La socialisation à l'école du point de vue des enfants. *Revue française de pédagogie*, 43-51.
- Monteflor, M. O., Williams, A. R., Williams, P. D., Go, N. O., Moriarty, J. P., Quinones, H. W., & Bruggeman, S. K. (2006). Parent Motivation Strategies and the Performance of Preschoolers in a Rural Philippine Municipality. *Early Childhood Education Journal*, 33(5), 333-340. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-005-0035-1>
- Moscovici, S. (1976). La psychanalyse: Son image et son public.
- Moscovici, S. (1994). Social representations and pragmatic communication. *Social Science Information* 33, 163-177.
- Mouisset-Lacan, N. (2012). *Visibility of the adult's place (parents and teachers) close to the teenager in the learning process : horizontality of Internet practices and school mobilization*. (3e cycle, Thèse de Doctorat), Université de Toulouse, Toulouse.
- MPCE. (2007). *Ministère de la Planification et de la Coopération Externe: Document de Stratégie Nationales pour la Croissance et la Réduction de la Pauvreté*. Port-au-Prince.
- Mullen, C. A., & Patrick, R. L. (2000). The Persistent Dream: A Principal's Promising Reform of an At-Risk Elementary Urban School. *Journal of Education for Students Placed at Risk JESPAR*, 5(3), 229-250.
- Murphy, J., & Datnow, A. (2003). The development and comprehensive school reforms. In J. Murphy & A. Datnow (Eds.), *Leadership Lessons from comprehensive school reforms* (pp. 3-18). California: Corwin Press
- Mutuale, A. (2012). La relation pédagogique et l'accessibilité des savoirs avec Michel de Montaigne (1533-1592). *Éduquer|Former*, 2(44), 125-138.
- Ninacs, W. A. (2008). *Empowerment et Intervention : Développement de la capacité d'agir et de la solidarité*. Québec: Presse de l'Université Laval.
- Nocus, I., Vernaoudon, J., Guimard, P., Paia, M., & Florin, A. (2011). Effets de dispositifs pédagogiques bilingues sur le développement langagier et la réussite scolaire à

- l'école primaire en collectivités françaises d'outremer. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*(115), 494-501.
- Normand-Guérrette, D. (2008). Concertation enseignants-parents et formation continue des enseignants. In R. Deslandes (Ed.), *La collaboration de l'école, de la famille et de la communauté à l'apprentissage* (pp. 117-133). Montréal: Acfas.
- Noyau, C. (2006). Linguistique acquisitionnelle et intervention sur les apprentissages: appropriation de la langue seconde et construction des connaissances à l'école de base en situation diglossique. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 1(83), 93-106.
- Nusche, D. (2009). Does Family Involvement in Homework Make a Difference? Investigating the Longitudinal Effects of Math and Language Arts Interventions: What Works in Migrant Education? A Review of Evidence and Policy Options : OECD Education Working Papers. (22).
- Oubrayrie-Roussel, N., & Safont-Mottay, C. (2008). Stratégies des parents français lors de l'aide aux devoirs *La collaboration de l'école, de la famille et de la communauté à l'apprentissage* (pp. 11-29). Montréal: Actes du colloque collaboration école-famille-communauté.
- Oubrayrie-Roussel, N., & Safont-Mottay, C. (2011). Adolescent homework management strategies and perceptions of parental involvement. *International Journal about Parents in Education*, 5(2).
- Oubrayrie-Roussel, N., Safont-Mottay, C., & Bardou, É. (2011). Diversité des structures familiales et des expériences éducatives : perceptions de l'engagement parental dans le suivi des devoirs et leçons des adolescents de 12 à 14 ans. In C. Z. Gaudron (Ed.), *Précarités et éducation familiale* (pp. 92-96): ERES « Poche - Société ».
- Padak, N., & Rasinski, T. (1997). Family Literacy Programs: Who Benefits? Ohio: Ohio Literacy Resource Center, Kent State University, 7 pages.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin: .

- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3e édition ed.). Paris: Armand Colin.
- Palmonari, A., & Doise, W. (1986). Caractéristiques des représentations sociales In A. Palmonari & W. Doise (Eds.), *L'études des représentations sociales* (pp. 12-33). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Paratte, L., Deslandes, R., & Landry, C. (2008). Contexte de collaboration école-famille: motifs des enseignants dans la promotion de la participation des parents en classe. In R. Deslandes (Ed.), *La collaboration de l'école, de la famille et de la communauté à l'apprentissage* (pp. 99-115). Montréal: Acfas.
- Parent, R. (1966). Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec: Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Tome III. L'administration de l'enseignement, section C – Les agents de l'éducation.
- Paul, B. (2011). *Le capital institutionnel dans l'analyse du changement économique et social : Application dans le secteur de la micro finance en Haiti*. (3e Cycle, Thèse de doctorat), Université Montpellier I.
- Paul, R. (2004). *Haiti Cadre coopération intérimaire (CCI) Groupe thématique d'Éducation, Jeunesse et Sport* Port-au-Prince: Retrieved from <http://haiticci.undg.org/uploads/Education>.
- Payet, J.-P., & Giuliani, F. (2014). La relation école-familles socialement disqualifiées au défi de la constitution d'un monde commun : pratiques, épreuves et limites. *Education et sociétés*, 2(34), 55-70.
- Pelletier, M. L., & Demers, M. (1994). Recherche qualitative, recherche quantitative : expressions injustifiées. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(4), 757-771.
- Périer, P. (2005). *École et familles populaires: Sociologie d'un différend* (Presses universitaires de Rennes ed.). Rennes.
- Périer, P. (2007). Des élèves en difficulté aux parents en difficulté: Le partenariat école-famille en question. In G. Toupiol (Ed.), *Tisser des liens pour apprendre*: Retz.

- Périer, P. (2008). La réaffiliation scolaire d'élèves de lycée professionnel. Contribution à une analyse des pratiques enseignantes dans les classes difficiles. *Carrefours de l'éducation*, 2 (26), 215-228.
- Périer, P. (2011). Refonder l'alliance entre les familles populaires et l'école. Conférence du Nord du 19 janvier 2011 à Lille, Université de Rennes 2.
- Périer, P. (2012). De quelques principes de justice dans les rapports entre les parents et l'école. *Éducation et didactique*, 6(1), 85-96.
- Périsset Bagnoud, D. (2007). Innover et transformer sa pratique enseignante: un rapport aux normes. In J.-F. Marcel, V. Dupriez, & D. P. Bagnoud (Eds.), *Coordonner, collaborer, coopérer: De nouvelles pratiques enseignantes* (pp. 77-90): Perspectives en éducation et formation: De Boeck Supérieur.
- Perrenoud, P. (1970). *Stratification socio-culturelle et réussite scolaire: Des défaillances de l'explication causale*. Genève: Librairie, Droz.
- Perrenoud, P. (1992). La triple fabrication de l'échec scolaire. *Psychologie Française*, 34(4), 237-245.
- Perrenoud, P. (1994). *Formation des enseignants: Entre théorie et pratique*: Editions L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (2005a). L'école face à la diversité des cultures: La pédagogie différenciée entre exigence d'égalité et droit à la différence. Repéré le 17-07-09 <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/>.
- Perrenoud, P. (2005b). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF.
- Perrenoud, P. (2008). *Pédagogie différenciée: Des intentions à l'action*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Philippe, C.-A. (1993). *Caractéristiques professionnelles des enseignants et rendement scolaire des élèves de l'école primaire fondamentale en Haïti*. (3e cycle Thèse de doctorat), Université Laval, Québec.
- Pianelli, C., Abric, J.-C., & Saad, F. (2010). Rôle des représentations sociales préexistantes dans les processus d'ancrage et de structuration d'une nouvelle représentation. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 2(86), 241-274.

- Pierre-Lominy, M. J. (2007). La violence en Haïti: Permutations et mutations. In L. N. Pierre (Ed.), *Haïti: Les recherches en sciences sociales et les mutations sociopolitique et économiques* (pp. 115-128). Paris: L'Harmattan.
- Pires, A. P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : Essai théorique et méthodologie. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. P. Pires (Eds.), *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 113-169). Montréal: Gaëtan Morin.
- PNUD. (2014). *Programme des Nations Unies pour le développement, République d'Haïti. Rapport OMD 2013, Haïti : un nouveau regard*. Port-au-Prince.
- Poncelet, D., & Francis, V. (2010). Présentation du dossier : L'engagement parental dans la scolarité des enfants. Questions et enjeux. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2(28), 9-20.
- Poncelet, D., & Lafontaine, D. (2011). Un modèle en pistes causales pour appréhender la complexité du phénomène d'accrochage scolaire lors de la transition primaire-secondaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 34(1), 55-95.
- Poncelet, D., Schillings, P., Hindryckx, G., Huart, T., & Demeuse, M. (2001). Les devoirs: Un canal de communication entre l'école et les familles? *Le point sur la recherche en éducation* (20), 1-21.
- Potvin, P., & Rousseau, M. (1993). Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire. *Canadian Journal of Education*, 18(2), 132-149.
- Pourtois, J.-P., & Demest, H. (1997). Les relations école-famille: un point de vue partenarial. In F. V. Torchon (Ed.), *Éduquer avant l'école: L'intervention préscolaire en milieux défavorisés et pluriethniques* (pp. 257-276). Bruxelles: Les presses de l'université de Montréal.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (2007). *Relation familiale et résilience* Paris, Montréal: L'Harmattan.
- Pourtois, J.-P., Desmet, H., Piana, V. D., Houx, M., & Humbeeck, B. (2013). Vers l'émergence et le développement de Cités de l'Éducation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (62), 99-108.

- Prévôt, O. (2008). Attentes des familles à l'égard de l'école: une enquête auprès de 2492 parents. In G. Pithon, C. Asdih, & S. J. Larivée (Eds.), *Construire «une communauté éducative»: Un partenariat école-famille-association* (pp. 37-50). Bruxelles: De Boeck.
- Progin, L., & Gather Thurler, M. (2010). Le leadership pédagogique : un levier pour transformer l'organisation du travail au sein des établissements scolaires? *Acte du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*. Université de Genève: Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education.
- Przesmycki, H. (2008). *La pédagogie différenciée*: Hachette. com.
- Pujol, J. C., & Gontier, C. (1998). L'école et les parents : pratiques et représentations. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 27(2), 255-269.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Dunod, 3e édition.
- Räty, H., Leinonen, T., & Snellman, L. (2002). Parents' Educational Expectations and Their Social-Psychological Patterning. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46(2), 129-144.
- Rayou, P. (2010). Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire. *Les comptes rendus* (consulté le 17 juillet 2013) <http://lectures.revues.org/988>.
- Rayou, P., & Ria, L. (2009). « Former les nouveaux enseignants. Autour des statuts, de l'organisation et des savoirs professionnels ». *Education et sociétés*, 1(23), 9-90.
- Reynolds, A. J., & Clements, M. (2005). Parental Involvement and Children's School Success. In D. E. P. al (Ed.), *School-Family Partnerships for Children's Success* (pp. 109-127 ). New York: Teachers College Press.
- Riester, A. F., Pursch, V., & Skria, L. ( 2002). Principals for social justice: Leaders of school success for children from low-income homes *Journal of School Leadership* (12), 281-304.
- Risko, V. J., & Walker-Dalhouse, D. (2009). Parents and Teachers: Talking with or Past One Another--Or Not Talking at All? *Reading Teacher*, 62(5), 442-444.
- Rivière, B., & Jacques, J. (2002). *Les jeunes et les représentations sociales de la réussite*. Outremont, Québec: Éditions Logiques.

- Rivière, C. (2014). *Ce que tous les parents disent? Approche compréhensive de l'encadrement parental des pratiques urbaines des enfants en contextes de mixité sociales* (3e cycle, Thèse de Doctorat) Paris-Milan Université à Deli Studi di Milano-Bicocca.
- Robert, P., & Houssier, F. (2011). L'adolescence et les générations *Le divan familial*, 2(27), 95-104.
- Rochex, J.-Y. (2001). Échec scolaire et démocratisation: enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 23(2), 339-356.
- Rochex, J.-Y. (2012). Les politiques de lutte contre les inégalités scolaires d'un pays à l'autre. *Revue française de pédagogie*, 1(18), 5-12.
- Rogers, M. A., Theule, J., Ryan, B. A., Adams, G. R., & Keating, L. (2009). Parental Involvement and Children's School Achievement: Evidence for Mediating Processes. *Canadian Journal of School Psychology*, 24(1), 34-57.
- Romain, G. (2007). *Idéologie diglossique et violence symbolique dans une école primaire haïtienne : une étude de cas*. (3e cycle, Thèse de Doctorat), Université de Montréal, Montréal.
- Romain, J. B. (1959). *Quelques moeurs et coutumes des paysans haïtiens*. (3<sup>e</sup> cycle, Thèse de Doctorat), Sorbonne.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 16-20.
- Rosenzweig, C. (2001). A Meta-Analysis of Parenting and School Success: The Role of Parents in Promoting Students' Academic Performance. Seattle : Actes de la conférence annuelle de l'American Educational Research Association.
- Rousseau, N., & Prud'Homme, L. (2010). C'est mon école à moi aussi...Caractéristiques essentielles de l'école inclusive. In N. Rousseau (Ed.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire: Pistes d'action pour apprendre* (2e ed.). Québec: Presses de l'université du Québec.
- Roussiau, N., & Bonardi, C. (2001). *Les représentations sociales: État des lieux et perspectives* P. Madaga (Ed.)

- Rubie-Davies, C., Hattie, J., & Hamilton, R. (2006). Expecting the Best for Students: Teacher Expectations and Academic Outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 76(3), 429-444.
- Saint-Fleur, J. M. (2007). *Le contexte prémigratoire et l'implication des parents d'origine haïtienne dans le suivi scolaire de leurs enfants au Québec*. (2<sup>e</sup> cycle, Mémoire de Maîtrise), Université de Montréal, Montréal.
- Saint-Germain, M. (1986). La situation linguistique en Haïti, bilan et prospective. <http://www.cslf.gouv.qc.ca/Publications/PubD128/D128ch1.html>www.google.ca (repéré le 14-02-06).
- Saint-Germain, M. (1997). Problématique linguistique en Haïti et réforme éducative: Quelques constats. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(3), 611-642.
- Salyers, M. (2014). Parent-teacher Shared Commitment as a Predictor for Teachers' Attitudes toward Gifted Students and Gifted Education. *Journal of Studies in Education*, 4(1), 190-205.
- Sanders, M. G. (2008). How Parent Liaisons Can Help Bridge the Home-School Gap. *The Journal of Educational Research*, 101(5), 287-297.
- Sarfati, J.-J. (2013). Réflexions générales sur la politique de partenariat à l'école. *Éducation et socialisation*, (34), 2-14.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.), *La recherche en éducation : étapes et approches* Ottawa: Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L., & Karsenti, T. (2004). La méthodologie. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.), *La recherche en éducation : étapes et approches*. Ottawa: Editions du CRP.
- Scalambrin, L., & Ogay, T. (2014). «Votre enfant dans ma classe». Quel partenariat parents-enseignante à l'issue du premier entretien ? *Education et sociétés*, 2 (34), 23-38.
- Schnee, E., & Bose, E. (2010). Parents “Don’t” Do Nothing: Reconceptualizing Parental Null Actions as Agency. *School Community Journal*, 20(2), 91-114.

- Schuftan, C., Hoogendoorn, A., & Capdegelle, P. (2007). Analyse de la situation humanitaire: Évaluation Ex-Ante Haïti, rapport final. In D. g. p. l. a. h. D. ECHO (Ed.), *Rapport d'évaluation finale*. Port-au-Prince.
- Seitsinger, A. M., Felner, R. D., Brand, S., & Burns, A. (2008). A Large-Scale Examination of the Nature and Efficacy of Teachers' Practices to Engage Parents: Assessment, Parental Contact, and Student-Level Impact. *Journal of School Psychology, 46*(5), 477-505.
- Sejmenovic El Werfalli, M. (2015). *How Immigrant Mothers Contribute to Their Children's Learning Inside and Outside of School*. (2e cycle, Mémoire de Maitrise), Brock University, Ontario.
- Seyfried, S. F., & Chung, I.-J. (2002). Parent Involvement as Parental Monitoring of Student Motivation and Parents Expectations: Predicting Later Achievement Among African American and European American Middle School Age Students *Journal of Ethnic and Cultural Diversity in Social Work, 11*(1), 109-131.
- Shamsie, Y. (2006). The economic dimension for peace building in Haiti: Drawing on the past to reflect on the present. In Y. Shamsie & A. S. Thompson (Eds.), *Haïti, Hope for a fragile state*. Waterloo: The Centre for International Governance Innovation.
- Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2004). Getting Students to School: Using Family and Community Involvement to Reduce Chronic Absenteeism. *School Community Journal, 14*(2), 39-56.
- Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2005). Involvement Counts: Family and Community Partnerships and Mathematics Achievement. *The Journal of Educational Research, 98*(4), 196-206.
- Sheldon, S. B., Epstein, J. L., & Galindo, C. L. (2010). Not just numbers: Creating a partnership climate to improve math proficiency in schools. *Leadership and policy in schools, 9*(1), 27-48.
- Sheridan, S. M., Erchul, W. P., Brown, M. S., Dowd, S. E., Warnes, E. D., Marti, D. C., . . . Eagle, J. W. (2004). Perceptions of Helpfulness in Conjoint Behavioral Consultation: Congruence and Agreement between Teachers and Parents. *School Psychology Quarterly, 19*(2), 121-140.

- Shojo, M. (2015). What Does Parental Participation in Education Mean? Évidences From Malawi. *六甲台論集 国際協力研究編*, 11, 1-26.
- Simons, L. G., & Conger, R. D. (2007). Linking Mother-Father Differences in Parenting to a Typology of Family Parenting Styles and Adolescent Outcomes. *Journal of Family Issues*, 28(2), 212-241.
- Solar, C. (2007). Les quatre clés de l'équité. In C. Solar & F. Kanouté (Eds.), *Questions d'équité en éducation* Montréal: Éditions Nouvelles.
- Steen, M., Pithon, G., Terrisse, B., & Gousse, V. (2012). Renforcer les compétences de parents issus de milieux défavorisés : impacts d'un programme d'entraînement à la résolution de problèmes éducatifs. *Annales Médico-Psychologiques*, (170), 382-387.
- Steinberg, L. (2001). We Know Some Things: Parent-Adolescent Relationships in Retrospect and Prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11(1), 1-19.
- Tardieu-Dehoux, C. (1988). *L'éducation en Haïti de la période précolombienne à nos jours* (3<sup>e</sup> cycle, Thèse de Doctorat), Université de Montréal, Montréal.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2004). *Le travail enseignant au quotidien: Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec: Les presses de l'Université Laval.
- Tazouti, Y. & Jarlegan, A. (2010). Sentiment de compétence parentale, participation parentale au travail scolaire et performances scolaires de l'enfant. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2(28), 23-40.
- Tenenbaum, H. R., Porche, M. V., Snow, C. E., Tabors, P., & Ross, S. (2007). Maternal and Child Predictors of Low-Income Children's Educational Attainment. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(3), 227-238.
- Theoharis, G. (2007). Social Justice Educational Leaders and Resistance: Toward a Theory of Social Justice Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43 (2), 221-258.
- Theytaz, P. (2007). *Motiver pour apprendre: Guide pour parents, enseignants et élèves* (Saint-Augustin ed.). Saint-Maurice.

- Thin, D. (1998). *Quartiers populaires: L'école et les familles* (Presses Universitaires de Lyon ed.). Lyon.
- Thomaz, O. R. (2005). Haitians elites and their perceptions of poverty and inequality. In E. P. Reis & M. Moore (Eds.), *Elite perceptions of poverty and inequality* (pp. 125-155). London.
- Thompson, A. S. (2006). Haïti's tenuous human rights climate In S. Yasmine & T. Andrew S (Eds.), *Haïti, Hope for a fragile state* (pp. 51-70). Waterloo: Centre for International Governance Innovation.
- Torterat, F. (2009). Quelques éléments de réflexion sur la construction d'une grammaire bilingue créole/français. *GLOTTOPOL: Revue de sociolinguistique en ligne* (13), 139-155.
- Touré, E. H. (2010). Réflexion épistémologique sur l'usage des focus groups : fondements scientifiques et problèmes de scientificité. *Recherches qualitatives*, 29(1), 5-27.
- Trautwein, U. (2007). The homework–achievement relation reconsidered: Differentiating homework time, homework frequency, and homework effort. *Learning and Instruction*, 17(3), 372-388.
- Trautwein, U., Köller, O., Schmitz, B., & Baumert, J. (2002). Do homework assignments enhance achievement? A multilevel analysis in 7th-grade mathematics. *Contemporary Educational Psychology*, 27(1), 26-50.
- Trautwein, U., & Lüdtke, O. (2009). Predicting homework motivation and homework effort in six school subjects: The role of person and family characteristics, classroom factors, and school track. *Learning and Instruction*, 19(3), 243-258.
- Trivette, C. M., & Dunst, C. J. (2009). Programmes communautaires de soutien aux parents *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. Washington: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants.
- Trivette, C. M., & Dunst, C. J. (2013). From Research to Practice in Early Childhood Intervention: A Translational Framework and Approach. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, 26, 173-196.
- Trofort, E. (2006). La problématique de l'échec scolaire en Haïti. *Prima-info*, (2), 9-11.

- Uchiyama, K. P., & Wolf, S. A. (2002). The Best Way To Lead Them. *Educational Leadership*, 59(8), 80-83.
- UNDH. (2012). Université Notre Dame d'Haiti: Résultats de l'enquête sur les écoles catholiques en Haïti. Rapport final juin.
- UNESCO. (1993). Jan Amos Comenius. *Organisation des Nations Unies pour l'éducation la sciences et la culture: Perspectives (UNESCO, Bureau international d'éducation)*, XXIII(1/2), 175-199.
- USAID. (2007). L'Agence Américaine pour le développement International: Le projet d'amélioration de la qualité de l'Éducation: Les instituts de formation initiale des enseignants du fondamental et de secondaire en Haïti: Rapport final préparé par l'institut Haïtien de formation en sciences de l'Éducation (IHHOSEP).
- USAID. (2008). *United States Agency for International Development: Évaluation de la stratégie nationale d'action pour l'éducation pour tous de la république d'Haïti et de son plan de mise en oeuvre*. Port-au-Prince: USAID.
- Valence, A. (2010). *Les représentations sociales*. Bruxelles De Boeck Université.
- Valence, A., & Roussiau, N. (2009). L'immigration et les droits de l'Homme dans les médias : une analyse représentationnelle en réseau. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 1(82), 41-63.
- Valence, A., & Roussiau, N. (2014). The role of involvement and belief systems in social representations. *Psychologie Française*, 59, 301–315.
- Vallerand, R. J. (2006). *Les fondements de la psychologie sociale* (2e ed.). Montréal: Chenelière Éducation.
- Van Campenhoudt, L., & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en Sciences Sociales*. Paris: Dunond, 4e édition.
- Van Der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Paris: De Boeck Université. 2<sup>e</sup> édition.
- Van der Maren, J.-M. (2010). La maquette d'un entretien: Son importance dans le bon déroulement de l'entretien et dans la collecte de données de qualité. *Recherches qualitatives*, 29(1), 129-139.

- Van Voorhis, F. L. (2009). Does Family Involvement in Homework Make a Difference? In R. Deslandes (Ed.), *International Perspectives on Student Outcomes and Homework* (pp. 141-156). London and New York: Routledge: Taylor and Francis Group.
- van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie: Sociologie et ségrégation en banlieue*. Paris: Presses universitaires de France.
- van Zanten, A. (2002). Educational change and new cleavages between head teachers, teachers and parents: global and local perspectives on the French case. *Journal of education policy*, 17(3), 289-303.
- van Zanten, A. (2003). Middle-Class Parents Mix and Social in French Urban School: Reproduction and transformation of class relations in education. *International Studies in Sociology of Education*, 13(2), 107-124.
- van Zanten, A. (2004). *Les politiques d'éducation*. Paris: PUF.
- van Zanten, A. (2009a). Le choix des autres: Jugements, stratégies et ségrégations scolaires. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 5(180), 24-34.
- van Zanten, A. (2009b). Le travail éducatif parental dans les classes moyennes et supérieures : deux modes contrastés d'encadrement des pratiques et des choix des enfants. *Informations sociales*, 154(4), 80-87.
- van Zanten, A. (2010). L'ouverture sociale des grandes écoles : diversification des élites ou renouveau des politiques publiques d'éducation ? *Sociétés contemporaines*, 3(79), 69-95.
- van Zanten, A. (2013). Postface. De la ségrégation aux inégalités: la réduction des opportunités. *Formation emploi*(4), 127-134.
- van Zanten, A., & Obin, J.-P. (2008). *La carte scolaire*. Paris PUF.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2012). L'interprétation dans la recherche qualitative : problèmes et exigences. *Recherches qualitatives*, 31(3), 155-187.
- Vásquez-Bronfman, A., & Martinez, I. (1996). *La socialisation à l'école : approche ethnographique* (1re ed.). Paris: Presses universitaires de France
- Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F., & Rachédi, L. (2008). Les diverses modèles de collaborations entre familles immigrante-écoles: de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 291-311.

- Vatz Laaroussi, M., Lévesque, C., Kanouté, F., Rachédi, L., Montpetit, C., & Duchesne, K. (2005). Les différents modèles de collaboration Familles-Écoles: Trajectoires de réussite pour les groupes immigrants et des groupes autochtones du Québec *Rapport de recherche présenté au Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- Verba, D. (2006). *Échec scolaire: Travailler avecv les familles*. Paris: DUNOD.
- Vianin, P. (2007). *La motivation scolaire: Comment susciter le désir d'apprendre?* (2e ed.). Bruxelles: De Boeck.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Québec: Renouveau Pédagogique.
- Vieille-Grosjean, H. (2009). *Le soutien scolaire: Enjeux et Inégalités*. Saint-Maur-des Fossés: Jets d'encre.
- Vieille-Grosjean, H. (2011). École et famille: Vers une éducation partagée? *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2(30), 119-140.
- Vieux, S. H. (2007). La mutation des rapports de genre et de droit de la famille en Haïti: La famille «démembrée». In L. N. Pierre (Ed.), *Haïti: Les recherches en sciences sociales et les mutations sociopolitiques et économiques* (pp. 143-152). Paris: L'Harmattan.
- Vincent, C., & Tomlinson, S. (1997). Home-School Relationships: The Swarming of Disciplinary Mechanisms'? *British Educational Research Journal*, 23(3), 361-377.
- Vultur, M. (2007). Formes d'entrée sur le marché du travail et trajectoires professionnelles des jeunes faiblement scolarisés *Éducation et francophonie*, 1(35), 120-139.
- Williams, D. (2013). *Élargir le débat sur la qualité de l'éducation dans le contexte de l'après-2015*. Open Society Foundations: New York.
- Xu, J. (2010). Predicting homework time management at the secondary school level: A multilevel analysis. *Learning and Individual Differences*, 20(1), 34-39.
- Yamauchi, H., & Miki, K. (2000). Effects of students' perception of teachers' and parents' attitudes on their achievement goals and learning strategies. *Psychologia: An International Journal of Psychology in the Orient*, 43(3), 188-198.

- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. London: Thousand Oak: Sage Publications 4<sup>ed</sup> edition.
- Youssi, A. (1983). La triglossie dans la typologie linguistique. *La Linguistique*, 19(2), 71-83.
- Zeineddine, D. (2014). *La dynamique de la collaboration entre le personnel enseignant, la direction et les parents dans une école primaire alternative au Québec (2<sup>e</sup> cycle* Mémoire de Maitrise), Sherbrooke, Sherbrooke.
- Zimmerman, K. W. (2008). Parents' perspectives on parenting. In G. Olsen & M. L. Fuller (Eds.), *Home-School Relations: Working successfully with parent and families* (pp. 66-85). Boston: Pearson.

## **Annexes**

## Annexe 1 : Grille d'entrevue- Élèves

### 1. Informations sociodémographiques : (F...) (M...) École.....Type.....

Nom et prénom.....Date de naissance..... Âge.....  
 Niveau d'études.....Années de scolarité.....  
 Occupation des parents..... Résidence.....  
 Situation : Réussite.....Échec.....  
 Profil de réussite.....  
 État de réussite dans l'école.....

### 2. Trajectoire scolaire

Parle-moi de tes expériences à l'école ? Tes relations avec tes enseignants? Avec la direction de ton école? Avec tes camarades. Explique-moi ce que tu apprécies le plus dans ton école et que tu aimerais voir continuer. Explique-moi ce que tu apprécies moins et que tu aimerais voir améliorer. Qu'est-ce tu fais pour réussir à l'école? Qu'est-ce qui t'aide dans tes travaux? Qu'est-ce qui te bloque? Qu'est-ce tu fais lorsque tu éprouves des difficultés? Que font tes parents pour payer ta scolarité? Qu'est-ce qui te préoccupe le plus pour ton avenir? Qu'est-ce que tu auras besoin pour t'aider davantage? Que penses-tu que les parents ont besoin pour mieux t'encadrer dans tes études?

### 3. Regard de l'élève sur l'école/Représentation de rôle

#### Rôle de l'école

À quoi sert l'école pour toi? Qu'est que tu apprécies dans ton école? Qu'est-ce que tu trouves difficile? Qu'est-ce que tu penses, qui devrait être changé dans les écoles pour que les élèves puissent mieux apprendre?

#### Rôle de la famille

À quoi ça sert la famille? Quel rôle penses-tu qu'elle joue dans ta formation? Comment vois-tu son rôle dans l'école? Qu'est-ce qui l'empêche de jouer ce rôle? Qu'est-ce qu'ils font pour t'encourager dans tes études? Quel rôle joue ta famille dans ta réussite?

### 4. Enjeux sociaux de la réussite scolaire

Comment toi, tu définis la notion de « réussite scolaire »? Comment tu définis un élève qui réussit à l'école? Pour toi, à quoi sert de réussir à l'école? Quelle est l'importance de ta réussite à l'école pour l'avenir du pays? Quels sont les principaux acteurs qui contribuent à ta réussite? Quel rôle joue chaque acteur? Explique-moi en quoi et comment tes parents peuvent être une force ou un handicap pour toi dans tes études. Qu'est-ce qu'ils font pour t'aider ou t'encourager lorsque tu as des difficultés?

Selon toi comment doit être une école qui veut promouvoir la réussite de tous ses élèves? Avec qui et comment il doit travailler pour soutenir le travail de ses élèves? Comment doit être un parent qui veut soutenir la réussite de ses enfants à l'école?

### 5. Responsabilité partagée/Possibilités de collaborer

Comment tu définis une bonne école? Qu'est-ce que tu penses que l'école doit t'enseigner? Quels sont les aspects de ta formation penses-tu qui relèvent exclusivement de l'école? Comment définis-tu un bon enseignant? Comment considères-tu l'importance des enseignants dans ta vie scolaire? Qu'est-ce qui est important qu'il fasse pour aider ses élèves? Qu'est-ce que tu penses que la famille doit t'enseigner? Quels sont les aspects de ta formation penses-tu qui relèvent exclusivement de tes parents? Selon toi, c'est quoi un bon parent d'élève? Qu'est qu'il devrait faire pour accompagner et suivre les enfants à l'école? Comment considères-tu l'importance de tes parents dans ta vie scolaire? Qu'est-ce que tu penses que tes parents apprécient le plus dans les écoles en Haïti? Qu'est-ce que tu penses qu'ils apprécient moins? En plus des frais scolaires qu'est-ce que tu penses qu'ils doivent faire avec l'école pour soutenir à l'école? Selon toi comment devrait être une école qui veut promouvoir la réussite de tous ses élèves?

## 6. Représentations et attentes réciproques

### Regard sur son métier d'élève/Stratégies de persévérance

Comment perçois-tu ta responsabilité face à ta réussite à l'école? En quoi consiste cette responsabilité? Qu'est-ce que tu fais concrètement pour persévérer à l'école lorsque tu as des difficultés? Qu'attends-tu de tes parents? De tes enseignants? De tes camarades? De l'école en général? Qu'est-ce que tu penses que tes parents attendent de toi? Tes enseignants? L'école en général? Quelles sont les attentes des parents à l'égard de l'école concernant ta réussite?

## 7. Collaboration/Facteurs de réussite

### Relation au quotidien/Modalités des rencontres

Concrètement comment se vit la relation entre l'école et tes parents? À quelles occasions tes parents vont à l'école? Qui les invite à y aller? Dans quel but sont-ils invités? Comment réagissent-ils face à ces invitations? S'ils ne vont pas souvent à l'école, selon toi pourquoi.

### Collaboration/Réussite scolaire

Qui sont les enfants qui réussissent mieux dans ton école? Quelle importance accordes-tu au contact de tes parents avec tes enseignants? Avec l'école en générale? Quelles sont les responsabilités de tes parents par rapport à l'école? Quelles sont les responsabilités de l'école par rapport à tes parents? Qu'est-ce que l'école et tes parents font ensemble pour t'aider à travailler à l'école?

## 8. Positionnement de l'élève

On critique souvent les parents haïtiens de décharger leur responsabilité à l'école, qu'en penses-tu? On critique souvent l'école haïtienne de ne pas collaborer avec les parents pour faire réussir les élèves. Que penses-tu d'une telle affirmation? Penses-tu que la collaboration entre l'école et les parents peut être aidante pour la réussite des élèves? Comment souhaites-tu les voir collaborer pour favoriser la réussite d'un plus grand nombre d'élèves au pays? Quelles sont, selon toi, les conditions qu'il faut d'abord respecter pour que cette collaboration soit au profit de la réussite d'un plus grand nombre d'élèves au pays? si tu étais ministre de l'éducation que ferais-tu pour encourager la collaboration entre l'école et les parents en Haïti?

## Annexe 2 : Grille d'entrevue – Parents

### 1. Informations sociodémographiques : (Mère...) (Père...) (Tuteur...) École.....type.....

Nom et prénom.....Âge.....  
 Niveau d'études.....Occupation.....  
 Nombre d'enfants.....Résidence.....  
 Présence à la maison.....  
 Élève identifié : ..... (Réussite...)... (Échec...)  
 Profil de réussite scolaire.....  
 État de réussite à l'école ciblée.....

### 2. Trajectoire scolaire de l'élève

Parle-moi de l'expérience de tes enfants à l'école? L'enfant ciblé en particulier? Qu'est-ce que tu apprécies dans leur cheminement scolaire? Qu'est-ce qui te dérange? Parle-moi de tes relations avec leurs enseignants? En particulier avec ceux de l'élève ciblé? Qu'est-ce que tu apprécies chez les enseignants et que tu aimerais voir continuer? Ce que tu apprécies dans tes relations avec l'école en général et que tu aimerais voir continuer? Quelles sont tes principales critiques à l'égard de l'école? En particulier à l'égard des enseignants et l'école de tes enfants? Comportement avec l'élève ciblé? Que fais-tu lorsque vos enfants éprouvent des difficultés à l'école? Qu'est-ce que tu fais pour les encourager à persévérer à l'école? Quelle est votre satisfaction face à leur travail? Qu'est-ce qui te préoccupe le plus pour leur avenir? Que penses-tu avoir besoin pour les aider davantage?

### 3. Regard sur l'école et la famille/Représentation de rôle

Rôle de l'école	Rôle de la famille
Dis-moi ce que tu penses de l'école en Haïti? L'école de tes enfants. À quoi ça sert d'aller à l'école? Que penses-tu de la formation offerte aux jeunes? Qu'est-ce que tu apprécies et que tu aimerais voir continuer? Qu'est-ce que tu en apprécies moins et que tu aimerais voir changer?	Comment concevez-vous la famille haïtienne? Son rôle? Sa mission spécifique? Qu'est-ce que tu apprécies dans la formation donnée dans la famille haïtienne et que tu aimerais continuer? Qu'est-ce que tu en apprécies moins et que tu aimerais voir améliorer?

### 4. Enjeux sociaux de la réussite scolaire

Comment définis-tu la notion de « réussite scolaire »? Comment expliques-tu la réussite ou l'échec d'un élève à l'école? Parle-moi de votre niveau de satisfaction de la réussite scolaire en général en Haïti? Dans les écoles de vos enfants? D'après toi quels sont les gens qui contribuent à la réussite de tes enfants? Comment et en quoi chacun de ces gens contribue-t-il? Quelle est l'importance de chacun? En quoi la réussite scolaire peut être importante pour l'avenir des élèves? Pour l'avenir du pays en général? En quoi et comment les parents peuvent être une force ou un handicap pour l'apprentissage des élèves? Qu'est-ce que tu fais pour aider tes enfants lorsqu'ils éprouvent des difficultés? Qu'est-ce que les parents font en général pour aider et encourager les enfants à l'école

### 5. Responsabilité partagée/Possibilités de collaborer

Quels sont les gens les plus importants dans l'éducation des enfants? Quel lien fais-tu entre la formation offerte à l'école et celle reçue à la maison? Concrètement comment l'école partage-t-elle la responsabilité d'éducation des enfants avec les parents? Quel est votre niveau de satisfaction face à ce partage? Avec celle de l'élève ciblée? Qu'est-ce que tu fais pour encadrer tes enfants dans leurs études à la maison? Comment les enseignants perçoivent-ils cet encadrement? Dites-moi concrètement ce qu'ils font pour vous aider à mieux les accompagner dans leurs études à la maison?

## 6. Représentations et attentes réciproques

### Regard sur le métier d'élève/Stratégie de persévérance

Comment tu définis l'école? En quoi consiste la responsabilité par rapport à la réussite de tes enfants? Qu'est-ce que tu fais concrètement pour les aider à persévérer à l'école? Le cas de l'élève ciblé. Concrètement qu'attends-tu de l'école pour tes enfants? Qu'est-ce que tu perçois que l'école attend de toi? Que fais-tu concrètement pour répondre aux attentes de l'école? Qu'est-ce que le personnel scolaire attend des parents en général? Comment perçois-tu ces attentes à l'égard des parents?

## 7. La collaboration école-famille

### Relation au quotidien/Modalités des rencontres

Concrètement comment se passe la relation de l'école avec les enfants de tes enfants? Généralement, à quelles occasions tu vas à l'école de tes enfants? Qu'est-ce qui t'invite à y aller? Quels sont les principaux motifs de ces invitations? Comment réagis-tu à ces invitations? Quels sont les sujets les plus discutés dans ces rencontres?

### Collaboration et réussite scolaire

Qui sont les enfants qui réussissent mieux à l'école? En quoi penses-tu que les rencontres avec toi peuvent être aidantes pour la réussite des enfants? La rencontre avec les parents en général? Qu'est-ce que les enseignants et les parents font ensemble pour aider les enfants? Qu'est-ce qu'ils font avec toi pour t'aider à mieux encadrer tes enfants dans leurs travaux scolaires?

## 8. Positionnement du parent

On critique souvent les parents haïtiens de se trop miser sur l'école pour faire réussir leurs enfants, qu'en penses-tu? On dit souvent que l'école haïtienne ne collabore assez avec les parents pour soutenir l'apprentissage des élèves, que penses-tu d'une telle affirmation? Penses-tu que la collaboration entre l'école et les parents peut être aidante pour la réussite des élèves? Comment souhaites-tu les voir collaborer l'école? Quelles sont, selon toi, les conditions qu'il faut d'abord respecter? Si tu étais ministre de l'éducation en Haïti que ferais-tu pour encourager la collaboration entre l'école et les parents pour la réussite d'un grand nombre d'élèves?

### Annexe 3 : Grille d'entrevue- Enseignants

#### 1. Informations sociodémographiques : École.....type.....

Nom et prénom.....Formation.....  
 Niveau d'enseignement .....Années d'expérience.....Âge.....  
 Résidence..... Élève identifié.....  
 Situation : Réussite.....Échec.....  
 Profil de réussite de l'élève.....  
 État de réussite de la classe ..... de l'école .....

#### 2. Trajectoire scolaire de l'élève

Parle-moi de tes expériences avec tes élèves? Quelles sont les principales occupations des parents de tes élèves? Ce que tu apprécies le plus dans ces relations avec et que tu aimerais voir continuer? Ce que tu apprécies moins et que tu aimerais voir changer? Quels sont les parents que tu rencontres le plus souvent? Que fais-tu lorsque tes élèves éprouvent des difficultés scolaires? Que fais-tu pour aider les parents à soutenir les enfants dans leurs activités scolaires? Que font les parents pour aider les enfants à la maison? L'élève ciblé en particulier? Parle-moi de ton expérience avec lui? Depuis quand tu l'as connu? Qu'est-ce que tu apprécies le plus chez lui? Qu'est-ce qui te préoccupe le plus pour l'avenir de tes élèves. Qu'est-ce que tu auras besoin pour les aider davantage? Qu'est-ce que les parents auraient besoin pour les aider davantage?

#### 3. Regard sur l'école et la famille/Représentation de rôle

##### Rôle de l'école

Qu'est-ce que tu penses, de l'école en Haïti? À quoi ça sert l'école en général? Que penses-tu de la formation offerte aux élèves dans les écoles? Quel est ton niveau d'appréciation ou de satisfaction face à cette formation? Qu'est-ce que tu apprécies le plus et que tu aimerais voir continuer? Qu'est-ce que tu en apprécies moins? Comment tu définis une école qui veut promouvoir la réussite de tous ses élèves?

##### Rôle de la famille

Comment décris-tu la famille en Haïti? Comment conçois-tu son rôle dans l'éducation des enfants? Ses principales responsabilités? Quel est ton niveau de satisfaction face à la formation donnée à la maison? Qu'est-ce que tu penses, qui devrait être améliorée pour qu'elle soit plus aidante pour les élèves? Comment tu définis un parent qui veut la réussite de ses enfants à l'école?

#### 4. Enjeux sociaux de la réussite scolaire

Comment définis-tu la notion de « réussite scolaire »? Un élève qui réussit à l'école? Quel est ton niveau de satisfaction de la réussite scolaire en général dans les écoles en Haïti? Dans l'école où tu enseignes? Quels sont les principaux acteurs responsables de la réussite ou de l'échec d'un élève? Quel rôle penses-tu que la famille joue dans la réussite des élèves à l'école? En quoi et comment la famille peut-être une force ou un handicap pour l'élève dans ses activités scolaires? Qu'est-ce que les parents font pour aider les élèves lorsqu'ils éprouvent des difficultés? Selon toi, en quoi la réussite scolaire peut être importante pour l'avenir des élèves en Haïti? Pour l'avenir du pays en général?

#### 5. Responsabilité partagée/Possibilité de collaborer

Quels sont les acteurs qui participent dans l'éducation des enfants? Quel rôle penses-tu jouer chaque acteur? Comment concrètement l'école partage-t-elle cette responsabilité avec les parents de ses élèves? Avec celle de l'élève ciblée? Comment conçois-tu l'encadrement offert à la maison? Que fait l'école pour aider les parents à mieux encadrer les élèves dans leurs travaux scolaires à la maison? Comment les parents apprécient-ils la formation offerte à l'école? Comment concrètement les parents de tes élèves partagent-ils cette responsabilité avec l'école de leurs enfants? Quel lien fais-tu entre la formation offerte à l'école et celle donnée à la maison?

## 6. Représentations et attentes réciproques

### Regard sur son métier d'élève/Stratégie de persévérance

Comment tu perçois ta responsabilité face à la réussite de tes élèves? En quoi consiste cette responsabilité? Que fais-tu concrètement pour les aider à persévérer lorsqu'ils éprouvent des difficultés? Celle des parents? Insiste sur le cas de l'élève ciblé? Concrètement qu'attends-tu des parents? Qu'est-ce l'école en général attend d'eux? Qu'est-ce que tu perçois que les parents attendent de toi? De l'école en général? Qu'attends-tu de tes élèves? comment conçois-tu les attentes des parents à l'égard de l'école?

## 6. La collaboration/Facteurs de réussite

### Relation au quotidien/Modalités des rencontres

Concrètement comment se passe la relation entre toi et les parents de ses élèves? Avec ceux de l'élève ciblé? Selon vos expériences, quelles sont les raisons qui amènent les parents de tes élèves à l'école? Quand est-ce que, toi, tu les invites à te rencontrer? Comment réagissent-ils face à ces invitations? Quels sont les principaux motifs de ces rencontres?

### Collaboration et réussite scolaire

Qui sont les élèves qui réussissent mieux dans ta classe? Quelle est l'importance pour toi de rencontrer les parents de tes élèves? En quoi penses-tu que les rencontres avec les parents peuvent être aidantes pour l'apprentissage de tes élèves? Qu'est-ce que l'école et les parents font ensemble pour soutenir le travail des élèves à l'école? Quels conseils leur donnes-tu pour mieux aider leurs enfants?

## 7. Positionnement de l'enseignant

On critique souvent les parents haïtiens de se trop miser sur l'école pour faire réussir leurs enfants, qu'en penses-tu? On critique souvent l'école haïtienne de ne pas donner assez de place aux parents à l'école. Que penses-tu d'une telle affirmation? Penses-tu que la collaboration entre l'école et les parents peut être aidante pour la réussite des élèves? Comment souhaites-tu les voir collaborer pour favoriser la réussite d'un plus grand nombre d'élèves au pays? Quelles sont selon vous les conditions qu'il faut à priori respecter? Si tu étais ministre de l'éducation, que ferais-tu pour encourager la relation école-famille?

## Annexe 4 : Grille d'entrevue- Personnel de direction

### 1. Informations sociodémographiques Personnel de direction / École.....type...

Nom et prénom..... Âge ....  
 Formation ..... Fonction .....Années d'expérience.....  
 Lieu de résidence.....Situation des élèves identifiés : .....  
 Réussite..... Profil de réussite .....  
 Échec..... Profil de réussite .....  
 État de réussite à l'école.....

### 2. Trajectoire scolaire

Parlez-moi de vos expériences avec vos élèves? Leur réussite à l'école? Leurs préoccupations? Leurs forces? Leur faiblesse? Qui sont ceux qui réussissent mieux? Quelles sont vos principales préoccupations pour la réussite de vos élèves? Quelles sont les principales occupations de leurs parents? En particulier les parents des élèves ciblés? Qu'est-ce que vous appréciez le plus chez vos élèves et que vous aimeriez voir continuer? Ce que vous en appréciez moins et que vous aimeriez voir changer.

### 3. Regard sur l'école et la famille/Représentation de rôle

Rôle de l'école	Rôle de la famille
Comment concevez-vous le rôle de l'école en Haïti dans l'éducation des enfants? Comment vous jugez la formation donnée à l'école? Quelle est votre de niveau d'appréciation ou de satisfaction? Qu'est-ce que vous appréciez et que vous aimeriez voir à tout prix continuer? Qu'est-ce que vous avez la difficulté à accepter et que vous aimeriez voir changer? Comment le souhaitez-vous?	Comment concevez-vous le rôle des parents en Haïti dans l'éducation des enfants? Selon quelle place occupe-t-elle dans la formation des jeunes et des enfants? Qu'est-ce que vous appréciez dans cette formation et que vous aimeriez voir à tout prix continuer? Qu'est-ce que vous en appréciez moins et que vous aimeriez voir améliorer? Comment souhaitez-vous voir cette amélioration?

### 4. Enjeux sociaux de la réussite scolaire

Parlez-moi de ta satisfaction de la réussite scolaire en général dans les écoles en Haïti? Dans celle que vous dirigez? Comment définissez-vous la notion de « réussite scolaire »? Comment définissez-vous un élève qui réussit à l'école? Quels sont d'après vous les principaux acteurs qui ont contribué à la réussite des élèves? Et quel joue chacun de ces acteurs? Quelle est l'importance de la réussite scolaire pour l'avenir des enfants? Pour l'avenir du pays en général?

### 5. Responsabilité partagée/Possibilité de collaborer

Quels sont selon vous les acteurs les plus importants dans l'éducation des enfants? Comment école partagent concrètement la responsabilité de l'éducation des enfants avec les parents? Comment appréciez-vous ce partage de responsabilité? Quelle est la place de l'élève? Quel est votre niveau de satisfaction? Quel lien faites-vous entre la formation donnée à l'école et celle reçue à la maison? Comment vivez-vous au quotidien la relation avec les parents de vos élèves? Avec ceux des élèves ciblés? Comment jugez-vous l'encadrement des enfants à la maison? Quels sont les principaux moyens mis en œuvre pour aider les parents? Comment les parents profitent-ils de ces moyens? Parents ciblés. Concrètement, comment vous voyez une collaboration avec les parents pour soutenir la réussite des élèves en Haïti? Quels sont les facteurs qui jouent en faveur de cette collaboration

## 6. Représentations et attentes réciproques

### Regard sur le métier d'élève/Stratégie de persévérance

Parle-moi du niveau de responsabilité que vous sentez avoir face à la réussite de vos élèves? En quoi consiste cette responsabilité? Que fais-tu concrètement pour les aider à persévérer lorsqu'ils éprouvent des difficultés? Insister sur le cas de l'élève visé. Comment percevez-vous les parents dans la persévérance des élèves à l'école. Concrètement qu'est-ce que vous attendez des parents de vos élèves? Qu'est-ce que les parents en général attendent de l'école?

## 7. La collaboration/Facteurs de réussite

### Relation au quotidien/modalités des rencontres

Concrètement comment se vit la relation entre vous et les parents de vos élèves? Avec ceux de l'élève ciblé? Selon vos expériences, qui sont les parents qui viennent le plus souvent à l'école? Et, généralement quelles sont les raisons qui amènent les parents de vos élèves à l'école? Quand est-ce que vous les invitez à vous rencontrer? Comment réagissent-ils? Quels sont les sujets les plus discutés?

### Collaboration et réussite scolaire

Qui sont les enfants qui réussissent dans les écoles en Haïti? Est-il important pour vous de rencontrer les parents des élèves? En quoi pensez-vous que les rencontres avec les parents peuvent être aidantes pour l'apprentissage de vos élèves? Qu'est-ce que l'école et les parents font ensemble pour soutenir le travail des élèves à l'école? Quels conseils leur donneriez-vous pour mieux aider leurs enfants?

## 8. Positionnement du personnel de direction

On critique souvent les parents haïtiens de décharger de leur responsabilité sur l'école, qu'en pensez-vous? On critique souvent l'école haïtienne de ne pas collaborer étroitement avec les parents pour soutenir l'apprentissage des élèves. Que pensez-vous d'une telle affirmation? Pensez-vous que la collaboration entre l'école et les parents peut être aidante pour la réussite d'un plus grand nombre d'élèves au pays? Comment souhaitez-vous les voir collaborer pour favoriser la réussite d'un plus grand nombre d'élèves au pays? Quelles sont selon vous les conditions qu'il faut à priori respecter? Si vous étiez ministre de l'éducation que feriez-vous pour favoriser la collaboration école-famille en Haïti?

## Annexe 5 : Grille de focus-groups- Représentants du Ministère de l'Éducation

### 1. Informations sociodémographiques : Inspecteurs- conseillers pédagogiques

Nom et prénom.....Âge .....

Formation .....

Niveau d'enseignement supervisé .....

Années d'expérience.....

### 2. Trajectoire scolaire

Quelles sont vos principales préoccupations face à la réussite des élèves en Haïti? Quelles sont leurs plus grandes forces? Leurs handicaps? Quels sont vos rêves, pour cette jeunesse montante face au faible taux de réussite scolaire au pays?

### 3. Regard sur l'école et la famille/Représentation de rôle

Rôle de l'école	Rôle de la famille
Quel rôle, selon vous, joue l'école dans la formation des jeunes au pays? Comment jugez-vous cette formation? Qu'est-ce que vous en appréciez mieux et que vous aimeriez voir continuer? Qu'est-ce que vous en appréciez moins et que vous aimeriez voir changer? Comment voyez-vous cette amélioration?	Comment décrivez-vous la famille en Haïti? Comment concevez-vous son rôle dans l'éducation des enfants? Quel est votre niveau de satisfaction face à la formation donnée dans la famille? Qu'est-ce qui devrait être amélioré? Quelles sont les principales responsabilités des parents dans l'éducation des enfants?

### 4. Enjeux sociaux de la réussite scolaire

Selon vous, quels sont les plus grands handicaps de l'école haïtienne? Quel est votre niveau de satisfaction face à la réussite en général dans les écoles? Comment définissez-vous la « réussite scolaire? » Comment définissez-vous un élève qui réussit à l'école? Quels sont vos critères de réussite ou vos critères d'échec? Quels sont d'après vous les principaux acteurs qui ont contribué à la réussite des élèves? Comment percevez-vous le rôle de chacun de ces acteurs (une force? un handicap)? Quelle est l'importance de la réussite pour l'avenir des enfants? Pour l'avenir du pays en général?

### 5. Responsabilité partagée et possibilité de coopérer

Quels sont les principaux acteurs qui participent à l'éducation des enfants? Comment école et les parents partagent concrètement cette responsabilité? Quel est votre niveau de satisfaction face à ce partage? Qu'est-ce que l'école fait pour rendre ce partage effectif? Et les parents? Quel lien percevez-vous entre la formation offerte à l'école et celle reçue à la maison? Comment l'école en Haïti partage concrètement la responsabilité d'encadrer les enfants avec les parents? Quels sont les moyens utilisés pour aider les parents? Quels sont les principaux moyens mis en place par le Ministère pour encourager l'intégration des parents dans les écoles? Concrètement, comment verrez-vous une collaboration entre l'école et la famille pour soutenir la réussite des élèves en Haïti.

### 6. Représentations et attentes réciproques

#### Regard sur le métier d'élève/Stratégie de persévérance

Comment percevez-vous le rôle des élèves dans leur réussite et leur persévérance à l'école en Haïti? Comment percevez-vous le rôle du ministère dans la réussite et la persévérance des élèves? Quels sont les moyens mis en œuvre pour soutenir leur persévérance à l'école? Comment percevez-vous le rôle de l'école dans cette réussite? Quelles sont les stratégies mises en œuvre pour aider les élèves à persévérer. Quelles sont vos principales attentes face à l'école? Comment percevez-vous le rôle des parents dans la réussite et la persévérance scolaires des élèves? Quel soutien attendez-vous de chaque partie (école-parents) pour améliorer la réussite des élèves? Qu'est-ce que les parents attendent de l'école? Qu'attendez-vous en général de l'école et des parents. Qu'est-ce que l'école et les parents attendent de vous?

### 7. La collaboration école-famille et réussite scolaire

#### Relation au quotidien/Modalités des rencontres

Selon vos expériences comment se vit concrètement la relation entre l'école et les parents en Haïti? Quels sont les principaux motifs qui amènent les parents à l'école ou qui incitent l'école à les inviter à venir? Comment réagissent les parents face à ces invitations? Quels sont les sujets les plus discutés dans les rencontres de parents?

#### Collaboration/Réussite scolaire

Selon vous, qui sont les élèves qui réussissent mieux dans les écoles en Haïti? En quoi pensez-vous que tu que les rencontres parents-enseignants peuvent être aidantes pour la réussite des enfants? Qu'est-ce l'école et les parents font ensemble pour aider les élèves à réussir? Quelles sont les mesures envisagées par le ministère pour renforcer la relation de l'école avec les parents?

### 8. Positionnement des représentants du ministère

On critique souvent les parents haïtiens de trop miser sur l'école pour la réussite de leurs enfants, qu'en pensez-vous? On dit souvent que l'école haïtienne de tenir les parents loin des affaires de l'école, que pensez-vous d'une telle affirmation? Pensez-vous que la collaboration entre l'école et les parents peut être aidante pour la réussite des élèves? Comment souhaitez-vous les voir collaborer pour favoriser la réussite d'un plus grand nombre d'élèves au pays? Quelles sont, selon vous, les conditions qu'il faut à priori respecter? Si vous étiez ministre de l'éducation en Haïti que feriez-vous pour encourager la collaboration entre l'école et les parents pour la réussite d'un grand nombre d'élèves au pays?

## Annexe 6 : Grille de focus-groups- Intervenants du milieu

### 1. Informations sociodémographiques : intervenants

Nom et prénom.....  
 Occupation.....  
 Formation.....

### 2. Trajectoire scolaire

Quelles sont vos principales préoccupations face à la réussite des élèves en Haïti? Quelles sont leurs forces? Leurs handicaps? Quels sont vos rêves, pour cette jeunesse montante face au faible taux de réussite scolaire au pays?

### 3. Regard sur l'école et famille/Représentation de rôle

Rôle de l'école	Rôle de la famille
Comment percevez-vous le rôle de l'école dans l'éducation des enfants? Selon vous, quel sens les jeunes accordent-ils à l'école? À la réussite scolaire? Comment vous jugez la formation offerte dans à l'école? Qu'est-ce que vous aimeriez voir renforcer à l'école? Qu'est-ce que vous aimeriez voir changer?	Comment percevez-vous le rôle de la famille haïtienne dans l'éducation des enfants? Qu'est-ce que vous appréciez dans cette formation et que vous aimeriez voir à tout prix continuer? Qu'est-ce qui devrait être amélioré? Comment la souhaiteriez-vous

### 4. Enjeux sociaux de la réussite scolaire

Comment définissez-vous la notion de réussite? Quels sont vos critères de réussite ou vos critères d'échec? Quels sont d'après vous les principaux acteurs qui ont contribué à la réussite des élèves? Quel rôle joue chaque acteur dans cette réussite? Parents, personnel scolaire (une force? un handicap)? Quel est en général votre niveau de satisfaction par rapport à la réussite scolaire en Haïti? Quelle est l'importance de cette réussite pour l'avenir des enfants? Pour l'avenir du pays en général?

### 5. Responsabilité partagée/Possibilités de collaborer

Quels sont les acteurs les plus importants dans l'éducation des enfants? Quels sont les principaux facteurs qui jouent en faveur de la réussite scolaire des élèves en Haïti? Comment école et la famille partagent concrètement cette responsabilité? Quels sont les principaux moyens à mettre en œuvre pour aide les parents à assumer leur pleine responsabilité dans l'éducation des enfants.

### 6. Représentations et attentes réciproques des acteurs

#### Regard sur le métier d'élève/Stratégie de persévérance

En quoi consiste la responsabilité de l'école dans la réussite des élèves? Qu'est-ce qui est fait concrètement au niveau du ministère pour aider les élèves à persévérer à l'école lorsqu'ils éprouvent des difficultés? Comment percevez-vous le rôle des parents dans la persévérance scolaire? Concrètement quel type de soutien attendez-vous des parents pour améliorer la réussite des élèves? De l'école en général? De l'école. Qu'est-ce que ces gens attendent de vous? Qu'est-ce que les parents attendent de l'école?

### 7. Collaboration/Facteurs de réussite

Comment percevez-vous la relation entre l'école et les parents en Haïti? Concrètement quel rôle jouent les parents dans les écoles? Qu'est-ce que vous appréciez et que vous aimeriez voir continuer dans la relation école-famille en Haïti? Qu'est-ce que vous critiquez et que vous aimeriez changer ou améliorer dans cette relation? Quel lien faites-vous entre la réussite des élèves et l'état de cette relation école-famille? Qu'est-ce que l'école et les parents devraient faire ensemble pour aider les élèves à réussir? En quoi pensez-vous qu'elles peuvent être aidantes pour la réussite à l'école? Quel type de relation pensez-vous que l'école et les parents doivent avoir pour aider les enfants?

## 8. Positionnement des intervenants

On critique souvent les parents haïtiens de vouloir trop miser sur l'école pour la réussite de leurs enfants? Que pensez-vous d'une telle critique? On critique souvent l'école haïtienne de ne pas collaborer étroitement avec les parents pour soutenir l'apprentissage des élèves. Qu'en pensez-vous? Pensez-vous que la collaboration entre l'école et les parents peut être aidante pour la réussite des élèves? Comment souhaitez-vous les voir collaborer pour soutenir la réussite des élèves? Quelles sont, selon vous, les conditions qu'il faut à priori respecter ? Si vous étiez ministre de l'éducation en Haïti que feriez-vous pour encourager la collaboration entre l'école et les parents pour la réussite d'un grand nombre d'élèves?

### **Annexe 7 : Guide d'observation de rencontres de parents d'élèves**

- Accueil
- Objet de la rencontre
- Sujets discutés
- Nombre de parents participés
- Niveau scolaire des élèves
- Animation de la rencontre
- Climat
- Interactions observées
- Réactions observées chez les parents
- Statut socioprofessionnel des parents qui ont le plus réagi

## Annexe 8 : Formulaire de consentement adressé aux parents et aux enfants

**Titre de la recherche :** Regards croisés sur l'état de la dynamique école-famille et son impact sur la réussite scolaire d'élèves du primaire et du secondaire: le cas d'Haïti

**Chercheuse :** Joslyne Vierginat André, doctorante  
Département de Psychopédagogie et d'Andragogie,  
Faculté des sciences de l'Éducation  
Université de Montréal

**Directrice de recherche :** Fasal Kanouté, professeure agrégée,  
Département de Psychopédagogie et d'Andragogie  
Faculté des sciences de l'Éducation,  
Université de Montréal

### A. Renseignements aux participants

#### 1. Objectifs de la recherche

Ce projet de recherche vise à décrire et analyser les représentations des acteurs sur les défis de l'école haïtienne et les enjeux sociétaux de la réussite scolaire; sur la dynamique générale école-famille en Haïti et son impact sur le cheminement scolaire des élèves.

#### 2. Participation à la recherche

La participation à cette recherche consiste à rencontrer la doctorante individuellement, dans votre cas, pendant 60-90 minutes pour une entrevue dans un endroit qui vous convient et dans le cas de votre enfant pendant, 45 à 60 minutes en dehors des heures de classe, selon sa disponibilité. Au cours de cette entrevue, vous et votre enfant aurez à exprimer volontairement et librement vos points de vue sur une série de questions portant sur les défis de l'école haïtienne et les enjeux de la réussite des élèves, également sur la dynamique école-famille en Haïti et le cheminement scolaire des élèves. Ces entrevues seront enregistrées en version audio pour être ensuite transcrites. Pour des fins d'analyse, nous sollicitons également votre autorisation pour l'obtention de la direction une copie des résultats scolaires de l'année en cours de votre enfant.

#### 3. Confidentialité

Nous voulons vous assurer que les informations que vous nous donnerez de même que celles de votre enfant seront confidentielles. Nous vous attribuerons un code chiffré que nous seule, serons capable d'identifier. En plus du pseudo mine qui sera donné à chacun lors de l'entrevue, les enregistrements, les transcriptions et les résultats scolaires obtenus de la direction concernant votre enfant seront codés et conservés dans un lieu sécurisé. La durée de conservation des données est de 7 ans après la fin du projet après quoi elles sont détruites.

#### 4. Avantages et inconvénients

Votre participation et celle de votre enfant à cette recherche sont d'une importance capitale, pour un pays comme celui d'Haïti où il y a peu de recherches au niveau de l'éducation, et, où les enfants échouent en grand nombre à l'école. Elle permettra de recueillir des informations nécessaires, susceptibles d'aider à mieux comprendre les défis de l'école haïtienne, notamment, la dynamique générale école-famille en Haïti et son impact sur le cheminement scolaire des élèves. Vous ne courez aucun risque particulier de participer à cette recherche. Au contraire, vous et votre enfant pourrez contribuer, non seulement à l'avancement des connaissances, mais aussi au progrès de la réussite éducative et à la réussite scolaire en Haïti. Par contre, cela vous demandera, ainsi qu'à votre enfant, de consacrer un peu de votre temps non seulement pour lire le formulaire dans votre cas, mais aussi pour passer une entrevue individuelle avec nous (chacun séparément).

## 5. Droit de retrait

Votre participation et celle de votre enfant sont entièrement volontaires. Vous ou votre enfant êtes libres de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Au cas, où vous voulez vous retirer, vous pouvez communiquer avec nous au numéro indiqué dans ce document. Et, si vous décidez de vous retirer ou de retirer votre enfant, les informations déjà recueillies seront automatiquement détruites.

## 6. Indemnité

Aucune compensation financière ne vous sera versée pour votre participation de même que celle de votre enfant à cette recherche, mais au cas où vous et votre enfant êtes obligés de vous déplacer en transport en commun, les frais de votre déplacement vous seront remboursés.

## 7. Diffusion des résultats

En plus de publication ou conférences dont cette thèse fera l'objet lors des congrès ou colloques tenus au Canada ou ailleurs, après la soutenance, à l'automne 2013, les résultats seront présentés en Haïti, lors d'une conférence qui rassemblera au Campus Regina Assumpta, les différents protagonistes de l'éducation, les écoles qui ont participé et d'autres écoles de la ville, pour présenter les résultats. Également, une copie en version papier pourrait être consultée à la bibliothèque de ce campus.

## B. Consentement

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation et sur celle de mon enfant à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion, je consens à participer à cette étude et j'autorise mon enfant à y participer. Je sais que je peux me retirer, ou demander à mon enfant d'en faire de même, en tout temps, sur simple avis verbal, sans aucun préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Je consens à ce que les données codées recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations	Oui	Non
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Signature : Parent		Date :	
Nom :		Prénom :	

On m'a expliqué le projet de recherche et j'accepte d'y participer. Je sais que je peux me retirer en tout temps, sans avoir à donner de raison.

Signature : Enfant		Date :	
Nom :		Prénom :	

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature : Doctorante		Date :	
Nom :	André	Prénom :	Joslyne Vierginat

Pour toutes informations et questions relatives à cette recherche, vous pouvez rejoindre : Joslyne Vierginat André aux numéros : (509...) (Haïti) (514 ...) (Canada) et en tout temps : (courriel personnel). Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343 2100 ou à l'adresse courriel suivante : [courriel de l'ombudsman]. L'ombudsman accepte les appels à frais virés.

## **Annexe 9 : Formulaire de consentement adressé aux enseignants**

**Titre de la recherche :** Regards croisés sur l'état de la dynamique école-famille et son impact sur la réussite scolaire d'élève du primaire et du secondaire: le cas d'Haïti

**Chercheuse :** Joslyne Vierginat André, doctorante  
Département de Psychopédagogie et d'Andragogie  
Faculté des sciences de l'Éducation  
Université de Montréal

**Directrice de recherche :** Fasal Kanouté, professeure agrégée,  
Département de Psychopédagogie et d'Andragogie  
Faculté des sciences de l'Éducation  
Université de Montréal

### **A. Renseignements aux participants**

#### **1. Objectifs de la recherche**

Ce projet de recherche vise à décrire et analyser les représentations des acteurs sur les défis de l'école haïtienne et les enjeux sociétaux de la réussite scolaire; sur la dynamique générale école-famille en Haïti et son impact sur le cheminement scolaire des élèves.

#### **2. Participation à la recherche**

La participation à cette recherche consiste à rencontrer la doctorante pendant 60-90 minutes pour entrevue dans un endroit qui vous convient. Au cours de cette entrevue, je vous invite à exprimer volontairement et librement vos points de vue à une série de questions portant sur les défis de l'école haïtienne et les enjeux de la réussite des élèves, également sur la dynamique école-famille en Haïti et le cheminement scolaire des élèves. Ces entrevues seront enregistrées en version audio pour être ensuite transcrites.

#### **3. Confidentialité**

Nous voulons vous assurer que les informations que vous nous donnerez seront confidentielles. Aucun nom n'apparaîtra dans le document de rédaction. Nous vous attribuerons un code chiffré que nous seule, serons capable d'identifier. Les enregistrements et les transcriptions seront codés et conservés dans un lieu sécurisé. La durée de conservation des données est de 7 ans après la fin du projet après quoi elles sont détruites.

#### **4. Avantages et inconvénients**

Votre participation à cette présente recherche est d'une importance capitale pour un pays comme celui d'Haïti où il y a peu de recherches au niveau de l'éducation et où les enfants échouent en grand nombre à l'école. Elle permettra de recueillir des informations nécessaires, susceptibles d'aider à mieux comprendre les défis de l'école haïtienne; notamment la dynamique générale-école-famille en Haïti et son impact sur le cheminement scolaire des élèves. Vous ne courez aucun risque particulier de participer à cette recherche. Au contraire, vous pourrez contribuer, non seulement à l'avancement des connaissances, mais aussi au progrès de la réussite éducative en Haïti et à celle des enfants à l'école. Par contre, cela vous demandera de consacrer un peu de votre temps non seulement pour lire le formulaire, mais aussi pour passer une entrevue avec nous.

#### **5. Droit de retrait**

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Au cas, où vous voulez vous retirer, vous pouvez communiquer avec nous au numéro indiqué dans ce document. Et, si vous décidez de vous retirer, les informations déjà recueillies seront automatiquement détruites.

## 6. Indemnité

Aucune compensation financière ne vous sera versée pour votre participation à cette présente recherche.

## 7. Diffusion des résultats

En plus de publication ou conférences dont cette thèse fera l'objet lors des congrès ou colloques tenus au Canada ou ailleurs, après la soutenance, à l'automne 2013, les résultats seront présentés en Haïti, lors d'une conférence qui rassemblera au Campus Regina Assumpta, les différents protagonistes de l'éducation, les écoles qui ont participé et d'autres écoles de la ville pour présenter les résultats. Également, une copie en version papier pourrait être consultée à la bibliothèque de ce campus.

## 8. Consentement

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans aucun préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Je consens à ce que les données codées recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations	Oui	Non
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Signature : enseignant/e		Date :	
Nom :		Prénom :	

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature : Doctorante		Date :	
Nom :	André	Prénom :	Joslyne Vierginat

Pour toutes informations et questions relatives à cette recherche, vous pouvez rejoindre : Joslyne Vierginat André aux numéros : 509 (...) (Haïti) 514 (...) (Canada) et en tout temps : (courriel). Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) (...) ou à l'adresse courriel suivante : (courriel de l'ombudsman). (L'ombudsman accepte les appels à frais virés).

## **Annexe 10 : Formulaire de consentement adressé au personnel de direction**

**Titre de la recherche :** Regards croisés sur l'état de la dynamique école-famille et son impact sur la réussite scolaire d'élèves du primaire et du secondaire: le cas d'Haïti.

**Chercheuse :** Joslyne Vierginat André, doctorante  
Département de Psychopédagogie et d'Andragogie  
Faculté des sciences de l'Éducation  
Université de Montréal

**Directrice de recherche :** Fasal Kanouté, professeure agrégée,  
Département de Psychopédagogie et d'Andragogie  
Faculté des sciences de l'Éducation  
Université de Montréal

### **A. Renseignements aux participants**

#### **1. Objectifs de la recherche**

Ce projet de recherche vise à décrire et analyser les représentations des acteurs sur les défis de l'école haïtienne et les enjeux sociétaux de la réussite scolaire; sur la dynamique générale école-famille en Haïti et son impact sur le cheminement scolaire des élèves.

#### **2. Participation à la recherche**

La participation à cette recherche consiste à rencontrer la doctorante pendant 60-90 minutes pour une entrevue dans un endroit qui vous convient. Au cours de cette entrevue, je vous invite à exprimer volontairement et librement vos points de vue sur une série de questions portant sur les défis de l'école haïtienne et les enjeux de la réussite des élèves, également sur la dynamique école-famille en Haïti et le cheminement scolaire des élèves. Ces entrevues seront enregistrées en version numérique et audio pour être ensuite transcrites. La doctorante sollicite aussi votre autorisation pour assister à une rencontre de parents qu'elle filmera ou en enregistrera en version audio. Pour des fins d'analyse, nous vous demandons également avec la permission de leurs parents de nous fournir une copie de résultats scolaires de l'année en cours, pour les élèves interviewés.

#### **3. Confidentialité**

Nous voulons vous assurer que les informations que vous nous donnerez seront confidentielles. Nous vous attribuerons un code chiffré que nous seule, serons capable d'identifier. Les enregistrements et les transcriptions seront codés et conservés dans un lieu sécurisé. La durée de conservation des données est de 7 ans après la fin du projet après quoi elles sont détruites. Les résultats scolaires obtenus de la direction concernant votre enfant, les images prises lors des rencontres de parent, comme des séquences vidéo, serviront strictement à des fins d'analyse et seront également détruites après le même délai.

#### **4. Avantages et inconvénients**

Votre participation à cette recherche est d'une importance capitale pour un pays comme celui d'Haïti où il y a peu de recherches au niveau de l'éducation et où les enfants échouent en grand nombre à l'école. Elle permettra de recueillir des informations nécessaires, susceptibles d'aider à mieux comprendre les défis de l'école haïtienne; notamment la dynamique générale école-famille en Haïti et son impact sur le cheminement scolaire des élèves. Vous ne courez aucun risque particulier de participer à cette recherche. Au contraire, vous pourrez contribuer, non seulement à l'avancement des connaissances, mais aussi au progrès de la réussite éducative en Haïti et à celle des enfants à l'école. Par contre, cela vous demandera de consacrer un peu de votre temps non seulement pour lire le formulaire, mais aussi pour passer une entrevue avec nous.

## 5. Droit de retrait

Nous voulons vous assurer que votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Au cas, où vous voulez vous retirer, vous pouvez communiquer avec nous au numéro indiqué dans ce document. Et, si vous décidez de vous retirer les informations déjà recueillies seront automatiquement détruites.

## 6. Indemnité

Aucune compensation financière ne vous sera versée pour votre participation à cette présente recherche.

## 7. Diffusion des résultats

En plus de publication ou conférences dont cette thèse fera l'objet lors des congrès ou colloques tenus au Canada ou ailleurs, après la soutenance, à l'automne 2013, les résultats seront présentés en Haïti, lors d'une conférence qui rassemblera au Campus Regina Assumpta, les différents protagonistes de l'éducation, les écoles qui ont participé et d'autres écoles de la ville pour présenter les résultats. Également, une copie en version papier pourrait être consultée à la bibliothèque de ce campus. Par contre, les images et les séquences de vidéo prises lors des rencontres organisées par les directeurs (e) dans les écoles à l'intention des parents ne seront pas diffusées.

### B. Consentement

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans aucun préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Je consens à ce que les données codées recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations.	Oui	Non
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Signature : Personnel de direction		Date :	
Nom et fonction		Prénom :	

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature : Doctorante		Date :	
Nom :	André	Prénom :	Joslyne Vierginat

Pour toutes informations et questions relatives à cette recherche, vous pouvez rejoindre : Joslyne Vierginat André aux numéros : 509 (... ) (Haïti); 514 (... ) (Canada) et en tout temps (courriel personnel. Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au 514 [...] ou à l'adresse courriel suivante : courriel de l'ombudsman. L'ombudsman accepte les appels à frais virés.

## **Annexe 11 : Formulaire de consentement adressé aux représentants du Ministère**

**Titre de la recherche :** Regards croisés sur l'état de la dynamique école-famille et son impact sur la réussite scolaire d'élève du primaire et du secondaire: le cas d'Haïti.

**Chercheuse :** Joslyne Vierginat André, doctorante  
Département de Psychopédagogie et d'Andragogie,  
Faculté des sciences de l'Éducation  
Université de Montréal

**Directrice de recherche :** Fasal Kanouté, professeure agrégée,  
Département de Psychopédagogie et d'Andragogie  
Faculté des sciences de l'Éducation,  
Université de Montréal

### **A. Renseignements aux participants**

#### **1. Objectifs de la recherche**

Ce projet de recherche vise à décrire et analyser les représentations des acteurs sur les défis de l'école haïtienne et les enjeux sociétaux de la réussite scolaire; sur la dynamique générale école-famille en Haïti et son impact sur le cheminement scolaire des élèves.

#### **2. Participation à la recherche**

La participation à cette recherche consiste à rencontrer la doctorante pendant 60-90 minutes pour une discussion avec d'autres collègues inspecteurs dans un endroit qui vous convient. Au cours de cette rencontre, je vous invite à exprimer volontairement et librement vos points de vue sur les défis de l'école haïtienne et les enjeux de la réussite des élèves, également sur la dynamique école-famille en Haïti et le cheminement scolaire des élèves. Ces entrevues seront enregistrées en version audio pour être ensuite transcrites.

#### **3. Confidentialité**

Nous voulons vous assurer que les informations que vous nous donnerez seront confidentielles. Nous vous attribuerons un code chiffré que nous seule, serons capable d'identifier. Les enregistrements et les transcriptions seront codés et conservés dans un lieu sécurisé. La durée de conservation des données est de 7 ans après la fin du projet après quoi elles sont détruites.

#### **4. Avantages et inconvénients**

Votre participation à cette recherche est d'une importance capitale pour un pays comme celui d'Haïti où il y a peu de recherches au niveau de l'éducation et où les enfants échouent en grand nombre à l'école. Elle permettra de recueillir des informations nécessaires, susceptibles d'aider à mieux comprendre les défis de l'école haïtienne, notamment la dynamique générale école-famille en Haïti et son impact sur le cheminement scolaire des élèves. Vous ne courez aucun risque particulier de participer à cette recherche. Au contraire, vous pourrez contribuer, non seulement à l'avancement des connaissances, mais aussi au progrès de la réussite éducative en Haïti et à celle des enfants à l'école. Par contre, cela vous demandera de consacrer un peu de votre temps non seulement pour lire le formulaire, mais aussi pour passer une entrevue avec nous.

#### **5. Droit de retrait**

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Au cas, où vous voulez vous retirer, vous pouvez communiquer avec nous au numéro indiqué dans ce document. Et, si vous décidez de vous retirer, les informations déjà recueillies seront automatiquement détruites.

## 6. Indemnité

Aucune compensation financière ne vous sera versée pour votre participation à cette présente recherche.

## 7. Diffusion des résultats

En plus de publication ou conférences dont cette thèse fera l'objet lors des congrès ou colloques tenus au Canada ou ailleurs, après la soutenance, à l'automne 2013, les résultats seront présentés en Haïti, lors d'une conférence qui rassemblera au Campus Regina Assumpta, les différents protagonistes de l'éducation, les écoles qui ont participé et d'autres écoles de la ville pour présenter les résultats. Également, une copie en version papier pourrait être consultée à la bibliothèque de ce campus.

## B. Consentement

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans aucun préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Je consens à ce que les données codées recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations	Oui	Non
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Signature : inspecteur, inspectrice		Date :	
Nom :		Prénom :	

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature : Doctorante		Date :	
Nom :	André	Prénom :	Joslyne Vierginat

Pour toutes informations et questions relatives à cette recherche, vous pouvez rejoindre :  
Joslyne Vierginat André aux numéros : 509 (.....) (Haïti); 514 (... ) (Canada) et en tout temps : (courriel personnel). Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343 2100 ou à l'adresse suivante (courriel de l'ombudsman). L'ombudsman accepte les appels à frais virés.

## **Annexe 12 : Formulaire de consentement adressé aux intervenants**

**Titre de la recherche :** Regards croisés sur l'état de la dynamique école-famille et son impact sur la réussite scolaire d'élève du primaire et du secondaire: le cas d'Haïti.

**Chercheuse :** Joslyne Vierginat André, doctorante  
 Département de Psychopédagogie et d'Andragogie  
 Faculté des sciences de l'Éducation  
 Université de Montréal

**Directrice de recherche :** Fasal Kanouté, professeure agrégée,  
 Département de Psychopédagogie et d'Andragogie  
 Faculté des sciences de l'Éducation  
 Université de Montréal

### **A. Renseignements aux participants**

#### **1. Objectifs de la recherche**

Ce projet de recherche vise à décrire et analyser les représentations des acteurs sur les défis de l'école haïtienne et les enjeux sociétaux de la réussite scolaire; sur la dynamique générale-école-famille en Haïti et son impact sur le cheminement scolaire des élèves.

#### **2. Participation à la recherche**

La participation à cette recherche consiste à rencontrer la doctorante avec d'autres collègues intervenants et intervenantes pendant 60-90 minutes pour un entretien dans un endroit qui vous convient. Au cours de cette rencontre, je vous invite à exprimer volontairement et librement votre point de vue sur une série de questions portant sur les défis de l'école haïtienne et les enjeux sociétaux de la réussite des élèves, également sur la dynamique école-famille en Haïti et le cheminement scolaire des élèves. Ces entretiens seront enregistrés en version audio pour être ensuite transcrits.

#### **3. Confidentialité**

Nous voulons vous assurer que les informations que vous nous donnerez seront confidentielles. Nous vous attribuerons un code chiffré que nous seule, serons capable d'identifier. Les enregistrements et les transcriptions seront codés et conservés dans un lieu sécurisé. La durée de conservation des données est de 7 ans après la fin du projet après quoi elles sont détruites.

#### **4. Avantages et inconvénients**

Votre participation à cette recherche est d'une importance capitale pour un pays comme celui d'Haïti où il y a peu de recherches au niveau de l'éducation et où les enfants échouent en grand nombre à l'école. Elle permettra de recueillir des informations nécessaires, susceptibles d'aider à mieux comprendre les défis de l'école haïtienne, notamment, la dynamique générale-école-famille en Haïti et son impact sur le cheminement scolaire des élèves. Vous ne courez aucun risque particulier de participer à cette recherche. Au contraire, vous pourrez contribuer, non seulement à l'avancement des connaissances, mais aussi au progrès de la réussite éducative en Haïti et à celle des enfants dans les écoles. Par contre, cela vous demandera de consacrer un peu de votre temps non seulement pour lire le formulaire, mais aussi pour un entretien avec nous.

### 5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Au cas, où vous voulez vous retirer, vous pouvez communiquer avec nous au numéro indiqué dans ce document. Et, si vous décidez de vous retirer, les informations déjà recueillies seront automatiquement détruites.

### 6. Indemnité

Aucune compensation financière ne vous sera versée pour votre participation à cette présente recherche.

### 7. Diffusion des résultats

En plus de publication ou conférences dont cette thèse fera l'objet lors des congrès ou colloques tenus au Canada ou ailleurs, après la soutenance, à l'automne 2013, les résultats seront présentés en Haïti, lors d'une conférence qui rassemblera au Campus Regina Assumpta, les différents protagonistes de l'éducation, les écoles qui ont participé et d'autres écoles de la ville pour présenter les résultats. Également, une copie en version papier pourrait être consultée à la bibliothèque de ce campus.

### B. Consentement

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans aucun préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Je consens à ce que les données codées recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations	Oui	Non
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Signature : Intervenant		Date :	
Nom :		Prénom :	

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature : Doctorante		Date :	
Nom :	André	Prénom :	Joslyne Vierginat

Pour toutes informations et questions relatives à cette recherche, vous pouvez rejoindre : Joslyne Vierginat André aux numéros : 509 (...) (Haïti); 514 (...) (Canada) en tout temps : (courriel personnel). Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) (...) ou à l'adresse courriel suivante (courriel de l'ombudsman). L'ombudsman accepte les appels à frais virés).

**Annexe 13 : Grille de codage relative à la problématique de la relation école-famille et de la réussite scolaire en Haïti**

Catégories	Définitions	Sous-catégories
A) Défis de l'école face à la réussite des jeunes	Défis perçus par les acteurs	DEF
a) Regard des acteurs scolaires sur les défis de l'école	Défis perçus par les acteurs scolaires	DEFEN –défis enseignants DEFLP –défis leadership pédagogique
Regard des autres acteurs sur les défis de l'école	Défis perçus par les autres acteurs	DEFRM –défis représentants du ministère DEFLP –défis intervenant du milieu
B) Enjeux sociaux de la réussite scolaire	Impacts perçus pour l'avenir jeune et celui du pays	ENJR
a) Enjeux selon l'élève	Impacts perçus pour sa réussite sociale et le progrès du pays.	ENJRÉR – enjeux élèves en réussite ENJRÉE – enjeux élèves en échec
b) Enjeux selon les parents	Impacts perçus pour la réussite sociale des enfants, familiale et l'avenir du pays.	ENJRPÉR – enjeux parents d'élèves en réussite ENJRPÉ – enjeux parents d'élèves en échec
c) Enjeux selon les acteurs scolaires	Impacts perçus pour la réussite sociale des enfants, l'école, la famille et l'avenir du pays.	ENJREN – enjeux enseignant ENJRLP – enjeux leadership pédagogique
c) Enjeux selon les intervenants	Impacts perçus pour l'avenir de l'éducation et du pays	ENJRRM – enjeux représentant du ministère ENJRINC – enjeux intervenants communautaires
<b>C) Facteurs de réussite</b>	Facteurs contributifs à la réussite de l'élève	<b>FACR</b>
a) Facteurs de réussite selon de l'élève	Facteurs contributifs perçus par l'élève	FACRÉR – facteurs de réussite élève en réussite FACRÉE – facteurs de réussite élève en échec
d) Facteurs de réussite selon les parents	Facteurs de réussite de perçus par les parents	FACRPÉR– facteurs de réussite parent d'élèves en réussite FACRPÉE – facteurs de réussite parent d'élèves en échec
e) Facteurs de réussite selon les acteurs scolaires	Facteurs de réussite perçus par les acteurs scolaires	FACREN – facteurs de réussite enseignants FACRLP – facteurs de réussite leadership pédagogique

**Grille de codage relative à la problématique de la relation école-famille et de la réussite scolaire en Haïti**

Catégories	Définitions	Sous-catégories
<b>D) Projet d'avenir</b>	Ce que l'élève souhaite devenir quand il sera grand	<b>PROAV</b>
Projet d'avenir de l'élève	Profession envisagée	PROAVÉR – projet d'avenir élève en réussite PROAVÉÉ – projet d'avenir élève échec
<b>E) Représentations</b>	Représentations réciproques des acteurs	<b>REPR</b>
a) Représentations des élèves	Comment les élèves représentent l'école et la famille?	REPRÉRÉ– représentation élève en réussite de l'école REPRÉRF– représentation élève en réussite de la famille REPRÉÉÉ – représentation élève en échec de l'école REPRÉÉF – représentation élève en échec de la famille
b) Représentations des parents	Comment les parents représentent l'école, la famille	REPRPÉ – représentation parent de l'école REPRPE – représentation parent de l'enfant REPRPF – représentation parent de la famille
c) Représentations des acteurs scolaires	Comment les acteurs scolaires représentent l'école et la famille	REPRENÉ – représentation enseignant de l'école REPRENLÉ– représentation enseignant de l'élève REPRENF – représentation enseignant de la famille
<b>E) Attentes</b>	Attentes réciproques des acteurs	<b>ATT</b>
a) attentes de l'élève	Ce que l'élève attend de l'école et de ses parents pour sa formation	ATTÉRÉ – attentes élèves en réussite envers l'école ATTÉRP – attentes élèves en réussite envers les parents ATTÉÉ – attentes élèves en échec envers l'école ATTÉÉP – attentes élèves en réussite envers les parents
b) attentes parentales	Ce que les parents attendent de l'école pour la formation de leurs enfants	ATTPER – attentes des parents d'élèves en réussite ATTPEE – attentes des parents d'élèves en échec
c) attentes des acteurs scolaires	Ce que les acteurs scolaires attendent des parents pour leurs enfants.	ATTEN – attentes des enseignants envers les parents ATTLP – attentes leadership pédagogiques vers les parents

**Grille de codage relative à la problématique de la relation école-famille et de la réussite scolaire en Haïti**

Catégories	Définitions	Sous-catégories
<b>F) Représentations</b>	<b>Représentations</b> réciproques des acteurs (É-P-E-D-I)	<b>REPR</b>
<b>a) Représentations</b> des élèves	Comment l'élève se perçoit dans son métier d'élève? Comment il perçoit : a. l'école b. ses parents c. sa réussite	REPRÉRP – Représentations élèves en réussite de ses parents REPRÉREÉ – Représentations élèves en réussite de l'école et ses acteurs REPRÉRR – Représentations élèves en réussite de la réussite scolaire REPRÉÉP – Représentations élève en échec de ses parents REPRÉÉÉ – Représentations élève en échec de l'école REPRÉÉR – Représentations élève en échec de la réussite scolaire
<b>b) Représentations</b> des parents	Comment les parents représentent-ils l'école et ses acteurs Comment représentent-ils la réussite de leurs enfants, son rôle dans cette réussite et celle de l'enfant?	REPRPÉRR – Représentations parents d'élèves en réussite de l'école REPRPÉR – Représentations parents d'élèves en réussite de la réussite scolaire
<b>c) Représentations</b> des acteurs scolaires	Comment les enseignants et les membres de la direction perçoivent les parents? Comment perçoivent-ils le rôle des parents dans la réussite des élèves comment? Comment perçoivent-ils le rôle des élèves dans leur propre réussite?	REPRENR – Représentations enseignant de la réussite scolaire REPRENP – Représentations enseignant des parents REPRENER – Représentations enseignants des élèves en réussite REPRENÉÉ – Représentations enseignants des élèves en échec REPRDR – Représentations direction de la réussite REPRDE – Représentations direction des élèves REPRLPP – Représentations leadership Pédagogique des parents

**Grille de codage relative à la problématique de la relation école-famille et de la réussite scolaire en Haïti**

Catégories	Définitions	Sous-catégories
d) <b>Représentations</b> des autres acteurs	Comment les représentants du ministère et les intervenants perçoivent l'école et la famille?	REPRRMÉ – Représentations représentants du ministère de l'école REPRRMP – Représentations représentants du ministère des parents REPRICÉ – Représentations intervenants communautaires de l'école REPRICP – Représentations intervenants communautaires des parents
<b>G) Place des parents</b>	Rôle perçu par les acteurs Place réelle occupée dans la scolarisation des enfants	<b>PLAP</b>
a) Place parents selon le jeune	Rôle perçu par le jeune Place réelle de ses parents dans sa scolarisation	PLAPÉR – place parent élève en réussite PLAPÉÉ – place parent élève en échec
b) Place parents selon les parents	Rôle perçu par les parents Place réelle dans la scolarisation de leurs enfants	PLAPPÉR – place parent, parent d'élève en échec PLAPPÉÉ – place parent, parent d'élève en échec
c) Place parents selon les acteurs scolaires	Rôle perçu par les acteurs scolaires Place réelle dans la scolarisation des enfants	PLAPEN – place parent, enseignant PLAPLP – place parent, leadership pédagogique
e) Place parents selon les autres acteurs	Rôle perçu par les autres acteurs Place réellement occupée dans l'école	PLAPRM – place parent, représentants du ministère PLAPIC – place parent, intervenant communautaires
H) Communication école-parents	Moyens privilégiés à l'école et à la maison pour partager des informations concernant les élèves	COMÉP
a) Communication école-parents selon les élèves	Moyens observés par les jeunes que l'école et les parents privilégient pour s'informer mutuellement	COMÉPÉR – communication école-parents élève en réussite COMÉPÉÉ – communication école-parents élève en échec

**Grille de codage relative à la problématique de la relation école-famille et de la réussite scolaire en Haïti**

Catégories	Définitions	Sous-catégories
b) Communication école-parents selon les parents	Moyens privilégiés par les parents pour rester en contact avec l'école	COMÉPPÉR – communication école-parents, parents d'élève en réussite COMÉPPÉE – communication école-parents, parents d'élève en échec
c) Communication école-parents selon les acteurs scolaires	Moyens privilégiés par l'école pour rester en contact avec les parents	COMÉPEN – communication école-parents enseignants COMÉPDÉ – communication école-parents leadership pédagogique
<b>I) Modalités des rencontres</b>	Comment se vit la relation au quotidien?	<b>MOD</b>
a) Modalités selon l'élève	Motifs qui emmènent ses parents à l'école.	MODÉR – modalité élève en réussite MODÉE – modalité élève en échec
f) Modalités selon le parent	Motifs qui amènent le parent à l'école	MODPÉR – modalité parent d'élève en réussite MODPÉE – modalité parent d'élève en échec
c) Modalités selon les acteurs scolaires	Motifs réels pour faire venir un parent à l'école	MODEN – modalité enseignant MODLP – modalité leadership pédagogique
d) modalités perçues par les autres acteurs	Motifs de rencontres entre l'école et les parents tels que perçus par les représentants du ministère et les intervenants communautaires	MODRM – modalité perçue, représentant du ministère MODIC – modalité perçue, intervenant communautaire
J) Stratégies	Stratégies de persévérance utilisées par l'élève Stratégies parentales et ou scolaires pour soutenir l'élève Stratégies de sensibilisation à la relation école-parents	STRAT
a) Stratégies des élèves	Moyens utilisés pour soutenir leur persévérance scolaire et stratégies souhaitées pour sensibiliser l'école et les parents	STRATÉR – stratégies élève en réussite STRATÉE – stratégies élève en échec

**Grille de codage relative à la problématique de la relation école-famille et de la réussite scolaire en Haïti**

Catégories	Définitions	Sous-catégories
b) Stratégies parentales	Moyens mis en œuvre par les parents pour le suivi scolaire des jeunes et stratégies souhaitées pour une relation école-famille de qualité	STRATPÉR – stratégies parent d’élève en réussite STRATPÉE – stratégies parent d’élève en échec
c) Stratégies des acteurs scolaires	Moyens mis en œuvre à l’école pour soutenir l’apprentissage des élèves et soutenir les parents dans l’encadrement scolaire des enfants à la maison.	STRATEN – stratégies enseignant STRATLP – stratégies leadership pédagogique
d) Stratégies souhaitées par les autres acteurs	Stratégies envisagées par le ministère pour encourager la collaboration école-parent	STRATM – stratégie des représentants du ministère
K) Posture face à la relation école-famille	Positionnement des différents protagonistes face à la collaboration école-famille	POST
a) posture de l’élève	Comment les jeunes se positionnent face à la collaboration école-famille	POSTÉR – posture élèves en réussite POSTÉE – posture élèves en échec
b) posture des parents	Comment les parents se positionnent face à la collaboration école-famille	POSTPÉR – posture parents d’élèves en réussite POSTPÉE – posture parents d’élèves en échec
c) posture des acteurs scolaires	Comment se positionnent les enseignants et les leaderships pédagogiques des écoles face à la collaboration école-famille	POSTEN – posture enseignants POSTLP – Posture direction d’école
d) posture des autres acteurs	Comment les inspecteurs et les intervenants se positionnent face à la collaboration école-famille	POSTRM – posture représentants du ministère POSTINC – posture intervenants communautaires

**Grille de codage relative à la problématique de la relation école-famille et de la réussite scolaire en Haïti**

Catégories	Définitions	Sous-catégories
L) Suggestions des acteurs	Suggestions des stratégies pouvant sensibiliser à l'importance de la collaboration école-famille	SUGG
a) Suggestions des élèves	Propositions faites par les élèves	SUGGÉR –suggestions élèves en réussite SUGGÉE –suggestions élèves en échec
b) Suggestions des parents	Propositions faites par les parents	SUGGPÉR –suggestions parents d'élèves en réussite SUGGPÉE –suggestions parents d'élèves en échec
c) Suggestions des acteurs scolaires	Propositions faites par les enseignants et le leadership pédagogique de l'école	SUGGEN –suggestions enseignants SUGGLP –suggestions leadership pédagogique
d) Suggestions des autres acteurs	Propositions faites par les représentants du ministère et les intervenants du milieu	SUGGRM –suggestions représentants du ministère SUGGINC –suggestions intervenants communautaires

## Annexe 14 : Certificat d'éthique

**Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR)**  
 Facultés de l'aménagement, de droit, de musique, des sciences  
 de l'éducation et de théologie et de sciences des religions

7 avril 2011

Joslyne Vierginat ANDRÉ ( [REDACTED] )  
 Candidate au doctorat  
 Psychopédagogie et andragogie  
 Faculté des sciences de l'éducation

### OBJET : Certificat d'éthique

Madame André,

Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR) a étudié le projet de recherche intitulé « Regards croisés sur l'état de la dynamique école-famille et son impact sur la réussite scolaire d'élève du primaire et du secondaire: le cas d'Haïti » et a délivré le certificat d'éthique demandé suite à la satisfaction des exigences précédemment émises. Vous trouverez ci-joint une copie numérisée de votre certificat; copie également envoyée à votre directrice de recherche et à la technicienne en gestion de dossiers étudiants (TGDE) de votre département.

Notez qu'il y apparaît une mention relative à un suivi annuel et que le certificat comporte une date de fin de validité. En effet, afin de répondre aux exigences éthiques en vigueur au Canada et à l'Université de Montréal, nous devons exercer un suivi annuel auprès des chercheurs et étudiants-chercheurs.

De manière à rendre ce processus le plus simple possible et afin d'en tirer pour tous le plus grand profit, nous avons élaboré un court questionnaire qui vous permettra à la fois de satisfaire aux exigences du suivi et de nous faire part de vos commentaires et de vos besoins en matière d'éthique en cours de recherche. Ce questionnaire de suivi devra être rempli annuellement jusqu'à la fin du projet et pourra nous être retourné par courriel. La validité de l'approbation éthique est conditionnelle à ce suivi. Sur réception du dernier rapport de suivi en fin de projet, votre dossier sera clos.

Il est entendu que cela ne modifie en rien l'obligation pour le chercheur, tel qu'indiqué sur le certificat d'éthique, de signaler au CPÉR tout incident grave dès qu'il survient ou de lui faire part de tout changement anticipé au protocole de recherche.

Nous vous prions d'agréer, Madame, l'expression de nos sentiments les meilleurs.

PL/gp

( [REDACTED] )  
**Pierre Lapointe**  
 Président  
 Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche  
 Université de Montréal

c.c. Fasal Kanouté  
 Marie Emo Fonrose (PPA)  
 p.j. Certificat CPER-11-026-P

**adresse postale**

C.P. 6128, succ. Centre-ville  
 Montréal QC H3C 3J7

Faculté des sciences de l'éducation  
 Pavillon Marie-Victorin  
 90, av. Vincent-d'Indy, bur. B-504  
 Montréal QC H2V 2S9

Téléphone : 514-343-6111 poste 4579  
 Télécopieur : 514-343-2283  
 cper@umontreal.ca  
 www.scedu.umontreal.ca/recherche/ethique.html

## CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

*Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR), selon les procédures en vigueur et en vertu des documents qui lui ont été fournis, a examiné le projet de recherche suivant et conclu qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la Politique sur la recherche avec des êtres humains de l'Université de Montréal.*

**Titre du projet**                    **Regards croisés sur l'état de la dynamique école-famille et son impact sur la réussite scolaire d'élève du primaire et du secondaire: le cas d'Haïti**

**Étudiant requérant**            **Joslyne Vierginat ANDRÉ** [REDACTED]  
candidate au doctorat  
Psychopédagogie et andragogie  
Faculté des sciences de l'éducation

**Direction**                        Fasal Kanouté  
professeure agrégée  
Psychopédagogie et andragogie,  
Faculté des sciences de l'éducation  
Université de Montréal

**Financement**                    Non financé

### MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CPÉR qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au CPÉR.

Selon les règles universitaires en vigueur, un **suivi annuel** est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du CPÉR.

[REDACTED]  
Pierre Lapointe, président  
Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche  
Université de Montréal

07 / 04 / 2011

Date de délivrance

01 / 07 / 2013

Date de fin de validité

adresse postale  
C.P. 6128, succ. Centre-ville  
Montréal QC H3C 3J7

Faculté des sciences de l'éducation  
Pavillon Marie-Victorin  
90, av. Vincent-d'Indy, bur. B-504  
Montréal QC H2V 2S9

Téléphone : 514-343-6111 poste 4579  
Télécopieur : 514-343-2283  
cper@umontreal.ca  
www.scedu.umontreal.ca/recherche/ethique.html

### Annexe 15 : Carte de la république d'Haiti

