

Motivation du personnel enseignant des 2^e et 3^e cycles,
et qualité de l'enseignement dans les Ecoles Fondamentales
d'Application Centres d'Appui Pédagogique (EFACAP)
du sud d'Haïti dans le courant des années 2005@2010.

*Présenté en vue de l'obtention du grade de
Licencié en Sciences Administratives
Option : Gestion des Affaires*

Par : Jean Phanio JEUDY et Françoise CHARLES

UNIVERSITE D'ETAT D'HAITI

(UEH)

INSTITUT NATIONAL D'ADMINISTRATION DE GESTION ET DES HAUTES ETUDES
INTERNATIONALES

(INAGHEI)

DEPARTEMENT DES SCIENCES ADMINISTRATIVES

*Motivation du personnel enseignant des 2^e et 3^e cycles, et qualité de l'enseignement
dans les Ecoles Fondamentales d'Application Centres d'Appui Pédagogique
(EFACAP) du sud d'Haïti dans le courant des années 2005 à 2010.*

PAR

Jean Phanio JEUDY et Françoise CHARLES

MEMOIRE PRESENTE EN VUE DE L'OBTENTION DU GRADE DE LICENCIE EN
SCIENCES ADMINISTRATIVES

OPTION : GESTION DES AFFAIRES

PORT-AU-PRINCE, JUIN 2011

DEDICACES

Ce mémoire est dédié spécialement :

A Mme Esther Musac JEUDY et Medjina LIZAIRE notre fille adoptive, à mon oncle

M. Jean André MATHEÛS,

à mes collègues de travail dans les trente six (36) EFACAP du pays, particulièrement ceux du sud d'Haïti.

Jean Phanio JEUDY

A mes parents qui m'ont inlassablement soutenu jusqu'à l'obtention de ce niveau, à mon mari qui a mis son expertise en informatique à notre disposition pendant tout le déroulement de ce travail, à mes camarades de promotion qui auront la possibilité de lire ce document un jour ou l'autre, je dédie cordialement ce mémoire.

Françoise CHARLES

REMERCIEMENTS

Tout travail de recherche scientifique exige l'effort de plusieurs personnes. Il bénéficie de l'aide tant matérielle, financière, intellectuelle que morale des personnes à qui nous voulons exprimer notre profonde reconnaissance.

Avant tout, nous sommes reconnaissants envers le Dieu de l'univers qui nous a offert la vie, le don de l'intelligence et la santé pour travailler.

Nos remerciements s'adressent maintenant à la Direction à la Recherche de l'INAGHEI pour son encadrement ; et nous remercions en particulier le professeur Smith E. Metellus qui, par son accompagnement, sa disponibilité, son expérience et sa rigueur scientifique, nous a permis de mener à bien notre recherche.

Ensuite, nos remerciements s'adressent à ceux qui ont participé aux entretiens et répondu au questionnaire de recherche : Les cinq (5) Directeurs d'Ecole Fondamentale Application (EFA) du Sud, les Enseignants des 2^e et 3^e cycles des EFA du sud, le Directeur du Cellule Nationale d'Observation et de Suivi des EFACAP (CNOSE), le régisseur du Programme d'Appui au Renforcement de la Qualité (PARQE).

Enfin, nous tenons à remercier : L'Administration de l'UEH, la Directrice du mémoire la professeure Bellita BAYARD pour sa patience, M. Daniel PIERRE pour son support technique, ainsi que toutes les personnes qui, d'une manière ou d'une autre, ont permis la réalisation de ce travail.

TABLE DES MATIERES

	Page
DEDICACES.....	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES SIGLES	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	x
LISTE DES GRAPHES	xii
IMAGE	xiv
SOMMAIRE	xiv
INTRODUCTION	20

CHAPITRE I

LES COURANTS DE PENSEE ORIENTANT LE CADRE THEORIQUE, CONCEPTUEL
ET METHOLOGIQUE EN VUE DE LA VERIFICATION DE L'HYPOTHESE GENERALE

« La motivation du personnel enseignant au niveau des 2^e et 3^e cycles a contribué à l'amélioration de la qualité de l'enseignement dans les EFA du Sud d'Haïti, au cours des années 2005 à 2010»..... 26

1.1 Cadre théorique 26

1.1.1 Les théories originelles 27

1.1.1.1 L'approche de l'homme économique de Frederic Winslow Taylor 27

1.1.1.2	L'approche de l'homme social d'Elton Mayo	28
1.1.2	Les théories cognitives	28
1.1.2.1	La théorie des attentes ou résultats escomptés	28
1.1.2.2	Le modèle des attentes de Lyman W. Porter et Edward E. Lawler	29
1.1.2.3	La théorie de l'équité	30
1.1.2.4	La théorie des objectifs	31
1.1.3	Les théories axées sur le contenu	31
1.1.3.1	La théorie des besoins d'Abraham H. MASLOW	32
1.1.3.2	La théorie MAC de Clayton Alderfer	34
1.1.3.3	La théorie des besoins de Mc Clelland	35
1.1.3.4	La théorie de la motivation et de l'hygiène de vie de Frederik Herzberg appelé théorie des deux facteurs	37
1.1.4	Les théories du renforcement	39
1.2	Cadre conceptuel.....	40
1.2.1	Motivation des Enseignants	40
1.2.2	Qualité de l'enseignement	44
1.2.3	L'EFACAP en tant qu'Organisation	50
1.3	Méthodologie de la recherche	52
1.3.1	Contexte d'étude	53
1.3.2	Population et Echantillonnage.....	55
1.3.3	Techniques de collecte et d'analyse des données.....	58
1.3.3.1	Observation directe	58

1.3.3.2	Entretien	58
1.3.3.3	Technique documentaire	59
1.3.3.4	Questionnaire	59
1.4	Difficultés rencontrées	60

CHAPITRE II

	LES RESSOURCES HUMAINES DANS LES EFACAP, PARTICULIEREMENT CELLES DU SUD D’HAÏTI- GENERALITES	61
2.1	Historique des EFACAP en Haïti et dans le sud	61
2.2	Situation Géographique du Département du Sud	63
2.3	Le personnel des EFACAP du sud d’Haïti	64
2.3.1	Le personnel administratif	65
	2.3.1.1 Les tâches du Directeur d’EFACAP	65
	2.3.1.3 Les tâches du Conseiller pédagogique	67
2.3.2	Le personnel Enseignant	67
2.3.3	Profil de recrutement des personnels Enseignants d’EFA	70
2.4	L’Ecole Fondamentale d’Application (EFA)	72
2.4.1	Ecole d’excellence	72
2.4.2	Ecole d’Application	72
2.4.3	Ecole de référence	73
2.5	Les cycles d’apprentissage	73

CHAPITRE III

LA MOTIVATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT DES 2 ^e ET 3 ^e CYCLES DANS LES EFACAP DU SUD D'HAÏTI AU COURS DES ANNEES 2005 A 2010	76
3.1 Les besoins liés au maintien	77
3.1.1 La rémunération	77
3.1.2 Les conditions de travail des enseignants	80
3.2 Les besoins d'appartenance	81
3.3 Les besoins de croissance	83
3.3.1 Les besoins d'estime.....	83
3.3.2 Les besoins de réalisation de soi	86
3.3.3 Les besoins de progresser.....	89

CHAPITRE IV

LA QUALITE DE L'ENSEIGNEMENT AU NIVEAU DES 2 ^e ET 3 ^e CYCLES DES EFACAP DU SUD D'HAÏTI PENDANT LA PERIODE ETUDIEE	92
4.1 Le niveau de compétences et qualification des enseignants	93
4.2 Les programmes scolaires	95
4.3 L'évaluation des apprentissages	98
4.4 Les ressources didactiques	99
CONCLUSION	101
BIBLIOGRAPHIE	105
ANNEXE	108

LISTE DES SIGLES

BDS : Bureau District Scolaire

BID : Banque Interaméricaine de Développement

BIZ : Bureau d'Inspection de Zone

CCI : Cadre de Coopération Intérimaire

CFEF : Centre de Formation pour l'Ecole Fondamentale

CNOSE : Cellule Nationale d'Observation et de Suivi des EFACAP

DCQ : Direction du Curriculum et de la Qualification

DDE : Direction Départementale de l'Education

DEF : Direction de l'Enseignement Fondamental

DFP : Direction de Formation et de Perfectionnement

DSNCRP : Document de Stratégie Nationale pour la Croissance et la Réduction de la Pauvreté

EFACAP : Ecole Fondamentale d'Application Centre d'Appui Pédagogique

ENI : Ecole Normale d'Instituteurs

EPT : Education Pour Tous

FED : Fonds Européen de Développement

IHSI : Institut Haïtien de Statistique et d'Informatique

MENFP : Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle

MENJS : Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports

PARQE : Programme d'Appui au Renforcement de la Qualité de l'Education

PNEF : Plan National d'Education et de Formation

SAP : Service d'Appui Pédagogique

UE : Union Européenne

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Education la Science et la Culture

UNICEF : Fond des Nations Unies pour l'Enfance

USAID : Agence Américaine de Développement International

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	
Représentation de la taille de l'échantillon.....	56
Tableau 2	
Répartition des trente six (36) EFACAP du pays par département et par commune	57
Tableau 3	
Répartition du personnel enseignant des 2e et 3e cycles suivant le statut	78
Tableau 4	
Appréciation de la satisfaction des besoins fondamentaux	79
Tableau 5	
Appréciation de l'environnement Physique des EFACAP du sud	80
Tableau 6	
Appréciation des rapports entre collègues © et la ligne hiérarchique (H).....	82
Tableau 7	
Appréciation du niveau des élèves.....	83
Tableau 8	
Taux de réussite aux examens officiels (6e A.F.) entre 2005 et 2010	85
Tableau 9	
Taux de réussite aux examens officiels (9e A.F.) entre 2005 et 2010	85
Tableau 10	
Répartition des enseignants suivant l'ancienneté	87

Tableau 11	
Intérêt à faire carrière dans l'enseignement en général	88
Tableau 12	
Intérêt à un transfert vers une autre école publique	89
Tableau 13	
Séminaires de formation offerts aux enseignants entre 2005 et 2010	90
Tableau 14	
Répartition du personnel enseignant des 2e et 3e cycles selon le niveau d'étude	90
Tableau 15	
Appréciation du niveau de compétence des enseignants	94
Tableau 16	
Niveau de couverture des programmes scolaires	96
Tableau 17	
Adaptation du programme à la réalité de l'apprenant	97
Tableau 18	
Fréquence d'évaluations des apprentissages	99
Tableau 19	
Fréquence d'utilisation des matériels didactiques	100

LISTE DES GRAPHES

Grappe 1	
Représentation de la taille de l'échantillon.....	56
Grappe 2	
Répartition des trente six (36) EFACAP du pays par département et par commune.....	57
Grappe 3	
Répartition du personnel enseignant du 2 ^e et 3 ^e cycle selon le statut.....	78
Grappe 4	
Appréciation des besoins fondamentaux.....	79
Grappe 5	
Appréciation de l'environnement Physique des EFA du sud	81
Grappe 6	
Appréciation des rapports entre collègues © et la ligne hiérarchique (H).....	82
Grappe 7	
Appréciation du niveau des élèves.....	84
Grappe 8	
Taux de réussite aux examens d'état (6 ^e A.F. et 9 ^e AF)	86
Grappe 9	
Répartition des enseignants suivant l'ancienneté	87

Grappe 10	
Intérêt à faire carrière dans l'enseignement en général	88
Grappe 11	
Intérêt à un transfert vers une autre école publique	89
Grappe 12	
Répartition du personnel enseignant des 2 ^e et 3 ^e cycles selon le niveau d'étude	91
Grappe 13	
Appréciation du niveau de compétence des enseignants	94
Grappe 14	
Niveau de couverture des programmes scolaires	97
Grappe 15	
Adaptation du programme à la réalité de l'apprenant.....	98
Grappe 16	
Fréquence d'évaluations des apprentissages.....	99
Grappe 17	
Fréquence d'utilisation des matériels didactiques	100

IMAGE

Maquette de l'EFACAP type (Hinche - Dép. Centre)..... 68

SOMMAIRE

La mise en place des *Ecoles Fondamentales d'Application Centre d'Appui Pédagogique (EFACAP)* est une réponse au volet « *Amélioration de la qualité de l'enseignement* » du Plan National d'Education et de Formation (PNEF)¹. Etant donné l'adhésion d'Haïti à la résolution finale de la conférence mondiale sur l'éducation pour tous réunie à Jomtien en Thaïlande en mars 1990 et à l'approche du bicentenaire de l'indépendance, il a paru opportun pour les acteurs de poser des actions concrètes en vue d'apporter une réponse aux multiples maux de notre système éducatif. La motivation des enseignants est un aspect incontournable qu'il faudra prendre en compte.

Beaucoup de raisons sont évoquées pour expliquer l'échec scolaire: Le niveau faible ou les enseignants non formés, la mauvaise organisation pédagogique des écoles, le manque de suivi des parents, etc. Cependant on n'évoque jamais les causes relatives à la démotivation des enseignants liées soit au cadre de travail, à l'ambiance de travail, aux conditions de travail, aux valeurs de l'entreprise ou aux politiques en matière de gestion des ressources humaines. L'amélioration de la qualité de l'enseignement de base a été depuis plusieurs années le souci des dirigeants étatiques. Beaucoup de documents officiels furent élaborés en ce sens ; le dernier est le Plan National d'Education et de Formation (PNEF) qui a accordé une attention particulière à l'enseignement fondamental. L'amélioration de la condition de travail des agents

¹ Le PNEF fut élaboré en 1997 par le Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports ; M. Jacques Edouard Alexis était ministre de l'éducation à l'époque

du système et particulièrement des enseignants a été aussi abordée ; ceci est un facteur incontournable en vue d'une véritable amélioration de l'enseignement, car les enseignants sont les principaux acteurs sur le terrain et constituent les piliers du système (éducatif). Les Ecoles Fondamentales d'Application, Centre d'Appui Pédagogique (EFACAP) ont la réputation d'école d'excellence, de qualité. Ceci s'explique tant par le niveau de qualification et de compétence du personnel (enseignant) que par les efforts déployés par le Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) pour offrir une structure d'accueil adéquate. En effet, le taux de réussite aux examens est très élevé et on y retrouverait très peu de cas de redoublement et d'abandon scolaire. Les Enseignants sont réguliers ; ils appliquent la pédagogie de la réussite. Ceci nous a amené à poser la question de départ suivante : *Quel est l'impact de la motivation des enseignants des 2^e et 3^e cycles des Ecoles fondamentales d'Application, Centre d'Appui Pédagogique du sud d'Haïti sur la qualité de l'enseignement ?* Le phénomène étudié a existé bien avant la période retenue. Mais, par probité, nous avons circonscrit notre recherche à l'espace temporel observé. Pour répondre provisoirement à notre question de départ, nous avons formulé l'hypothèse générale suivante :

La motivation du personnel enseignant des 2^e et 3^e cycles des écoles Fondamentales d'Application du Sud d'Haïti a contribué à l'amélioration de la qualité de l'enseignement dans le courant des années 2005 à 2010.

Pour la vérification de notre hypothèse générale, nous avons utilisé la méthode fonctionnelle. L'enseignant de l'EFA remplit plusieurs fonctions telles la conduite de l'enseignement dans sa classe, le tutorat, l'accueil et l'accompagnement en formation des stagiaires et la participation aux différentes réunions administratives et pédagogiques. Il s'agit pour nous de démontrer que les enseignants des 2^e et 3^e cycles des EFA du sud d'Haïti sont

motivés, ce qui a contribué à l'amélioration de la qualité de l'enseignement au niveau de ces institutions. Ainsi, l'observation directe, l'entrevue, la documentation et le questionnaire ont constitué la démarche globale de notre travail. Nous avons administré trente six (36) questionnaires à trente six (36) enseignants des 2^e et 3^e cycles du fondamental des cinq (5) Ecoles Fondamentales d'Application (EFA) du sud d'Haïti, cinq (5) aux Directeurs et nous avons eu deux (2) entretiens à des moments différents avec le régisseur du Programme d'Appui au Renforcement de la Qualité de l'Education (PARQE) et le coordonateur du Cellule National d'Observation et de Suivi des EFACAP. Etant donné que l'EFACAP est une structure nouvelle, les entretiens nous ont permis d'avoir des informations complémentaires essentielles sur sa structure en général, tels l'effectif d'EFACAP et du personnel, son importance dans le système éducatif Haïtien, le niveau de formation du personnel, la rémunération du personnel, la qualité de l'enseignement... On dénote aujourd'hui trente six (36) EFACAP fonctionnant sur le territoire de la République d'Haïti avec un personnel enseignant pour les trois (3) cycles² du fondamental évalué à trois cent quatre vingt seize (396) personnes. Nous avons utilisé l'échantillonnage stratifié. Ainsi, notre échantillon est constitué de deux (2) sous groupes homogènes et différents l'un de l'autre, mais complémentaires, le 2^e et le 3^e cycle; puis nous avons sélectionné les « *enseignants* » comme éléments d'étude ; « *motivation des enseignants et qualité de l'enseignement* » ont constitué les variables de notre stratification. Ceci est pertinent puisque l'un des indicateurs pris en compte dans notre recherche est le résultat des examens officiels de la 6^e et de la 9^e année fondamentale. D'autres indicateurs tels que l'ambiance de travail, le cadre de travail, les besoins du personnel, le niveau de compétences et de qualification des enseignants, les

²Les cycles fondamentaux correspondent aux classes primaires plus les trois premières classes du secondaire

programmes scolaires, les ressources didactiques et l'évaluation des apprentissages ont été aussi mis en évidence.

Pour la vérification de notre hypothèse générale nous avons été guidés par la théorie MAC de Clayton Alderfer. Nous avons d'abord passé en revue les grands courants de pensées sur la motivation au travail : Les théories originelles, les théories axées sur le contenu, les théories cognitives et les théories du renforcement. Après avoir analysé et relevé les limites de ces théories par rapport à notre objet d'étude, nous avons retenu celle de Clayton Alderfer appelée la théorie MAC jugée complète par rapport au phénomène étudié. En effet, ce chercheur modifia la hiérarchie des besoins de Maslow et en réduisit le nombre à trois : les besoins liés au maintien, les besoins d'appartenance et les besoins de croissance. Il envisage donc l'ensemble des besoins à la manière d'un continuum et avance qu'une personne peut, dans les faits, sauter certains niveaux. Par ailleurs, il affirme que s'il est incapable d'atteindre un échelon plus élevé, il peut régresser par frustration et se tourner vers des compensations matérielles pour en retirer une certaine satisfaction. D'autre part, la théorie de l'homme social de Elton Mayo et la théorie des objectifs de E. Loke sont utilisées en complément. En effet, Mayo avance que l'individu est essentiellement motivé par les relations avec les autres et estime que le fait d'être accepté par son groupe compte autant, sinon plus, pour le salarié que les motivations pécuniaires. Pour lui, l'individu est capable d'intégrer ses objectifs personnels et ceux de l'organisation. Pour E. Loke, son comportement est motivé surtout par les objectifs conscients de l'organisation. C'est en fonction de ces approches que nous avons analysé les impacts de la motivation du personnel enseignant des 2^e et 3^e cycles du fondamental des EFA du sud d'Haïti sur la qualité de l'enseignement. Nous avons défini dans notre cadre

conceptuel les concepts clés de notre hypothèse générale : La motivation des enseignants et la qualité de l'enseignement.

Notre enquête a révélé que les enseignants des 2^e et 3^e cycles des EFA du sud d'Haïti ont été motivés. En effet, les facteurs de motivation selon la théorie de Alderfer ainsi que celle de Mayo et de Loke ont été présents ; certains (facteurs) existent à un pourcentage plus fort que d'autres. Par exemple, les relations avec les collègues et leur supérieur hiérarchique, les séminaires de formations suivis fréquemment, l'octroi de certains avantages sociaux par rapport à leur statut de fonctionnaire, l'autonomie ainsi que les responsabilités ont eu un pourcentage très élevé. Ils veulent faire carrière dans l'enseignement et préfèrent travailler à l'EFACAP plutôt qu'à une autre école publique. Ainsi, sont-ils plutôt motivés par l'amour de la profession, l'ambiance et le cadre de travail. D'où la confirmation de notre hypothèse générale selon laquelle *La motivation du personnel enseignant des 2^e et 3^e cycles des écoles Fondamentales d'Application du Sud d'Haïti a contribué à l'amélioration de la qualité de l'enseignement dans le courant des années 2005 à 2010*. Les indicateurs probants de cette amélioration ont été le fort pourcentage de réussites aux examens officiels et le niveau excellent de qualification du personnel (enseignant).

Notre travail a eu des limites, mais il aura permis de découvrir des écoles publiques en milieu rural fonctionnant avec une certaine efficacité et une certaine efficience tenant compte des conditions de travail des enseignants du fondamental ; et d'autre part les possibilités d'arriver à un meilleur fonctionnement des EFACAP afin que le personnel soit plus motivé.

INTRODUCTION

Notre travail de recherche s'intitule : « **MOTIVATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT DES 2^e ET 3^e CYCLES ET QUALITE DE L'ENSEIGNEMENT DANS LES ECOLES FONDAMENTALES D'APPLICATION, CENTRE D'APPUI PEDAGOGIQUE DU SUD D'HAÏTI DANS LE COURANT DES ANNEES 2005 A 2010** » Acteur dans le système éducatif depuis plus de quinze (15) ans et pour boucler notre étude de quatre (4) années en sciences administratives, nous avons préféré ce thème à beaucoup d'autres. De plus, le cadre d'étude est une structure novatrice jusqu'ici méconnue du grand public.

Haïti avait participé en mai 1990³ à la conférence mondiale sur l'éducation pour tous réunie à Jomtien en Thaïlande et avait voté la résolution finale adoptant le cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux. La situation politique, faite d'instabilité, n'a jamais permis à Haïti de suivre les recommandations de Jomtien et de préparer son plan d'éducation. Après plusieurs années de réflexions stratégiques, le pays est enfin doté en 1997 d'un Plan National d'Education et de Formation, « le PNEF ». Ce plan n'est pas en rupture totale avec celui de 1982⁴ ; mais il l'élargissait en tentant d'apporter des solutions ponctuelles

³ Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports, Plan National d'Education et de Formation, Port -au-Prince, Imprimeur II, Mai 1998, p. 19.

⁴ Ce plan de reforme en éducation fut initié par M. Joseph C. Bernard vers les années 1980, Ministre de l'éducation ; d'où le concept, « *Reforme Bernard* ».

aux problèmes d'éducation⁵ en Haïti à la veille du Bicentenaire de l'indépendance. Il définit donc quatre (4) grands domaines d'interventions⁶:

1. Amélioration de la qualité de l'éducation
2. Expansion de l'offre scolaire
3. Accroissement de l'efficacité externe
4. Renforcement de la gouvernance du secteur

L'Ecole Fondamentale d'Application, Centre d'Appui Pédagogique, « EFACAP » est l'un des projets de l'axe «Amélioration de la qualité de l'éducation » du Plan National d'Education et de Formation. Sa création est consignée dans un texte officiel élaboré par la Direction de l'Enseignement Fondamental, la DEF en janvier 2005⁷. Lors de la publication de ce document intitulé « *EFACAP, textes officiels* », le Directeur General du MENJS⁸, M. Emmanuel Michel Bazile, a présenté l'EFACAP comme « une structure charnière assurant à la fois une excellente éducation aux élèves, la formation initiale et continue des enseignants... »⁹ Pour sa part, M. Pierre Buteau, Ministre du MENJS considère l'implantation de l'EFACAP comme « une alternative de solution aux graves problèmes qui affectent le

⁵ MENJS, Op.cit. p. 21-33.

⁶Ibid. p. 52.

⁷ Date de sa publication sous le gouvernement de la transition.

⁸ Depuis environ cinq (5) ans le MENJS (Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports) est transformé par décision ministérielle en MENFP (Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle).

⁹ MENJS, EFACAP, textes officiels, Port-au-Prince, MENJS, 2005, p. 2.

système éducatif tant au niveau de la qualité qu'au niveau de la gouvernance pédagogique et administrative »¹⁰.

Entre 2005 et 2010, trente six (36)¹¹ EFACAP ont été mises en place à travers les dix départements géographiques du pays. Leur construction, soumise aux normes pédagogiques¹², est assurée par le « Programme d'Appui au Renforcement de la Qualité de l'Education », le PARQE, grâce à une convention de financement de bailleurs financiers internationaux¹³ et de l'Etat Haïtien. La Coordination des EFACAP est assurée par la « Cellule Nationale d'Observation et de Suivi des EFACAP », (CNOSE) qui est une composante de la Direction de l'Enseignement Fondamentale (DEF), organe du MENFP. La CNOSE est une instance technique et administrative coordonnant les activités des différentes EFACAP et veillant à leur bon fonctionnement.

Cinq (5) ans après la mise en place effective de cette nouvelle structure, et suite à des constats, en tant qu'enseignant dans une EFACAP du département du sud surgit cette interrogation : ***Quel est l'impact de la motivation des enseignants des 2^e et 3^e cycles des Ecoles fondamentales d'Application, Centre d'Appui Pédagogique du sud d'Haïti sur la qualité de l'enseignement ?***

Pour pouvoir répondre à cette interrogation, nous avons effectué une enquête exploratoire. Nous avons également parcouru des ouvrages et articles. Un bref aperçu de tous

¹⁰ Idem. p. 1.

¹¹ Information recueillie auprès de la Cellule Nationale d'Observation et de Suivi des EFACAP (CNOSE), aout 2010.

¹² Information recueillie auprès du Programme d'Appui au Renforcement de la Qualité de l'Education (PARQE), en aout 2010.

¹³ Ces principaux bailleurs sont : Agence Américaine pour le Développement International (USAID), Union Européenne (UE), Fond Européen de Développement (FED), Banque Interaméricaine de Développement (BID).

les ouvrages abordant la question de la motivation des ressources humaines insistent sur les mécanismes de motivation à mettre en place dans les institutions afin d'obtenir une meilleure performance du personnel et donc de meilleurs résultats. Ces mécanismes impliquent donc une mise en valeur des ressources humaines au service de l'Institution.

Confirmant les propos cités plus haut, certains interrogés ont déclaré que la rémunération n'est pas proportionnelle aux obligations faites aux enseignants et que ceux-ci peuvent être motivés par la formation continue, le suivi, l'encadrement régulier, la structure de proximité des parents, les conditions de travail. D'autres pensent que les enseignants des EFACAP sont motivés par le niveau de recrutement, le travail plus intéressant, le salaire, la valorisation de la carrière enseignante. D'un autre côté, sur le terrain, le personnel enseignant se plaint de l'inadéquation du salaire par rapport aux obligations faites et l'absence quasi-totale des mécanismes de motivation au travail et du problème d'allocation des ressources.

En effet, des mesures incitatives pouvant prendre la forme d'avantages financiers (salaires décents, allocations et prestations supplémentaires, formation professionnelle, subventions de logement, de nourriture ou de transport) aux divers stades de leur carrière ne sont pas mises en place en vue de leur offrir une satisfaction professionnelle et par voie de conséquence d'améliorer l'enseignement qu'ils dispensent. D'autres avantages non financiers ne sont pas non plus appliqués ni même envisagés pour inciter leur motivation : statut professionnel et reconnaissance des rendements fournis par exemple »¹⁴.

En effet, les enseignants de Ecole Fondamentale d'Application (EFA) de Carrefour-Joute sont régulièrement présents à leur poste de travail, bouclent généralement leur programme annuel, participent à

¹⁴ Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP), la stratégie nationale pour l'éducation pour tous, P-au-P, MENFP, 2007, p. 36.

la vie scolaire, utilisent des méthodes d'enseignement appropriées ...Les résultats des évaluations de l'école et les résultats des examens d'états sont satisfaisants. Ces différents constats semblent s'étendre aux autres Ecole Fondamentale d'Application du sud ; ce qui nous a amené donc à poursuivre l'objectif suivant dans le cadre de notre travail de recherche :

Démontrer que la motivation des enseignants des 2^e et 3^e cycles a contribué à l'amélioration de la qualité de l'enseignement dans les cinq (5) EFACAP du sud d'Haïti dans le courant des années 2005 à 2010.

Au regard de notre objectif, les hypothèses suivantes ont été formulées :

Hypothèse générale

La motivation du personnel enseignant au niveau des 2^e et 3^e cycles a contribué à l'amélioration de la qualité de l'enseignement dans les EFA du sud d'Haïti, dans le courant des années 2005 à 2010.

Hypothèse principale

Le personnel enseignant des 2^e et 3^e cycles a été motivé au cours des années 2005 à 2010.

Hypothèse secondaire

La qualité de l'enseignement a été améliorée au niveau des 2^e et 3^e cycles dans les EFA du Sud d'Haïti dans le courant des années 2005 à 2010.

Les hypothèses énoncées seront vérifiées ou non à la lumière d'une enquête de terrain et des entrevues réalisées auprès de supérieurs hiérarchiques. La méthode fonctionnelle étant utilisée dans ce travail, la confirmation de l'hypothèse secondaire dépendra donc de celle de

l'hypothèse principale, pour aboutir par voie de conséquence à la vérification de l'hypothèse générale

Ce mémoire est organisé en quatre (4) chapitres. Au chapitre premier, nous présenterons les courants de pensées orientant le cadre théorique, conceptuel et méthodologique en vue de la vérification de l'hypothèse générale. Au deuxième chapitre, nous présenterons les ressources humaines dans les EFACAP particulièrement celles du sud d'Haïti. Puis, les chapitres trois (3) et quatre (4) nous permettront d'analyser les données de l'enquête de terrain afin de la vérification ou de la non vérification de l'hypothèse principale et de l'hypothèse secondaire.

CHAPITRE I

LES COURANTS DE PENSÉE ORIENTANT LE CADRE THÉORIQUE, CONCEPTUEL ET MÉTHODOLOGIQUE EN VUE DE LA VÉRIFICATION DE L'HYPOTHÈSE GÉNÉRALE

« La motivation du personnel enseignant au niveau des 2^e et 3^e cycles a contribué à l'amélioration de la qualité de l'enseignement dans les EFA du Sud d'Haïti, au cours des années 2005 à 2010».

L'hypothèse que nous sommes amenés à vérifier dans le cadre de notre travail le sera sur la base d'un cadre théorique où des théories déjà énoncées sur le sujet de notre recherche seront passées en revue ; tenant compte des limites de chacune de ces théories, nous retiendrons comme modèle théorique celle qui est la mieux appropriée en vue de la confirmation ou de l'infirmité de notre hypothèse générale. Ensuite nous aborderons le cadre conceptuel à travers les deux concepts principaux : la motivation des enseignants et la qualité de l'enseignement. Nous terminerons ce chapitre par la présentation de la méthodologie de la recherche où nous parlerons du contexte d'étude, de la population et de l'échantillon puis des techniques de collecte et d'analyse des données.

1.1 Cadre théorique

Les théories de la motivation au travail se regroupent en quatre catégories¹⁵ : Les théories originelles, les théories axées sur le contenu, les théories cognitives et les théories du

¹⁵ Bernard Turgeon, *La pratique du Management*, Montréal, les éditions la Chenelière, 1997, p. 237

renforcement. Nous retiendrons cette catégorisation en tenant compte des principaux courants de pensées relatifs à notre sujet de recherche en relevant les limites de chacune d'elle. La théorie la mieux appropriée à notre travail est la théorie MAC de Clayton Alderfer. Toutefois, celle de l'homme social de Elton Mayo et la théorie des objectifs de E. Loke seront utilisées pour corroborer celle de Alderfer.

1.1.1 Les théories originelles

Deux grandes théories émergent de cette catégorie, les premières sur la motivation au travail à être développées et appartenant à deux écoles différentes. Les deux tenants sont donc: Frederic Winslow Taylor appartenant à l'école classique et Elton Mayo de l'école des relations humaines.

1.1.1.1 L'approche de l'homme économique de Frederic Winslow Taylor

D'après Taylor l'individu est principalement motivé par le salaire¹⁶. Il a défini l'organisation scientifique du travail afin que l'individu soit rémunéré en fonction de sa production. Il a ainsi établi des standards de production en décomposant les emplois en différentes opérations et en mesurant le temps requis pour chacune. Cette théorie ne peut nous permettre de comprendre le phénomène étudié car nous supposons que les enseignants des 2^e et 3^e cycles des EFA du sud d'Haïti ne sont pas motivés principalement par le salaire et que la production de l'enseignement de qualité qu'ils fournissent ne peut s'expliquer par leur maigre salaire. Donc il y a une inadéquation entre leur salaire et leur production de travail.

¹⁶ Lakhdar Sékiou et al. , *Gestion et Mobilisation des Ressources Humaines : une perspective internationale*, p 414

1.1.1.2 L'approche de l'homme social d'Elton Mayo

Suite à des enquêtes effectuées vers les années 1927-1932, Elton Mayo et son équipe ont conclu que l'individu est essentiellement motivé par les relations avec les autres et estimant que le fait d'être accepté par son groupe compte autant, sinon plus, pour le salarié que les motivations pécuniaires. Pour lui l'individu est capable d'intégrer ses objectifs personnels et ceux de l'organisation. Il faisait ainsi une remise en question du modèle de *l'homme économique* de Taylor. Cette théorie pourra aider à vérifier l'hypothèse générale surtout pour le 3^e cycle. Etant donné que notre étude porte aussi sur le 2^e cycle où il n'y a pas souvent de très bonnes relations au sein du groupe, cette théorie sera complétée par une autre. En effet, les enseignants, ceux du 3^e cycle surtout, des EFA entretiennent de bonnes relations entre eux et avec la Direction et chacun est accepté dans son groupe, puisque les tâches étaient jusqu'à présent bien attribuées et chacun se sentait important dans le groupe.

1.1.2 Les théories cognitives

Les théories cognitives envisagent la motivation sous l'angle du processus de pensée utilisé par les individus pour satisfaire leur besoins. Les théories les plus marquantes de cette catégorie sont la théorie des attentes ou résultats escomptés, le modèle des attentes de Lyman W. Porter et Edward E. Lawler, la théorie de l'équité et la théorie des objectifs.

1.1.2.1 La théorie des attentes ou résultats escomptés

Selon Victor H. Vroom, ce qui pousse l'individu à agir, c'est l'idée qu'il entretient sur la probabilité de succès de ce qu'il entreprend et ce qu'il peut en retirer d'intéressant pour lui-même. Il soutient que la combinaison des attentes et des besoins produit un degré adéquat de motivation ($M=A*B$). Par ailleurs, si l'individu n'a pas eu d'attentes, s'il ne réussit pas à

identifier ses besoins, il ne saura pas se motiver à réaliser quoique ce soit. Vroom suggère que toutes les situations, tous les éléments intrinsèques ou extrinsèques d'une tâche sont des facteurs de motivation s'ils peuvent apporter à l'individu ce qu'il désire.

Cette théorie n'est pas appropriée à notre objet d'étude, parce que les enseignants des 2e et 3e cycles ne seront pas motivés par le salaire qu'ils reçoivent par rapport à leur niveau de responsabilité, contrairement à leur attente sous la base de promesse au moment de leur recrutement et surtout ce qu'on leur faisait croire à propos des EFACAP. Leur rémunération n'est donc pas différente de celle des autres enseignants à l'école publique dont la responsabilité est moindre qu'eux. Les enseignants donc sont motivés par autres facteurs que le salaire; d'ailleurs Vroom n'a pu identifier ces facteurs de motivations. Ce qui nous met dans l'embarras de choisir cette théorie.

1.1.2.2 Le modèle des attentes de Lyman W. Porter et Edward E. Lawler¹⁷

Un modèle des attentes un peu plus complet a été développé par Lyman Porter et Edward. Ce modèle assimile les relations entre la perception, les efforts, les gratifications et la satisfaction (motivation). Dans ce modèle, nous voyons que les efforts individuels de l'employé dépendent de la valeur de la gratification attendue et de la perception de l'effort qu'impliquent les réalisations et l'obtention de la gratification. Les réalisations sont aussi le résultat de l'effort des capacités et traits de caractère personnel et d'une perception précise du rôle (avec quelle clarté le travail est compris). Le niveau des réalisations produites, soit des gratifications intrinsèques comme l'estime de soi et un sentiment d'accomplissement, soit des gratifications extrinsèques, comme une augmentation de salaire, une promotion ou des éloges

¹⁷ Pierre G. Bergeron, *La gestion dynamique*, Montréal, Gaétan Morin, (3^e édition), 2001, p. 576, 577

du dirigeant. Tout employé a une idée personnelle sur l'équité des gratifications totales (intrinsèques et extrinsèques) reçues et les comparera psychologiquement aux gratifications réellement reçues. Cette comparaison débouchera sur la satisfaction ou la motivation de l'employé et aura des effets positifs et négatifs sur les valeurs personnelles de certains types de gratifications à l'avenir. Ils distinguent par ailleurs la motivation intrinsèque de la motivation extrinsèque.

Cette théorie est écartée dans notre travail parce que les enseignants ne sont pas motivés en fonctions des gratifications reçues ; d'ailleurs les gratifications n'existent même pas dans les EFA du sud. Mais leur motivation s'explique par d'autres facteurs que nous aurons à analyser.

1.1.2.3 La théorie de l'équité

Développée par J. Stacey et L. Festinger, la théorie de l'équité soutient que l'individu se compare périodiquement à lui-même et aux autres. En se comparant aux autres, il développe des sentiments d'inéquité, créant une tension qui le pousse à agir. C'est dans le domaine des salaires que cette approche est surtout appréciable. Par ailleurs, ils avancent que les individus sont motivés par les principes de justice et d'équité sociales¹⁸. En effet, tout individu souhaite obtenir un traitement juste et équitable, ce qui l'amène à vouloir obtenir des récompenses qui le sont également. Il sera satisfait s'il juge avoir obtenu une récompense équivalente à celle de ses collègues pour un effort comparable. Cette théorie ne peut nous permettre de comprendre le phénomène étudiée vu qu'elle associe la motivation aux principes

¹⁸Idem, p. 578

de justice et d'équité sociales. Les enseignants ne sont pas motivés en fonction des ces principes qui n'existent pas pour le moment dans les EFA du Sud d'Haïti.

1.1.2.4 La théorie des objectifs

D'après E. Loke et Latham, l'individu est avant tout rationnel, c'est-à-dire capable de fixer des objectifs et d'orienter sa conduite pour les atteindre ; il produit plus et travaille mieux si ses objectifs de rendement pour l'organisation sont atteints. Donc son comportement est motivé surtout par les objectifs conscients. Cette théorie peut nous aider à comprendre mieux le phénomène étudié. Le MENFP a en effet, défini en termes claires les objectifs relevant du fonctionnement des EFACAP¹⁹. Les enseignants sont motivés par la réalisation de ces objectifs permettant ainsi aux EFA d'avoir la réputation d'écoles d'excellence et de qualité au profit des enfants des zones les plus reculées du pays où il y a très peu d'écoles et d'enseignants qualifiés et compétents.

1.1.3 Les théories axées sur le contenu

Les théories de la motivation axées sur le contenu tentent de répondre à une question fondamentale, à savoir : Quels sont les éléments qui incitent un individu à se comporter d'une certaine manière ?²⁰ Ces théories mettent l'accent sur la compréhension des besoins, des désirs et des motifs fondamentaux (pulsions internes) qui poussent les individus à accomplir une tâche particulière ainsi que sur les mesures que les gestionnaires peuvent prendre pour récompenser les efforts des employés (éléments externes). Les plus importantes sont : La théorie de la hiérarchie des besoins d'Abraham H. MASLOW, La théorie MAC de Clayton

¹⁹ Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle , EFACAP, textes officiels, P-au-P, MENFP, p 5 et 6

²⁰Pierre G. Bergeron, Op. cit, p. 553

Alderfer, la théorie des besoins de Mc Clelland et la théorie des deux types de facteurs de Frederik Herzberg.

1.1.3.1 La théorie des besoins d'Abraham H. MASLOW²¹

La théorie des besoins d'Abraham H. MASLOW datant du début des années 1960 est l'une des plus célèbres. Elle propose une conception systématique des besoins de l'homme au travail et hiérarchise différents niveaux selon une pyramide. Maslow pense que les conduites humaines sont dictées par la satisfaction des besoins; l'homme est donc instinctif, biologique et fondamental. Cinq (5)²² niveaux de besoins sont donc distingués:

1) Les besoins physiologiques

Ce sont les besoins les plus fondamentaux et se rapportent aux choses de première nécessité pour tous comme la nourriture, le gîte, le vêtement. La réponse aux besoins physiologiques constitue le salaire, le traitement, les primes, les vacances, les périodes de repos, les pauses pour le repas, l'air sain, l'eau. Une fois ces besoins comblés ou satisfaits ceux de l'échelon suivant se manifestent. Quand ces besoins sont satisfaits, la menace de se les voir retirer représente aussi une source de motivation.

2) Les besoins de sécurité

Ces besoins traduisent le désir d'être protégé contre les maux ou les agressions physiques et les désastres économiques (telle une perte de revenu ou une mise à pied). Les

²¹ Bernard Turgeon, *La pratique du Management*, Montréal, (les éditions la Cheneliere, 3^e édition), 1997, p. 247, 248.

²² En fait, Maslow a proposé sept (7) niveaux de besoins. Les besoins cognitifs (savoir, comprendre, explorer) et les besoins d'esthétique (symétrie, ordre, beauté) n'ont pas été inclus dans le schéma de sa théorie.

gens tentent de satisfaire ces besoins pour éviter un danger, une menace ou une privation. Ils accordent donc de l'importance à l'ancienneté dans l'emploi, à divers types d'assurance et à l'épargne

3) Les besoins sociaux ou besoins d'appartenance

Ils reflètent le désir d'échapper à la solitude, d'être aimé, de tisser des liens d'amitié et d'inter-agir avec d'autres, d'avoir le sentiment que l'on fait partie d'un groupe.

4) Les besoins d'estime

Ils dénotent un désir d'être respecté et de se sentir bien dans sa peau. La satisfaction de ces besoins se fait à deux niveaux. Elle concerne d'une part des éléments internes, c'est-à-dire la valorisation et le plaisir que les réalisations d'un individu lui procurent, et d'autre part des éléments externes, c'est-à-dire la reconnaissance, l'appréciation et le respect qu'il obtient d'autrui.

5) Les besoins de réalisation de soi ou d'actualisation de soi

Ces besoins occupent le haut de l'échelle et se rattachent au désir de tirer le maximum de ses possibilités par l'épanouissement personnel, la créativité et l'ingéniosité. Ces besoins constituent la pyramide de Maslow. Les deux premiers à la base de la pyramide sont dits primaires et les cinq autres sont appelés secondaires

Tout comportement est déterminé par la recherche de satisfaction concernant un des besoins fondamentaux. La recherche des besoins est hiérarchisée. L'homme cherche d'abord à satisfaire les besoins fondamentaux pour s'élever ensuite. Toutefois les besoins du premier niveau sont absolus ; la réalisation de soi n'est pas possible si en premier lieu les besoins

physiologiques ne sont pas satisfaits. De plus, le besoin de réalisation de soi est le plus large et est supposé être insatiable. Maslow ne dit pas qu'un seul besoin est motivant à un moment donné mais plutôt qu'un seul besoin est dominant et relativise ainsi l'importance des autres. Tandis que, dans la pratique, il est démontré qu'il n'est pas nécessaire que tous les besoins de base soient satisfaits pour que l'individu soit motivé. Donc, cette théorie n'est pas appropriée au phénomène étudiée.

1.1.3.2 La théorie MAC de Clayton Alderfer

Ce chercheur modifia la hiérarchie des besoins d'Abraham Maslow, il en réduisit le nombre de niveaux à trois. Il s'agit des besoins liés au maintien, des besoins d'appartenance et des besoins de croissance. D'autres pensent que ces besoins sont liés aux facteurs d'existence, de sociabilité et de croissance. Les besoins liés au maintien se situent au plus bas niveau et regroupent tous les besoins matériels. Ils correspondent aux besoins physiologiques et aux besoins de sécurité de nature matérielle qu'a définis Maslow. On y rattache les avantages sociaux, le salaire et les conditions de travail. Ces besoins correspondent à certains facteurs d'hygiène de Herzberg, dont les conditions de travail et le salaire. Viennent ensuite les besoins d'appartenance, qui correspondent aux besoins sociaux et aux besoins d'estime dans la hiérarchie de Maslow. Ces besoins portent, entre autres, sur les relations établies avec les collègues, les subordonnées et les supérieurs. Ils ont aussi un lien avec certains facteurs de conditionnement (telles les relations interpersonnelles et la supervision) et certains facteurs de motivation (comme l'avancement et la reconnaissance) énumérés par Frederic Herzberg. Au troisième niveau enfin, se situent les besoins de croissance qui sont associés aux efforts que déploie un individu pour améliorer son environnement en se montrant plus créatif, plus innovateur et plus productif. Ces besoins occupent le haut de la hiérarchie proposée par

Abraham Maslow (Besoins d'estime et de réalisation de soi). Ils sont également associés à certains facteurs de motivation distingués par Herzberg, comme la possibilité de croissance, l'accomplissement et le travail en lui-même. Selon Maslow, un individu ne peut que gravir les échelons un à un en satisfaisant ces besoins de manière successive. Alderfer envisage plutôt l'ensemble des besoins à la manière d'un continuum et avance qu'une personne peut, dans les faits, sauter certains niveaux. Il affirme que, s'il est incapable d'atteindre un échelon plus élevé un individu peut régresser par frustration et se tourner vers des compensations matérielles pour en retirer une certaine satisfaction. Cette théorie a été adoptée pour nous aider à valider nos hypothèses. Le fait de faire partie du personnel de l'EFA doit être une grande satisfaction déjà, vu les innombrables demandes à y travailler. En effet, en dépit du fait que la rémunération ou autres besoins relevant surtout des besoins liés au maintien de la théorie en question ne soit pas satisfaisante pour les enseignants, les deux autres niveaux de la théorie nous seront donc très utiles à la validation de nos hypothèses.

1.1.3.3 La théorie des besoins de Mc Clelland

David Mc Clelland a vulgarisé la recherche sur la motivation de Atkinson et l'a adapté au monde des affaires²³. Il a identifié chez les individus les trois besoins ou facteurs d'impulsion suivants : le besoin d'accomplissement, le besoin de pouvoir et le besoin de relations personnelles.

D'après lui, les individus qui consacrent du temps à réfléchir sur la façon dont ils peuvent améliorer leur travail, qui se demandent comment ils pourraient accomplir quelque chose d'intéressant, et qui tirent une grande satisfaction des efforts qu'ils déploient pour un bon

²³ Yves Simon, *Les principes de Management*, Economico, Paris, 1980, p. 355

travail, sont considérés comme ayant un besoin élevé d'accomplissement. Quant à ceux qui passent l'essentiel de leur temps à réfléchir à l'influence et au contrôle qu'ils ont sur les autres, à la manière dont ils peuvent user de cette influence pour modifier le comportement des autres pour obtenir de l'autorité, un statut afin d'avoir une place prépondérante dans les décisions ont un fort besoins de pouvoir. Ce besoin est satisfait par la manipulation et le contrôle des autres. A propos des relations personnelles beaucoup de personnes passent une bonne partie de leur temps à réfléchir sur la façon de développer des relations chaleureuses, amicales et personnelles avec les autres membres de l'Organisation. Elles éprouvent un fort besoin de relations personnelles et se montrent plus sensibles aux sentiments des autres, cherchent à établir des relations amicales dans le groupe en étant affables et en soutenant des idées. Elles cherchent des emplois dont l'environnement social est agréable et suscite des interactions entre personnes. Ainsi, ces trois facteurs semblent avoir comme objectif de montrer que « *la volonté de réussir est une auto- motivation puissante.* »²⁴

Dans le cadre de notre recherche cette théorie été écartée ou ne cadre pas avec la situation étudiée dans le sud du pays au niveau des EFA. S'il est vrai que les relations interpersonnelles existant dans cette nouvelle structure scolaire ne laissent pas à désirer et procurent un certain degré de satisfaction, il aurait fallu que tous ces aspects aident à vérifier nos hypothèses, pour adopter cette théorie ; or tel n'est pas le cas. Nous ne saurions nullement considérer le besoin de pouvoir comme un facteur motivant au sein des EFA du Sud d'Haïti.

²⁴ [Http://fr.wikipedia.org](http://fr.wikipedia.org), motivation, Paris, [Http://fr.wikipedia.org](http://fr.wikipedia.org), 2009, p4

1.1.3.4 La théorie de la motivation et de l'hygiène de vie de Frederik Herzberg appelé théorie des deux facteurs²⁵

La théorie de la motivation et de l'hygiène de vie de Herzberg, fondée sur deux catégories de facteurs, est un autre type de théorie des besoins. Elle est l'une des théories de la motivation les plus en vogue dans le monde des affaires aujourd'hui. Herzberg a développé sa théorie après avoir mené des entretiens avec des centaines de comptables, d'ingénieurs et autres cadres. Elle donne des points d'appui supplémentaires lorsqu'on cherche à comprendre le rôle de la motivation dans les organisations.

Les recherches conduites par Herzberg vers les années 1950 l'ont amené à faire rentrer les différents besoins des individus dans deux catégories de facteurs : Les facteurs d'hygiène de vie, ou ce qu'il a appelé les « *facteurs d'insatisfaction* » et les facteurs de motivation, qu'il a baptisé « *facteurs de satisfaction* »

Les « facteurs d'hygiène » désignent les facteurs liés à l'environnement du travail : Argent et rémunération, vie personnelle, les conditions de travail, les relations de travail, le statut, la sécurité de l'emploi, la politique et la gestion administrative de la société, la qualité de la surveillance; ces éléments éliminent l'insatisfaction professionnelle sans nécessairement accroître la satisfaction.

Les facteurs d'hygiène de vie sont des facteurs d'insatisfaction parce que, s'ils sont tous présents dans le cadre de travail les individus ne seront pas insatisfaits. Mais leur

²⁵Yves Simon, *Les principes de Management*, Paris, Economica, 1980, p. 356 à 358

présence ne motive pas réellement les individus. Qu'on retire l'un ou l'autre de ces facteurs d'hygiène de vie du cadre de travail, une insatisfaction extrême pourra apparaître. Par exemple, une baisse de salaire, une surveillance maladroite ou un lieu de travail dangereux ou inconfortable peuvent être à l'origine d'une forte insatisfaction chez les employés.

Les facteurs de motivation qu'il a baptisés de « facteurs de satisfaction » se rapportent au contenu du travail et ont une importance relativement plus grande. Les facteurs de motivation sont toujours utiles et renforcent les comportements. Ils doivent être présents et bien adaptés si on veut que les efforts de motivation donnent les meilleurs résultats possibles. Les différents facteurs de motivation selon Herzberg constituent le travail lui-même, le défi posé, l'accroissement de responsabilité, la possibilité d'avancement, la reconnaissance par la direction de la qualité du travail fait et la possibilité de développement personnel. Par ailleurs, il a fait remarquer que les possibilités d'accomplissement et l'accomplissement conduit à la motivation et non l'inverse. Par ailleurs, Frederic Herzberg a proposé la possibilité de l'enrichissement et la restructuration des tâches portant sur la façon dont les gestionnaires peuvent modifier les caractéristiques d'un emploi afin de le rendre plus significatif et plus stimulant.

D'après Alain Battandier cette théorie est remise en cause, par rapport à la dissociation entre facteurs d'hygiène et facteurs motivateurs, du fait qu'aussi bien les facteurs « motivateurs » que les facteurs dits « d'hygiène » contribuent à la satisfaction, et que tous constituent des sources potentielles de motivation²⁶. Nous endossons ce point de vue pour écarter la théorie des deux facteurs. En effet, il faut un mélange de facteurs d'hygiène et de

²⁶ Alain Battandier, Motivation- la théorie des deux facteurs de Herzberg, <http://Alain.battandier.free.fr>, 30 juin 2009

motivation contribuant à la motivation des enseignants des 2^e et 3^e cycles des EFA du sud d'Haïti.

1.1.4 Les théories du renforcement

Si les théories axées sur le contenu et le processus font une approche cognitiviste du comportement cherchant à déterminer les raisons qui poussent les gens à agir pour satisfaire leurs besoins. Les théories du renforcement soutiennent que le comportement est causé par l'environnement. Elles soutiennent que tel ou tel comportement est adopté pour : éviter la douleur, rechercher du bonheur le plaisir à moins de frais possible. Quand un individu est récompensé pour un comportement donné, il aura tendance à le répéter jusqu'à ce qu'il devienne une habitude. C'est ainsi que B. F. Skinner distingue trois éléments : Le stimulus c'est-à-dire l'environnement, la réaction c'est-à-dire le comportement même, le renforcement soit la récompense offerte lorsque le comportement est positif. On distingue aussi quatre catégories de renforcement qui sont : le renforcement positif, le renforcement négatif, l'extinction et la punition.

Certains critiques considèrent que cette approche est frauduleuse et croient qu'elle ne s'applique qu'avec les récompenses extrinsèques tels que le salaire et les bonus, or les enseignants qui font l'objet de notre étude ont manifesté leur motivation pour d'autres raisons et nous ne croyons pas non plus que ce soit la théorie du renforcement qui constitue la base managériale des EFACAP en général et de celles de Sud d'Haïti en particulier. D'où l'écart de cette théorie pour l'analyse de nos résultats.

1.2 Cadre conceptuel

Le cadre conceptuel de notre recherche est constitué de deux (2) concepts fondamentaux : La motivation des Enseignants et la qualité de l'enseignement. L'opérationnalisation de ces concepts se fera à travers une série de concepts secondaires découlés du cadre théorique.

1.2.1 Motivation des Enseignants

« L'idée de motivation²⁷ a changé de sens à travers les époques. Dans les années 1930, les organisations cherchaient à favoriser le travail collectif. Le groupe motivant le salarié, il fallait s'occuper du groupe pour développer la performance de l'individu. Dans les années 1960 et 1970, les organisations ont tenté de compenser les difficultés du travail collectif en rémunérant la performance individuelle et en assurant le bien être des salariés par des avantages sociaux. La motivation s'identifiant à cette époque à la satisfaction au travail. Dans les années 1980, la motivation s'identifiant plutôt à une implication personnelle dans un projet collectif développé par les organisations. A présent, la motivation au travail est un processus qui se gère, se reconstruit, en permanence à partir de multiples stratégies et fait intervenir autant les dimensions individuelles (image de soi, ambition....) que les caractéristiques de l'organisation (contenu des tâches, ambiance de travail, etc....)

La motivation peut se définir comme une force qui pousse l'individu à donner un sens à ses besoins, ses désirs, ses pulsions et qui détermine un comportement visant à réduire un état de tension et à rétablir un équilibre à moyen et à long terme.

Les individus motivés ont trois caractéristiques en commun :

²⁷ Lakdhar Sekiou et al, *Gestion et mobilisation des ressources humaines, une perspective internationale*, p. 410.

- 1) Ils sont en mouvement c'est-à-dire ont des projets, se développent, évoluent s'améliorent dans divers secteurs de leur vie (personnelle, affective, professionnelle)
- 2) Ils sont positifs c'est-à-dire identifient dans leur environnement ce qu'ils peuvent faire changer ou non à voir le bon coté des choses.
- 3) Ils ont du plaisir, c'est-à-dire sont de bonne humeur le matin devant la perspective de leur journée de travail »

D'après l'encyclopédie Encarta 2009 de Microsoft, « La motivation, ensemble des causes, conscientes ou inconscientes, qui sont à l'origine du comportement individuel. En effet, la conduite humaine repose sur des choix conscients et sur des pulsions auxquelles obéit l'inconscient. Les théories psychologiques distinguent d'une part la motivation « primaire », destinée à satisfaire les besoins de base, comme la nourriture, l'oxygène, l'eau, et d'autre part la motivation « secondaire » qui incitent l'individu à satisfaire ses besoins sociaux tels la compagnie et la réussite » Les besoins primaires doivent être satisfaits pour que l'organisme puisse traiter les instincts secondaires »²⁸

C'est d'ailleurs pourquoi Boni Moussa BOUKARI MADOUYOU²⁹ définit la motivation comme « La volonté de fournir un effort important afin d'atteindre les objectifs fixés par l'Entreprise, conditionnée par la capacité du dit effort à satisfaire un besoin personnel ». Pour lui, le besoin correspond à un « *état interne qui éveille chez l'individu le désir d'atteindre un résultat donné* »

²⁸ Bernard Turgeon, *La pratique du Management*, p. 247.

²⁹ Boni Moussa BOUKARI MADOUYOU, *La motivation des ressources humaines des radios communautaires au Bénin*, Bénin, Ministère de l'éducation supérieure, p. 20.

Les spécialistes de la motivation pensent en partie que les employés chercheront à satisfaire ce besoin et de cette manière à réduire la tension liée à l'absence de la satisfaction. »

« Par rapport à l'entreprise ou au travail, la motivation est interprétée comme un déterminant majeur de la performance individuelle ou collective. Quant à l'implication, la motivation décrit les liens entre l'individu, son travail ou l'organisation dont il fait partie ; elle traduit un engagement relationnel mêlé de marchandages et d'identifications »³⁰.

Quant à Joseph Nuttin (1996)³¹, spécialiste de la motivation, « la motivation c'est l'aspect dynamique et directionnel du comportement. » Elle désigne « l'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action, l'orientation, l'intensité et la persistance » Sa définition est semblable à celle du courant behavioriste. Joseph Nuttin cité dans « Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés » affirme aussi que la « motivation prend naissance lorsque l'individu est en situation de tension ». Il perçoit la situation actuelle comme non satisfaisante et peut imaginer une situation future dans laquelle serait devenue satisfaisante.

D'autres psychologues distinguent deux grands types de motivation³² : La motivation intrinsèque qui s'avère inhérente au comportement auquel s'adonne l'individu. Elle se constate par le fait d'éprouver du plaisir seulement à exécuter ou s'adonner à une activité quelconque. La motivation extrinsèque est plutôt liée à l'existence de récompenses externes ou au fait

³⁰ Robert LE DUFF, *Encyclopédie de la gestion et du Management*, Paris, Dalloz, p. 833.

³¹ Boni Moussa BOUKARI MADOUYOU, op.cit. p. 2.

³² Pierre G. Bergeron, *La gestion dynamique*, p. 553, 554.

d'éviter une punition en s'adonnant à une activité. Elle n'est donc pas « inhérente au comportement en question ».

En effet, si la motivation est un construit éminemment personnel, elle se nourrit aussi grandement du contexte dans lequel elle s'exprime. En contexte scolaire, l'enseignant et les élèves jouent un rôle de première importance.³³

L'opérationnalisation de ce concept en relation avec notre sujet de recherche se fait au moyen des concepts secondaires qui suivent :

1) La rémunération

La **rémunération** consiste à payer une entité (personne physique ou morale, entreprise) en contrepartie d'un travail effectué, ou d'un service rendu. Les enseignants des EFACAP sont des fonctionnaires ; en plus de leur salaire, ils bénéficient d'une assurance maladie couverte en grande partie par l'état Haïtien. Les Enseignants fonctionnaires des EFA du sud d'Haïti bénéficient, en plus de leur salaire, des avantages offerts par l'Etat Haïtien aux (Fonctionnaires). Entre 2005 et 2010, les enseignants ont bénéficié de deux (2) ajustements de salaires.

2) Les conditions de travail

Les conditions de travail des enseignants des EFACAP sont régies généralement par la loi sur la fonction publique et une loi interne régissant le fonctionnement des EFACAP³⁴. Suivant les directives du Cellule National d'Observation et de suivi des EFACAP (CNOSE),

³³ Ndgijmana Jn Baptiste, op.cit., p. 19.

³⁴ Voir le Cellule National d'Observation et de suivi des EFACAP (CNOSE) qui est un service de la Direction de l'Enseignement Fondamental (DEF), organe du MENFP

les EFACAP doivent fonctionner idéalement de 8h am à 3h pm du lundi au vendredi pour le 3^e cycle, et à 1h pm pour le 1^e et le 2^e cycle. Vu certains problèmes liés particulièrement à un ajustement de salaire des enseignants du 3^e cycle, cette horaire ne peut être respectée. Ainsi, certaines sont relâchées à 1h pm et d'autres à 2h pm. Les enseignants des autres cycles espèrent aussi en un ajustement plus substantiel, travaillent toutefois de 8h à 1h pm.

En fait, toutes les EFACAP offrent un minimum d'accueil aux Enseignants et aux élèves constituant le cadre de travail

3) L'ambiance de travail

Généralement les relations entre les enseignants et avec la Direction sont cordiales. Mais la disparité qui existe au niveau des salaires et le traitement en général créent parfois certaines disputes avec la direction ou les inspecteurs de zone. Donc, les EFA ne peuvent fonctionner normalement à cause du laxisme des dirigeants du Ministère de l'Education Nationale.

1.2.2 Qualité de l'enseignement

Selon l'encyclopédie libre de Wikipedia, l'**enseignement** (du latin "insignis", remarquable, marqué d'un signe, distingué) est une pratique d'éducation visant à développer les connaissances d'un élève par le biais de communication verbale et écrite. Les professeurs, dans les écoles modernes, *enseignent* activement afin de transmettre un ensemble de savoirs. Il se distingue de l'*apprentissage* qui permet d'acquérir et de développer des savoir-faire, particulièrement dans les domaines artistiques et techniques.

Le terme enseignement, de son côté, signifie "marquer d'un signe, distinguer, rendre remarquable". Il se réfère plutôt à un bien précis, soit celui du développement des connaissances des élèves à l'aide de signes (la transmission des connaissances est en soi impossible, on ne transmet pas de connaissances). « Signes » et « enseignement » dérivent d'ailleurs de cette même racine latine. On aurait donc tort, étymologiquement, de limiter son sens à celui de la formation commune de simples "citoyens responsables". Ce serait faire montre d'un manque d'enseignement.

Selon Marguerite Altet "L'enseignement couvre donc deux champs de pratiques :

1. celui de la gestion de l'information, de la structuration du savoir par l'enseignant et de leur appropriation par l'élève, domaine de la Didactique
2. celui du traitement et de la transformation de l'Information en Savoir par la pratique relationnelle et l'action de l'enseignant en classe, par l'organisation de situations pédagogiques pour l'apprenant, c'est le domaine de la Pédagogie."

Plusieurs facteurs influencent la qualité de l'enseignement offert aux élèves³⁵ :

1. « L'expérience de l'enseignant » est une variable importante à considérer. En effet, plus l'enseignant possède d'expérience, plus il en a le temps de développer des stratégies d'enseignement efficaces. Il a travaillé avec plusieurs d'élèves et il a eu la chance de tester ses méthodes d'enseignement avec différents enfants et d'observer l'efficacité des méthodes.

³⁵ encyclopédiewikipedia.fr, *la qualité de l'enseignement*, Paris, encyclopédiewikipedia.fr, 1999, p. 2.

2. « La formation reçue par l'enseignant » influence également la qualité de l'enseignement. Ici, il n'est pas uniquement question de la formation de base, mais aussi de la formation continue obtenue par l'enseignant. Durant diverses formations, plusieurs techniques peuvent être apprises pour améliorer l'enseignement. De plus, l'enseignant peut constater, à travers des discussions ou la transmission de nouvelles informations si les méthodes qu'il utilise sont efficaces ou non.

3. Le « ratio élèves-enseignant » a aussi un effet sur l'enseignement. Par exemple, un petit ratio permet à l'enseignant de passer davantage de temps avec chaque élève et d'offrir à chaque enfant un enseignement plus individualisé, ce qui augmente la qualité. Si au contraire, le ratio est très élevé, l'enseignant n'aura pas nécessairement le temps d'allouer de l'attention équivalente à chaque élève et il sera obligé de se concentrer sur les cas plus problématiques en négligeant en quelque sorte les autres enfants.

4. La « capacité d'adaptation de l'enseignant » est une autre variable qui affecte la qualité de l'enseignement. Un enseignant qui a la capacité de s'adapter à différentes ou à différents types d'élèves offre une qualité supérieure d'enseignement. En effet, chaque élève apprend de façon différente et chaque enfant est rendu à un niveau personnel de développement. Donc, l'enseignant doit être capable de s'adapter aux besoins individuels des élèves. Puis, s'il possède cette capacité, la qualité de son enseignement sera influencée positivement.

5. Le « climat de la classe » est un autre facteur qui a un impact sur la qualité de l'enseignement. Dans une classe où un climat de confiance et de respect règne entre les élèves et l'enseignant et entre les élèves eux-mêmes, les apprentissages se feront de façon plus efficace. Dans cette situation, les élèves écoutent ce qui est dit par l'enseignant et ils

participent aux cours sans avoir d'inquiétudes d'être ridiculisés par leurs pairs. Ceci a pour effet d'augmenter la qualité de l'enseignement offert.

Par ailleurs, l'enseignement efficace vise la réalisation de hautes performances de la part de l'étudiant. La performance des étudiants est fonction du calibre du professeur. La recherche sur les écoles efficaces soutient que³⁶ les réalisations des étudiants sont enclines à être plus élevées quand le professeur :

- 1) Etablit des objectifs clairs pour la classe
- 2) Attend beaucoup des étudiants
- 3) Se concentre sur les universitaires
- 4) Maintient la classe en ordre
- 5) Utilise des matériels d'enseignements appropriés
- 6) Supervise la performance des étudiants
- 7) Communique aux étudiants les résultats de leur performance
- 8) Utilise du renforcement

Mais l'enseignement de qualité ne verra pas le jour si l'on ne traite pas des conditions de base des travailleurs de l'éducation avance Thulas Nxesi. « Dans la plupart des pays en développement, les salaires et les conditions de travail des enseignants sont médiocres. Il est impératif de professionnaliser, de rémunérer correctement et de sécuriser le personnel concerné. Résoudre le problème de la pénurie d'enseignants et s'occuper de leur formation

³⁶ Breda Agnès, *un enseignement de qualité*, Paris, UNSA Education, Mars 2006, p. 1.

doit être une priorité majeure pour les pays qui veulent réellement parvenir à l'éducation pour tous. La formation initiale et continue des enseignants est un investissement à long terme qui leur donne les moyens de fournir un enseignement de qualité. »

« Chaque enfant a besoin d'un enseignant » c'est le thème choisi pour 2006 par la campagne mondiale pour l'éducation. Cette campagne a décidé de mettre l'accent sur une question tout aussi préoccupante : La question de la qualité de l'enseignement. Cette éducation de qualité est garantie en principe par les enseignants et les autres membres de la communauté. Pour qu'ils soient efficaces, les enseignants et éducateurs ont besoin d'une formation adéquate, de travailler dans un cadre acceptable, d'être correctement rémunérés et d'avoir des possibilités de carrière attrayantes³⁷. »

« Améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissages reconnus et quantifiables-notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante »

Cet objectif fait partie des six (6) objectifs de l'éducation pour tous que plus de cent soixante (160) pays, lors du forum mondial de l'éducation en avril 2000, se sont engagés à atteindre.

La déclaration de Jomtien en 1990 et surtout le cadre de Dakar en 2000 ont reconnu que la qualité de l'éducation est un déterminant primordial de la réalisation de l'éducation pour tous. Plus explicites que les engagements antérieurs, le deuxième des six objectifs énoncés dans le

³⁷ Cecilles Banas, *en campagne pour les enseignants, Paris, Aide et Action, Mars 2006, p. 26.*

cadre de Dakar engage les pays à assurer un enseignement primaire³⁸ de « qualité ». De plus, le sixième objectif inclut l'engagement d'améliorer la qualité de l'éducation sous tous les aspects de façons à obtenir pour tous des meilleurs résultats d'apprentissages...

La définition élargie de l'UNESCO³⁹ sur la qualité de l'éducation a énoncé les caractéristiques souhaitables des apprenants (des élèves sains et motivés), des processus, (des enseignants compétents utilisant des pédagogies actives), des contenus (des programmes adaptés) et des systèmes (une bonne gouvernance et une allocation équitable des ressources).

Bien que les opinions sur la qualité de l'éducation ne soient en rien unanimes, au niveau du débat international et de l'action internationale trois (3) principes tendant à être largement partagés. On peut les résumer comme suit : La nécessité d'une plus grande pertinence, la nécessité d'une plus grande équité dans l'accès et les résultats et la nécessité d'un respect approprié des droits individuels.

Par ailleurs, à l'article 29 du document de l'UNICEF⁴⁰ intitulé « Defining quality in education » privilégie l'approche de la qualité. En effet, elle met fortement l'accent sur ce qu'on pourrait appeler les dimensions souhaitables de la qualité, telles qu'identifiées dans le cadre d'action de Dakar. Ces cinq (5) dimensions de la qualité sont donc : les apprenants, les environnements, les contenus, les processus et les résultats.

³⁸ L'enseignement primaire correspond, d'après le MENFP, aux classes de la 1^e année à la 6^e année fondamentale. Réf. Curriculum de l'école fondamentale.

³⁹ <http://www.Unesco.org/news/fr/éducation>, *les six (6) objectifs de l'éducation pour tous* Paris, <http://www.Unesco.org/>, 2000, p. 15-17.

⁴⁰ <http://www.unicef.org>, *l'éducation pour tous*, Paris, <http://www.unicef.org>, 2000, p. 32.

Par ailleurs, d'après le Ministère de l'Éducation Nationale⁴¹(en Haïti), les déterminants éprouvés de la qualité sont donc : le niveau de qualification des enseignants, les programmes scolaires, l'évaluation des apprentissages et les ressources didactiques. Ces concepts secondaires considérés comme une fusion de ceux cités par l'UNICEF et l'UNESCO seront passés en revue en vue de conceptualiser le concept de « *qualité de l'enseignement* ». « La mise en place des Écoles fondamentales d'application, Centre d'appui pédagogique (EFACAP), à travers les divers départements du pays, répond, selon le ministre de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP), M Gabriel Bien-aimé, à la politique gouvernementale d'améliorer la qualité du système éducatif national. « Investir dans l'éducation est synonyme d'un combat contre la délinquance ».

1.2.3 L'EFACAP en tant qu'Organisation

Selon l'encyclopédie libre Wikipédia, Une Organisation est toute Structure (ou Société) suivant une logique propre pour l'atteinte d'un but spécifique. C'est un ensemble d'éléments en interaction, regroupés au sein d'une structure régulée, ayant un système de communication pour faciliter la circulation de l'information, dans le but de répondre à des besoins et d'atteindre des objectifs déterminés.

Correspond à la définition d'organisation « tout regroupement de personnes et d'autres ressources consacré systématiquement à la réalisation d'un objectif précis »⁴²

⁴¹ Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports, *Plan national d'Éducation et de Formation*, p. 53

⁴² Bernard Turgeon, *la pratique du Management*, p. 200

Selon le PNEF⁴³, l'EFACAP est une école fondamentale de qualité, équipée pour servir de relai aux DDE et aux CFEF en matière d'encadrement pédagogique des écoles fondamentales tant privées que publiques, situées dans un rayon d'action donnée. Elle sert à la fois d'école d'application pour les sortants des CFEF et de centre de formation continue pour les enseignants. L'EFACAP dispose d'un corps d'enseignants valablement formé, capable d'encadrer d'autres enseignants et d'une cellule d'appui pédagogique composée de conseillers pédagogiques travaillant dans les écoles publiques et privées.

La gestion stratégique de l'EFACAP est assurée par un conseil d'administration mis en place et présidé par le Directeur Départemental d'Education. Il est composé de représentants de différents secteurs de l'éducation et de la société civile tels que les conseils d'administration municipale, les directeurs d'écoles des secteurs publics et privés, des représentants d'association d'enseignants, le directeur de l'EFACAP et d'au moins un inspecteur. Quinze (15) à vingt (20) écoles dites écoles associées gravitent autour de l'EFACAP.

L'EFACAP est, en plus des locaux et salles de classe de l'école proprement dite, équipée de trois (3) bureaux, d'une (1) salle de conférence, de logement pour les enseignants et les conseillers pédagogiques et d'un logement de passage pour les inspecteurs. Notons que l'EFACAP vient s'ajouter aux lycées, aux écoles nationales (primaires) et préscolaires relevant du Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP).

La définition des structures administratives et pédagogiques existantes dans les EFACAP nous permettront de défricher ce concept.

⁴³ Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports, Op.cit. p. 79.

Les paragraphes qui suivent présenteront le cadre méthodologique de notre travail de recherche qui définira la marche à suivre en vue de la vérification ou de la non vérification de nos hypothèses de travail.

1.3 Méthodologie de la recherche

Dans le cadre de notre recherche nous utilisons la méthode d'analyse fonctionnelle. D'après Madeleine Grawitz⁴⁴, « la méthode est constituée de l'ensemble des opérations intellectuelles par lesquelles une discipline cherche à atteindre les vérités qu'elle poursuit, les démontre, les vérifie ». Ainsi, à partir des connaissances que nous avons de la réalité, nous avons accommodé des hypothèses. Avant même d'arriver à cette accommodation, une question de départ a été posée comme fil conducteur. Nous avons élaboré une problématique où les aspects du problème sont passés en revue. Ensuite, nous avons faits des recherches documentaires ; nous avons construit des entretiens semi directifs⁴⁵ avec des Enseignants d'EFA, ce qui nous permettait de mieux appréhender la réalité, de déterminer des variables et des indicateurs pour pouvoir valider les données recueillies. Un cadre théorique a été affiché afin que nous soyons en mesure de généraliser les résultats de la recherche et d'interpréter les données, et le cadre conceptuel nous permettait d'éviter toute confusion dans les interprétations des concepts. Les données recueillies ont été minutieusement analysées pour arriver à la validation des hypothèses afin de tirer la conclusion.

⁴⁴ Madeleine Grawitz, *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Dalloz, 1996, p.317

⁴⁵ Sophie Kevassy, *Mémoire de recherche*, Paris, Vuibert, 2003, p. 55.

1.3.1 Contexte d'étude

Notre étude nous renvoie en milieu éducatif haïtien. « Le système éducatif en Haïti est fortement marqué par l'exclusion. Il contribue à perpétuer et à renforcer les inégalités à travers une offre scolaire limitée, surtout en milieu rural ; une différenciation de l'offre scolaire impliquant que les plus pauvres n'ont généralement accès qu'à une éducation de faible qualité ; un coût de l'éducation relativement élevé par rapport au revenu des familles qui supportent l'essentiel de leurs dépenses d'éducation. « 21,5 % de la population de 5 ans et plus aurait atteint le niveau secondaire et à peine 1.1% le niveau universitaire dont 1.4 % pour les hommes contre 0.7 % pour les femmes »⁴⁶

« Avec un PIB de us 6 478 628 513 pour une population de 10 032 619 habitants en 2009, Haïti est le pays le plus pauvre de l'hémisphère ouest. L'espérance de vie à la naissance était de 61 ans en 2008 »⁴⁷.

Pour faire face aux problèmes économiques, le Document de Stratégie Nationale pour la Croissance et la Réduction de la Pauvreté (DSNCRP) a été élaboré en 2007. Ce document montre les objectifs clés basés sur quatre (4) piliers qu'Haïti doit réaliser pour améliorer sa situation à l'horizon 2015⁴⁸ :

- 1) Les vecteurs de la croissance : agriculture et développement rural; tourisme; infrastructures; science et technologie
- 2) Développement humain - Priorité aux services sociaux de base
- 3) Gouvernance démocratique - Priorité à la justice et à la sécurité

⁴⁶<http://www.sdn.mefhaiti.gouv.ht>, Document Stratégique Nationale contre la Corruption et de Réduction de la Pauvreté(DSNCRP), P-au-P, <http://www.sdn.mefhaiti.gouv.ht>, 2007, p. 36.

⁴⁷ Banque mondiale, rapport 2009, *Indicateurs de développement du monde*.

⁴⁸ <http://www.sdn.mefhaiti.gouv.ht>, Op.cit p. 53.

4) Politiques et stratégies spécifiques et transversales

Les structures administratives et politiques centralisent le pouvoir à la capitale, ce qui retarde énormément le développement des collectivités (de la province). Ce qui fait que les meilleures structures scolaires s'érigent à la Capitale ou dans les grandes villes de provinces. Les zones rurales sont laissées pour compte avec des structures scolaires parfois très inadaptées. Et 81%⁴⁹ des élèves se trouvent dans le secteur privé

Haïti fait face à une situation de crise macro-économique qui résulte d'un grand problème macro-structurel dû au sous-développement des ressources, surtout dans l'alphabétisation et le développement des compétences. Ceci représente une priorité d'action concernant l'amélioration de l'enseignement de base qui est un facteur important dans la réduction de la pauvreté. Le secteur de l'éducation a besoin d'une planification rigoureuse et consistante, d'une orientation de suivie et d'encadrement conformément aux politiques éducatives définies. Les EFACAP, constituant notre population d'étude, ont été mises en place pour répondre à ce besoin urgent. Les ressources humaines et les enseignants en particuliers constituent une pièce très importante dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Pour cela il faut qu'ils (les enseignants) soient motivés.

⁴⁹ Fred Doura, Economie Haïtienne, dépendance, crises et développement, Montréal, Dami, 2001, p. 171.

1.3.2 Population et Echantillonnage

Vu l'accès difficile de certaines zones et notre manque de moyens économiques, nous n'avons pas pu étendre notre enquête sur la population totale constituée de trente six (36) EFACAP réparties sur l'ensemble des dix (10) départements géographiques du pays comme indiqué au tableau #2 suivant, la plupart étant situées en milieu rural⁵⁰. Nous n'avons pu non plus prendre en compte les EFACAP du sud dans toutes leurs structures pour la même raison. En effet, les cinq (5) EFACAP du sud sont desservies par quatre vingt trois (83) Enseignants pour les trois cycles, par dix (10) Directeurs par quinze (15) Conseillers pédagogiques constituant le personnel administratif, et de sept (7) personnes constituant le personnel de soutien et totalisant cent quinze (115) personnes.

Nous avons donc choisi de porter notre étude dans les cinq (5) EFA du département du Sud et nous nous sommes intéressés à l'échantillonnage stratifié⁵¹ constitué d'enseignants des 2^e et 3^e cycles, d'un directeur de chaque EFA auquel nous avons administrés le questionnaire⁵². Nous nous sommes efforcés de couvrir ces EFA. En voici la répartition au tableau suivant:

⁵⁰ Dans le tableau #2 nous avons préféré de mettre le nom de la commune au lieu de celui de la section communale en vue de permettre au lecteur de se situer très rapidement

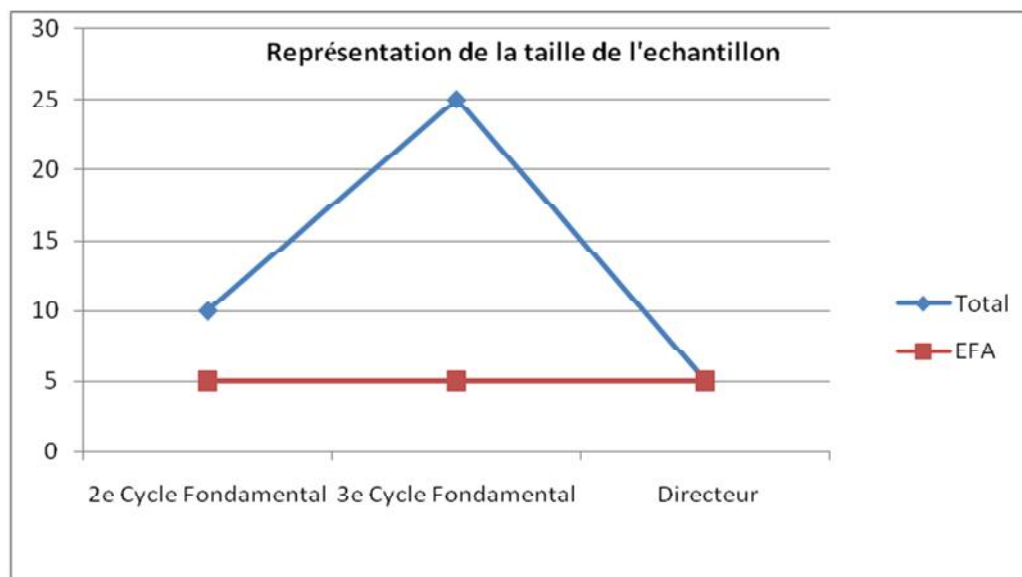
⁵¹ Smith E. Metellus , *Méthodologie de la recherche scientifique*, P-au-P, FIDJP Inc, 2008, p. 46.

⁵² Ibid.

Tableau 1**Représentation de la taille de l'échantillon.**

	Unité	Nombre d'EFA	Total
2 ^e Cycle Fondamental	2 ⁵³	5	10
3 ^e Cycle Fondamental	5		25
Directeur	1		5
Produit	8	5	40

Source : Directeur d'EFA du sud, janvier 2011

Graphe 1

Notre échantillon représente donc 34.78% de la population d'étude et 4.83% de la population totale constituée d'environ huit cent vingt huit (828) personnes.

⁵³ Toutes les EFA ont des classes de 1^e et de 2^e cycle doubles sauf l'EFA de Aquin ; notre enquête a tenu compte de ces particularités.

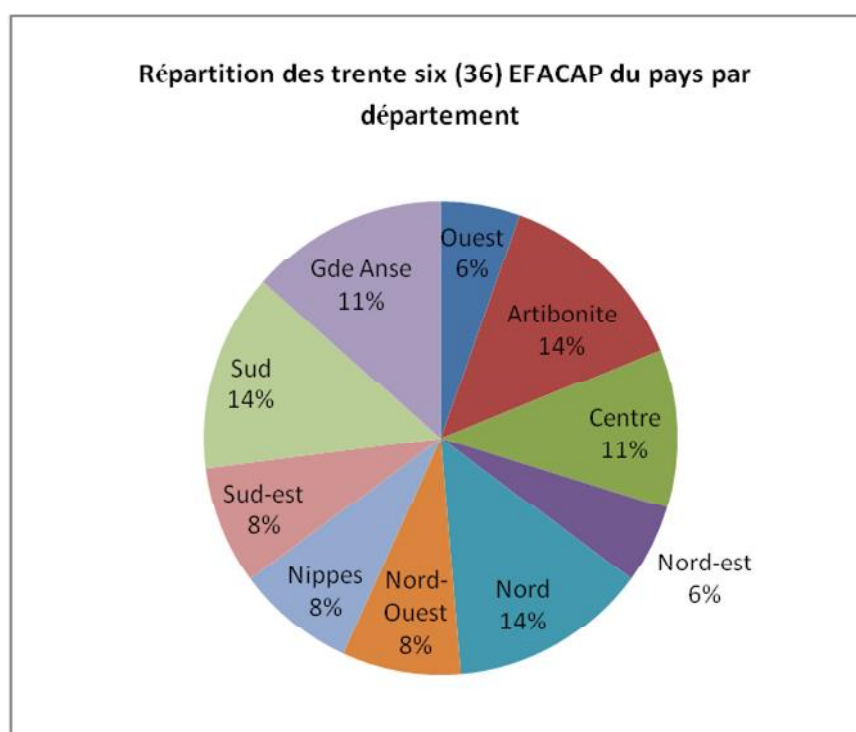
Tableau 2

Répartition des trente six (36) EFACAP du pays par département et par commune

Départements	Quantité	Communes
Ouest	2	Kenscoff / Tomazeau
Artibonite	5	Gonaïves/ St Marc/ Dessalines/ St Michel de Latalaye/ Gros-Morne
Centre	4	Lascahobas/ Mirebalais/ Hinche/ Saltadere
Nord-est	2	Ouanaminthe/ fort-Liberté
Nord	5	St Raphael/ Gde rivière du Nord/ Cap-Haitien/ Limonade/ Limbe
Nord-Ouest	3	St Louis du Nord/ Lacoma/ Jn Rabel
Nippes	3	Fonds des Negres/ Lazile/ Labrosse
Sud-est	3	Bellanse/ Marigot/ Jacmel/
Sud	5	Aquin/ Cayes/ St Jean du Sud/ Port a Piment/ Camp Perrin
Gde Anse	4	Dame-Marie/ Marfranc/ Jérémie/ Beaumont

Source : Cellule nationale d'observation et de suivi des EFACAP(CNOSE), octobre 2010

Graphe 2



1.3.3 Techniques de collecte et d'analyse des données

Madeleine Grawitz⁵⁴ précise que « les techniques, dans toute recherche ou application de caractère scientifique en sciences sociales comme dans les sciences en général, doivent comporter l'utilisation de procédés opératoires rigoureux, bien définis». Pour notre travail les techniques utilisées sont donc : l'observation directe, l'entretien, la documentation et le questionnaire.

1.3.3.1 Observation directe

L'observation directe est l'élément central de notre étude. Depuis notre affectation en 2006 à l'EFA de Carrefour-Joute, des faits importants ayant surtout trait au cadre et à l'ambiance de travail ont retenu notre attention. Ils faciliteront donc notre analyse dans le traitement du problème soulevé.

1.3.3.2 Entretien

Pour notre travail nous avons utilisé l'entretien individuel de type semi-directif. Notre entretien avec des Enseignants des EFA du Sud d'Haïti, du directeur de la CNOSE et du Régisseur du PARQE a été préparé conformément aux objectifs poursuivis et aux hypothèses de recherche.

Bien que nous ayons choisi des thèmes abordés dans l'enquête écrite, cet entretien nous a permis de compléter les informations recueillies par le questionnaire.

⁵⁴ Madeleine Grawitz, Méthodes des sciences sociales, p. 318

1.3.3.3 Technique documentaire

Nous sommes guidés dans notre recherche par les théories de la motivation et management des organisations. Pour cela nous avons fait usage de deux catégories d'ouvrages : des ouvrages traitant de la motivation au travail et des manuels d'éducation.

Par ailleurs, la consultation des sites web spécialisés, des revues et articles ayant des liens avec le sujet de recherche nous ont permis d'avoir une connaissance approfondie et pratique, donc une vision plus large sur le domaine d'étude.

1.3.3.4 Questionnaire

Pour notre travail, nous avons procédé en utilisant deux types de questions : des questions fermées⁵⁵ et des questions ouvertes⁵⁶. Nous avons privilégié des questions ouvertes pour notre travail.

Le choix de nos questions a été fait en fonction des objectifs poursuivis et elles ont été construites à partir de notre problématique, de manière à répondre aux exigences des différentes hypothèses proposées pour la recherche.

Deux(2) questionnaires différents ont été administrés : Un (1) pour le personnel enseignant ; un (1) pour le personnel administratif. Les questionnaires contiennent des interrogations communes.

⁵⁵ Smith E. Metellus, *Op.cit.* p. 39 à 43.

⁵⁶ Ibid.

1.4 Difficultés rencontrées

Comme dans la réalisation de toute activité, nous avons eu des difficultés. La plus importante des difficultés est liée à la recherche documentaire. En effet, le séisme dévastateur du 12 janvier 2010 a détruit ou endommagé la plupart des bibliothèques de la place qui jusqu'à présent peinent à se remettre en service normalement.

Outre cette difficulté, il y eut aussi le problème lié à l'administration des questionnaires d'enquête. En effet, les déplacements dans les cinq (5) centres du département du Sud, très éloignés l'un de l'autre consommaient beaucoup d'énergie. De plus, la tension qui régnait dans le pays et particulièrement à Aquin, suite aux résultats préliminaires des élections du 28 novembre 2010 avait compliqué considérablement notre travail.

Il faut aussi souligner que les limites de notre méthodologie sont relatives au fait que les réponses du personnel des EFA peuvent varier en fonction des humeurs, des contingences de la période d'enquête et des relations du personnel avec la hiérarchie. Faute de temps et de moyens, nous n'avons malheureusement pu étendre notre étude à la population totale constituée des trente six (36) EFACAP⁵⁷ du pays. Nous espérons que d'autres chercheurs seront intéressés par ce vaste champ d'étude en vue de l'édification de plus d'un.

⁵⁷ A noter que chaque EFACAP fonctionne dans un réseau de 15 à 20 écoles appelées écoles associées.

CHAPITRE II

LES RESSOURCES HUMAINES DANS LES EFACAP, PARTICULIEREMENT CELLES DU SUD D'HAÏTI- GENERALITES

Le cadre de notre étude est constitué des enseignants des 2^e et 3^e cycles des cinq (5) Ecole Fondamentale d'Application du sud d'Haïti. Avant d'y arriver, nous avons passé en revue l'EFACAP (en Haïti) à travers toutes ses composantes, particulièrement les ressources humaines et le contexte de sa mise en place. Ce chapitre permettra d'apprécier le cadre dans lequel évoluent le personnel enseignant en particulier et les élèves.

2.1 Historique des EFACAP en Haïti et dans le sud

Le Plan National d'Education et de Formation (PNEF) a prévu L'Ecole Fondamentale d'Application Centre d'appui Pédagogique (EFACAP)⁵⁸ comme une école Fondamentale de qualité, appartenant au secteur public ou privé⁵⁹ qui doit non seulement offrir un enseignement performant à ses élèves mais également servir de relais aux DDE en matière d'encadrement pédagogique des écoles fondamentales, tant publiques que non publiques . Une EFACAP est composée d'une Ecole Fondamentale d'Application de trois cycles (EFA) accueillant des élèves et les sortants des CFEF ou des ENI en stage et d'un Centre d'Appui Pédagogique (CAP) accueillant des adultes en formation continue comme des enseignants et des directeurs (d'écoles). Elle intervient donc auprès d'un réseau de quinze à vingt écoles Fondamentales, dites « *écoles associées* ».

⁵⁸ Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports, EFACAP, textes officiels, p. 6.

⁵⁹ Toutes les EFACAP existantes appartiennent au secteur public

. Par son mode de fonctionnement et ses résultats, l'EFACAP constitue un modèle d'écoles de référence, d'encadrement déconcentré et de gestion de proximité

Le Plateau Central est le premier département où le MENJS⁶⁰ pose la première pierre de l'EFACAP en Haïti⁶¹. En effet, le jeudi 15 décembre 2005, le Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports (MENJS), en collaboration avec le Fonds Européen de Développement (FED), a procédé au lancement des travaux de l'EFACAP de Hinche.

Selon M. Emmanuel M. Bazile directeur général du MENJS qui dirigeait la délégation : « C'est une étape cruciale, dans la mesure où cette entreprise concerne l'urgente nécessité d'une rénovation pédagogique au sein de l'école haïtienne devant contribuer à l'amélioration qualitative de l'enseignement et de l'éducation».

Pour sa part, M. Joël Desse, responsable du PARQE, « l'histoire des EFACAP ne peut se conter sans rappeler que cette idée, cette vision de l'Education est inscrite dans le PNEF, de même que d'autres dispositifs novateurs tels que les CFEF, le nouveau secondaire, etc. « De M. Jacques Edouard Alexis en 1997 à M. Pierre Buteau en 2005, en passant par M. Paul Antoine Bien-Aimé et M. Georges Gaston Mérisier, sans oublier feu le Ministre Joseph C. Bernard, chacun aura apporté sa pierre à cet édifice, dont les prochaines générations d'élèves seront les bénéficiaires ».

Trois (3) des cinq (5) EFACAP du sud ont été inaugurées⁶² le mercredi 7 et jeudi 8 novembre 2007 par une délégation officielle conduite par le Ministre de l'Education nationale

⁶⁰ Le MENJS est devenu aujourd'hui MENFP.

⁶¹ Robenson Cadet, *Une vision moderne de l'école haïtienne*, P-au-P, <http://www. Le nouvellistehaiti.com>, 19 déc. 2005.

⁶² Alix Laroche, inauguration de 3 EFACAP du sud, P-au-P, [http //www.lematinhaiti.com](http://www.lematinhaiti.com), 31 janvier 2008

et de la formation professionnelle. Il s'agit donc EFACAP de Camp-Perrin, de Saint-Jean du sud et de Port-à-Piment fonctionnant désormais dans des structures complètement rénovées et coutant respectivement, 26 842 240, 17 864 409 et 34 896 153 Gourdes. Les deux autres EFACAP (celles des cayes et d'Aquin) fonctionnent dans les anciennes écoles nationales et un espace est aménagé pour recevoir le 3^e cycle et d'autres structures en attendant l'achèvement des travaux de construction.

Pour différentes personnalités ayant pris la parole à ces inaugurations « investir dans l'éducation est synonyme d'un combat contre la délinquance ». Aussi ont-ils vu dans la construction des bâtiments logeant les EFACAP « des temples du savoir, un symbole de grandeur d'âme qui n'est pas le fruit du hasard, mais d'une stratégie répondant à la standardisation d'une structure scolaire adéquate » D'après M. Réginald Thermonphile, Ingénieur-Architecte du PARQE/Génie scolaire, « la construction des EFACAP du pays relève de la maquette- type suivante, à quelques rares exceptions si le terrain logeait avant une autre école » Sa restructuration va subir alors des modifications en profondeur afin que la nouvelle structure puisse répondre aux normes. Le département du sud où fonctionnent cinq (5) EFACAP est la zone géographique de notre étude.

2.2 Situation Géographique du Département du Sud

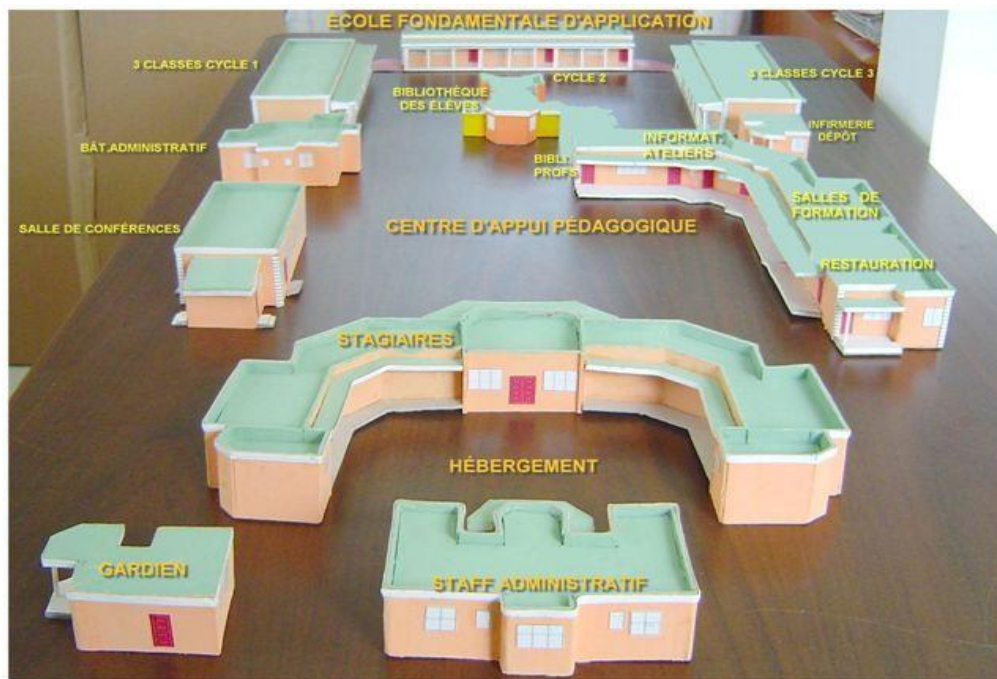
Notre population d'étude est située dans les cinq (5) EFA du département du Sud d'Haïti. Le département du Sud s'étend sur une superficie de 2,605 Km² et héberge une population de 704 760, habitants⁶³ dont la grande majorité vit dans les sections rurales (79%). Il est borné au Nord par les départements de la Grande-Anse et des Nippes,

⁶³ <http://ihsi.ht>, Population totale, par sexe et population de 18 ans et plus estimées en 2009, au niveau des différentes unités géographiques, P-au-P, <http://ihsi.ht>, 2009, p. 11.

au Sud par la mer des Antilles, à L'Est par le département du Sud-Est et à L'Ouest par la mer des Antilles. Le département du sud est traversé dans le sens de la longueur par le massif de la Hotte ; il est baigné par les rivières de l'Acul du Sud, des Anglais, de Cavaillon, de l'Ilet, de Port-à-Piment, de la Ravine du Sud, Saut Mathurine, de Tiburon et de Torbeck. Le Département du Sud est divisé en 5 arrondissements⁶⁴ et 18 communes.

Le personnel enseignant des 2^e et 3^e cycles de ces cinq (5) EFA constituera notre champ d'étude.

Maquette de l'EFACAP type (Hinche - Dép. Centre)



2.3 Le personnel des EFACAP du sud d'Haïti

La structure EFACAP est la même sur toute l'étendue du territoire. Le processus de recrutement du personnel est soumis aux mêmes rigueurs. L'on pourrait dire que toutes les ressources humaines des EFACAP en Haïti ont satisfait des exigences de compétence et de

⁶⁴ Les cinq (5) arrondissements sont : Aquin, Cayes, Charbonnières, Coteaux, Port-salut.

qualification similaires imposées. Donc les données relevées a propos du personnel des EFACAP du sud sont susceptibles de s'étendre à toutes les autres EFACAP de la république

Ainsi donc, Le personnel de l'EFACAP⁶⁵ comprend : le personnel enseignant, le personnel administratif et le personnel de soutien. Le(s) Directeur(s) et les enseignants constituent l'équipe-école.

2.3.1 Le personnel administratif⁶⁶

Le personnel administratif est constitué : d'un (1) Directeur d'EFACAP, responsable de l'établissement, d'un (1) Directeur Adjoint de l'EFA responsable de l'Ecole Fondamentale, de trois (3) conseillers pédagogiques dont un qui assure les fonctions de directeur adjoint du CAP, responsables des formations et de leur suivi dans l'EFA et le réseau des écoles associées.

2.3.1.1 Les tâches du Directeur d'EFACAP

Les tâches du Directeur d'EFACAP se résument en quatre (4) grandes sections⁶⁷ : Le développement institutionnel,

La gestion administrative courante, la gestion des affaires éducatives, la collaboration avec le MENJS et les partenaires et les responsabilités spécifiques.

2.3.1.2 Les tâches du Directeur d'EFA

⁶⁵ MENJS, EFACAP, textes officiels, p. 7.

⁶⁶ Ibid.

⁶⁷ Ibid. p. 26, 27.

Sous la responsabilité (sic) du Directeur d'EFACAP, le Directeur d'EFA⁶⁸ est responsable de la bonne gestion de l'établissement scolaire, élabore et met en œuvre un plan annuel d'activités, applique les lois et textes officiels et il fait respecter les règlements, procédures et normes en vigueur, assure une bonne circulation de l'information au sein de son école (note de service, circulaires, textes divers) ainsi que toutes les données locales pouvant intéresser la communauté éducative et représente une référence auprès de ses collègues Directeurs des écoles associées ; il est donc le collègue « tuteur » chargé de les accompagner dans le pilotage de leurs établissements.

Le directeur d'EFA aura une charge d'enseignement, correspondant à $\frac{1}{4}$ de son service horaire, à répartir dans les 9 classes des 3 cycles, afin de garder un contact concret avec les élèves dont il a la responsabilité, mais aussi de participer aux enseignements lors des « décloisonnements » ou « échanges de service » dans les classes : il constitue ainsi une ressource supplémentaire, tant en nombre qu'en qualité de prestation. Cela permettra au 1^{er} responsable pédagogique de l'école fondamentale :

- 1) de participer pleinement au nouveau dispositif de qualité mis en place
- 2) de piloter d'autant mieux ces activités qu'il en sera un des acteurs
- 3) d'analyser d'autant mieux les difficultés rencontrées qu'il pourra davantage intervenir en terrain connu pour faire face aux nécessaires rééquilibrages ou remédiations.

Sachant qu'il est préférable que soit associé « un maître référent titulaire à une classe d'élèves », la répartition des postes au sein de l'établissement s'établira selon les principes

⁶⁸ Idem. p. 24, 25.

suivants : De la 1^e à la 6^e année, attribution de chacune des classes en un maître et un seul, appelé « maître » référent ; de la 7^e à la 9^e année, la notion d'enseignant référent perdure puisque chacune des classes aura un professeur « référent » appelé professeur principal, lequel sera chargé dans son service d'assurer des différents aspects de la vie scolaire.

La répartition des postes, qui relève de la responsabilité du Directeur, prendra en compte 1) l'ancienneté et les compétences, mais aussi 2) le souhait exprimé par les enseignants eux-mêmes ; autrement dit les classes dites « fondamentales » dans les apprentissages seront attribuées à chaque fois que cela sera possible aux maîtres les plus expérimentés

2.3.1.3 Les tâches du Conseiller pédagogique

Le Conseiller doit orienter son action⁶⁹ au sein de la communauté, au niveau de la formation des élèves et au niveau de l'encadrement pédagogique. D'une façon générale il doit assurer la bonne gestion des ressources mises à sa disposition.

2.3.2 Le personnel Enseignant

Douze (12)⁷⁰ enseignants: six (6) maîtres polyvalents pour les deux premiers cycles du Fondamental et six (6) professeurs bivalents pour le troisième cycle assurent l'enseignement auprès des élèves ainsi que l'accueil et l'accompagnement des stagiaires dans leurs classes. Sous la responsabilité du Directeur de l'EFA, l'enseignant⁷¹ remplit les fonctions suivantes :

⁶⁹ Idem. p. 23.

⁷⁰ Idem. p. 7.

⁷¹ Idem. p. 21.

- 1) Il met en œuvre les exigences définies par le MENJS pour tous les élèves et s'adapte à leur diversité, par l'élaboration de plan d'actions pédagogiques diversifiés, en tenant compte des capacités et des performances de chacun.
- 2) Il exerce sa profession de façon critique et réflexive.
- 3) Il se fixe comme priorité, de mettre en œuvre une pédagogie active fondée sur les apprentissages ; recherche la réussite de tous, misant sur les styles d'apprentissage, par une diversification des stratégies pédagogiques.
- 4) Il favorise une forte participation des élèves à la vie de la classe (il porte attention aux idées et aux projets proposés par les élèves, il valorise l'initiative personnelle dans le processus d'apprentissage, il aborde des problèmes de la vie de classe par une écoute responsable en utilisant une approche coopérative favorisant la contribution et l'autonomie des élèves.),
- 5) Il diversifie et équilibre les modes de travail : travail individuel, travail d'équipe et travail collectif.
- 6) Il est attentif aux problèmes des élèves qui peuvent affecter leur disposition à l'apprentissage.

Sur la base des curricula du MENJS, il est appelé à :

- 1) Définir les objectifs à atteindre, avec les programmations annuelles et répartitions mensuelles
- 2) Enoncer sa propre stratégie

- 3) Concevoir et à mettre en œuvre des situations d'enseignement et d'apprentissage conformes aux objectifs du programme et à la dynamique développée dans le projet éducatif
- 4) Prévoir ses démarches et les supports didactiques adéquats, issu d'une réflexion en équipe
- 5) Elaborer les modalités d'évaluation des apprentissages des élèves et effectuer les recentrages nécessaires par une réflexion au niveau du cycle d'enseignement
- 6) Communiquer le bilan de ses activités
- 7) Accueille des enseignants stagiaires des CFEF en observation ou en responsabilité participant ainsi à leur formation initiale, et accueille des enseignants des écoles associées en formation continue dans sa classe : il a donc des compétences pour assurer des fonctions de «tutorat » car il apporte un regard critique constructif par des conseils judicieux, tant dans les méthodes, dans les préparations que les contenus, permettant ainsi d'accompagner les personnels dans leur formation vers une prestation de qualité : il encourage les stagiaires à adopter une attitude réflexive et critique de leurs pratiques pédagogiques, en les accompagnant dans la mise en place des changements à intégrer au quotidien.
- 8) Participe à toutes réunions, organisées par l'EFA et le CAP, concernant la mise en place des visites de classe et le suivi des stagiaires.

Par ailleurs, le maître d'EFA consacre aux différentes activités dont il a la charge, un service horaire hebdomadaire allant de 25 à 30 heures, réparties comme suit : 4/5 pour la conduite des enseignants dans sa classe et 1/5 pour les différentes réunions de travail au sein

de l'établissement (tant au niveau de l'EFA que du CAP) et les activités d'accueil et de formation dans sa salle de classe.

En tant que maître titulaire d'une classe ou de disciplines, il relève de l'autorité de la Direction Départementale de l'Education, de l'inspecteur de BDS, du Directeur de l'EFACAP et de ses adjoints. En tant que maître d'accueil, il est intégré à l'équipe du CAP où il exerce ses activités sous la responsabilité du Directeur du CAP. L'organisation de ce service fait l'objet d'une étroite concertation entre les différentes instances chargées de la programmation des actions, par l'établissement d'une planification trimestrielle concertée.

2.3.3 Profil de recrutement des personnels Enseignants d'EFA

La Fonction d'Enseignement d'Ecole Fondamentale d'Application est liée à la mise en œuvre des EFACAP, et à ce titre, il est porteur de la politique de cet établissement. Il est un membre de l'équipe pédagogique, capable d'apporter sa contribution au niveau de l'accueil, du conseil et de l'animation pédagogique, tant au niveau des élèves qui lui seront confiés que des enseignants stagiaires qu'il accueillera dans sa classe.

Enseignant du cycle 1, cycle 2 ou cycle 3, il participe au processus de changement qui se fixe comme priorité de placer l'élève au centre du dispositif, en tant qu'acteur de ses apprentissages : il met en œuvre des stratégies et des méthodes actives, qui s'inscrivent dans une démarche de projet, dans le but de proposer des situations d'apprentissage où l'élève participera pleinement à l'acquisition des savoirs faire et des savoir être. Il participe également à la vie de l'établissement, au sein de l'équipe pédagogique, en s'impliquant au niveau du cycle auquel il appartient par des réunions de travail régulières ; en outre, il est sollicité pour apporter et partager son expertise, en fonction de ses compétences reconnues, auprès de ces

collègues pour intervenir dans d'autres niveaux de classe. Ses fonctions l'amènent à présenter des prestations de référence auprès des stagiaires 1) en formation initiales des CFEF ou 2) en formation continue des écoles associées qu'il accueille dans sa classe.

Il a la responsabilité de l'organisation des enseignements dans sa classe dans un esprit et une approche pédagogique novatrice, décrit dans le projet éducatif de l'établissement dont il a participé à l'élaboration. Il participe à des expérimentations pédagogiques dans le cadre de la politique du MENJS en matière d'amélioration de la qualité.

L'enseignant doit satisfaire aux exigences académiques suivantes pour être recruté à l'EFA⁷² :

- 1) Détenir un diplôme professionnel l'habilitant à enseigner (niveau minimum bac II)
- 2) Posséder une expérience professionnelle d'au moins 3 ans ou avoir suivi la formation d'un CFEF (à défaut, détenir une attestation de formations d'un organisme reconnu, ainsi que les attestations d'emploi sur sa manière de servir)
- 3) Faire preuve d'une grande capacité au travail d'équipe
- 4) Faire preuve de dynamisme, de disponibilité et d'engagement
- 5) Faire preuve de capacité d'écoute et de communication
- 6) Rédiger une lettre de motivation, en créole et en français
- 7) Présenter un CV détaillé avec les copies des pièces justificatives

⁷² MENJS, Avis de recrutement, P-au-P, <http://www.lenouvellistehaiti.com>, Aout 2006

2.4 L'Ecole Fondamentale d'Application (EFA)⁷³

L'EFA est une école fondamentale avec les trois cycles, c'est-à-dire une école comprenant des classes de la 1^e à la 9^e année fondamentale dont l'effectif n'excède pas cinquante élèves par classe. L'EFA remplit les trois fonctions complémentaires d'école d'excellence, d'application et de référence:

2.4.1 Ecole d'excellence

En qualité d'école d'excellence, le but premier de l'EFA est d'amener le maximum d'élèves vers la réussite. Pour cela, c'est une école qui offre les conditions indispensables à un enseignement de qualité: Elle possède des mobiliers adaptés et suffisants, elle offre des espaces d'enseignement mais aussi de recherche et de travaux en ateliers, elle maîtrise ses effectifs et présente une équipe-école fonctionnelle constituée d'enseignants aux compétences reconnus et d'un(e) directeur (trice) qui travaille en partenariat avec ses collègues tout en assurant son leadership. C'est une école qui possède et gère des équipements pédagogiques collectifs et des manuels scolaires pour ses élèves qui évoluent avec des moyens humains et matériels conséquents qu'elle entretient dans des structures participatives, avec l'appui des conseillers pédagogiques installées dans le CAP et d'un comité de parent qui apporte sa participation active ainsi que des membres de la communauté représentée dans les structures de la gestion de l'établissement.

2.4.2 Ecole d'Application

Dans sa fonction d'école d'Application, elle accueille des enseignants stagiaires en formation initiale (issus des CFEF et ENI) et de enseignants ou directeurs des écoles du

⁷³ MENJS, Op.cit. p. 8, 9

réseau, en stage de formation continue, au sein de ces classes. Elle constitue un pôle de référence pédagogique et administratif fort, offrant le maximum de prestation de qualité, tant dans sa présentation physique que par ses activités et méthodes pédagogiques mises en œuvre par les membres de l'équipe-école de l'EFA.

2.4.3 Ecole de référence

Elle rayonne sur une vingtaine d'écoles comprenant au moins les deux premiers cycles de l'enseignement du fondamental. Par son organisation physique, pédagogique et participative, l'EFA constitue une structure modèle servant de référence de gestion de proximité et d'encadrement déconcentré : son offre de service, ses prestations d'accueil, sa pédagogie appliquée tant au profit des élèves que pour la formation des enseignants et des directeurs de sa zone d'intervention. L'EFA est un repère fort pour le secteur public et privé. Cet appui et encadrement particulier permettront aux écoles associées qui composent le réseau d'école de se reconvertir. A leur tour, en école de référence ou école relais pour d'autres écoles qui formeront alors un sous réseau.

2.5 Les cycles d'apprentissage

La notion de cycle d'apprentissage et une bonne articulation de ces cycles entre eux permettent de mieux tenir compte de l'évolution psychologique de chaque élève. Le cycle d'apprentissage est en effet une réalité à la fois psychologique et pédagogique, distincte des notions d'âge d'accueil. C'est une période pour laquelle sont définis des objectifs et des programmes : Le 1^{er} cycle débute en 1^e année et se termine en 4^e année ; le 2^e cycle recouvre les deux années suivantes soient les 5^e et 6^e années et le 3^e cycle s'étale de la 7^e à la 9^e année

fondamentale. Ces trois cycles de l'enseignement fondamental sont organisés d'après les curricula de la réforme Bernard.

En principe, au cours d'un cycle, aucun redoublement ne pourra être imposé : il ne s'agit pas d'interdire le redoublement mais simplement de le limiter au maximum car, souvent vécu comme une sanction, il doit être réservé à des cas bien particuliers d'échec scolaire. Lorsque d'importantes difficultés apparaissent, le prolongement d'un an de la durée d'un cycle peut être proposé à l'élève et à sa famille. Cependant, des élèves qui auraient échoué aux examens de fin de cycle, en 6^e ou en 9^e année, mais qui présentaient des résultats honorables lors des évaluations trimestrielles auront la possibilité de recommencer une année supplémentaire.

Pour un élève, le 1^{er} cycle peut donc durer au maximum cinq ans, le 2^e cycle ne peut excéder trois ans, et le 3^e cycle ne peut aller au-delà de quatre ans. Afin de lutter contre le redoublement, facteur essentiel d'échec, d'abandon et de déperdition importante dans le système éducatif haïtien, des mesures pédagogiques spécifiques seront prises pour aider l'élève à surmonter ses difficultés tout au long de sa difficulté par un suivi régulier de ses différents enseignants, lors de réunions bilans des enseignants du cycle concerne, ou lors de réunions du conseil des professeurs. Par ailleurs, dans le souci de favoriser des contacts réguliers avec les parents et de sorte que ceux-ci soient associés à la progression de leur enfant, des rencontres seront institutionnalisées chaque fin de trimestre à l'école. Les enseignants recevront les parents et l'enfant dans leur classe, en détaillant lors d'un entretien courtois et argumenté, les difficultés mais aussi les progrès réalisés dans les apprentissages : progressivement, s'installera ainsi une dynamique commune de suivi du travail des élèves, fruit d'une collaboration parents-enseignants.

A la fin de chaque cycle, une décision est prise qui peut être notamment : L'orientation vers le cycle suivant ou une année complémentaire de consolidation dans le cas où les objectifs fixés pour le cycle n'ont pas été atteints.

CHAPITRE III

LA MOTIVATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT DES 2^e ET 3^e CYCLES DANS LES EFACAP DU SUD D'HAÏTI AU COURS DES ANNEES 2005 A 2010

Les résultats que nous présentons dans ce chapitre aux fins d'analyses et d'interprétations proviennent des faits observés au cours des enquêtes menées sur le terrain et des entrevues réalisées. Ils sont surtout le fait de la recherche qualitative fondée sur l'entrevue et des questions ouvertes visant des cas précis. Notre enquête a donc donné les résultats présentés dans des tableaux et graphes en vue d'évaluer la motivation du personnel enseignant des 2^e et 3^e cycles en rapport avec notre hypothèse principale selon laquelle « *le personnel enseignant des 2^e et 3^e cycles des EFA du sud d'Haïti a été motivé dans le courant des années 2005 à 2010* » Elle sera vérifiée ou non à la lumière de la théorie MAC de Clayton Alderfer, l'approche de l'homme social de Elton Mayo et la théorie des objectifs de E. Loke. Nous avons administré le questionnaire à trente six (36) enseignants, à cinq (5) Directeurs des EFA concernées et avons eu une entrevue avec le Coordonateur du CNOSE et le régisseur du PARQE.

Ainsi, nous prenons en compte les besoins liés au maintien, les besoins de croissance et les besoins d'appartenance. Si ces besoins sont satisfaits, notre hypothèse principale sera donc vérifiée ; dans le cas contraire, elle ne le sera pas.

3.1 Les besoins liés au maintien

Les besoins de maintien sont aussi appelés besoins d'existence. Ce facteur est influencé en milieu de travail, par la rémunération et les conditions de travail principalement. Si ces besoins sont satisfaits, les enseignants seront motivés.

3.1.1 La rémunération

L'aspect à prendre en compte dans le cadre de notre travail c'est la régularité des salaires et les avantages sociaux. En effet, depuis 2007, après le paiement des arriérés 2006, l'Etat haïtien paie régulièrement les salaires aux enseignants des 2^e et 3^e des EFA du sud d'Haïti. Le système EFACAP étant soutenu fortement par des bailleurs internationaux, ceux-ci le prenaient totalement en charge à sa naissance pendant un (1) an en 2005 et payaient ainsi à la place du trésor public. Notons qu'en 2005 il y avait seulement une quinzaine d'EFACAP. Jouissant tous du statut de fonctionnaires⁷⁴, ils reçoivent leur treizième mois, sont couverts par une assurance santé et espèrent obtenir leur retraite après leur temps de service (25 ans au minimum). Cependant, si on se réfère à la théorie de Maslow, on dira que ce besoin n'est pas satisfait puis que, d'après les résultats de notre enquête, 97%⁷⁵ d'entre eux estiment que leur salaire ne leur permet pas de satisfaire leurs besoins fondamentaux. A noter que le salaire fait partie des besoins primaires pour Maslow. Eu égard à la théorie de MAC, notre travail ne vise pas la motivation des enseignants par le salaire, quoique ce soit un facteur important de satisfaction des besoins physiologiques.

⁷⁴ Voir tableau # 3 de la page suivante

⁷⁵ Voir tableau # 4 de la page 79

Tableau 3

Répartition du personnel enseignant des 2e et 3e cycles suivant le statut

	Cayes	Aquin	Camp-Perrin	Carrefour-Joute	Port a Piment	Ni	Ni%
Fonctionnaires	7	6	7	7	9	36	100
Non Fonctionnaires	0	0	0	0	0	0	0
Total	7	6	7	7	9	36	1

Source : Enquête réalisée sur le terrain dans le cadre du travail, en novembre 2010 dans les EFA du sud d'Haïti.

Graphe 3

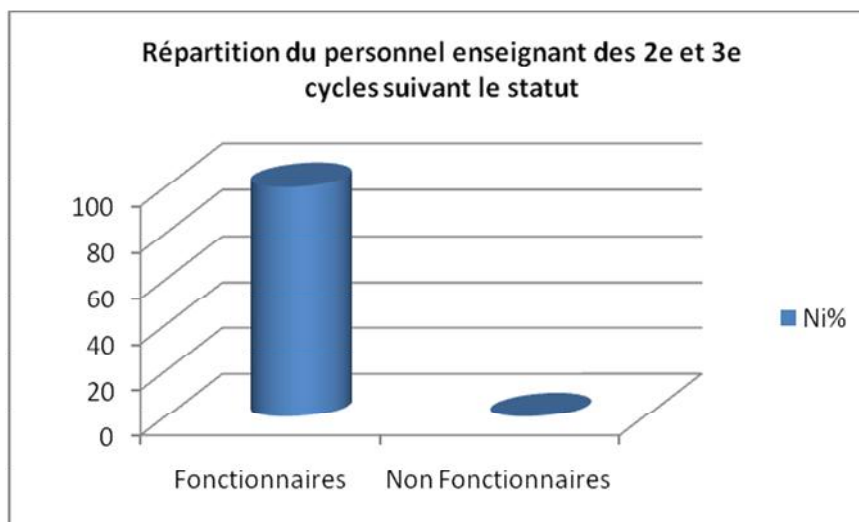


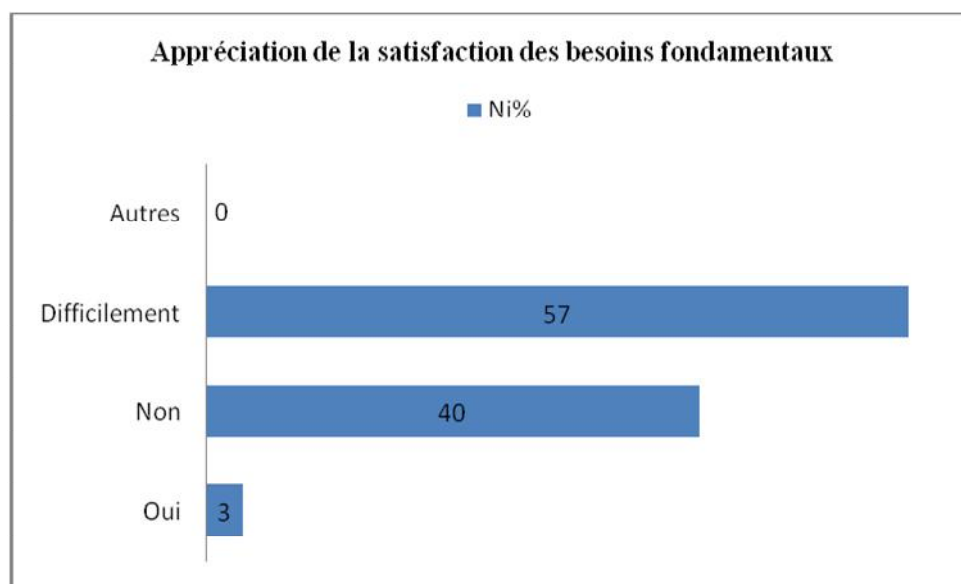
Tableau 4

Appréciation de la satisfaction des besoins fondamentaux

	Cayes	Aquin	Camp Perrin	Carrefour- Joute	Port à Piment	Ni	Ni%
Oui	1	0	0	0	0	1	3
Non	3	3	3	4	1	14	40
Difficilement	3	2	4	3	8	20	57
Autres	0	0	0	0	0	0	0
Total	7	5	7	7	9	35	100

Source : Enquête réalisée sur le terrain dans le cadre du travail, en novembre 2010 dans les EFA du sud d'Haïti.

Graphe 4



3.1.2 Les conditions de travail des enseignants

Dans cette partie, nous privilégions l'environnement physique des EFA du sud d'Haïti. Suivant notre enquête, seulement deux (2) EFA du sud possèdent un environnement physique satisfaisant obtenant un score de 77 et 85 sur 100 suivant des critères bien définis⁷⁶. Il s'agit des EFA de Port-à-Piment et de Camp Perrin. Les autres offrent un score de moins de 50 %. Comme l'effectif des enseignants des 2^e et 3^e cycles est identique dans les EFA du sud, à quelques exceptions près, nous pourrions affirmer que ce besoin a été satisfait à moins de 50%. Cependant, Toutes les EFA offrent une structure d'accueil globalement correcte. Par ailleurs, toutes les EFA n'ont pas été construites en même temps.

Tableau 5

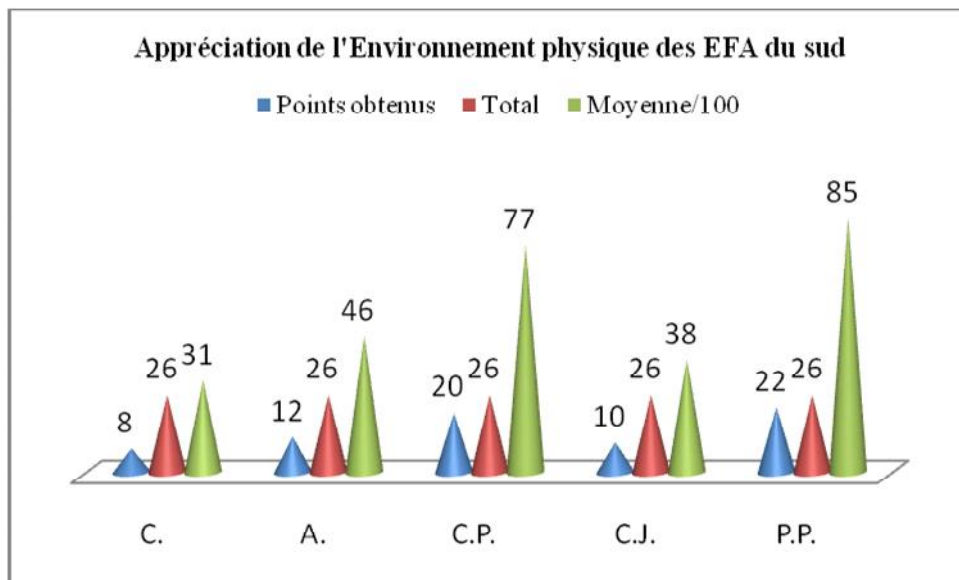
Appréciation de l'environnement Physique des EFACAP du sud

	Cayes	Aquin	Camp Perrin	Carrefour-Joute	Port à Piment
Points obtenus	8	12	20	10	22
Total	26	26	26	26	26
Moyenne/100	31	46	77	38	85

Source : Enquête réalisée sur le terrain dans le cadre du travail, en novembre 2010 dans les EFA du sud d'Haïti.

⁷⁶ Voir question no 1, en annexe du questionnaire d'enquête, adressé aux Directeurs, préparé par le mémorant ou chaque critère compte pour 2pts ; cet item donne en détail les éléments permettant d'apprécier l'environnement physique des EFA du sud.

Graphe 5



3.2 Les besoins d'appartenance

Appelés aussi besoin apparentés ou de sociabilité, ils portent, entre autre, sur les relations établies avec les collègues, les subordonnés et les supérieurs immédiats. Quand ce besoin est comblé, l'employé est motivé. Ainsi, le graphe ci-dessous montre que 83% des enseignants sont satisfaits de leurs relations avec leurs collègues et plus de 77% d'entre eux jugent bonnes les relations avec leur supérieurs hiérarchiques.

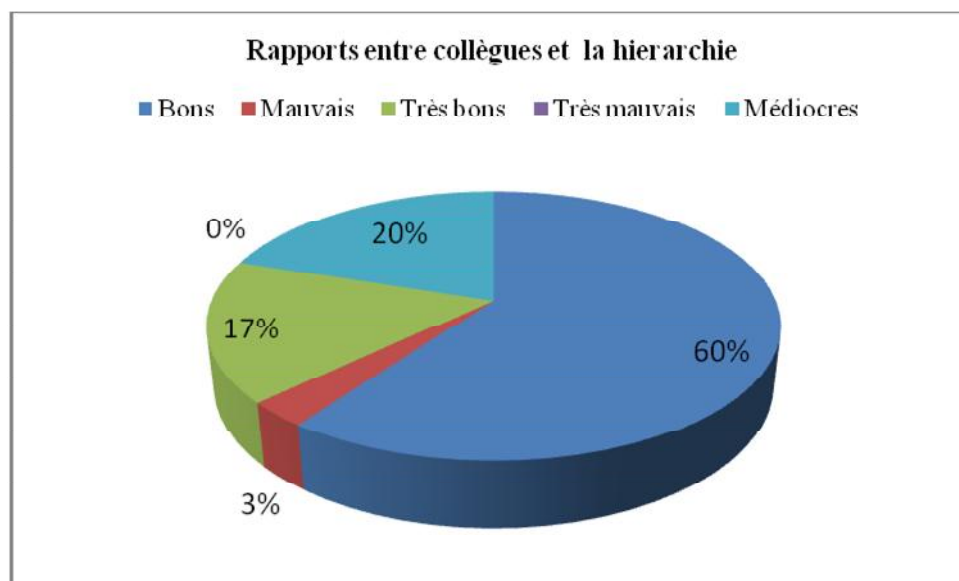
Tableau 6

Appréciation des rapports entre collègues © et la ligne hiérarchique (H)

	Cayes		Aquin		Camp-Perrin		Carrefour-Joute		Port à Piment		Ni		Ni %	
	C	H	C	H	C	H	C	H	C	H	C	H	C	H
Bons	5	5	4	2	3	5	2	3	6	6	20	21	55	60
Mauvais	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	3
Très bons	2	2	1	1	2	1	4	1	1	1	10	6	28	17
Très mauvais	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Médiocres	0	0	1	3	2	1	1	1	2	2	6	7	17	20
Total	7	7	6	6	7	7	7	6	9	9	36	35	1	1

Source : Enquête réalisée sur le terrain dans le cadre du travail, en novembre 2010 dans les EFA du sud d'Haïti.

Graphe 6



3.3 Les besoins de croissance

Les besoins de croissance sont associés à la créativité, à l'innovation, aux besoins de progresser. Ainsi, nous tenons compte pour notre recherche des besoins d'estime, des besoins de réalisation de soi, des besoins de progresser

3.3.1 Les besoins d'estime

Ces besoins seront analysés à travers le niveau des élèves, les résultats des évaluations, l'appréciation obtenue des élèves, parents et supérieurs. Ainsi, notre enquête a révélé que 93%⁷⁷ des élèves ont un niveau un peu plus que la moyenne, d'après les estimations des enseignants et que ceux-ci déclarent utiliser l'évaluation formative régulièrement. Ensuite, suivant les informations rendues publiques par les directions départementales d'éducation, et transmis aux enseignants par les directeurs d'EFA, un taux moyen de 91%⁷⁸ et 83%⁷⁹ de réussites respectivement pour la 6^e et la 9^e AF a été enregistré entre 2005 et 2010. Notre questionnaire n'a pas été adressé aux parents et aux élèves en ce sens, cependant, lors des réunions de parents auxquelles ont pris part les enseignants, nous avons eu l'habitude de voir les parents exprimer leur satisfaction par rapport au travail des enseignants. Par ailleurs, par rapport à leur méthode d'enseignement et la discipline instaurée, ils ont bénéficié de l'estime des apprenants.

Tableau 7

Appréciation du niveau des élèves

⁷⁷ Voir graphe # 7 de la page suivante

⁷⁸ Voir graphe #8 de la page 86

⁷⁹ Ibid

	Cayes	Aquin	Camp Perrin	Carrefour -Joute	Port à Piment	Ni	Ni%
Moyen	3	4	3	4	5	19	53
Médiocre	0	0	0	2	0	2	5
Bien	4	2	4	1	4	15	42
Excellent	0	0	0	0	0	0	0
Total	7	6	7	7	9	36	100

Source : Enquête réalisée sur le terrain dans le cadre du travail, en novembre 2010 dans les EFA du sud d'Haïti.

Graphe 7

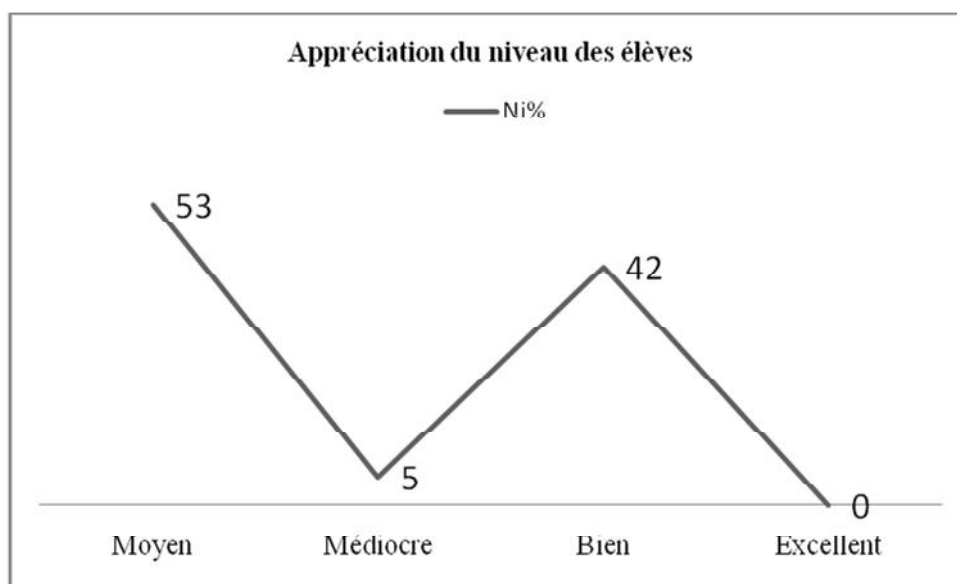


Tableau 8

Taux de réussite aux examens officiels (6e A.F.) entre 2005 et 2010

	Cayes	Aquin	Camp Perrin	Carrefour- Joute	Port a Piment	Ni	Ni%
2005	98	nt	nt	100	nt	198	99
2006	90	nt	nt	91.93	nt	181.93	91
2007	72	nt	95.63	45.71	95	308,84	77
2008	89	80	80.40	95.98	90	435.38	87
2009	90	85	95.85	100	60	430.85	86
2010	79.36	nt	95	98.41	93	365.77	91

Source : Enquête réalisée sur le terrain dans le cadre du travail, en novembre 2010 dans les EFA du sud d'Haïti.

Tableau 9

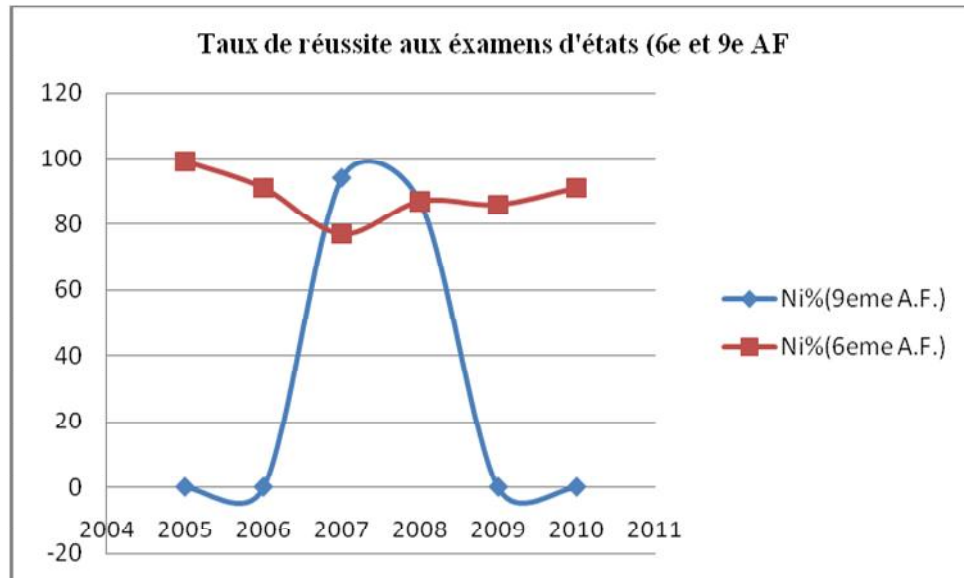
Taux de réussite aux examens officiels (9e A.F.) entre 2005 et 2010⁸⁰

	Cayes	Aquin	Camp Perrin	Carrefour Joute	Port a Piment	Ni	Ni%
2005	Nt	nt	nt	Nt	nt	nt	nt
2006	Nt	nt	nt	Nt	nt	nt	nt
2007	94	nt	nt	Nt	nt	94	94
2008	84	90	nt	Nt	nt	174	87
2009	100	80	50	84.21	96	410,21	82,04
2010	52	Nt	75	66.07	86	279,07	55,81

Source : Enquête réalisée sur le terrain dans le cadre du travail, en novembre 2010 dans les EFA du sud d'Haïti.

⁸⁰ Les « *nt* » signifient que les informations ne sont pas disponibles.

Graphe 8



3.3.2 Les besoins de réalisation de soi

Appelés aussi besoins d'actualisation de soi, les enseignants ont satisfait ces besoins par leur présence régulière à leur poste de travail et la participation à la vie de l'institution, leur attachement à l'EFA et à leur profession. Ainsi, notre enquête a révélé que les enseignants sont réguliers à leur poste de travail entre 90% et 100%⁸¹ et les réunions de travail avec la Direction de l'EFA et auxquelles ils participent généralement, ont lieu en général, une fois par trimestre. Suivant les données du graphe #10 et #11, 66% d'entre eux veulent faire carrière et 69% ne sont pas intéressés à un transfert vers une autre école autre que EFACAP ; déjà plus de la moitié a plus de cinq (5) ans dans l'enseignement et 27%, plus de quinze(15) années dans l'enseignement suivant le graphe #9

Par ailleurs, un enseignant de l'EFA d'Aquin n'a répondu ni oui ni non à la question concernant le transfert; toutefois il a précisé vouloir être transféré seulement dans le cas d'une

⁸¹ Ces données proviennent de notre questionnaire d'enquête

promotion, ce qui nous permet de déduire qu'il n'envisage pas vraiment un transfert vers une autre école publique.

Tableau 10

Répartition des enseignants suivant l'ancienneté

	Cayes	Aquin	Camp Perrin	Carrefour –Joute	Port a Piment	Ni	Ni%
1-5 ans	0	0	2	1	1	4	11
5-10 ans	3	4	4	4	3	18	50
10-15 ans	2	2		1	1	6	17
15 ans et plus	2	0	1	1	4	8	22
Total	7	6	7	7	9	36	100

Source : Enquête réalisée sur le terrain dans le cadre du travail, en novembre 2010 dans les EFA du sud d'Haïti.

Graphe 9

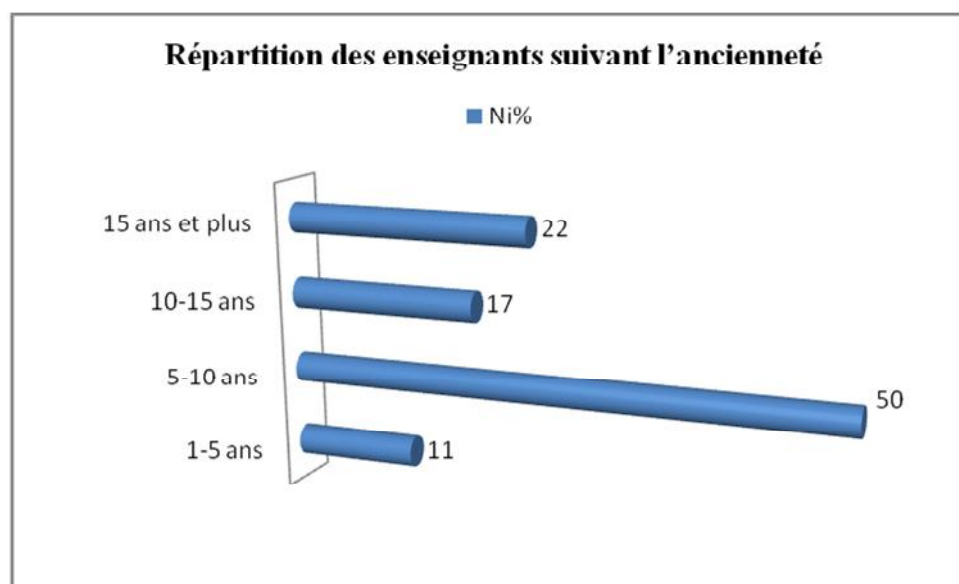


Tableau 11

Intérêt à faire carrière dans l'enseignement en général

	Cayes	Aquin	Camp-Perrin	Carrefour-Joute	Port-à-Piment	Ni	Ni%
Oui	5	3	4	4	7	23	64
Non	2	3	3	3	2	13	36
Total	7	6	7	7	9	36	100

Source : Enquête réalisée sur le terrain dans le cadre du travail, en novembre 2010 dans les EFA du sud d'Haïti.

Graphe 10

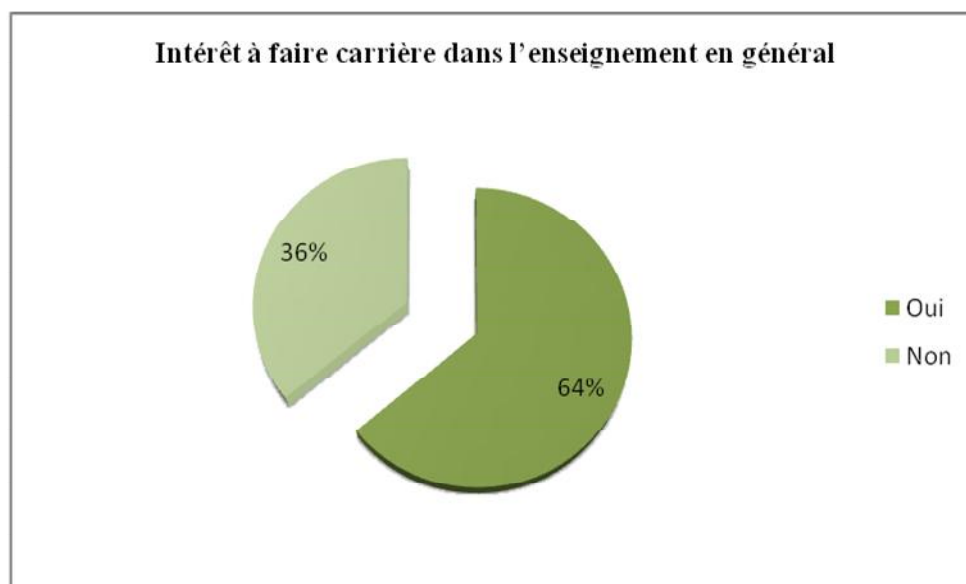


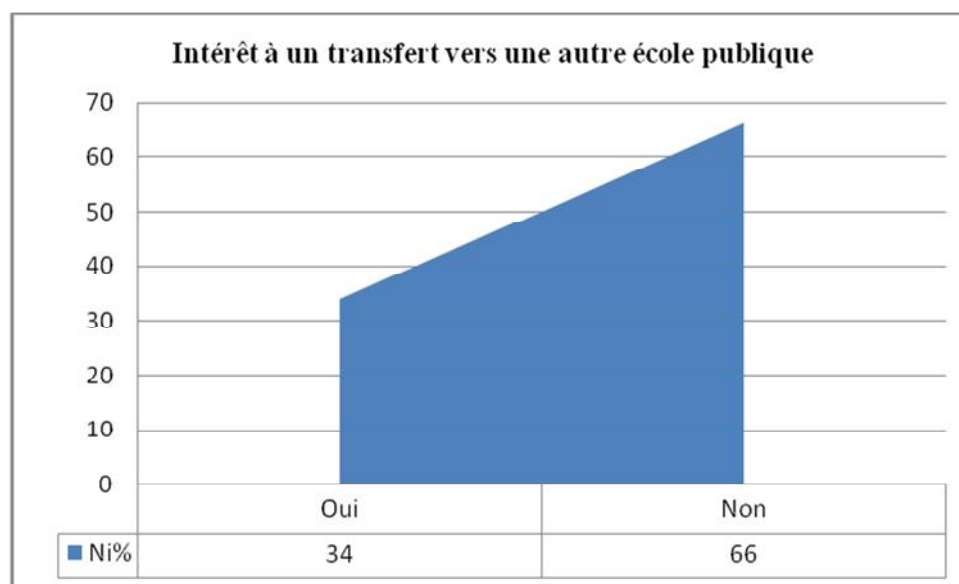
Tableau 12

Intérêt à un transfert vers une autre école publique

	Cayes	Aquin	Camp-Perrin	Carrefour-Joute	Port-à-Piment	Ni	Ni%
Oui	0	3	0	3	6	12	34
Non	7	2	7	4	3	23	66
Total	7	5	7	7	9	35	100

Source : Enquête réalisée sur le terrain dans le cadre du travail, en novembre 2010 dans les EFA du sud d'Haïti.

Graphe 11



3.3.3 Les besoins de progresser

Cette rubrique inclut pour notre recherche la formation continue offerte aux enseignants, leur niveau de formation académique et leur travail lui-même. En effet, selon les résultats de notre enquête illustrée par les tableaux #13 et #14, les enseignants du 2^e cycle

surtout bénéficient régulièrement de séminaires de formation et les deux sous groupes sont à 90% qualifiés. Par contre, Le niveau qui convient le mieux pour les EFACAP c'est ENI ou CFEF ou universitaire pour le 1^{er} et le 2^e cycle ; pour le 3^e cycle il faut être CFEFien et être au moins en première année universitaire ou être Normalien supérieur.

Tableau 13

Séminaires de formation offerts aux enseignants entre 2005 et 2010

	Cayes	Aquin	Camp Perrin	Carrefour-Joute	Port à Piment	NI
2 ^e cycle	3	Nt	Nt	8	8	19
3 ^e cycle	1	Nt	1	1	1	4
Total	4	Nt	1	9	9	23

Source : Enquête réalisée sur le terrain dans le cadre du travail, en novembre 2010 dans les EFA du sud d'Haïti.

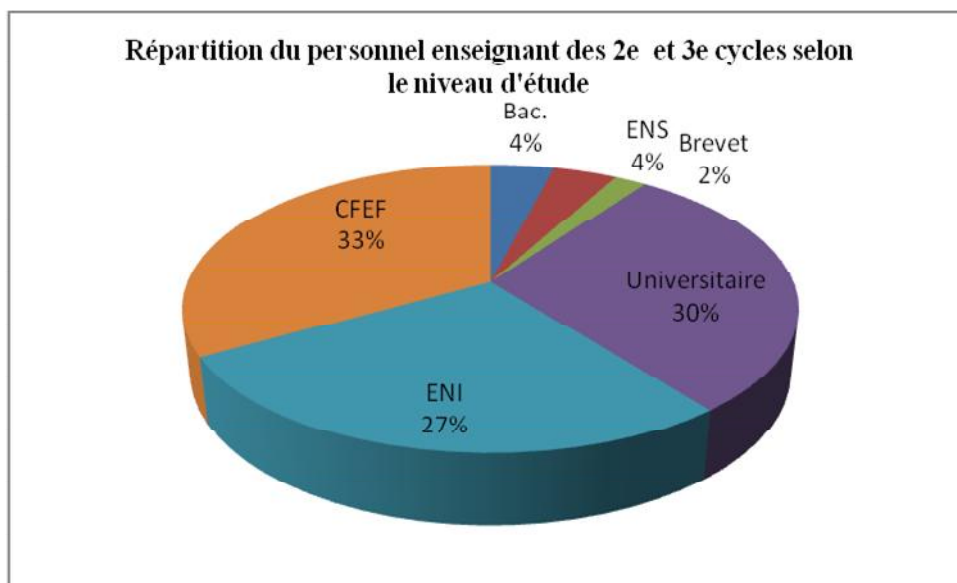
Tableau 14

Répartition du personnel enseignant des 2e et 3e cycles selon le niveau d'étude

	Cayes	Aquin	Camp Perrin	Carrefour Joute	Port à Piment	Ni	Ni%
Bac.	0	0	0	0	2	2	4
ENS	0	0	0	1	1	2	4
Brevet	0	0	0	0	1	1	2
Universitaire	2	0	4	4	5	15	29.4
ENI	2	3	2	3	4	14	27.4
CFEF	6	3	1	3	4	17	33.2
Total	10	6	7	11	17	51	100

Source : Enquête réalisée sur le terrain dans le cadre du travail, en novembre 2010 dans les EFA du sud d'Haïti.

Graphe 12



CHAPITRE IV

LA QUALITE DE L'ENSEIGNEMENT AU NIVEAU DES 2^e ET 3^e CYCLES DES EFACAP DU SUD D'HAITI PENDANT LA PERIODE ETUDIEE

Sur la base de l'adoption des recommandations de la conférence de Thaïlande en 1990⁸² et du « Forum mondial sur l'Education » de Dakar en 2000, les dirigeants haïtiens ont institué le Plan National d'Education et de Formation (PNEF) en vue de lancer une véritable réforme éducative dans le pays, spécialement au niveau de l'enseignement fondamental. L'institution des «EFACAP» devait en constituer la toile de fond. C'est dans ce sens que lors d'inaugurations d'EFACAP, le ministre de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP), Gabriel Bien-Aimé, a déclaré : « La mise en place des Écoles Fondamentales d'Application, Centre d'Appui Pédagogique (EFACAP), à travers les divers départements du pays, répond à la politique gouvernementale d'améliorer la qualité du système éducatif national »⁸³.

Les indicateurs de la qualité selon le PNEF sont : Le niveau de compétences et qualification des enseignants, les programmes scolaires, l'évaluation des apprentissages et les ressources didactiques. A la lumière de ces indicateurs, nous allons analyser les données de l'enquête réalisée, en vue de la vérification ou non de notre hypothèse secondaire ayant trait à

⁸² U N E S C O et AL, la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous : Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux, Jo m t i e n, Th a ï l a n d e, U N E S C O, 5-9 mars 1990, p 7.

⁸³ Alix Laroche, *Inauguration d'EFACAP du sud*, <http://www.lematinhaiti.com>, 31 janvier 2008.

la qualité de l'enseignement au niveau des 2^e et 3^e cycles des EFA du sud d'Haïti pour la période étudiée

4.1 Le niveau de compétences et qualification des enseignants

Les compétences et de qualification requises sont des composantes de la qualité de l'éducation selon les experts de l'Unesco. Ainsi, au 2^e et 3^e cycle des EFA du sud 90% des enseignants sont qualifiés⁸⁴ et les Directeurs estiment que le niveau de compétence de ceux du 2^e cycle est bien, et ceux du 3^e est à 50% bien et à 50%⁸⁵ excellent.

Le niveau de compétence et de qualification devraient être plus prononcé au niveau du 3^e cycle, quand on considère le critère de sélection à deux étapes⁸⁶ menant au recrutement ou à l'acceptation des enseignants du 3^e cycle fondamental dans les EFA. Si on se réfère aux avis de recrutement du personnel enseignant des EFACAP, on a pu remarquer que bac plus trois (3) est le niveau requis.

⁸⁴ Le niveau qui convient le mieux pour les EFACAP c'est ENI ou CFEF ou universitaire pour le 1^{er} et le 2^e cycle ; pour le 3^e cycle il faut être CFEFien ou Universitaire.

⁸⁵ Voir graphe #13 de la page suivante

⁸⁶ Le recrutement comprend deux grandes étapes: une présélection comprenant l'analyse des pièces soumises et une sélection consistant en une évaluation orale

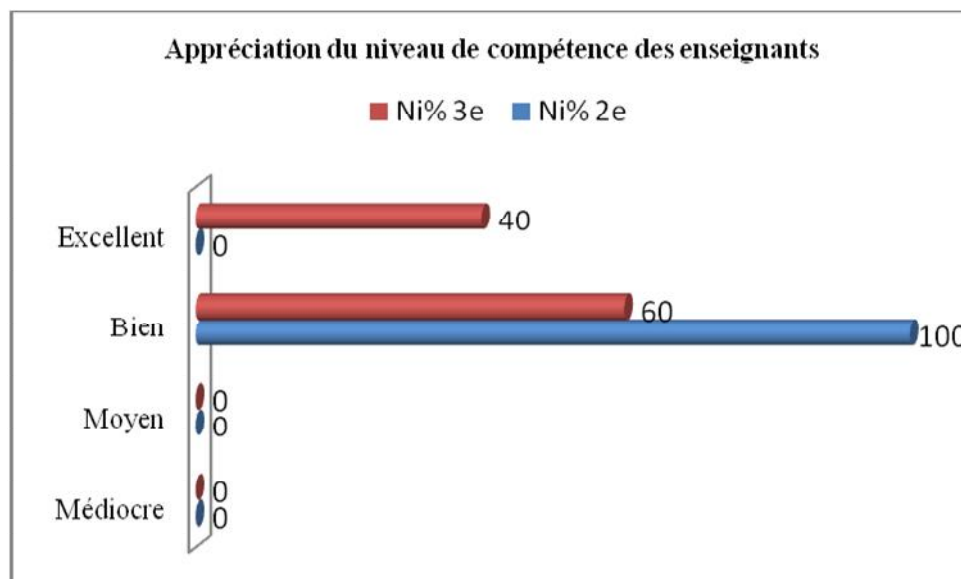
Tableau 15

Appréciation du niveau de compétence des enseignants

	Cayes		Aquain		Camp Perrin		Carrefour-Joute		Port a Piment		Ni		Ni%	
	2 ^e	3 ^e	2 ^e	3 ^e	2 ^e	3 ^e	2 ^e	3 ^e	2 ^e	3 ^e	2 ^e	3 ^e	2 ^e	3 ^e
Médiocre	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Moyen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Bien	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	5	3	100	60
Excellent	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	2	0	40
Total	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	5	5	100	100

Source : Enquête réalisée sur le terrain dans le cadre du travail, en novembre 2010 dans les EFA du sud d'Haïti.

Graphe 13



4.2 Les programmes scolaires

Les programmes scolaires ont été préparés et distribués par la Direction de la Formation et de Perfectionnement (DFP) et la Direction de l'Enseignement Fondamental sous le label « *Curriculum de l'Ecole Fondamentale* ». Vieux d'environ vingt (20) ans, ces programmes n'ont jusqu'à présent subi de modification ou révision au niveau de leurs contenus. Avec l'apparition du PNEF, prévoyant la création des EFACAP, de nouveaux cours⁸⁷ avaient été ajoutés aux cursus ; mais les contenus de ces cours n'ont pas été définis jusqu'à nos jours sauf pour le cours « *l'Initiation à la Technologie et aux activités Productives (ITAP)* ». Enseigné à tous les niveaux du fondamental dans les EFA du sud, ces cours cependant, ne font pas partie des examens officiels (6ème et 9^e AF). Notre enquête a montré que toutes les EFA dispensent ces cours tant importants pour le développement du savoir faire et du savoir être de l'apprenant. Ainsi donc, les graphes #14 et #15 ci-dessous montrent que selon 86% des enseignants, le programme annuel est bouclé à plus de 80% et, selon 14% d'entre eux il est bouclé à 70% ; de plus, 46% des enseignants estiment que le programme scolaire est adapté à l'apprenant contre 41% qui répondent négativement. En effet, 13% grignotent entre oui et non font des catégorisations.

Par ailleurs l'enquête a révélé que les « classes fonctionnent du lundi au vendredi de 8 heures à 2 heures pm pour le 3^e cycle et de 8 heures à 1 heure pm pour le 2^e cycle et que la méthode d'enseignement la plus utilisée est l'interaction »⁸⁸. Idéalement, les 3^e cycles des EFA doivent fonctionner de 8h à 3h pm

⁸⁷ Ces nouveaux cours sont : Education esthétique et artistique (EEA), Initiation à la Technologie et aux activités Productives (ITAP) et l'informatique

⁸⁸ Ces données proviennent du résultat de l'enquête réalisée, en novembre 2010 dans les EFACAP du sud d'Haiti

Depuis les dix dernières années, notre pays est devenu très vulnérable. Cela est dû au fait qu'il y a eu régulièrement des catastrophes naturelles, des troubles sociaux politiques entravant le fonctionnement harmonieux de la société en général. En raison de ces troubles l'école haïtienne, depuis 2001 à quelques exceptions près, n'a pas eu la possibilité de fonctionner pendant toute l'année scolaire recouvrant dix mois (de septembre à juin), suivant le calendrier scolaire. Les EFA fonctionnant dans ces environnements n'ont pu que subir le même sort. La non couverture du programme annuel à 100% et l'inadaptation du programme atteignant ce pourcentage pourrait donc être dérivé de ces constats. Evidemment, suivant l'horaire des EFA et la régularité des enseignants à leur poste de travail, hormis les contraintes extérieures cités plus hauts, le programme serait aisément bouclé et ce, pour le bonheur des apprenants et la grande satisfaction des enseignants.

Tableau 16

Niveau de couverture des programmes scolaires

	Cayes	Aquin	Camp-Perrin	Carrefour- Joute	Port à Piment	Ni	Ni%
50 @ 60%	0	0	0	0	0	0	0
60 @70%	0	0	1	0	0	1	3
70 @ 80%	1	2	2	1	0	6	17
80@ 90%	3	4	3	5	3	18	50
90 @ 100%	3	0	1	1	6	11	30
Total	7	6	7	7	9	36	100

Source : Enquête réalisée sur le terrain dans le cadre du travail, en novembre 2010 dans les EFA du sud d'Haïti.

Graphe 14

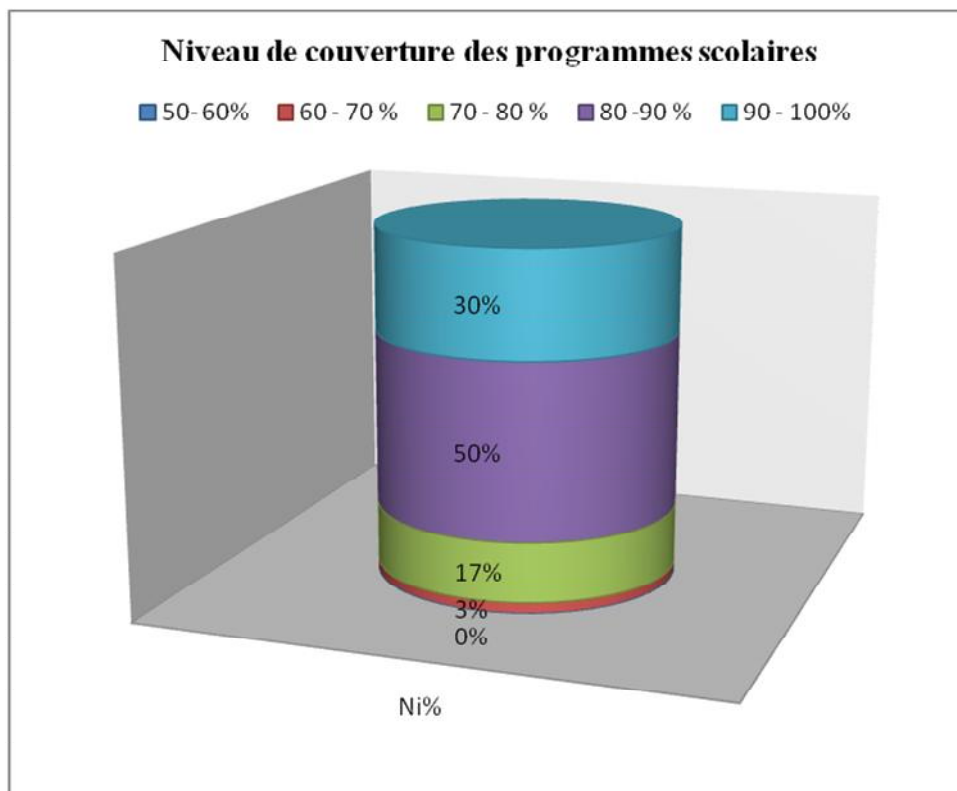


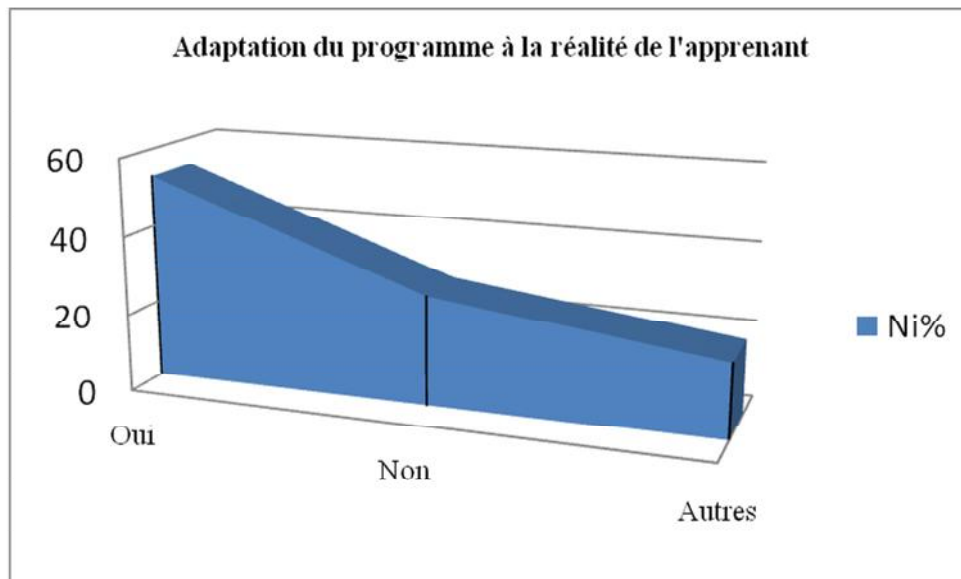
Tableau 17

Adaptation du programme à la réalité de l'apprenant

	Cayes	Aquin	Camp Perrin	Carrefour -Joute	Port a Piment	Ni	Ni%
Oui	4	6	3	4	6	23	53
Non	3	0	3	3	3	12	28
Autres	3		3	0	2	8	19
Total	10	6	9	7	11	43	100

Source : Enquête réalisée sur le terrain dans le cadre du travail, en novembre 2010 dans les EFA du sud d'Haïti.

Graphe 15



4.3 L'évaluation des apprentissages

Suivant le calendrier scolaire publié par le MENFP, quatre (4) évaluations (sommatives) sont prévues pendant l'année scolaire. Notre enquête a porté sur l'évaluation des apprentissages au niveau des 2^e et 3^e cycles des EFA du sud et nous avons privilégié l'évaluation formative. Ainsi les données illustrées au graphe #16 prouvent que 83% des enseignants font l'évaluation formative régulièrement ce qui est en harmonie avec la pédagogie moderne prônant la pédagogie de la réussite.

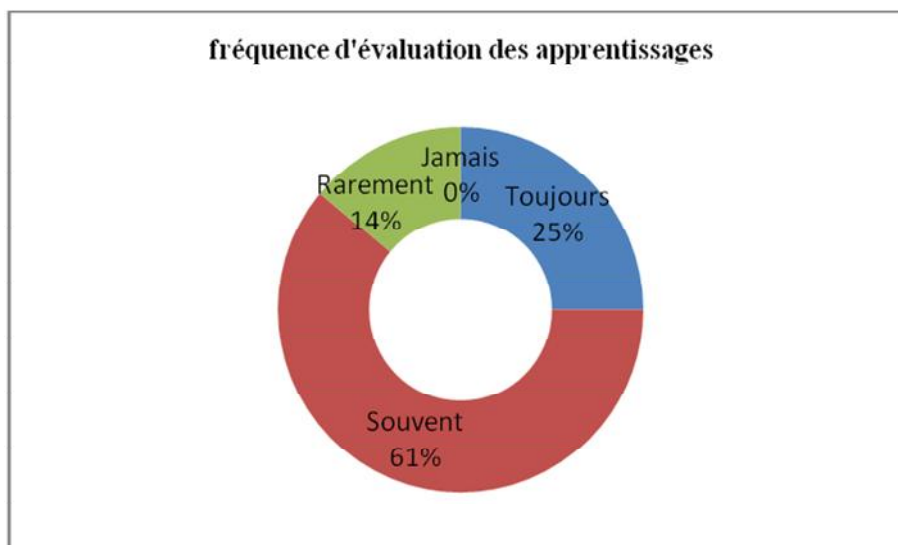
Tableau 18

Fréquence d'évaluations des apprentissages

	Cayes	Aquin	Camp Perrin	Carrefour -Joute	Port a Piment	Ni	Ni%
Toujours	1	2	3	1	2	9	25
Souvent	5	4	2	6	5	22	61
Rarement	1	0	2	0	2	5	14
Jamais	0	0	0	0	0	0	0
Total	7	6	7	7	9	36	100

Source : Enquête réalisée sur le terrain dans le cadre du travail, en novembre 2010 dans les EFA du sud d'Haïti.

Graphe 16



4.4 Les ressources didactiques

Les ressources didactiques sont en grande partie du ressort des enseignants. Le graphe #17 montre que plus de 69% des enseignants utilisent régulièrement des matériels didactiques

contre 31% qui ne l'utilisent que rarement. « D'autre part les directeurs ont confirmé que les EFA bénéficient chaque année d'une aide en subvention de matériels scolaires au profit des élèves »⁸⁹.

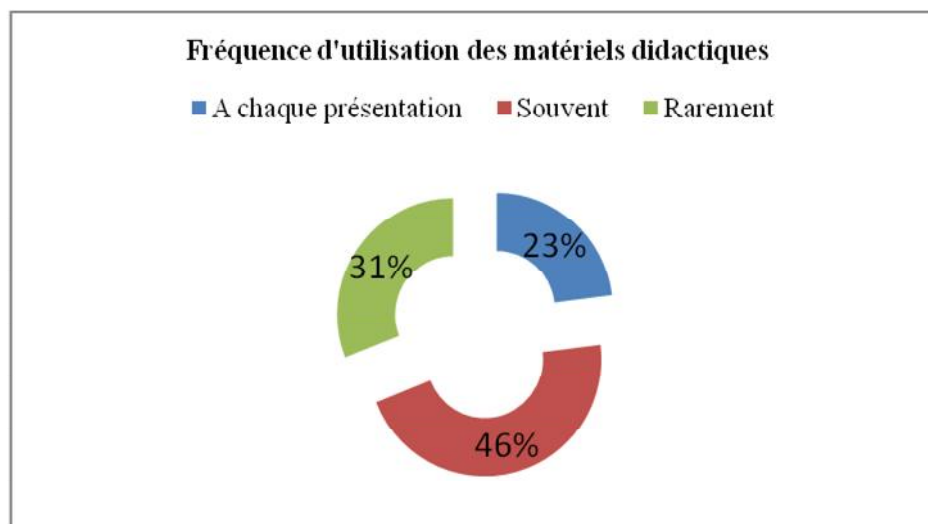
Tableau 19

Fréquence d'utilisation des matériels didactiques

	Cayes	Aquin	Camp Perrin	Carrefour -Joute	Port a Piment	Ni	Ni%
A chaque présentation		3		2	3	8	23
Souvent	5	2	3	4	2	16	46
Rarement	2	1	3	1	4	11	31
Total	7	6	6	7	9	35	100

Source : Enquête réalisée sur le terrain dans le cadre du travail, en novembre 2010 dans les EFA du sud d'Haïti.

Graphe 17



⁸⁹ Idem

CONCLUSION

L'objectif principal de ce travail de recherche a été de démontrer que la motivation du personnel enseignant des 2^e et 3^e cycles dans les EFA du sud d'Haïti, a contribué à l'amélioration de la qualité de l'enseignement au cours des années 2005 à 2010. Puis s'ensuivent les hypothèses que nous nous sommes amenés à valider ou non au moyen d'enquête de terrain et d'entrevues réalisées auprès des cadres évoluant dans la structure EFACAP. Pour vérifier nos hypothèses nous avons privilégié le questionnaire et l'entrevue et l'analyse fonctionnelle

Les principaux résultats de notre étude ont révélé que :

Tous les enseignants bénéficient du statut de fonctionnaires, reçoivent régulièrement leur rémunération et bénéficient de certains avantages sociaux comme le treizième mois et une assurance santé ; ils travaillent dans un environnement globalement correcte ; Ils développent de très bonnes relations sociales entre eux et avec leurs supérieurs hiérarchiques (immédiats) ; ils sont présents régulièrement à leur poste de travail, veulent faire carrière dans l'enseignement et ne sont pas intéressés à un transfert vers une autre école publique autre que EFACAP. Suivant les indicateurs de la qualité de l'enseignement, les enseignants sont qualifiés, disciplinés et compétents utilisant des méthodes variées (d'enseignement) faisant régulièrement l'évaluation formative et que leur niveau académique dépasse de loin le niveau minimum requis pour être enseignant à l'EFA ; les programmes scolaires sont généralement bouclés et les résultats des examens sont très satisfaisants.

Notre étude a été réalisée à la lumière de la théorie MAC, de Clayton Adelfer, appuyée par la théorie de l'homme social de Elton Mayo et par la théorie des objectifs de E. Loke nous permettant donc de valider nos hypothèses de recherche. D'après la première théorie, les besoins ne sont pas hiérarchisés et qu'une personne peut dans les faits, sauter certains niveaux, se tourner vers des compensations matérielles pour en retirer une certaine satisfaction. Pour Mayo l'individu est essentiellement motivé par les relations avec les autres et qu'il est capable d'intégrer ses objectifs et ceux de l'organisation. Pour Loke l'individu est surtout motivé par les objectifs conscients.

Eu égard aux résultats de l'étude et compte tenu des apports théoriques, nous pouvons confirmer la validité de nos hypothèses et par voie de conséquence de notre hypothèse générale.

Au terme de ce travail, nous avons donc remarqué que de nombreux points restent inexplorés notamment, la motivation des enseignants du 2^e et du 3^e cycle fondamental des EFACAP des neuf (9) autres départements ; la motivation des autres niveaux des EFACAP du sud ou celles de l'ensemble du pays ; les écoles associées ; une pédagogie active fondée sur la motivation qui permettrait d'éviter l'échec ; l'apprentissage motivé des élèves en vue de la réduction à zéro de l'échec scolaire...

Il convient donc de poursuivre la recherche sur une plus longue période avec plus de rigueur. Par exemple, nous devrions nous intéresser à un échantillon d'autres écoles publiques aux fins de comparaison aux EFACAP ; nous devrions aussi nous intéresser à d'autres niveaux de l'enseignement (secondaires, professionnel, universitaire) pour évaluer la

motivation des enseignements. Il serait aussi important de tenir compte des évaluations de fin de période (quatre en tout) réalisés par les directions d'EFACAP pour évaluer la réussite systématique des apprenants...C'est uniquement après cette étude plus large que nous pouvons avancer des propositions et des recommandations plus précises et plus complètes, notamment en ce qui concerne l'impact de la motivation sur la qualité de l'enseignement.

Sur la base des travaux de notre étude, nous présentons donc une liste non exhaustive de suggestions susceptibles de favoriser une nouvelle aire de gestion des ressources humaines des EFACAP et des écoles publiques en général :

- 1 Sur le plan de la motivation.

La bonne motivation étant la base des performances pédagogiques, il faut axer plus la motivation du personnel sur les facteurs extrinsèques grâce à des incitations financières notamment le salaire. Il ne faut pas cependant perdre de vue l'importance des motivations intrinsèques basées sur les conditions de travail. Cette situation est due au fait que la plupart des enseignants se plaignent du cadre de travail. Pour résoudre ces problèmes, il faut : Aménager une salle de détente, un bloc sanitaire pour les enseignants, construire un réfectoire où les enseignants peuvent s'en servir et mettre de l'eau potable à la disposition des enseignants, augmenter la fréquence des réunions du personnel pour un meilleur renforcement des relations interpersonnelles.

2 Sur le plan structurel.

Les problèmes liés à un léger déséquilibre de la structure du personnel nécessitent : Le renforcement du personnel féminin⁹⁰, la mise en place d'une politique de formation continue pour le renforcement de l'effectif du personnel qualifié ; fidéliser le personnel pour éviter la perte des ressources humaines de qualité et ainsi leur accorder des primes, des allocations, et des bourses d'études de spécialisation.

Augmenter la capacité et le nombre d'EFACAP à travers le département du sud et le pays en général pour que le plus grand nombre d'enfants possible puissent avoir accès à une éducation de bonne qualité.

⁹⁰ Notre enquête a montré que 31% du personnel des 2e et 3e cycles des EFA du sud est de sexe féminin ; nous n'avons pas d'explication à ce déséquilibre. Peut-être plus de garçons avaient postulé et qu'ils ont mieux satisfait aux exigences du recrutement. Les EFA étant pour la grande majorité en milieu rural, parfois très reculé, elles auraient été, peut-être, désintéressées à aller travailler en province, avec seulement le maigre salaire... Ceci pourrait faire l'objet d'une autre étude plus en profondeur en vue d'apporter des explications plus appropriées à ce phénomène.

BIBLIOGRAPHIE

1. BERGERON, Pierre G., *La gestion dynamique*, Montréal, Gaétan Morin (3^e édition), 2001, 880 p.
2. BOUKARI MADOUGOU, Boni Moussa, *La motivation des ressources humaines des radios communautaires au Bénin : cas de la radio su tii Dera de Nikki*, Bénin, 2010, 87 p.
3. DOURA, Fred, *Economie d'Haïti, dépendance, crises et développement*, Montréal, DAMI, juin 2001, 251 p.
4. GRAWITZ, Madeleine, *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Dalloz, 1996, 920 p
5. INBAR, Dane, *Planifier pour l'innovation en matière d'éducation*, Paris, Unesco, 1996, 116 p.
6. JEAN-PIERRE, Fragniere, *Comment réussir un mémoire*, Paris, DUNOD, 2^e édition, 1996, 117 p.
7. KEVASSAY, Sophie, *Mémoire de recherche*, Paris, Vuibert, 2003, 191 p.
8. LANDSHEERE, Viviane De, *Education et la Formation*, Paris, PUF, 1992, 734 p.
9. LATORTUE, Gérard, *Le livre blanc du gouvernement de transition*, Port-au-Prince, 2005, 570 p.
10. LE DUFF, Robert, *Encyclopédie de la gestion et Management*, Paris, Dalloz, 1644 p.
11. MENFP, *La stratégie nationale d'action pour l'éducation pour tous*, Port-au-Prince, septembre 2007, 200 p.

12. METELLUS, Smith E., *Méthodologie de la recherche scientifique*, Port-au-Prince, 2008, 58 p.
13. MICHELLE, Truchan-Sapota, *Management des Organisations*, Paris, Nouveaux Horizons, 1992, 631 p.
14. MILLER, Marie Thérèse, Bernard Turgeon, *Supervision et gestion des ressources humaines*, Québec, Mc Graw, 1992, 581 p.
15. Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports, *Plan national d'Éducation et de Formation*, Port-au-Prince, Mai 1998, 215 p
16. Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports, *EFACAP, Textes Officiels*, DEF, Port-au-Prince, Janvier 2005, 74 p.
17. MINTZBERG, Henry, *Structure et dynamique des organisations*, Paris, Editions d'Organisation, 1986, 434 p.
18. MONCADA GIL, Alberto, *Manuel de méthodologie*, Mexique, Université de Montemorelos, juin 2009, 21 p.
19. NDAGIJIMANA, Jean Baptiste, *Motivation et réussite des apprentissages scolaires: Cas des élèves de la 4ème, Ecole Normale Primaire du système éducatif rwandais*, Abidjan, 2008, 100 p.
20. PERETTI, Jean-Marie, *Dictionnaire des ressources humaines*, Paris, Vuibert, 1999, 231 p.
21. PERETTI, Jean-Marie, *Ressources humaines et gestion du personnel*, Paris, Vuibert, 1998, 558 p.
22. ROEGIERS, Xavier, *Analyser une action d'éducation ou de formation*, Bruxelles, Editions De Boeck Université, 1997, 337 p.

23. ROY, André ; LEMIEUX, Guy, *Introduction à la Gestion*, Montréal, Télé-Université, 1993, 302 p.
24. SEKIOU, Lakhdar et Al., *Gestion et Mobilisation des ressources humaines : Une perspective internationale*, Montréal, Les éditions 4L Inc., 2001, 814 p.
25. TURGEON, Bernard, *La pratique du Management*, Montréal, Les Editions de la Chenelière Inc., 1997, 487 p.
26. <http://www.ihsi.ht>, Population totale, par sexe et population de 18 ans et plus estimées en 2009, au niveau des différentes unités géographiques, P-au-P, <http://www.ihsi.ht>, 2009, 220 p.
27. <http://www.mefhati.gouv.ht>, Document Stratégique National de Croissance et Reduction de la Pauvreté, P-au-P, <http://www.mefhati.gouv.ht>, 2007, 580 p.
28. <http://www.unicef.org>, L'éducation pour tous, Paris, <http://www.unicef.org>, 2000, 610 p.
29. Encyclopédie Wikipedia.fr, *La qualité de l'enseignement*, France, Encyclopédie Wikipedia.fr, 1999, 35p.

ANNEXE

Formulaire d'enquête

Madame, Mademoiselle, Monsieur

Nous avons l'honneur de vous adresser ce questionnaire en vue de récolter certains renseignements utiles à notre mémoire intitulé : *« Motivation du personnel enseignant des 2^e et 3^e cycles, et qualité de l'enseignement dans les Ecoles Fondamentales d'Application-Centre d'Appui Pédagogiques (EFACAP) du sud d'Haïti dans le courant des années 2005 à 2010 »*

C'est dans ce cadre que nous sollicitons votre collaboration en vous priant de bien vouloir répondre au présent questionnaire préparé par **Françoise CHARLES et Jean Phanio JEUDY**, étudiants finissant en Science de la Gestion à l'Université d'Etat d'Haïti.

Nous vous rassurons du caractère strictement confidentiel des réponses que vous voudrez bien nous fournir et vous prions d'agréer, Madame, Mademoiselle, Monsieur, l'expression de nos remerciements distingués.

N.B.-

- 1.- Prière de faire une croix dans la case de la réponse ou des réponses jugées correctes.
- 2.- les items où il y a « autre à préciser », l'enquêté peut proposer librement d'autres réponses s'il juge manquantes celles proposées.
- 3.- Le questionnaire doit être rempli entièrement, en toute sincérité et discrétion.
- 4.- Prière de n'ajouter rien au document en dehors du cadre proposé.
- 5.- Il est préférable de remplir le questionnaire à la plume et d'éviter au maximum des ratures qui risqueraient de porter atteinte à la fiabilité de la réponse donnée.

Destiné au personnel Enseignant

1. Quel est votre sexe ?
Masculin Féminin
2. Quelle est votre situation matrimoniale
Marié Célibataire Divorce séparé Autre
3. Quel est votre niveau d'étude ?
Bac Supérieur(Normalien) Universitaire
4. Dans quel cycle enseignez-vous ?
Préscolaire 1^e cycle 2^e cycle 3^e cycle
5. Avez-vous déjà reçu votre lettre de nomination de l'Etat Haïtien ?
Oui Non Si non, précisez votre statut SVP

6. Depuis quand êtes-vous dans l'enseignement ?
Entre 1an et 5 ans Entre 5 ans et 10 ans Entre 10 ans et 15 ans
15 ans et plus
7. Comment jugez-vous les rapports avec les collègues de travail ?
Satisfaisant Peu satisfaisant Très satisfaisant
8. Comment jugez-vous le cadre de travail ?
Satisfaisant Peu satisfaisant Très satisfaisant
9. Comment jugez-vous vos relations avec la Direction ?
Bonnes Mauvaises Très bonnes Très
mauvaises Médiocres
10. Comment jugez-vous les traitements reçus à l'EFACAP ?
Corrects Incorrects
11. Comment jugez-vous l'ensemble des motivations à la base de votre choix à travailler à l'EFACAP ?
Bon Mauvais Médiocre
12. Quels facteurs de motivation vous incitent au travail ?
Ambiance de travail Cadre de travail Rémunération
Autres à spécifier _____

13. Existent-ils des facteurs de motivation (Promotion, Formation, prime, augmentation...)
dans le cadre de votre travail ?
Oui Non Souvent Rarement
14. Votre rémunération est-elle régulière ?
Oui Non
15. Etes-vous arrivé à satisfaire vos besoins fondamentaux face au salaire que vous avez à
l'EFACAP ? Oui Non Difficilement
Autre à préciser _____
16. Quelle méthode utilisez-vous habituellement lors de présentation de leçon ?
Magistrale Interactive Les deux parfois
Autres à préciser _____
17. Le programme de l'année est-il généralement bouclé ?
Entre 50 et 60% Entre 60 et 70% Entre 70 et 80%
Entre 80 et 90% Entre 90 et 100%
18. Faites-vous l'évaluation à chaque cours ?
Toujours Souvent Rarement Jamais
19. Vous est-il arrivé de reprendre entièrement un cours ?
Souvent Rarement Jamais
20. Le niveau de votre classe (ou de vos élèves) est estimé de :
Moyen Médiocre Bien Excellent
21. Les matériels didactiques sont utilisés :
A chaque présentation Souvent Rarement
22. Donnez une estimation du nombre de séminaires de formation auxquels vous avez
participés ayant trait à votre fonction d'enseignant à l'EFACAP entre 2005 et
2010 : _____
23. Etes-vous intéressé(e) à faire carrière dans l'enseignement en général ?
Oui Non
24. Etes-vous intéressé(e) à un transfert vers une autre école publique autre que
« EFACAP » ?
Oui Non

25. Pensez-vous que le programme de l'année est adapté à la réalité de l'élève ?

Oui Non

Précisez, s'il y a lieu _____

26. Recevez-vous des visites d'inspection ou d'observation (soit du Directeur, soit des CP, soit de l'inspecteur de zone) ?

1 fois par trimestre 1 fois par mois 1 fois par an jamais

Autres à préciser _____

27. Les informations fournies sont fiables à:

40-50% 50-60% 60-70% 70-80%
80-90% 90-100% 100%

Destiné aux Administrateurs (Directeur ou CP)

EFACAP de _____

1 Comment jugez-vous le cadre de travail ?

Toutes les classes fonctionnent séparément Il y a un siège pour chaque élève

Les classes sont entièrement construites Les mobiliers sont en bon état

Le bloc sanitaire est en bon état

Le personnel Enseignant dispose d'un bloc sanitaire

Il y a une salle de professeur Il y a de l'eau potable à l'école

Il y a un réfectoire

L'école dispose d'une bibliothèque fonctionnelle

Autres à

préciser _____

2 L'école dispose de laboratoires :

Informatique De Science Expérimentale

Autres à préciser

3 Quel est l'horaire de l'école ?

Précolaire _____ 1er cycle _____

2^e cycle _____ 3^e cycle _____

4 Est-ce que toutes les matières du curriculum sont enseignées dans votre EFACAP ?

Oui Non

4.1 Si non, précisez la ou les matière (s) non encore enseignées

4.2 Précisez s'il y a des matières enseignées qui ne figurent pas dans le curriculum

5 Quelle est la moyenne de promotion à l'école ?

1^e cycle _____ 2^e cycle _____ 3^e cycle _____

6 Y a-t-il d'handicapés mentaux à l'école ?

Oui Non

6.1 Si oui, Dites Combien vous avez accueillis entre 2005 et 2010 _____

7 L'école reçoit en moyenne combien d'élève par année ?

Total _____ Garçons _____ Filles _____

2^e cycle _____ 3^e cycle _____

8 Y a-t-il des classes doubles, triples... ?

Oui Non Si oui,

précisez _____

9 Y a-t-il des salles de classes du 1^e et 2^e Cycle de plus d'un titulaire ?

Oui Non

Si oui, précisez : Classe Nombre de titulaires

Etc...

10 Quel est le nombre de redoublants à l'école entre 2005 et 2010 ?

	2 ^e cycle	3 ^e cycle
2005	_____	_____
2006	_____	_____
2007	_____	_____
2008	_____	_____
2009	_____	_____
2010	_____	_____

11 L'école a-t-elle bénéficié de programmes de subvention de matériels pour les élèves ? Oui Non

Si oui, précisez le nombre de fois entre 2005 et 2010 _____

12 Comment jugez-vous le niveau de compétence du personnel Enseignant ?

Choisissez dans cette liste le terme convenable SVP :

Médiocre Moyen Bien Excellent

1er cycle _____ 2^e cycle _____ 3^e cycle _____

13 Les Enseignants sont-ils réguliers à leur poste (de travail) ?

60 à 70% 70 à 80% 80 à 90% 90 à 100%

100%

14 Les réunions avec les Enseignants ont lieu :

1 fois par trimestre Rarement 1 fois par an Jamais

A chaque période de crise

15 Quel est le taux de réussite aux examens officiels ?

Années 6^e AF 9^e AF

2005 _____

2006 _____

2007 _____

2008 _____

2009 _____

2010 _____

16 Combien de séminaires de formations a-t-on organisés pour les Enseignants entre 2005 et 2010 ?

Précolaire _____ 1^e cycle _____ 2^e cycle _____

3^e cycle _____

17 Y a-t-il d'Enseignants à obtenir de bourses d'études via le Ministère de tutelle ?
Oui Non

Si oui, précisez le nombre de boursiers et l'année _____

18 Comment jugez-vous le travail des Enseignants ?
Médiocre Bien Très bien Assez bien Excellent

19 Les informations fournies sont fiables à:
40-50% 50-60% 60-70% 70-80%
80-90% 90-100% 100%