



République d'Haïti

MENFP

UNIVERSITÉ PUBLIQUE DU BAS-ARTIBONITE À SAINT-MARC
(UPBAS)



FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

(FSE)

Approche par compétences et rendement scolaire en Haïti : impact de la pratique enseignante.
Cas de la classe du secondaire IV au Lycée du Bicentenaire de Saint-Marc (2018 – 2021).

Mémoire préparé et soutenu par : Rénès LAINÉ en vue de l'obtention du grade de LICENCIÉ
en Sciences de l'Éducation.

Encadrant : Mackenzy CELESTIN, Ph.D

Promotion : 2016-2020

Décembre 2023

Résumé

Ce travail de recherche porte sur l'approche par compétences. Il tente de chercher le rendement scolaire à travers l'impact de la pratique enseignante en Haïti. Nous avons choisi le cadre restreint de la classe du Secondaire IV (autrefois appelée familièrement Philo) au Lycée du Bicentenaire de Saint-Marc, pour mieux étudier la question et comprendre le phénomène. Le choix du Lycée du Bicentenaire nous autorise à inscrire notre recherche dans un contexte social et institutionnel.

Ce travail de recherche comprend cinq (5) chapitres. Le premier chapitre aborde le cadre théorique de la recherche, le deuxième chapitre présente une revue de littérature, le troisième chapitre présente le cadre physique et la méthodologie de la recherche, le quatrième chapitre présente et analyse les données et le cinquième chapitre interprète les résultats de l'étude.

Ce travail de recherche a pour objectif général d'analyser les facteurs ayant un impact sur l'efficacité de l'approche par compétences et leur relation avec le rendement scolaire des élèves de la classe du secondaire IV au Lycée du Bicentenaire de Saint-Marc, en s'appuyant sur la pratique enseignante.

***Mots clés :** approche par compétences, compétence, rendement scolaire, pratique enseignante.*

Abstract

This research work focuses on the skills-based approach. He attempts to seek academic performance through the impact of teaching practice in Haiti. We chose the restricted framework of the Secondary IV class (formerly colloquially called Philo) at the Lycée du Bicentenaire de Saint-Marc, to better study the question and understand the phenomenon. The choice of the Lycée du Bicentenaire allows us to place our research in a social and institutional context.

This research work includes five (5) chapters. The first chapter addresses the theoretical framework of the research, the second chapter presents a literature review, the third chapter presents the physical framework and the methodology of the research, the fourth chapter presents and analyzes the data and the fifth chapter interprets the results of the study.

The general objective of this research work is to analyze the factors having an impact on the effectiveness of the skills-based approach and their relationship with the academic performance of students in the secondary IV class at the Lycée du Bicentenaire de Saint-Marc, based on teaching practice.

Keywords: *competency-based approach, competency, academic performance, teaching practice.*

Remerciements

Nous remercions, en premier lieu, le grand Dieu de l'univers qui nous a donné la vie, la santé et l'intelligence.

Nos remerciements vont, en second lieu, au Docteur Wilfrid AZARRE, respectivement Recteur de l'Université Publique du Bas-Artonite à Saint-Marc (UPBAS) et Doyen de la faculté des sciences de l'éducation, au Docteur Mackenzy CELESTIN, encadreur pour son dévouement remarquable, ses recommandations et ses conseils.

Nous remercions les responsables de la Faculté des Sciences de l'éducation, en particulier, Monsieur Frisnel LOZISTE, coordonnateur, et sa secrétaire pour son sens de l'accueil et sa générosité.

Nous remercions nos parents pour leur amour et leur accompagnement depuis notre naissance jusqu'à l'âge majeur.

Nous remercions les différents Professeurs de la Faculté : Fadner ALOUINOR, Ruel PIERRE, Cerliot LAGUERRE, Simon INNOCENT, Samuel BONHOMME, Frantzson DORÉMÉ, David AUGUSTIN, Esdras CHOUTE, Emmanuel JOSEPH, Kenley CHERY et Dieujuste BOLIVAR, qui ont contribué à notre formation.

Nous tendons une fière chandelle à nos amis, Bélizaire MATHURIN, Edwine EDOUARD, Jackson SIMÉON, Manès JEAN-JACQUES, Me Gabenel FRANÇOIS, Luckner ELYSÉE, Yves DORCÉLUS, Claude MILIUS et Frantzdy SUPRÊME, pour leur encouragement.

Enfin, nous remercions tous ceux et toutes celles qui, d'une manière ou d'une autre, nous ont aidés à réaliser ce travail de recherche.

Sommaire

Résumé.....	ii
Abstract.....	iii
Remerciements.....	iv
Sommaire.....	v
Liste des sigles et acronymes utilisés	vi
Dédicace	viii
Introduction générale	1
Problématique de la recherche.....	3
Chapitre I- Cadre théorique de la recherche.....	8
Chapitre II- Revue de littérature	16
Chapitre III-Cadre physique et méthodologie de la recherche.....	25
Chapitre IV- Présentation et analyse des données	33
Chapitre V- Interprétation des résultats	57
Conclusion générale	78
Bibliographie	82
Sitographie.....	89
Table des matières	90
Liste des tableaux.....	95

Liste des sigles et acronymes utilisés

APC	Approche par compétences
APN	Autorité Portuaire Nationale
APO	Approche par objectifs
ASEC	Assemblée des Sections Communales
BAC	Bureau Agricole Communal
BIE	Bureau Internationale de l'Éducation
CASEC	Conseil d'Administration de la Section Communale
CONFEMEN	Confédération des Ministres de l'Éducation ayant le Français en partage
CREPAS	Conseil Régional de Prévention de l'Abandon Scolaire
DGI	Direction Générale des Impôts
DINEPA	Direction Nationale de l'Eau Portable et de l'Assainissement
EDH	Électricité d'Haïti
FHF	Fédération haïtienne de football
FSE	Faculté des Sciences de l'Éducation
ICEM	Institut Coopératif de l'École Moderne
IFLA	Fédération Internationale des Associations et des Institutions de bibliothèque
MENFP	Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle
ONA	Office National d'Assurance
SESAM	Société des Eaux de Saint-Marc

SIV	Secondaire IV
TPTC	Travaux Publics, Transports et Communications
UNESCO	Union des Nations-Unies pour l'Éducation la Science et la Culture
UNICEF	Union des Nations-Unies pour l'Enfance
UPBAS	Université Publique du Bas-Artibonite à Saint-Marc

Dédicace

Nous dédions ce mémoire à ceux qui croient en la formation et au développement des êtres humains, à tous mes enseignants pour leur bienveillance et leur contribution à ma formation, ainsi qu'à mes parents Remy LAINÉ et Lutane OLIBRIS, mes frères Renald, Josué et Wilson LAINÉ, et ma sœur Lucianne LAINÉ. Enfin, ce travail est dédié à toute la famille estudiantine de l'Université Publique du Bas-Artibonite à Saint-Marc (UPBAS).

Introduction générale

Ce travail de recherche consiste à analyser les facteurs ayant un impact sur l'efficacité de l'approche par compétences, et leur relation avec le rendement scolaire des élèves de la classe du secondaire IV au Lycée du Bicentenaire de Saint-Marc, en s'appuyant sur la pratique enseignante.

Cette étude s'étend de 2018 à 2021. Durant cette période, Haïti a été confronté à des défis sociopolitiques et économiques importants. Sur le plan sociopolitique, le pays était en proie à des manifestations populaires et des tensions politiques alimentées par des problèmes, tels que la corruption, la pauvreté et l'insécurité. Du point de vue économique, Haïti faisait face à une croissance économique limitée et à des inégalités sociales persistantes. Ces facteurs ont concouru à complexifier la situation dans le pays au cours de cette période.

Ces facteurs ont eu des impacts significatifs sur le système éducatif haïtien, au point de le modifier de façon notoire. D'abord, nous pouvons noter le passage de la pédagogie par objectifs (APO) à l'approche par compétences (APC) au cours de l'année de 2007. Si la pédagogie par objectifs mettait l'accent sur la transmission des connaissances en vue de la formation d'une personne, elle ne permettait pas aux apprenants de se confronter aux problèmes, aux obstacles et aux défis de la réalité haïtienne.

En réponse à ces manquements et pour rehausser les niveaux des scolarisés, Haïti a adopté officiellement en 2007, l'approche par compétences. À cela, le Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP) met en place des stratégies et des procédés, en particulier la révision des programmes scolaires pour s'aligner davantage sur l'approche par compétences avec une emphase sur les connaissances pratiques et les compétences essentielles pour les élèves. Ces procédés tendent à améliorer le rendement des écolier.ère(s) haïtien.ne(s) et à rapprocher les enseignants des approches pédagogiques qui favorisent la hausse du niveau scolaire des élèves.

L'approche par compétences est une approche pédagogique qui se développe dans le domaine de l'éducation et qui met l'accent sur la notion d'intégration comme l'utilisation de façon concrète des savoirs et des savoir-faire appris à l'école dans des situations de la vie quotidienne.

Ce travail de recherche est structuré en cinq (5) chapitres. Dans le premier chapitre, nous présentons le cadre théorique de la recherche.

Dans le deuxième chapitre, nous présentons une revue de littérature.

Le troisième chapitre la méthodologie de la recherche.

Le quatrième chapitre présente et analyse données.

Le cinquième chapitre interprète les résultats.

Enfin, le mémoire est constitué d'une conclusion générale, d'une bibliographie et des annexes.

Problématique de la recherche

L'Approche par les Compétences (APC) est un concept éducatif qui a suscité l'attention de plusieurs chercheurs et éducateurs au fil des années, et leur contribution à son développement est inestimable. Parmi ces figures éminentes, nous avons Perrenoud (1999), Guillemette et Gauthier (2008) et Bocoum, Agouzoum, Dia et Thiero (2009).

D'abord, Perrenoud (1999) a joué un rôle important dans la mise en avant de l'approche par compétences. Il a vigoureusement plaidé en faveur de cette approche en mettant en évidence son impact transformationnel sur l'éducation. Il a non seulement insufflé une nouvelle énergie dans le domaine éducatif, mais il a également inspiré les éducateurs du monde entier en promouvant une pédagogie centrée sur le projet. Cette approche dynamique favorise le développement de compétences pratiques et opérationnelles, offrant aux élèves des outils concrets pour naviguer dans le monde complexe d'aujourd'hui.

Au-delà de ce qu'il a explicitement affirmé, l'approche par compétences peut aussi catalyser l'autonomie des élèves, les incitant à devenir des apprenants plus indépendants. Perrenoud a, par ses idées et ses écrits, encouragé les élèves à s'impliquer activement dans leur propre apprentissage. Cette approche éducative encourage l'acquisition de compétences essentielles pour réussir dans le monde en constante évolution d'aujourd'hui. Elle stimule la curiosité des élèves, les pousse à explorer et à apprendre par eux-mêmes, renforçant ainsi leur capacité à devenir des apprenants autonomes et responsables.

Ensuite, Guillemette et Gauthier (2008) ont évoqué l'évolution de l'approche par compétences avec passion. Ils ont retracé son origine et son contexte, soulignant son émergence dans un monde en mutation constante. Bien que n'ayant pas exprimé explicitement cette notion, l'approche par compétences favorise également la flexibilité et l'adaptabilité, des qualités importantes pour s'adapter aux transformations rapides de la société et du marché du travail. L'approche par compétences offre un terrain fertile pour l'acquisition de compétences qui sont en phase avec les attentes du monde réel. En mettant l'accent sur la résolution de problèmes et

l'application des connaissances dans des contextes réels, l'approche par compétences prépare les élèves à relever les défis de demain.

Enfin, les travaux de Bocoum, Agouzoum, Dia et Thiero (2009) ont injecté une dose d'énergie dans la promotion de l'approche par compétences en le définissant comme une méthode dynamique. Leur accent sur la mobilisation des compétences des élèves dans des situations-problèmes illustre la vitalité de cette approche. Ils ont souligné la nécessité de préparer les élèves à relever des défis réels, une perspective qui renforce l'importance de l'approche par compétences dans le développement de compétences pratiques et opérationnelles. Ces chercheurs ont mis en lumière comment l'approche par compétences peut être mise en œuvre de manière concrète dans les salles de classe, en encourageant les élèves à résoudre des problèmes concrets et à appliquer leurs connaissances de manière pratique.

Il est tout aussi important de noter que l'approche par compétences peut stimuler le développement de compétences transversales essentielles pour l'ère moderne. Parmi ces compétences figurent la résolution de problèmes, la créativité et la pensée critique. En encourageant les élèves à aborder des situations complexes et imprévisibles, l'approche par compétences favorise un esprit critique, la capacité à penser de manière innovante et la compétence pour résoudre des problèmes du monde réel. Ces compétences transversales sont précieuses dans la société actuelle, où la flexibilité et l'adaptabilité sont devenues des qualités clés. Ainsi, l'approche par compétences prépare les apprenants à faire face aux défis variés de la vie contemporaine.

Dans le cadre de notre travail de recherche, nous avons comme préoccupations d'analyser en profondeur les facteurs qui influencent l'efficacité de l'approche par compétences dans le contexte spécifique du Lycée du Bicentenaire de Saint-Marc. Notre recherche promet de jeter de puissants éclairages sur la pertinence et les avantages de l'approche par compétences dans cet environnement éducatif unique, tout en contribuant au dynamisme de l'éducation.

Question de recherche

En s'appuyant sur la pratique enseignante, quels sont les facteurs qui influencent l'efficacité de l'approche par compétences sur le rendement scolaire des élèves de la classe du Secondaire IV au Lycée du Bicentenaire de Saint-Marc?

Hypothèse de recherche

L'efficacité de l'approche par compétences et le rendement scolaire des élèves de la classe du Secondaire IV au Lycée du Bicentenaire de Saint-Marc, entre 2018 et 2021, sont influencés par la qualité et les limites de la pratique enseignante, l'absence de formation continue pour les enseignants et l'absence de matériels didactiques et pédagogiques.

Objectif général de la recherche

L'objectif général de cette recherche est d'analyser les facteurs ayant un impact sur l'efficacité de l'approche par compétences, et leur relation avec le rendement scolaire des élèves de la classe du secondaire IV au Lycée du Bicentenaire de Saint-Marc, en s'appuyant sur la pratique enseignante.

Objectifs spécifiques

- Identifier et décrire les facteurs qui influencent l'efficacité de l'approche par compétences et leur relation avec le rendement scolaire des élèves dans la classe du secondaire IV au lycée du Bicentenaire de Saint-Marc, en s'appuyant sur la pratique enseignante.
- Établir les liens entre l'approche par compétences et le rendement scolaire des élèves de la classe du secondaire IV au Lycée du Bicentenaire de Saint-Marc.

Justification du sujet

Notre recherche est intitulée : approche par compétences et rendement scolaire en Haïti : impact de la pratique enseignante. Le cas de la classe du secondaire IV au Lycée du Bicentenaire de Saint-Marc. Ces dernières années, l'approche par compétences est devenue de plus en plus

présente dans les systèmes éducatifs en tant qu'alternative pédagogique. Son objectif est de mieux préparer les apprenants aux défis du monde contemporain en mettant davantage l'accent sur le développement de compétences pratiques et transversales plutôt que sur la simple accumulation de connaissances.

En revanche, depuis sa mise en œuvre dans le système éducatif haïtien, l'approche par compétences a suscité un vif intérêt parmi les éducateurs et les acteurs politiques. Elle vise à offrir aux apprenants une éducation plus pertinente, orientée vers les besoins du marché du travail et de la société. Cependant, il existe encore peu de recherches approfondies sur l'efficacité réelle de cette approche en Haïti, en particulier en ce qui concerne son impact sur le rendement scolaire des élèves. Donc, nous avons constaté un vide. C'est ce vide qui nous a poussés à entreprendre cette recherche à Saint-Marc, plus précisément au Lycée du Bicentenaire de cette Ville.

Délimitation de la recherche

La recherche porte sur l'approche par compétences et le rendement scolaire en Haïti, en mettant l'emphase sur l'impact de la pratique enseignante dans le contexte de la classe du secondaire IV au Lycée du Bicentenaire de Saint-Marc, sur la période allant de 2018 à 2021. La recherche vise à identifier comment l'adoption d'une approche axée sur les compétences par les enseignants affecte le rendement scolaire des élèves dans cette classe spécifique. Les aspects liés à la pratique enseignante, tels que les méthodes d'enseignement, les évaluations et les activités pédagogiques, seront analysés pour évaluer leur influence sur les compétences et le rendement scolaire des élèves.

Pertinence sociale de la recherche

En identifiant les facteurs qui influencent l'efficacité de l'approche par compétences sur les performances des élèves, cette recherche permet d'identifier les compétences nécessaires pour répondre aux demandes du marché du travail en Haïti. En formant les apprenants aux compétences pertinentes, l'éducation devient un moteur essentiel de la réduction du chômage et du développement économique du pays.

Pertinence scientifique de la recherche

La pertinence scientifique de ce travail réside dans l'analyse approfondie de l'Approche par les Compétences (APC) et de son efficacité dans le contexte spécifique du Lycée du Bicentenaire de Saint-Marc. En se basant sur les contributions significatives de chercheurs éminents tels que Perrenoud, Bocoum, Agouzoum, Dia, Thiero, Guillemette, Gauthier, ce travail examine comment l'approche par compétences peut révolutionner les pratiques pédagogiques, promouvoir l'autonomie des élèves, développer des compétences pratiques et opérationnelles, ainsi que des compétences transversales essentielles pour l'ère moderne.

En se concentrant sur un environnement éducatif spécifique, cette recherche promet d'apporter des éclairages précieux sur la manière dont l'approche par compétences peut être adaptée pour répondre aux besoins particuliers de l'institution et de ses élèves. En identifiant les défis potentiels et en mettant en évidence les opportunités qu'elle offre, cette étude contribuera à l'enrichissement de la compréhension de l'approche par compétences en tant qu'approche pédagogique, tout en renforçant sa pertinence dans le domaine de l'éducation. Elle s'inscrit dans la perspective de former des citoyens actifs et compétents, capables de faire face aux défis quotidiens et de contribuer de manière significative à leur communauté.

Chapitre I : Cadre théorique de la recherche

Dans ce chapitre, nous allons d'abord définir les concepts clés sur lesquels se repose notre sujet de recherche. Ensuite, nous allons présenter les différentes théories faisant partie de notre travail de recherche.

1.1 Définition des concepts

Dans cette section, nous allons définir les concepts d'approche par compétences, de compétence, de rendement scolaire et de pratique enseignante.

Selon l'office québécois de la langue française (2004), l'approche par compétences est une approche pédagogique axée sur le développement de compétences et l'acquisition de connaissances en vue d'apprentissages durables et transférables dans la vie quotidienne. Selon cet office, l'approche par compétences est une pratique pédagogique axée sur le développement de compétences. De plus, pour Legendre (2005), l'approche par compétences est un mode d'élaboration de programmes d'étude lié aux compétences inhérentes à l'exercice d'une profession.

Cependant, certaines définitions, comme celle de Frenk, Chen et al. (2011), utilisent indifféremment l'approche par compétences et l'approche basée sur les résultats. Cette dernière associe la performance à la compétence, soulignant que la compétence concerne ce qu'une personne peut faire dans des conditions idéales, tandis que la performance se réfère à ce qui est effectivement fait dans les circonstances actuelles.

Il est essentiel de comprendre le concept de compétence, qui est polysémique et peut engendrer de la confusion dans la compréhension de ce concept complexe. Dans une étude sur l'approche par compétences en Belgique francophone, Romainville (2006) définit la compétence comme une aptitude qui permet de mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes orienté vers l'action et en rapport avec une famille de situations.

D'autres auteurs, tels que Perrenoud (1997) et Roegiers (2004), mettent l'accent sur l'intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes. La compétence est

ainsi considérée comme la possibilité pour un élève de mobiliser un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être pour résoudre des situations appartenant à des familles de situations.

Dans le contexte haïtien, l'approche par compétences peut jouer un rôle important dans l'amélioration du rendement scolaire des élèves. En effet, Psacharopoulos et Woodhall (1988) signalent que le rendement scolaire est évalué tant au niveau interne du système éducatif, mesurant le rapport entre les connaissances acquises et les objectifs pédagogiques, qu'au niveau externe, en rapport avec les objectifs économiques, socio-culturels et politiques.

L'impact de la pratique enseignante est également important dans cette approche. Borges et Lessard (2008) soulignent que le travail de l'enseignant ne se limite pas à ses interactions avec ses élèves, mais couvre également les interactions avec ses pairs, les directeurs, les techniciens, les parents d'élèves, etc. La manière dont l'enseignant exerce son métier, en fonction d'objectifs, de techniques et de moyens, joue un rôle déterminant dans la mise en œuvre réussie de l'approche par compétences.

Dans le cadre de notre travail de recherche, nous définissons les concepts d'approche par compétences, de compétence, de rendement scolaire et de pratique enseignante respectivement :

1-L'approche par compétences est une approche pédagogique qui permet à l'apprenant d'acquérir des compétences durables susceptibles de l'aider dans son parcours éducatif et dans la vie quotidienne.

2-La compétence est la mise en œuvre, par une personne, de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être dans une situation donnée, en mobilisant efficacement un ensemble de ressources pertinentes pour traiter avec succès les tâches de la situation de manière socialement acceptable.

3- Le rendement scolaire est perçu comme ce que les apprenants développent en termes de compétences à la fin d'un parcours scolaires afin de les appliquer dans leur vie quotidienne.

4- La pratique enseignante englobe l'ensemble des actions effectuées par les enseignants dans le processus d'enseignement-apprentissage en classe, qui vise à développer les compétences des apprenants.

Après avoir fait le cadre conceptuel de notre travail de recherche, nous entamons maintenant une autre étape qui est le cadre théorique de la recherche.

1.2 Présentation des théories

Selon (Legendre 2004, cité par Baribeau 2015), l'approche par compétences est issue de la pédagogie de l'intégration et s'appuie sur plusieurs théories de l'apprentissage, à savoir le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme.

1.2.1 Le cognitivisme : *apprendre, c'est traiter, interpréter et stocker de l'information.*

Le cognitivisme, né en 1956 en parallèle avec le développement de l'Intelligence Artificielle, représente une approche pédagogique qui se démarque du béhaviorisme. Proposé par Miller et Bruner en réaction à ce dernier, le cognitivisme se concentre sur les processus de pensée et de résolution de problèmes. Contrairement au béhaviorisme qui se focalise sur l'enregistrement conditionné des comportements, le cognitivisme considère l'apprentissage comme un processus complexe de traitement de l'information. (p.41)

Selon Legault (1992), au cœur de la psychologie cognitive se trouve la reconnaissance de trois grandes catégories de connaissances : les connaissances déclaratives, qui répondent au "quoi", les connaissances procédurales, au "comment", et les connaissances conditionnelles, au "quand" et au "pourquoi". Les enseignants sont encouragés à développer des stratégies d'enseignement adaptées à chaque type de connaissance, car elles sont représentées différemment dans la mémoire de l'apprenant.

Selon les principes du cognitivisme, l'apprenant est assimilé à un système actif de traitement de l'information, tel un ordinateur. L'apprenant perçoit les informations provenant du monde extérieur, les reconnaît, les emmagasine en mémoire, et les récupère lorsque nécessaire pour comprendre son environnement ou résoudre des problèmes (Bibeau, 1996). L'enseignant est considéré comme un gestionnaire des apprentissages, jouant un rôle essentiel en guidant, animant, dirigeant, conseillant, expliquant, régulant et remédiant (Bibeau, 2007).

Dans cette approche, les connaissances ne sont pas simplement acquises comme des comportements observables, mais elles doivent être intégrées dans les schémas mentaux de

l'apprenant et réutilisées de manière adaptée. Une flexibilité dans les méthodes d'enseignement est encouragée, permettant de prendre en compte les différentes variables individuelles qui peuvent influencer la façon dont les élèves traitent l'information.

Pour faciliter l'apprentissage interactif, les enseignants cognitivistes peuvent utiliser des outils tels que des simulateurs, des expériences et des tutoriels intelligents, favorisant ainsi une grande interactivité avec les élèves. Cependant, malgré ces avancées technologiques, le modèle cognitiviste admet une limite essentielle : un matériel bien structuré ne suffit pas à garantir un apprentissage efficace. La motivation des élèves est un facteur déterminant, car elle fournit l'énergie nécessaire pour accomplir les apprentissages avec succès.

En conclusion, le cognitivisme représente une approche pédagogique qui met l'accent sur le traitement complexe de l'information par l'apprenant. En comprenant les différentes catégories de connaissances et en utilisant des méthodes d'enseignement variées, les enseignants peuvent accompagner les apprenants dans leur processus de construction des connaissances. Cependant, pour atteindre un apprentissage optimal, il est essentiel de tenir compte de la motivation des élèves et de créer un environnement propice à l'interactivité et à la collaboration.

1.2.2 Le constructivisme: *apprendre, c'est construire activement des connaissances.*

Le constructivisme est une approche pédagogique qui considère chaque apprenant comme un architecte de sa propre réalité, en construisant ou en interprétant les connaissances à partir de ses expériences passées. Selon cette perspective, l'apprentissage ne se limite pas à une simple accumulation d'informations, mais c'est un processus actif et dynamique de réorganisation des conceptions mentales préexistantes.

Le célèbre psychologue suisse, Piaget (1975), a grandement contribué à l'élaboration du modèle constructiviste. Selon ses travaux, l'apprentissage repose sur deux processus complémentaires et essentiels : l'assimilation et l'accommodation. L'assimilation consiste à intégrer de nouveaux éléments ou informations dans les schémas mentaux déjà existants et l'accommodation désigne l'adaptation de l'organisme aux variations externes qu'il ne réussit pas à assimiler. Ces processus d'assimilation et d'accommodation sont complémentaires et interagissent constamment dans

l'esprit de l'apprenant. Ils sont essentiels pour le développement cognitif et l'apprentissage significatif. Au fur et à mesure que l'apprenant assimile de nouvelles informations et les accommode à ses schémas mentaux, il construit progressivement une compréhension plus riche et complexe du monde qui l'entoure.

En adoptant une approche constructiviste, les enseignants jouent un rôle de facilitateurs et de guides, créant des environnements d'apprentissage riches et stimulants qui permettent aux apprenants de construire activement leurs connaissances. En encourageant les interactions, les débats et la collaboration entre pairs, les enseignants favorisent le développement de compétences cognitives et sociales chez les apprenants.

Doolittle (1999), met en lumière huit conditions indispensables pour une pédagogie constructiviste réussie. Ces principes offrent un cadre d'apprentissage stimulant qui place l'apprenant au cœur de son développement cognitif et lui permet de s'approprier activement les connaissances. Le constructivisme, même aujourd'hui, continue d'être prometteur dans le contexte des technologies éducatives en offrant de nouvelles opportunités pour l'autonomie des élèves et la collaboration entre pairs.

La première condition insiste sur la présentation d'activités d'apprentissage complexes, similaires à celles que les apprenants rencontrent dans leur vie quotidienne. En abordant des problèmes réels et pertinents, les élèves sont davantage impliqués dans leur apprentissage, motivés par l'utilité des connaissances qu'ils construisent.

La deuxième condition met en avant l'importance de favoriser l'interaction et la collaboration entre les apprenants. En encourageant les échanges d'idées, les débats et la coopération, on favorise la construction collective des savoirs et le développement de compétences sociales essentielles.

La troisième condition souligne la nécessité de donner du sens aux apprentissages des élèves. Comprendre l'utilité et l'application pratique des connaissances motive les apprenants et les encourage à approfondir leur compréhension.

La quatrième condition rappelle que tout apprentissage doit partir des acquis des élèves. En tenant compte de leurs connaissances préalables, les enseignants peuvent construire de nouvelles connaissances sur des bases solides et adaptées à chaque individu.

La cinquième condition souligne l'importance de l'évaluation formative continue. En fournissant des retours réguliers sur leurs progrès, les élèves sont soutenus dans leur apprentissage et encouragés à persévérer.

La sixième condition met en exergue la responsabilité des élèves dans leur propre apprentissage. En les impliquant activement dans le processus d'apprentissage, ils développent leur autonomie et leur engagement.

La septième condition présente les enseignants comme des guides et des facilitateurs de l'apprentissage. Ils accompagnent les apprenants dans leur démarche, les encouragent à poser des questions et à explorer leurs propres intérêts.

La huitième condition invite à revisiter les contenus et à les présenter sous différentes perspectives. En abordant les sujets de manière variée, on stimule l'intérêt des élèves et on favorise une compréhension plus globale et approfondie.

Aujourd'hui, le constructivisme continue de montrer son potentiel dans le domaine des technologies éducatives. Les outils technologiques tels que les plateformes pédagogiques et les matériels didactiques offrent une plus grande autonomie aux élèves, leur permettant de progresser à leur propre rythme. De plus, les outils collaboratifs et coopératifs, tels que la télécorrespondance et les blogs, encouragent la collaboration entre pairs et facilitent l'apprentissage en groupe.

Le développement des problèmes assistés par ordinateur (Da Costa, 2014) constitue également un pas en avant dans l'application du constructivisme à travers les technologies éducatives. Ces problèmes interactifs permettent aux apprenants de s'engager activement dans la résolution de défis complexes, renforçant ainsi leur capacité à construire leurs propres connaissances de manière dynamique et participative.

Les principes du constructivisme défendus par Doolittle en 1999 plus haut continuent de se révéler pertinents dans le domaine de l'éducation, surtout en combinaison avec les avancées technologiques qui offrent de nouvelles opportunités pour un apprentissage actif, collaboratif et personnalisé.

En fin, le constructivisme offre une perspective éclairante sur le processus d'apprentissage en mettant l'accent sur la construction active des connaissances par l'apprenant. Les travaux de Piaget sur l'assimilation et l'accommodation illustrent brillamment comment les individus organisent et réorganisent leur compréhension du monde en fonction de leurs expériences et de leurs schémas mentaux préexistants. Cette approche pédagogique encourage les enseignants à favoriser des environnements d'apprentissage interactifs et collaboratifs, permettant aux apprenants de construire leur savoir de manière significative et durable.

1.2.3 Le socioconstructivisme : *apprendre, c'est échanger des connaissances entre les enseignants et les élèves ou entre élèves et élèves.*

Ce modèle proposé par Vygotsky, reprend les idées principales du constructivisme de Piaget en y ajoutant le rôle social des apprentissages. L'apprentissage est vu comme l'acquisition de connaissances grâce aux échanges entre l'enseignant et les élèves ou entre élèves. Les élèves n'apprennent pas seulement grâce à la transmission de connaissances par l'enseignant mais aussi grâce aux interactions (Doise & Mugny, 1981).

Selon ce modèle, les apprentissages doivent être compris dans leur zone proximale de développement : cette zone comprend les tâches que les élèves peuvent réussir à l'aide d'un adulte, elles ne sont ni trop difficiles, ni trop faciles. Cette zone augmente nettement le potentiel d'un élève à apprendre plus efficacement (Vygotsky, 1980). Le maître a pour rôle de définir précisément cette zone afin de donner des exercices appropriés. De plus, il va favoriser le débat entre les élèves (conflit sociocognitif), en les faisant travailler en groupe. Dans ce modèle, les erreurs correspondent également à un point d'appui pour la construction de nouvelles connaissances.

Bruner (1996) a également apporté sa contribution à la théorie socioconstructiviste en expliquant que le modèle transmissif place l'enseignant en situation de monopole ce qui empêche l'acquisition de l'autonomie des élèves. Pour lui, l'enseignant doit faire en sorte que la tâche soit plus agréable à réaliser avec son aide tout en évitant que l'élève devienne dépendant de lui. Il doit également mobiliser et motiver l'élève en maintenant l'intérêt de la tâche pour l'élève.

En fin, le socioconstructivisme, proposé par Vygotsky, reprend les idées du constructivisme en y ajoutant une dimension sociale importante. Selon cette approche, l'apprentissage se réalise par les échanges entre l'enseignant et les élèves, ainsi qu'entre les élèves eux-mêmes. La zone proximale de développement joue un rôle clé, en identifiant les tâches que l'élève peut accomplir avec l'aide d'un adulte ou de pairs. Le débat et le conflit sociocognitif sont encouragés pour stimuler l'apprentissage et la construction de nouvelles connaissances.

En somme, ces trois approches théoriques offrent des perspectives complémentaires sur la façon dont les élèves apprennent et se développent. Le cognitivisme met l'accent sur le traitement de l'information, le constructivisme sur la construction active des connaissances, et le socioconstructivisme sur l'importance des interactions sociales dans l'apprentissage. Dans le contexte des technologies éducatives, ces approches continuent de montrer leur pertinence en permettant un apprentissage actif, collaboratif et personnalisé, ouvrant ainsi de nouvelles opportunités pour une éducation enrichissante et efficace.

Dans ce chapitre, nous venons de présenter le cadre théorique de la recherche. D'abord, nous avons défini les concepts clés du travail. Ensuite, nous avons développé les principales théories sur lesquelles porte notre étude. Ainsi, nous avons mis l'accent sur le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme. Le deuxième chapitre fait une revue de littérature.

Chapitre II : Revue de littérature

Ce deuxième chapitre va explorer l'approche par compétences sous ses différentes facettes, y compris ses origines, ses fondements, l'évaluation, son application dans l'enseignement des indéfinis, ainsi que les défis qui l'accompagnent. De plus, ce chapitre examine les impacts majeurs de cette approche sur l'éducation, tels que la transformation de l'apprentissage vers une approche plus active, favorisant le développement de compétences pratiques pour le monde réel.

2.1 Origines de l'approche par compétences

Selon Perrenoud (2008), l'approche par compétences est née dans les pays anglo-saxons avant de se répandre dans les pays francophones. Cette approche découle de deux visions éducatives opposées : l'une qui privilégie l'acquisition approfondie de connaissances sans considérer leur utilité dans les contextes pratiques, tandis que l'autre favorise le développement de compétences restreintes, facilitant leur application dans des situations complexes en milieu scolaire.

Perrenoud note également que la notion de compétence, initialement issue du monde professionnel pour améliorer les performances des entreprises s'est progressivement propagée à l'éducation. Ceci sous l'influence de la modernité et de l'économie de marché, avec des notions telles que la gestion des ressources humaines, la recherche de qualité, la valorisation de l'excellence et l'exigence d'une plus grande mobilité de travailleurs et de l'organisation du travail.

2.2 Fondements de l'approche par compétences

Roegiers (2006) décrit dans son ouvrage relatif à la pédagogie de l'intégration la personne compétente comme celle capable de mobiliser ses acquis pour résoudre des problèmes concrets. Il présente trois principaux principes de l'approche par compétences :

- Mettre l'accent sur ce que l'élève maîtrise à la fin de chaque année scolaire, plutôt que sur ce que l'enseignant enseigne ;
- Donner du sens aux apprentissages en démontrant leur utilité pour l'élève ;
- Certifier les acquis de l'élève en termes de résolution de situations concrètes, plutôt que de simples connaissances.

Ainsi, l'approche par compétences intègre des situations de vie concrètes à travers des exemples spécifiques et des catégories de situations. Cette approche réduit l'apprentissage à deux moments essentiels : apprendre à l'élève à appliquer ses acquis dans les situations de la vie quotidienne.

2.3 Évaluation des compétences

Scallon (2004) se penche sur l'évaluation des apprentissages qu'il considère comme un élément indispensable de tout programme éducatif. Il le définit comme un processus complexe intimement lié aux objectifs de formation que l'on qualifiait depuis de nombreuses années. Au fil du temps, ces objectifs ont évolué vers une réalité plus complexe : la compétence. Le développement de cette compétence s'appuie sur un ensemble important de connaissances et d'aptitudes associées à l'évaluation des apprentissages au sens le plus large.

Cette évolution souligne le fait que les enseignants ne devraient pas se concentrer uniquement sur la promotion des compétences dans le but de les attester ou de les certifier; ils devraient plutôt exercer leur jugement professionnel. La compétence en évaluation ne se manifeste pas de la même manière que lors des formels.

2.4 Approche par compétences dans l'enseignement des indéfinis

Dans son travail portant sur l'enseignement-apprentissage des indéfinis en classe de langue dans les lycées et collèges, Zanga (2013) met en lumière la complexité de cette sous-catégorie grammaticale. Il fonde son travail sur plusieurs hypothèses, dont la responsabilité des enseignants et le manque de méthodes appropriées.

Dans son dernier chapitre axé sur les suggestions didactiques, il suggère que l'approche par compétences pourrait faciliter cet enseignement. Cette approche, centrée sur les compétences de l'apprenant, contextualise l'enseignement, permettant à l'apprentissage de s'appliquer à des situations de la vie réelle. Ainsi, l'école ne serait plus axée uniquement sur la théorie, mais deviendrait une entreprise pratique et concrète, avec des résultats vérifiables. L'apprenant ne serait plus un simple consommateur, mais un producteur. Le cours deviendrait un lieu où les enseignants et élèves construiraient des savoir-être et des savoir-faire.

En plus des apprentissages scolaires, certaines études révèlent que l'approche par compétences intègre l'environnement social de l'apprenant dans sa démarche pédagogique. Zanga (2006) souligne ainsi que cette approche met en avant des activités scolaires liées aux pratiques sociales.

2.5 Défis et complexités de l'approche par compétences dans l'éducation

Dans une étude sur l'approche par compétences réalisée en Belgique francophone, Romainville (2006) met en lumière la transformation de l'approche curriculaire qui remplace les savoirs au centre de l'école. Cette évolution déplace l'école d'une focalisation sur les contenus vers une mise en action des acquis, redonnant ainsi du sens au travail scolaire. De plus, l'approche par compétences a créé un langage commun entre enseignants, en mettant en avant les compétences au-delà des disciplines.

De même, Deronne (2012) explore l'approche par compétences dans l'enseignement des mathématiques. Elle vise à clarifier la notion de compétence pour les enseignants qui l'appliquent. Elle souligne que la notion de compétence, bien que prometteuse, engendre une confusion conceptuelle due à des définitions divergentes. Deronne conclut que bien que l'approche par compétences ait des objectifs louables, elle souffre d'incohérences théoriques et didactiques, ce qui peut expliquer les réticences de certains enseignants à l'adopter. De plus, elle remet en question l'efficacité de l'approche par compétences pour résoudre les problèmes éducatifs.

Ces études mettent en lumière les défis et les complexités à la mise en œuvre de l'approche par compétences dans les systèmes éducatifs, notamment en ce qui concerne la définition, la cohérence et les résultats escomptés.

2.6 Perspectives et principes de l'approche par compétences

Selon Hirt (2000), l'évolution technologique exige la mise en œuvre de compétences pour garantir une continuité temporelle et spatiale. Une formation basée sur l'approche par compétences doit altérer les comportements des enseignants et des apprenants. Le Bureau International de l'Éducation (BIE, 2004) affirme que la mise en œuvre durable de l'APC nécessite des enseignants bien formés. De plus, cette approche exige des classes peu nombreuses, des locaux appropriés et des ressources matérielles adéquates.

Dans les pays en développement, l'intervention d'organisation non gouvernementale étrangère comme l'UNESCO ou l'UNICEF peut être nécessaire pour soutenir la mise en œuvre de l'approche par compétences.

Roegiers (2008) souligne que, quelle que soit la théorie de l'apprentissage considérée, la recherche en sciences de l'éducation montre que l'efficacité des apprentissages dépend principalement de la mobilisation cognitive de l'élève, tant en qualité qu'en quantité.

Pour Roegiers (2007), l'approche par compétences ou la pédagogie de l'intégration se caractérise à trois niveaux :

Premièrement, au niveau des finalités, l'approche par compétences vise à améliorer à la fois l'efficacité du système éducatif et son équité. Cette approche est particulièrement attentive à fournir des pistes concrètes aux systèmes éducatifs qui voudraient accorder une place à la fonction d'insertion de l'élève dans la société à travers la scolarité de base.

Deuxièmement, au niveau du profil de l'élève, attendu en fin de scolarité, l'approche par compétences fait part de l'importance de définir un profil en termes de familles de situations. Elle permet donc à chaque élève au terme d'un cycle, en fonction des exigences d'insertion dans la vie active à maîtriser les exigences de la poursuite des études.

Troisièmement, au niveau des contenus, l'approche par compétences développe la nécessité de concilier les différents types de contenus. À côté des savoirs et des savoir-faire, il faut acquérir des savoir-être, des compétences transversales. L'approche par compétences révèle que ces

contenus ne sont pas une fin en soi, mais des ressources que l'élève sera appelé à réintégrer dans des situations complexes.

Miled (2005) pour sa part, identifie cinq principes sur lesquels se basent l'approche par compétences :

1. Déterminer et installer des compétences. Ce principe renvoie à l'insertion socioprofessionnelle appropriée ou au développement des capacités mentales utiles dans différentes situations problèmes ;

2. Intégrer les apprentissages. Ce deuxième principe repose sur la nécessité de mobiliser des ressources (Savoir, savoir-faire et savoir-être) pour la résolution de problèmes complexes liés à une famille de situations ;

3. Orienter les apprentissages vers des tâches plus complexes. Ce troisième principe fixe les activités que l'élève devrait faire face pour développer ses compétences. Par exemple, la résolution des problèmes, l'élaboration de projets, la communication linguistique, la préparation d'un rapport professionnel etc., sont des activités qui doivent permettre à l'élève de mobiliser ses ressources internes et externes afin de les résoudre et favoriser le développement des compétences ;

4. Rendre significatif et opératoire les apprentissages. Ce quatrième principe met l'accent sur le choix des situations d'apprentissage motivantes et stimulantes pour l'élève. Plus précisément, le choix des situations d'apprentissage doit avoir du sens pour l'élève, car elles sont liées au contexte de la vie sociale ;

5. Évaluer de façon explicite et selon des tâches complexes. L'évaluation en approches par compétences est une évaluation certificative finale plutôt que sommative qui se déroule sur la base de la résolution de situations-problèmes et non sur la base d'une somme d'items isolés des savoir-faire juxtaposés. En effet, cette évaluation porte sur les compétences, les savoirs et les savoir-faire. (p.130)

Roegiers (2000) parle de quatre niveaux selon l'apport de l'approche par compétences dans l'apprentissage des élèves.

Le premier niveau retient que l'approche par compétences permet de donner du sens aux apprentissages. À cela, pour développer les compétences, l'enseignant peut tenir compte de l'environnement des élèves afin de leur donner du sens. Ainsi, les activités d'apprentissage proposées aux élèves peuvent être motivantes, stimulantes et proches de leur environnement social. Les enseignants peuvent donc finaliser les apprentissages des apprenants pour qu'ils puissent leur servir dans leur cursus scolaire, mais aussi dans son environnement familial ou social en tant que citoyens ou agents de production.

Selon le deuxième niveau, l'approche par compétences permet de rendre les apprentissages plus efficaces. Cela s'explique par le fait qu'elle apporte un gain d'efficacité et d'équité au niveau des apprentissages des apprenants et fixe leurs acquis. Cette manière de fixer les apprentissages est plus opérationnelle lorsque les apprenants sont confrontés aux situations complexes qui les amènent à développer des stratégies différentes et à mobiliser diverses ressources.

Quant au troisième niveau, l'approche par compétences met l'accent sur l'essentiel. Elle se centre prioritairement sur les savoirs et les compétences essentiels à la poursuite des études de l'élève ou à la réalisation de ses activités sociales quotidiennes. Cette priorité donnée aux savoirs et compétences essentiels se retrouve également au niveau de l'évaluation des acquis scolaires, notamment l'évaluation certificative qui s'organise autour de ces savoirs et compétences.

En ce qui concerne le quatrième niveau, l'approche par compétences met en relation les acquis scolaires. Elle établit des liens entre les savoirs acquis et les fixe grâce à la comparaison, à l'opposition des notions apprises et à la création des réseaux de concepts des contenus d'une discipline.

L'approche par compétences est selon Roegiers (2010), une alternance de deux types d'apprentissages « les apprentissages ponctuels de ressources et les apprentissages de l'intégration » (p.27). L'apprenant acquiert des ressources pendant les apprentissages ponctuels et les mobilise pendant l'intégration pour résoudre des situations complexes. Selon ce même

auteur, les situations d'apprentissage sont destinées à mettre en place une ou plusieurs nouvelles ressources, de façon traditionnelle (par exemple, un exposé suivi d'une série d'exercices) ou selon les pédagogies de l'apprentissage, c'est-à-dire celles qui mettent les apprenants au centre des apprentissages. L'auteur ajoute aussi pour dire que sur le plan de l'intégration des apprentissages, parmi les objectifs de l'approche par compétences se trouve le développement des compétences. En effet, l'élève est invité à résoudre des situations complexes dans lesquelles il doit mobiliser ce qu'il a appris pendant l'apprentissage ponctuel.

2.7 Impacts de l'approche par compétences dans l'éducation

Selon la conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN, 1995) une compétence acquise à l'école se reconnaît par sa capacité à résoudre des situations-problèmes. La compétence découle d'un apprentissage qui a du sens pour l'apprenant. Ainsi, CONFEMEN (2012) note que l'approche par compétences a deux effets sur les acquis scolaires. Ces effets relèvent de deux facteurs: le niveau d'opérationnalité d'un programme et le caractère centralisé ou décentralisé de sa conception.

Pour le premier facteur, à savoir le niveau d'opérationnalité d'un programme, ce sont des programmes à objectifs, définis de manière globale au niveau central, mais que les acteurs locaux (autorités locales ou établissements) traduisent sous forme de programmes détaillés qui semblent donner de bons résultats en termes d'efficacité. Ce gain en efficacité possède toutefois un revers.

Dans les pays anglo-saxons, plus sensibles à l'atteinte des standards d'éducation, on constate une mutation professionnelle dans le sens que les enseignants qualifiés traditionnellement de démocratiques, attentifs à une éducation personnalisée de leurs élèves, deviennent des enseignants managériaux, vigilants à ce que leurs clients réalisent les objectifs standards imposés par le politique et l'économie (Maroy, 2008) en s'employant de manière toute professionnelle, c'est-à-dire pour la satisfaction à court terme du client (Le Boterf, 2006).

Pour le deuxième facteur, les résultats des recherches montrent qu'une conception des programmes entièrement réalisée à l'appréciation des autorités locales a un impact négatif sur les performances globales des élèves (efficacité interne) (Mons, 2007). En revanche, une conception

des programmes effectuée au niveau central, mais avec une large autonomie accordée aux écoles influence positivement les performances globales des élèves.

Sur le plan de l'équité, une conception des programmes entièrement réalisée au niveau central permet de limiter les inégalités scolaires d'ordre social, tandis que des modalités qui laissent une plus large part aux autorités locales ont tendance à diminuer l'équité du système. Il y a un choix de valeurs à poser au départ, entre l'efficacité et l'équité. Ce choix est apparemment contradictoire, entre le fait de maximiser le talent de chaque élève et le principe de l'égalité des chances (Bydanova & Duru-Bella, 2011).

En effet, il faut nuancer cette apparente opposition par deux éléments. D'une part, par l'augmentation de l'équité qui contribue à augmenter l'efficacité d'un système. Il existe bel et bien un troisième choix, qui est de développer l'efficacité en développant l'équité. En particulier, il est en général admis que le fait d'atteindre un bon niveau ne nécessite pas d'augmenter les disparités entre les élèves. Au contraire, la meilleure manière pour un pays d'augmenter le niveau des élèves est d'en améliorer l'équité (Bydanova & Duru-Bella, 2011).

D'autre part, certains dispositifs permettent à la fois d'augmenter l'efficacité et l'équité : sur le plan des politiques éducatives, des formules de collaboration étroite entre le niveau central et le niveau décentralisé et sur le plan des curricula, l'approche par les situations d'intégration et les compétences terminales.

Lacourse (2011) a déclaré que la question du savoir pratique et de son enseignement se fait à travers le professionnel de l'enseignant. Pour faciliter une bonne gestion de classe, il faut parfois se référer à des habitudes professionnelles. Celles-ci provoquent un sentiment de sécurité tant chez l'enseignant que chez les élèves. Maubant et Martineau (2011) cherchent plutôt à comprendre ce qui fonde les pratiques d'enseignement, en particulier, si l'on souhaite apporter ou proposer des amendements significatifs aux dispositifs actuels de formation à l'enseignement.

Dans ce chapitre, nous avons effectué une revue de la littérature concernant le thème de recherche. Au cours de cette revue, nous avons examiné en détail différents aspects, notamment les origines de l'approche par compétences, les bases sur lesquelles repose cette approche,

l'évaluation des compétences, l'application de l'approche par compétences dans l'enseignement des indéfinis, ainsi que les défis et complexités qui lui sont associés. Nous avons également abordé les perspectives et principes fondamentaux de l'approche par compétences, ainsi que les impacts de cette approche dans l'éducation. Le chapitre suivant se consacrera au cadre physique et à la méthodologie de la recherche.

Chapitre III : Cadre physique et méthodologie de la recherche

Dans ce chapitre, nous allons présenter le cadre physique et la méthodologie de la recherche. Tout d'abord, nous présenterons la commune de Saint-Marc. Ensuite, nous préciserons le type de recherche, l'échantillon, les stratégies de collecte de données et les instruments de collecte de données. Enfin, nous exposerons le déroulement des entretiens et les difficultés rencontrées dans le cadre de ce travail de recherche.

3.1 Cadre Physique

Cette section est consacrée à la présentation de la commune de Saint-Marc en mettant l'accent sur son environnement physique, ses contraintes et potentialités, sa démographie, son administration, sa desserte routière, son port, son éducation et son sport.

3.1.1 Environnement physique

Saint-Marc est une commune d'Haïti, deuxième ville du département de l'Artibonite et chef-lieu de l'arrondissement homonyme. Les habitants de Saint-Marc sont nommés Saint-Marcois. Selon l'Amicale des Saint-Marcois Réunis (1994), la commune de Saint-Marc se situe entre le bassin de l'Artibonite et le golfe de la Gonâve (entrée de la baie de Saint-Marc), face au versant nord de la chaîne des Matheux. Elle est bornée au nord par la commune de Grande-Saline, au sud par la commune de l'Arcahaie et à l'ouest par le golfe de la Gonâve. Elle s'étend sur 489,32 km² répartie en cinq sections communales.

Les sections communales et leur superficie en km² :

- 1^{ère} section Bois-Neuf : 132,18;
- 2^{ème} section Goyavier : 46,63;
- 3^{ème} section Lalouère (Haut-Saint-Marc) : 96,40;
- 4^{ème} section Bocozele : 180,36;
- 5^{ème} section Charettes : 33,75.

3.1.2 Contraintes et potentialités

Selon l'Appui prioritaire aux municipalités (1997), la ville de Saint-Marc est localisée dans la partie nord d'une plaine littorale en forme décroissante, limitée à l'ouest par la mer et à l'est par des reliefs montagneux qui la verrouillent au sud et au nord.

3.1.3 Démographie

Selon l'Institut haïtien de statistique et d'informatique (IHSI, 2009) la commune de Saint-Marc est peuplée de 242485 habitants (recensement par estimation de 2009). Plus de la moitié de la population réside dans le milieu urbain de Saint-Marc, environ 53%.

3.1.4 Administration

La commune de Saint-Marc est une entité administrative en Haïti, regroupant plusieurs sections communales qui lui sont rattachées. Selon le responsable de développement de projets (2010), la commune de Saint-Marc comme sections communales comprennent Bois-Neuf, Goyavier, Lalouère (ou les Hauts de Saint-Marc), Bocozele (avec la localité de Pont-Sondé) et Charrette. Toutes ces sections communales sont administrées par un Conseil d'Administration de la Section Communale (CASEC), tandis que la ville de Saint-Marc, aussi appelée "Cité de Nissage Saget", est dirigée par un conseil municipal composé de trois membres, dont le maire titulaire.

Selon la Constitution haïtienne de 1987, le conseil municipal devrait être assisté d'une Assemblée Municipale, composée de représentants des différentes sections communales. Les décisions prises par les CASEC doivent être ratifiées par les Assemblées des sections communales (ASEC).

Dans la ville de Saint-Marc, la vice-délégation, anciennement appelée préfecture, a son siège et représente le Président de la République au niveau de l'arrondissement de Saint-Marc, qui inclut également les communes de Verrettes et de la Chapelle.

Différentes administrations déconcentrées de l'État sont présentes dans la commune et ont leur siège dans la ville de Saint-Marc. Parmi celles-ci, on trouve la Direction Générale des Impôts

(DGI), le Bureau Régional des Travaux Publics, Transports et Communication (TPTC), le Bureau de l'Électricité d'Haïti (EDH), le Bureau Agricole Communal (BAC), le Bureau de l'Administration Portuaire Nationale (APN), le Bureau Régional de l'Office National d'Assurance (ONA), ainsi que la Bibliothèque municipale, et d'autres.

Il est à noter que la fourniture d'eau dans l'espace urbain de Saint-Marc est gérée par une société privée nommée "Société des Eaux de Saint-Marc" (SESAM). Cette société détient le monopole de l'exploitation de l'eau, conformément à la loi sur la réforme de l'eau, et grâce aux contrats et concessions accordés par la Direction Nationale de l'Eau Potable et de l'Assainissement (DINEPA).

3.1.5 Desserte routière

Pour le plan d'urbanisme directeur Ville Saint-Marc (1997), Saint-Marc est située à 100 kilomètres de Port-au-Prince, la capitale, et à 50 kilomètres de la ville des Gonaïves. Toute la ville est traversée du nord au sud par une des plus importantes routes du pays : la Route Nationale¹. Cette route traverse la principale artère commerciale de la ville : la rue Louverture.

3.1.6 Port de Saint-Marc

Les activités portuaires et le trafic routier génèrent une congestion importante dans le centre historique de Saint-Marc, ce qui entraîne une détérioration de la qualité de l'air, des nuisances sonores, et une dégradation des infrastructures urbaines. Selon le plan d'urbanisme et règlement de zonage (1997), les impacts négatifs sur l'environnement urbain peuvent compromettre la qualité de vie des résidents et la conservation du patrimoine architectural de la ville.

3.1.7 Éducation

Le Lycée du Bicentenaire de Saint-Marc a accueilli différents nombre d'élèves dans ses deux classes de secondaire IV(SIV) au cours des dernières années. En 2018-2019, il y avait un total de 295 élèves répartis entre les deux classes, suivi de 250 élèves en 2019-2020 et 230 élèves en 2020-2021.

En ce qui concerne les taux de réussite aux examens officiels, le lycée a enregistré des résultats variés pour les deux classes de secondaire IV. En 2018-2019, le taux de réussite était de 63,34% pour les élèves de ces classes, puis il est passé à 69, 2% en 2019-2020, et enfin à 60% en 2020-2021.

Pour soutenir l'éducation de ces élèves en secondaire IV, le lycée a rassemblé une équipe pédagogique de 12 enseignants. Parmi eux, deux enseignants de mathématiques, deux enseignants de physique, un enseignant de biologie, un enseignant de chimie, un enseignant de philosophie, un enseignant de sciences sociales, un enseignant d'anglais, un enseignant d'espagnol et un enseignant de créole participent activement à la vie des classes de SIV.

3.1.8 Sport

Le lien entre le sport et l'éducation est indissociable, car le sport contribue au développement physique et mental des jeunes. De plus, les activités sportives permettent aux jeunes d'avoir la discipline, de se collaborer, de gérer leur stress et de développer des compétences essentielles pour la vie.

Selon Dorsainville (2013), deux clubs spécialisés dans la pratique du football, le Tempête Sportif Club et le Baltimore Sportif Club, fondés respectivement en 1970 et 1974, dominent le panorama sportif de la ville de Saint-Marc et d'Haïti. Ces Clubs ne sont pas simplement des équipes de sport, mais aussi des acteurs influents dans la socialisation et l'orientation de la jeunesse. Pendant des décennies, ils ont fourni un environnement favorable au développement des compétences sportives, mais également au renforcement des relations sociales.

Cependant, malgré leurs succès, ces clubs ont été limités par des lacunes structurelles, administratives et financières. Leur professionnalisation, bien qu'en cours, demeure encore au stade de développement embryonnaire. Cela n'a cependant pas entamé leur impact sur la jeunesse, et leur rôle dans la formation du jeune reste significatif.

Parallèlement, le complexe sportif G&C a été le théâtre de la pratique du basket-ball. Toutefois, les clubs participant au tournoi local ont rencontré des difficultés persistantes de stabilité depuis

leur création. Cette instabilité met en évidence les défis auxquels sont confrontés les clubs sportifs dans leur quête de cohérence et de continuité.

En somme, le sport et l'éducation s'entremêlent de manière complexe. Les clubs de football, comme le Tempête Sportif Club et le Baltimore Sportif Club, ainsi que les clubs de basket-ball au complexe sportif G&C, influencent la socialisation et l'orientation des jeunes. Leur impact demeure, même si des obstacles structurels persistent et que le chemin vers la professionnalisation reste en cours.

3.2 Méthodologie de la recherche

Cette section est consacrée à la méthodologie de la recherche. Tout d'abord, nous présenterons le type de recherche, l'échantillon, les stratégies de collecte des données et les instruments de collecte des données. Ensuite, nous exposerons le déroulement des entretiens et les difficultés rencontrées dans le cadre de ce travail de recherche.

3.2.1 Type de recherche

Pour mieux saisir les phénomènes liés à notre thème d'étude, nous avons opté pour la méthode qualitative, car selon (Van der Maren, 1995) la recherche qualitative vise à clarifier non seulement un problème qui a été plus ou moins défini, mais aussi à combler un vide. De plus, la méthode qualitative s'ajuste aux caractéristiques et à la complexité des phénomènes sociaux. La méthode qualitative met en valeur la subjectivité des chercheurs et des sujets. Elle permet aux chercheurs de s'ouvrir au monde de l'expérience de la culture et du vécu. Elle valorise l'exploration et, enfin, elle élabore une connaissance holistique de la réalité.

Le choix de la méthode qualitative est effectif dans le cadre de notre travail de recherche, par le fait que d'une part, l'éducation fait partie des sciences humaines et sociales et d'autre part, la recherche qualitative est un outil légitime en éducation (Davidson, 2007; Anadon et Guillemette, 2007; Botondo, 2016; Lessard-Hébert et al, 1996).

3.2.2 Échantillon

Pour recruter les participants à cette présente étude, nous avons rencontré le directeur du lycée du Bicentenaire de Saint-Marc qui nous a facilité le contact avec les enseignants à qui nous avons présenté notre projet de recherche. En effet, pour bien effectuer ce travail de recherche, nous avons sélectionné six(6) participants, tous enseignants au lycée du Bicentenaire de Saint-Marc, travaillant en classe de secondaire IV. Le choix de ces enseignants nous a permis de recueillir des informations pertinentes sur la question de recherche. De plus, ces enseignants ont été recrutés parmi les normaliens, et ceux qui sont formés dans les facultés des sciences de l'éducation et autres centres spécialisés.

Le profil de ces participants se présente dans le tableau ci-dessous sous des pseudonymes afin de garantir la confidentialité de leurs propos :

Tableau 1: Profil des participants retenus

N°	Pseudonyme	Sexe	Statut	Formations et expérience
1	Jean	M	Enseignant	Masterant en droit des affaires et diplômé en science théologique 27 ans d'enseignement
2	Mario	M	Enseignant	Masterant en Histoire 11 ans d'enseignement
3	Jude	M	Enseignant	Normalien en Mathématiques /Physique 11 ans d'enseignement
4	Johnson	M	Enseignant	Diplômé en langues vivantes (Anglais et Espagnol) 11 ans d'enseignement
5	Oscar	M	Enseignant	Ingénieur Civil 5 ans d'enseignement
6	André	M	Enseignant	Licencié en Sciences de l'Éducation (Option : études sociales) 12 ans d'enseignement

Source : résultat de nos entretiens (novembre 2022)

3.2.3 Stratégies de collecte des données

Le travail dont il est question est d'analyser les facteurs ayant un impact sur l'efficacité de l'approche par compétences et leur relation avec le rendement scolaire des élèves de la classe du secondaire IV au Lycée du Bicentenaire de Saint-Marc, en s'appuyant sur la pratique enseignante. Pour recueillir les données liées à ce travail de recherche, nous avons utilisé comme méthode de collecte de données les entretiens semi-directifs. Nous avons eu des discussions avec les participants afin d'avoir des informations pertinentes sur le sujet traité. Le choix de cette méthode se justifie par le fait que nous avons laissé aux différents participants d'interagir avec nous afin de nous fournir des informations pertinentes que nous ignorons sur le thème de notre recherche lors des entretiens réalisés.

3.2.4 Instruments de collecte des données

Les entretiens ont été réalisés à l'aide d'un guide d'entretien contenant des questions plus générales qui incitent à la conversation libre. Nous avons élaboré six questions principales écrites à l'avance à travers lesquelles ont découlé des questions secondaires pouvant aider à mieux couvrir les contenus des entretiens.

Nous avons utilisé notre téléphone portable afin d'enregistrer les entretiens, un journal de bord nous a aidé à noter certaines observations faites à propos de certaines expressions non verbales du répondant et une plume nous a facilité la prise de notes. De même, un protocole d'entrevue nous a servi à nous rappeler les indications à suivre à la lettre pour amorcer et conduire l'entrevue de manière appliquée.

3.2.5 Déroulement des entretiens

Les entretiens avec les enseignants ont été déroulés sur une période de deux semaines (du 06 au 13 novembre 2022). Les entretiens ont été réalisés de façon individuelle et en créole afin de permettre à tous les interviewés de dégager sans difficultés leurs propos. Au début de chaque entrevue, nous avons pris deux à trois minutes pour expliquer à la personne concernée le but du travail effectué et ses objectifs en mettant l'accent non seulement, sur l'aspect confidentiel de leurs propos, mais aussi sur le respect de l'anonymat qui caractérise toute recherche scientifique.

Chaque entretien a duré entre 50 et 60 minutes et a été conduit, dans un endroit choisi par l'interviewé. Après avoir recueilli les données, nous avons d'abord les retranscrire (voir retranscription en annexes). Ensuite, nous avons les regroupés par catégorie afin de trouver le sens de ce que nous avons recherché.

3.2.6 Techniques d'analyse

Pour faire l'analyse des données recueillies, nous avons utilisé comme techniques d'analyse : l'analyse de contenu qui nous a permis de comprendre la signification des faits, car selon Krippendorff (2003), pour analyser les données qualitatives, l'analyse la plus utilisée est l'analyse de contenu. Cette dernière permet d'étudier les interviews, les observations qualitatives, etc.

3.2.7 Difficultés de l'étude

Pour réaliser ce travail de recherche, nous avons fait face à des problèmes récurrents. Tout d'abord, nous avons confronté à un problème d'énergie électrique, qui nous a obligés d'effectuer des déplacements afin de se rendre, soit dans un bar restaurant, soit chez un ami. Ensuite, nous avons fait face à un problème d'ouvrages scientifiques.

Dans ce troisième chapitre, nous avons présenté le cadre physique et la méthodologie de la recherche. Nous avons d'abord présenté la commune de Saint-Marc. Ensuite, nous avons précisé le type de recherche, l'échantillon, les stratégies de collecte de données, le déroulement des entretiens, la technique d'analyse et les difficultés rencontrées lors de cette recherche. Le quatrième chapitre sera consacré à la présentation et l'analyse des données.

Chapitre IV : Présentation et analyse des données

Dans ce présent chapitre, nous abordons l'analyse des données en relation avec l'objectif et l'hypothèse de notre recherche. Notre objectif général est d'analyser les facteurs qui influencent l'efficacité de l'approche par compétences et leur lien avec le rendement scolaire des élèves de la classe du Secondaire IV au Lycée du Bicentenaire de Saint-Marc, en s'appuyant sur la pratique enseignante.

L'hypothèse de notre recherche se formule comme suit : *L'efficacité de l'approche par compétences et le rendement scolaire des élèves de la classe du Secondaire IV au Lycée du Bicentenaire de Saint-Marc, entre 2018 et 2021, sont influencés par la qualité et les limites de la pratique enseignante, l'absence de formation continue pour les enseignants et le manque de matériels didactiques et pédagogiques.*

Dans les lignes qui suivent, nous allons présenter et analyser les données.

4.1 Pratiques enseignantes : méthodes et approches pédagogiques en classe.

Cette catégorie tient compte de la façon dont les enseignants travaillent en classe, les méthodes utilisées pour travailler et faire travailler les élèves. Ainsi, nous avons présenté ces pratiques dans le tableau ci-dessous :

Tableau 2 : pratiques enseignantes

Catégorie de pratiques	Nombre de répétitions	Fréquence (%)
Mise en train	10	11,23
Devoir de groupe	6	6,74
Devoir individuel	2	2,24
Interaction entre enseignants et élèves	7	7,86
Gestion de classe	8	8,98
Enseignement magistral	45	50,56

Évaluation diagnostique	7	7,86
Évaluation formative	4	4,49
Total	89	100

Source : Données de nos entretiens (Novembre 2022).

Ce tableau apporte des précisions sur les pratiques enseignantes dans la classe du secondaire IV au Lycée du Bicentenaire de Saint-Marc. Parmi les entretiens réalisés, nous avons constaté que la mise en train représente 11,23%, le devoir en groupe 6,74%, le devoir individuel 2,24%, l'interaction entre enseignants et élèves 7,86%, la gestion de classe 8,98%, enseignement magistral 50,56%, l'évaluation diagnostique 7,86% et l'évaluation formative 4,49%.

4.1.1 La mise en train: manière de favoriser une ambiance propice au cours.

Selon Gédéus et al. (2005), la mise en entrain est la première étape du déroulement d'une leçon. Elle a pour but de créer l'ambiance nécessaire au déroulement de la leçon. Elle peut se faire de différentes façons : chanson, comptine, dialogue sur un sujet précis, histoire racontée, rappel d'une leçon antérieure ou tout autre moyen approprié.

Les enseignants interrogés déclarent qu'ils commencent leur cours en donnant des blagues. Tenant compte des propos des locuteurs, Mario déclare « *Depim rive nan klas la, mwen salye elèv yo .Mwen konn fè blag ak yo avan epi aprè mwen ba yo plan travay la* ». Oscar ajoute en disant « *Mwen toujou ba yo blag .Blag mwen bay yo toujou gen rapò ak matematik* ».

En fin, la façon de débiter un cours compte beaucoup dans la façon d'enseigner. C'est une manière de favoriser une ambiance propice au début d'un cours en classe. Donc le début d'un cours est une étape très importante dans un processus d'enseignement-apprentissage.

4.1.2 Devoir en groupe: promouvoir un apprentissage social.

Selon le dictionnaire *Le Petit Robert* (2000), un groupe est une réunion de plusieurs personnes dans un même lieu.

Les résultats obtenus nous ont permis de constater que certains enseignants pratiquent le devoir en groupe dans la classe du secondaire IV au Lycée du Bicentenaire de Saint-Marc, mais d'autres ne l'appliquent pas. En effet, Jude professeur de physique déclare « *mwen bay devwa an gwoup ki konn genyen 5 oubyen 10 elèv* ». De plus, pour vérifier est ce que tous les élèves participent dans la réalisation d'un devoir en groupe, le professeur Jude avance qu'il procède ainsi :

pafwa mwen konn chwazi kèk elèv nan chak gwoup pou al sou tablo .Si genyen nan yo ki paka fè anyen nan devwa a,mwen retire nan pwen elèv la e menm retire nan pwen gwoup la .Mwen fèl yon fason poum ankouraje tout elèv travay .

Un autre interviewé, Jean avoue qu'il a l'habitude de donner des devoirs en groupe en constituant des groupes avec les rangées de banc dans la classe. C'est dans ce sens qu'il déclare: « *Mkonn bay devwa an gwoup, klas la gen 4 ranje ban, pafwa m di chak ranje yo ap fè yon devwa.Sa vle di mkonn genyen 4 devwa pou klas la.kidonk, chak ranje yo se yon gwoup* ».

Par ailleurs, Mario, professeur d'histoire ajoute :

Riiiiiiiiiii!nan lise a, mwen pa konn jwenn chans fè sa paske elèv yo gen yon tandans depi yo rive nan dènyè klas la kise segondè IV ke yo se granmoun .Pafwa mkonn ba yo travay an gwoup,yo pa travay .Mkonn bay devwa pa grenn, yo pa fèl.Finalman, mkonn lage yo ak volonte yo.

Les enseignants qui donnent des devoirs en groupe dans cette classe, ainsi que ceux qui ne le font pas, semblent ne pas prendre en compte les avantages de cette initiative.En effet, le travail en groupe en classe offre de nombreux avantages, comme le souligne Robo(1997).Tout d'abord, il permet de répondre à l'hétérogénéité des classes, en prenant en compte les différences socioculturelles, socio-économiques, ethniques, de développement, de rythmes et de niveaux d'apprentissage des élèves. Contrairement à un enseignement frontal traditionnel, le travail en groupe permet une différenciation pédagogique qui peut mieux gérer cette diversité.

Ensuite, le travail en groupe favorise les apprentissages et la communication. Les études en Sciences Humaines montrent que le groupe est un moyen efficace pour les apprentissages, car le conflit sociocognitif, l'entraide et la coopération permettent aux enfants de progresser et de mieux s'approprier les savoirs tout en stimulant leur motivation. De plus, les interactions au sein

du groupe enrichissent l'apprentissage de la langue et améliorent la communication par le biais de l'écoute, du dialogue et de l'interaction en situation réelle.

Un autre avantage du travail en groupe est qu'il favorise la socialisation des élèves. Être en présence d'autres personnes semblables mais différentes, collaborer ou se confronter à eux, entraîne des comportements spécifiques et suscite de nouvelles relations qui exigent des adaptations, des analyses et des régulations. Cela aide les élèves à développer des compétences sociales essentielles pour leur vie future en société.

Le travail en groupe offre également aux élèves l'opportunité de développer diverses compétences pratiques, telles que la décomposition de tâches complexes, la gestion du temps, la compréhension approfondie par la discussion et l'explication, la capacité à donner et recevoir des feedbacks constructifs, la remise en question d'hypothèses, et des compétences de communication renforcées.

En travaillant en groupe, les élèves peuvent s'attaquer à des problèmes plus complexes, partager des perspectives diverses, mutualiser leurs connaissances et compétences, se soutenir mutuellement et être encouragés à prendre des risques. Cela leur permet également de développer une identité commune avec les autres membres du groupe, de trouver des pairs efficaces à imiter, d'affirmer leur propre voix et leurs perspectives par rapport à leurs pairs, tout en apprenant à résoudre des différences de manière constructive.

En somme, le travail en groupe en classe joue un rôle capital dans les pratiques pédagogiques, car il permet aux apprenants d'apprendre les uns des autres, d'échanger et de confronter leurs points de vue. Malheureusement, certains enseignants n'en tiennent pas compte, ce qui peut avoir des conséquences sur la vie future des apprenants, car la collaboration et la capacité à travailler avec les autres sont essentielles dans la vie en société. Il est donc important de reconnaître les avantages de cette approche et de l'incorporer de manière appropriée dans l'enseignement, notamment au niveau du secondaire IV au Lycée du Bicentenaire de Saint-Marc. Cela aidera les élèves à développer pleinement leurs compétences académiques et sociales, les préparant ainsi à une vie adulte épanouissante et collaborative.

4.1.3 Devoir individuel: embarras pour les enseignants de voir comment progresser les apprenants.

Les enseignants interrogés à ce sujet ont déclaré avoir trouvé des difficultés pour la pleine application du travail individuel dans la classe du secondaire IV au Lycée du Bicentenaire de Saint-Marc. Ce manque est causé par la surcharge de la classe. Cette dernière empêche aux enseignants par faute de temps de corriger les travaux des élèves. Ainsi, Jean, professeur de français déclare « *avèk klas la ki chaje elèv, sa redwi sou volim devwa mwen bay paske sa poze pwoblèm nan koreksyon devwa yo* ». Le fait de ne pas avoir du temps pour corriger les copies des élèves empêche aux enseignants de voir comment progresser les élèves. C'est un problème majeur, car le fait de négliger le travail individuel dans cette classe empêche les élèves de progresser et d'être autonome en matière de construction de leurs connaissances.

De plus, *l'Institut Coopératif de l'École Moderne (ICEM, 1989)* ajoute que le travail individuel en classe offre aux apprenants plusieurs avantages.

Tout d'abord, le travail individuel permet aux élèves de se responsabiliser par rapport à leur production. En travaillant de manière autonome, ils sont amenés à prendre en charge leur apprentissage, ce qui favorise leur autonomie et leur confiance en eux.

Ensuite, le travail individuel sur une fiche ou un exercice donne aux apprenants l'occasion de se concentrer pleinement sur la tâche à accomplir. Cela leur permet de mieux se focaliser sur les aspects qui pourraient nécessiter une attention particulière, ce qui peut être bénéfique pour leur compréhension et leur acquisition de nouvelles connaissances.

De plus, le travail individuel offre la possibilité de revenir sur un sujet mal acquis ou non encore stabilisé. Les élèves peuvent ainsi consacrer le temps nécessaire pour consolider leurs connaissances et éclaircir d'éventuelles zones d'ombre. Ce type d'approche favorise un rythme personnel d'apprentissage, adapté à chaque élève, tout en offrant la possibilité d'interagir de manière individuelle avec l'adulte chargé de l'encadrement. Cela peut créer un climat de confiance propice aux échanges et aux discussions approfondies, permettant à l'enseignant de mieux comprendre les besoins spécifiques de chaque apprenant.

Enfin, malgré les avantages évidents du travail individuel en classe, nous avons constaté que les enseignants du Lycée du Bicentenaire de Saint-Marc n'ont pas réussi à mettre en application cette pratique dans cette classe particulière. Les raisons de cette situation sont diverses, allant des contraintes pédagogiques aux conditions spécifiques de l'environnement d'enseignement. Tout cela a empêché les enseignants de suivre la progression de chaque élève et aux élèves d'être responsables de leurs apprentissages.

4.1.4 Interaction entre enseignant et élèves: blocage dans la contribution au processus d'enseignement-apprentissage en classe.

Muirhead et Juwah (2004) définissent l'interaction comme un dialogue ou un discours ou un événement entre deux ou plusieurs participants ou objets se produisant de manière synchrone ou asynchrone, par le biais d'une réponse ou d'un feedback et à travers une interface technologique. Leur définition, en plus de chercher à s'appliquer à des situations d'apprentissage, se place dans un contexte d'enseignement à distance.

Thurmond et Wambach (2004), de leur côté, prétendent qu'une vraie interaction avec d'autres apprenants, l'instructeur ou la technologie, résulte en un échange réciproque d'information. Cet échange se fait dans l'intention d'améliorer le développement de connaissances dans un environnement d'apprentissage.

D'après les réponses de nos entretiens, les enseignants travaillant en classe du secondaire IV au Lycée du Bicentenaire de Saint-Marc ont avoué avoir des échanges avec les élèves généralement au début des cours. Ces échanges effectués ont pour but de se familiariser avec les élèves. Au cours du déroulement du cours, il y a un faible échange entre enseignants et élèves. Cette faiblesse provient non seulement au manque de temps alloué à la dispensation des cours, mais aussi au nombre d'élèves mis dans cette classe.

En effet, Oscar, enseignant de mathématiques affirme en disant « *Mwen ki travay plis.Mwen fè egzèsis sou tablo epi elèv yo kopye.Pa gen twòp diskisyon ki konn fèt antre elèv ak elèv epi antre elèv ak pwofesè ak elèv koz tan* ». La faible interaction entre les enseignants et les élèves dans la classe du secondaire IV au Lycée du Bicentenaire de Saint-Marc a empêché aux enseignants et

aux élèves de bien jouer leur rôle lors des situations d'enseignement-apprentissage. En effet, les novateurs de l'approche par compétences ont recouru aux principes du constructivisme pour décrire le rôle de l'enseignant et celui de l'élève.

D'un côté, l'élève est considéré comme le premier acteur, responsable de son apprentissage en devenant un apprenant. L'élève doit être curieux, plein d'initiative et persistant dans les tâches à accomplir tout en ayant la possibilité d'organiser son propre travail, c'est-à-dire l'élève doit recueillir de nouvelles informations, d'apprendre de nouvelles technologies, avoir accès à l'internet pour recueillir de nouvelles informations et les partager et avoir accès à la recherche. De l'autre côté, l'enseignant est un facilitateur qui planifie, organise des activités ; conseille, encourage, accompagne, soutient ; apprend en cours de route ; fait des suggestions mais n'impose pas ; stimule la créativité, encourage le développement d'une pensée indépendante. De plus, l'enseignant comme facilitateur doit soutenir l'apprenant en tenant compte de ses possibilités, de ses forces, de ses besoins et de ses sentiments.

Enfin, nous avons retenu que le fait qu'il n'y a pas de grandes interactions entre enseignants et élèves en classe du secondaire IV au Lycée du Bicentenaire de Saint-Marc a permis, d'une part, aux élèves de rester fermes dans leurs limites, car les élèves n'ont pas la possibilité d'apporter leur contribution au processus d'enseignement-apprentissage dans cette classe, d'autre part, aux enseignants de jouer le rôle de transmetteur de connaissances plutôt que de facilitateur, d'accompagnateur, etc.

4.1.5 Enseignement magistral ou cours magistral: empêchements pour les élèves de construire leurs connaissances.

Selon Bruter (2008), le cours magistral est un mode d'enseignement dans lequel un professeur expose son savoir devant un auditoire.

Les enseignants rencontrés à ce sujet ont avoué avoir recouru tout le temps à cette méthode d'enseignement dite magistrale en classe du secondaire IV au Lycée du Bicentenaire de Saint-Marc. Cette manière de procéder constitue non seulement un handicap pour les élèves de construire leurs connaissances, mais aussi pour les enseignants d'appliquer l'approche par

compétences. De ce fait, les élèves sont considérés comme des êtres passifs, car les enseignants sont les seuls procureurs de connaissances. Les élèves n'ont pas la possibilité de dégager ce qu'ils ont en eux.

En effet, Mario, enseignant d'histoire déclare « *ebyen ! Lè mwen vini, mwen jis fè koum epi mwen ale.Sak konprann, konprann* ».

Jude, professeur de physique ajoute en disant :

Lontan lè mwen te lekòl la, se pwofesè yo ki te mèt kou yap fè yo nan sans ke se yo menm ki konnen sa yap fè a.Jodia se menm bagay yo kap fèt nan lise bisantenè a .Mwen menm mpap bay tèt mwen manti paske se mwen ki plis travay paske klas la tèlman gen elèv mpa ka fè elèv yo travay, lè a ap gaspiye nan sans saa. Elèv yo plis renmen lè pwofesè a ap depoze. Sa vle di elèv yo renmen lè se pwofesè a ki konnen.

De plus, en approche par compétences, l'élève est responsable de ses apprentissages, il construit lui-même ses propres connaissances.Pour ce faire, il revient à l'enseignant de lui fournir des instruments nécessaires.L'enseignant évite d'enseigner, il incite plutôt les apprenants à construire leurs connaissances tout en évitant qu'elles sont trop exigeantes pour les élèves, c'est-à-dire il revient aux apprenants de déterminer eux-mêmes les objectifs qu'ils poursuivent.

Nous avons retenu que par le fait que les enseignants ont utilisé la méthode magistrale pour enseigner en classe du secondaire IV au Lycée du Bicentenaire de Saint-Marc, ils ont du mal à enseigner selon les principes de l'approche par compétences qui font croire que l'élève apprend mieux dans l'action, c'est-à-dire :

- quand il se met en situation de production effective ;
- quand il est vraiment impliqué dans des tâches intégratrices qui nécessitent la mobilisation et l'intégration des acquis et donnent une vision globale des capacités à mobiliser ;
- et aussi, quand la situation d'apprentissage a du sens pour lui, qu'elle est significative ;
- quand les erreurs qu'il commet lors de la réalisation de la tâche sont identifiées et exploitées par l'enseignant dans le cadre d'une régulation. Et aussi lorsque ces erreurs

sont de nature à créer un obstacle à la poursuite de l'activité ou des apprentissages ultérieurs ;

- quand l'élève établit des contacts avec les autres pour construire ses connaissances et son savoir.

Pour conclure, l'utilisation de la méthode magistrale par les enseignants travaillant en classe du secondaire IV au Lycée du Bicentenaire de Saint-Marc fait des enseignants d'être de véritables détenteurs de connaissances et des élèves des tonneaux vides. Cela empêche les élèves d'être productifs dans le sens qu'ils ne peuvent pas produire de profondes réflexions en attendant un « je sais tout » pour venir leur donner de connaissances. Une telle pratique n'entre pas dans le champ de l'approche par compétences, car cette approche se base sur le développement de compétences tout en mobilisant des ressources. Donc, l'élève doit être actif et pourquoi ne pas participer au processus de son apprentissage.

4.1.6 Classe pléthorique: influence sur la qualité de l'enseignement.

D'après le dictionnaire le Petit Robert (2014), le terme pléthorique signifie trop abondant, surchargé.

Les locuteurs rencontrés à ce sujet ont avoué que la classe du secondaire IV au Lycée du bicentenaire de Saint-Marc est vraiment surchargée, elle contient ordinairement entre 100 et 120 élèves environs. A ce sujet, Mario déclare « *klas la gen twòp elèv. Wa imajinew yon klas ki gen 120 elèv, lap difisil poum pale pou tout moun tande e konprann tou* ».

Ce handicap est lié à des problèmes sur le plan pédagogique, affectif et gestion du fonctionnement de ce grand groupe.

Premièrement, les problèmes pédagogiques touchent à la communication orale et écrite, aux lectures demandées, à la rétroaction qu'il faut bien gérer et donner de façon pertinente, à l'essentiel de l'individualisation du travail, à l'évitement des tâches trop compliquées à réaliser, à la difficulté de circuler dans la classe, et en fin, au manque d'attention et de concentration des élèves.

Deuxièmement, les problèmes d'ordre affectif touchent les grandes difficultés pouvant empêcher les enseignants d'apprendre les noms des élèves, d'établir de bons rapports avec eux, de s'occuper des élèves les plus faibles, de percevoir avec justesse les intérêts et les humeurs des élèves, et enfin, de ressentir la sursaturation en regard du travail en dyades et en sous-groupes.

Troisièmement, les problèmes de gestion englobent les corrections interminables de travaux, les dyades et les groupes dysfonctionnels, le niveau élevé de bruit, la difficulté de rester en lien avec tous les élèves, les problèmes de discipline et la course contre la montre pour la remise des travaux. À ce même sujet, Konsebo et Sylla (2015) déclarent :

Dans la gestion de grands groupes, l'enseignant est confronté à des conflits à des difficultés de divers ordres. Il est bon qu'il les connaisse afin de développer des initiatives pour en amoindrir les effets. Il s'agit entre autres des difficultés en rapport avec la discipline : le maintien de la discipline, l'organisation et l'animation : la prise en compte de la diversité des apprenants ; la participation effective de tous les apprenants à l'apprentissage ; la mise en œuvre des méthodes actives ; la gestion du temps ; la possibilité très limitée de discussion entre enseignant et apprenants, l'évaluation : l'évaluation (respect du nombre d'évaluations exigé par trimestre ou semestre) ; la qualité des évaluations, le matériel et les infrastructures : les infrastructures et les auxiliaires didactiques inadaptés (salles de classes, laboratoires, bibliothèque, tableaux ...), l'insuffisance de manuels scolaires et les autres tâches de l'enseignant.(p.6)

Delà, nous comprenons bien pourquoi que les enseignants se trouvent dans l'impossibilité de parler pour que tous les élèves puissent entendre, voire comprendre. L'effet pléthorique de la classe du secondaire IV au Lycée du Bicentenaire de Saint-Marc empêche les enseignants et aux élèves de jouer correctement leur rôle en classe. En effet, André, enseignant de créole signale :

Kantite elèv ki nan klas la deja yon gwo pwoblèm pou mwen paske mpa gen ase tan poum ta akonpanye tout elèv nèt e menm poum ta rive fè yo travay pou kont yo.Sa vin koz ke mwen vin travay plis kòm pwofesè.

Cette façon d'enseigner montre que les enseignants travaillant dans cette classe n'utilisent pas les principes de l'approche par compétences. Les principes de l'approche par compétence sont au nombre de trois :

Tout d'abord, la maîtrise des compétences doit précéder l'intégration des connaissances, où la maîtrise peut avoir lieu dans un cadre indépendante ou collaboratif. Ensuite, les élèves doivent être soutenus dans des tâches qui sont délibérées, stimulantes et engageantes, mais pas trop difficiles où il y a une réflexion active sur leurs progrès et leur développement tout au long de la tâche. Enfin, les apprenant doivent être engagés dans des tâches qui ont du sens dans le contexte de leur vie et de leur communauté en général, où ces tâches peuvent également conduire à des changements profonds dans la vie des apprenants et des communautés pour le mieux-être de tous de manière égale.

Nous avons retenu que les enseignants éprouvent des difficultés à mettre en œuvre l'application de l'approche par compétences dans cette classe qui est de nature pléthorique. Il faut préciser aussi que dans une classe pléthorique, l'application de l'approche par compétences se révèle difficile, voire impossible. En effet, les enseignants ont du mal à respecter une série de principes liés à l'application de nouvelles méthodes d'enseignement. Tout cela s'explique par le fait que la classe du secondaire IV au Lycée du Bicentenaire de Saint-Marc est surchargée.

4.1.7 Absence de formations continues pour les enseignants : entrave dans la dispensation des cours et à l'application de nouvelles approches.

Coumaré (2010) définit la formation continue comme un processus dynamique et permanent d'apprentissage tout au long de la vie. Elle s'inscrit dans la perspective d'un développement professionnel à la fois individuel et collectif qui caractérise les systèmes organisationnels vivants et en évolution constante. Selon cet auteur, la formation continue n'a pas une durée limitée dans le temps.

Les enseignants interrogés ont avoué qu'il n'y a pas de formation continue pour les enseignants au niveau du Lycée du Bicentenaire de Saint-Marc. Cette absence de formation constitue non seulement une barrière pour l'application de nouvelles approches comme l'approche par compétences, mais aussi dans la façon dont les enseignants travaillent en classe. Ainsi, pour Mario, professeur d'Histoire :

Pa gen fòmasyon ki fèt pou pwofesè ka konnen kijan pou yo ansenye selon nouvo apwòch la. Pou mwen menm mwen wè ke ansyen apwòch la kise apwòch pa objektif te konn pèmèt elèv yo plis ankouraje paske elèv te konn travay epi etidye men jounen jodia pa gen konpetisyon nan klas yo. Elèv plis renmen se pwofesè a ki pou vin pote konesans ba yo. Mpap bay tèt mwen manti, mpa aplike sa ki rele nouvo segongè a nan lise a paske klas yo se tankou legliz. Lè map travay gen elèv ki chita dèyè ki pa menm ka tande sa map di.

Pour un autre enseignant :

Mwen menm kise yon jèn pwofesè, mfè ti efò pam men mbezwen fòmasyon poum ka travay pi byen. Mwen manke fòmasyon sou nouvo apwòch la kise nouvo segondè poum ansenye lang anglè a. Mwen ansenye lang anglè a paske mte aprann li men mpa gen tout mwayen yo ak metòd poum ansenye li nan nouvo segondè a. (Johnson)

De plus, la non-application de l'approche par compétence en classe du secondaire au Lycée du Bicentenaire de Saint-Marc a empêché les élèves d'être des responsables de leurs apprentissages, car l'approche par compétences se veut que l'élève soit au centre de l'apprentissage. L'élève est considéré comme naturellement doué d'une capacité presque absolue de développer les compétences attendues qui apparaissent dans le programme d'études présenté à partir de domaines d'activités balisés à l'avance. L'élève est responsable de ses apprentissages et il lui appartient de construire lui-même ses propres connaissances.

Pour ce faire, selon Rogers (1952), l'enseignant qui joue le rôle de facilitateur doit lui fournir des instruments nécessaires. Delà, le rôle de l'enseignant n'est pas d'enseigner comme dans l'approche traditionnelle, mais d'inciter les apprenants à construire leurs connaissances. Selon les principes de l'approche par compétences, il revient aux apprenants de déterminer eux-mêmes les objectifs qu'ils poursuivent et aux enseignants de dissimuler aux apprenants qu'ils vont subir une évaluation. Donc, l'approche par compétences met l'accent sur l'élève plutôt que sur la matière ou les contenus d'enseignement.

Enfin, nous avons vérifié que les enseignants travaillant en classe du secondaire IV au Lycée du Bicentenaire de Saint-Marc ont du mal à mettre en œuvre l'application de l'approche par compétences dans cette classe en raison de l'absence de formations continues pour les

enseignants. Cette absence a empêché les enseignants de mettre en œuvre l'approche par compétences en tenant compte de leur rôle et celui de l'élève.

4.1.8 Réussite scolaire: empêchements pour les apprenants de faire face aux aléas de la vie et de construire des compétences visant leur intégration au marché du travail.

Selon le Conseil Régional de Prévention de l'Abandon Scolaire (CREPAS, 2006), la réussite scolaire est synonyme d'achèvement avec succès d'un parcours scolaire (atteinte d'objectifs d'apprentissage et maîtrise des savoirs). Les résultats scolaires et l'obtention d'une reconnaissance des acquis (diplôme, certificat, attestation d'études, etc.) sont des indicateurs de réussite scolaire. Ce terme est donc porteur d'une idée de rendement et de performance.

Dans l'analyse de ce terme, les interviewés ont déclaré que dans la classe du secondaire IV au Lycée du Bicentenaire de Saint-Marc que la réussite scolaire est perçue non seulement en terme de résultats scolaires, mais aussi en terme d'acquisition de connaissances par les élèves. Ainsi, Mario professeur d'histoire déclare :

rezilta pa vini sèlman paske elèv la fè bèl pwen nan egzamen yo men tou èske elèv yo soti ak yon bagay oubyen èske yo aprann vre. Jodia, yo evalye yon pwofesè nan nan kantite timoun ki pase men san chache konnen kisa elèv yo aprann vrèman. Mwen menm, m'jwenn yon rezilta kanmenm. Rezilta a gendwa pa fin bon. Gen elèv ki konn mandem, mèt la èske mfè pwen? Mwen konn reponn li poum dil ke depi yon elèv konpoze lap fè pwen kanmenm men sa ka rive elèv la pa fè pwen li ta dwe fè a . Menm si elèv la ta fè 30/100 se yon pwen, menmsi li fè 90/100 se yon pwen tou men se yon pwen ki satisfè.

Jude professeur de physique ajoute en disant :

Bon ! si klas la gen 100 elèv mkonn jwenn 70 oubyen 80 elèv ki pase kou pam nan. Mkonn egzije yo travay paske lèm mwen te lekòl mte konn travay anil, anpil. Pa bliye tou se pwofesè a ki pou ankouraje elèv yo nan sans ke pwofesè a dwe bay leson, fè elèv yo resite. Pwofesè a dwe korije devwa elèv yo paske si chak ou bay devwa ou pa korijel pouw ka remèt elèv yo fèy yo yon fason pou yo ka wè pwen yo fè a ,ou mèt te bay devwa yap pote neglians nan sans saa.

Oscar, professeur de mathématiques avance « *Matematik se yon matyè ki mande fòk elèv yo travay li chak jou. Nan sans saa elèv yo pa ren men travay matematik .Sa vin rann yo pa enterese ak kou a. Elèv yo pa renmen fè pwèn pou matematik* ».

Par ailleurs en approche par compétences, le fait que l'élève acquiert de connaissances et d'obtenir de bonnes notes ne veut pas dire qu'il est compétent. L'élève est appelé à faire face aux réalités de la vie. Pour ce fait, il doit être capable de mettre en œuvre ce qu'il a appris sur le banc de l'école, car l'approche par compétences affirme que ce n'est pas suffisant que sans tourner le dos aux savoirs (Perrenoud, 1999a), sans nier qu'il y ait d'autres raisons de savoirs et de faire savoir (Perrenoud, 1999b), il importe de relier savoirs à des situations dans lesquelles ils permettent d'agir, au-delà de l'école. Agir, c'est ici affronter des situations complexes, donc penser, analyser, interpréter, anticiper, décider, réguler, négocier. Une telle action ne satisfait pas d'habiletés motrices, perceptives ou verbales. Elle exige des savoirs, mais ils ne sont pas pertinents que s'ils sont disponibles et mobilisables à bon escient au bon moment.

De plus, LeBoterf (1994) avance pour dire que la compétence n'est pas un état ou une connaissance possédée. Elle ne se réduit ni à un savoir ni à un savoir-faire. Elle n'est pas assimilable à un acquis de formation. Posséder des connaissances ou des capacités ne signifie pas être compétent. En revanche, la personne peut connaître des techniques ou des règles de gestion comptable et ne pas savoir les appliquer au moment opportun. Cette personne peut aussi connaître le droit commercial et mal rédiger des contrats.

Dans le domaine scientifique, l'observation révèle que des personnes possédant des connaissances ou des capacités ne parviennent pas toujours à les mobiliser de manière pertinente et au moment opportun, notamment en situation de travail. L'actualisation de ce savoir dans un contexte spécifique, marqué par des relations professionnelles, une culture institutionnelle, des aléas, des contraintes temporelles et des ressources, révèle le passage à la compétence.

Celle-ci se réalise dans l'action. Elle ne lui préexiste pas (...). Il n'y a pas de compétence que de compétence en acte. La compétence ne peut fonctionner dans le vide, en dehors de tout acte qui ne se limite pas à l'exprimer mais qui la fait exister. (p.16)

Enfin, par le fait que pour les enseignants interrogés que la réussite scolaire est liée à l'acquisition de connaissances et à l'obtention de bonnes notes empêche les apprenants de mobiliser des compétences et mieux se préparer pour affronter la vie .

4.1.9 Évaluation diagnostique: connaissance sur les prérequis des apprenants.

Mendor(2007) définit l'évaluation diagnostique comme une technique permettant aux enseignants premièrement, d'évaluer les connaissances antérieures des apprenants et apprenantes. Deuxièmement, déterminer où les élèves se situent dans l'acquisition de leurs connaissances et d'ajuster leur planification en fonction des résultats obtenus et les résultats permettant d'identifier les forces et les défis des apprenants, afin de cibler les contenus d'apprentissage qui nécessitent une attention particulière dans le cours.

Selon ce même auteur, l'évaluation diagnostique ne vise pas à corriger dans l'immédiat ce qui semble mal compris, incomplet ou absent, mais elle donne simplement un portrait, un instantané des connaissances des apprenants, lequel permettra à l'enseignant d'ajuster sa planification pédagogique.

Certains locuteurs sélectionnés déclarent avoir mis en application l'évaluation diagnostique dans la classe du secondaire au Lycée du Bicentenaire. Cette évaluation constitue une étape cruciale permettant aux enseignants de mieux aborder le processus d'enseignement-apprentissage dans la classe du secondaire IV au Lycée du Bicentenaire de Saint-Marc.

Cette évaluation se fait par des rappels qui s'effectuent, soit par les élèves, soit par les enseignants sur le cours antérieur. Ces rappels servent à donner aux enseignants une idée claire sur comment démarrer le nouveau cours. En effet, Mario déclare « *Pafwa mwen konn fè kèk elèv fè rapèl nan kou ki te fèt avan an .Konsa tou, mkonn fè rapèl pou tout elèv yo* ». De plus, André, professeur de créole affirme avoir utilisé cette évaluation dans la classe du secondaire IV au Lycée du Bicentenaire de Saint-Marc dans le but de déterminer les prérequis des apprenants dans le cours qu'il souhaite enseigner. De plus, l'évaluation diagnostique permet aux enseignants de déterminer non seulement les prérequis des apprenants, mais aussi leurs forces et leurs faiblesses sur les cours qu'ils ont à dispenser. Sur ceux, André, enseignant de créole avance :

Mwen konn mande kèk elèv pou yo fè yon rapèl sou kou mwen te fè avan an nan sans pou yo dim sa yo te genbe nan kou avan an. Sa konn edem fè yon gwo rapèl pou yo epi aprèsa mwen konn kòmanse nouvo kou a.

Johson de son côté ajoute :

Pafwa mwen mande yon elèv prezante yon bagay kel konnen sou kèk règ gramè pandan lap bay kèk fraz sou règ la .Mwen fè sa poum ka wè kisa elèv yo konnen deja e poum ka fè règ gramè yo pase.

Donc, l'évaluation diagnostique est une technique qui permet aux enseignants travaillant en classe du secondaire IV au Lycée du Bicentenaire de Saint-Marc de déterminer non seulement les prérequis des apprenants, mais aussi de planifier l'enseignement-apprentissage. Cependant, cette évaluation n'est pas la seule à appliquer dans une classe.

4.1.10 Absence d'évaluation formative: incapacité de voir les forces et les faiblesses des apprenants.

Scallon (1988) définit l'évaluation formative comme un processus d'évaluation continue ayant pour objet d'assurer la progression de chaque individu dans une démarche d'apprentissage, avec l'intention de modifier la situation d'apprentissage ou le rythme de cette progression, pour apporter (s'il y a lieu), des améliorations ou des correctifs appropriés.

Selon cette définition, l'évaluation formative est une :

- évaluation continue, pendant l'apprentissage;
- progression individuelle;
- modification du rythme d'apprentissage;
- correction ou enrichissement de l'enseignement;
- correction ou amélioration de l'apprentissage.

D'après les résultats trouvés dans le cadre de l'analyse de ce terme, nous avons constaté que l'évaluation formative est là pour sanctionner les élèves, leur aider à se dépasser, à exploiter leurs erreurs et progressivement la maîtrise souhaitée des acquis. Elle constitue la partie intégrante du processus d'apprentissage, elle vise à réguler les apprentissages par le biais des

devoirs de maison, des interrogations, des projets ou des exposés. Dans cet ordre d'idées, Mario, professeur d'histoire déclare « *mpa gen posibilite poum evalye elèv yo detanzantan paske pa gen mwayen pou kopi fèt* ». Il faut préciser que la non application de l'évaluation formative dans la classe du secondaire IV au Lycée du Bicentenaire de Saint-Marc empêche, d'une part, aux apprenants d'essayer, de s'engager et de prendre des risques, d'autre part, aux enseignants d'observer les rythmes individuels et collectifs des élèves, de moduler les exigences du travail personnel donné en classe comme à la maison et d'aider aux repérages des réussites et des erreurs.

4.1.11 Gestion de classe: problème pour les élèves indisciplinés de participer aux cours et d'apprendre.

Caron (2012) définit la gestion de classe comme les interventions de l'enseignant pour créer un climat propice à l'apprentissage. Selon cet auteur, la classe doit être organisée afin de permettre aux élèves d'apprendre. Legendre (2005), pour sa part, la définit comme une fonction de l'enseignant qui consiste à accompagner l'élève vers l'apprentissage.

Les enseignants interrogés affirment pour gérer la classe du secondaire IV au Lycée du Bicentenaire de Saint-Marc avoir recouru à l'expulsion des élèves perturbateurs hors de cette classe. En effet, André, professeur de créole déclare :

Monchè jan klas la chaje ak elèv sa a, konn gen kèk elèv ki konn anchepem travay lè sa mwen oblije mete yo deyò yon fason poum ka kontinye travay .Pa gen moun ki ka aprann nan bri .Wòl mwen kòm pwofesè se bay konesans men fòk mwen gen kapasite poum jere klas la tou.

Mario, professeur d'histoire va dans le même sens en disant :

Mwen oblije mete elèv yo deyò paske si map pale pandan gen bri se komsi mwen pap regle anyen vre .Pwofesè pa travay nan dezòd .Se pou elèv mwen vin travay, elèv la dwe metel nan kondisyon poul aprann .Sa vle di elèv la dwe rete an silans pou li tandem.

Nous avons constaté que les enseignants travaillant en classe du secondaire IV au Lycée du Bicentenaire de Saint-Marc se trouvent dans l'impossibilité de bien gérer cette classe. Gérer une classe ne consiste pas seulement à gérer les comportements d'indiscipline en classe, car O'Neill

et Stephenson (2011) distinguent quatre composantes fondamentales dans la gestion de classe, chacune jouant un rôle important dans le succès de l'enseignement et de l'apprentissage :

1-Planifier et organiser les ressources disponibles en classe, qu'elles soient temporelles, spatiales ou matérielles. Cela implique également de prendre en compte les besoins et capacités variés des élèves ainsi que les ressources technologiques qui peuvent enrichir le processus d'apprentissage ;

2-Cultiver des relations positives entre tous les acteurs de la classe. Cela englobe les interactions entre l'enseignant et les élèves, entre les élèves eux-mêmes et la perception du statut social dans la classe. Ces relations positives favorisent un climat de confiance et de respect, offrant ainsi un environnement sécurisé pour que les élèves puissent s'exprimer et prendre des risques dans leur apprentissage ;

3- Maintenir l'attention des élèves en proposant des activités d'enseignement et d'apprentissage stimulantes et pertinentes. Cela comprend le fait de susciter l'intérêt des élèves pour la matière enseignée en démontrant sa signifiante et son utilité dans la vie quotidienne. En outre, l'utilisation de méthodes de renforcement positif, telles que les discussions de groupe ou les travaux d'équipe, peut aider à maintenir leur motivation ;

4-Faire face aux comportements perturbateurs en mettant en place des règles claires et en développant les compétences sociales des élèves pour prévenir de tels comportements. Lorsqu'ils se produisent, l'enseignant doit être capable de gérer efficacement la situation en utilisant des stratégies appropriées pour faire face aux crises ou à l'opposition active.

Enfin, nous avons retenu que la façon de gérer une classe compte beaucoup dans tout processus d'enseignement-apprentissage, mais les enseignants travaillant en classe du secondaire IV au Lycée du Bicentenaire de Saint-Marc n'utilisent pas les meilleurs techniques et procédés pour bien gérer cette classe. Autrement dit, les enseignants ne savent pas comment gérer cette classe afin de permettre à tous les apprenants, plus précisément les apprenants perturbateurs de participer aux cours et d'apprendre aussi.

4.2 Absence de matériels didactiques et pédagogiques : complication dans l'apprentissage des contenus.

Selon Pasquale (2009), les matériels didactiques sont des matériels conçus dans l'intention explicite de servir à l'enseignement et à l'apprentissage en milieu scolaire. Pour UNESCO (2017), le matériel pédagogique se réfère à l'ensemble des outils, ressources et supports utilisés dans le domaine de l'éducation pour faciliter l'enseignement, l'apprentissage et la compréhension des concepts. Il peut prendre différentes formes, telles que des livres de cours, des manuels, des tableaux blancs interactifs, des vidéos éducatives, des maquettes, des outils numériques, des jeux éducatifs, etc.

Les enseignants qui participent à cette étude insistent beaucoup sur l'absence des matériels didactiques au niveau du Lycée du Bicentenaire de Saint-Marc. Ils constatent que les apprenants n'ont pas de livres, il y a l'absence de bibliothèque, de laboratoires (d'informatique, de chimie et de langue). Les données liées à ce terme sont présentées dans le tableau suivant :

Tableau 3: absence de matériels didactiques et pédagogiques

Matériels didactiques et pédagogiques	Nombre de répétitions	Fréquence (%)
Absence de livres	5	10,86
Absence de bibliothèque scolaire	32	69,56
Absence de laboratoires	9	19,56
Total	46	100

Source : Données de nos entretiens (novembre 2022).

Dans ce tableau, nous avons remarqué que l'absence de livres a un taux de 10,86%, l'absence de bibliothèque scolaire 69,56% et l'absence de laboratoires 19,56%.

4.2.1 Absence de livres: problèmes de faire travailler les élèves en classe.

Selon le petit Larousse Illustré (2007), un livre est un assemblage de feuilles imprimées et réunies en un volume, broché ou relié.

Selon les enseignants interviewés à ce sujet, les élèves de la classe du secondaire IV au Lycée du Bicentenaire de Saint-Marc n'ont pas de livres. Ainsi, Johnson déclare « *Depim ap ansenye nan lise a, li ra anpil poum jwen yon elèv gen liv poum fè kou a. Pa gen liv* ». Cette absence de livres pose beaucoup de problèmes dans le cadre de l'enseignement-apprentissage. Les enseignants ont toujours du mal à couvrir les programmes annuels, car il y a non seulement un manque de manuels adapté au programme de l'approche par compétences, mais les manuels mis à la disposition de la communauté éducative n'ont pas été assez diffusés. Cela explique alors la rareté de ces documents dans cette salle de classe. De là, Oscar ajoute en disant :

pou nou ta pale de nouvo apwòch, fòk ta gen bon jan zouti nesès pou pwofesè ak elèv fè pratik nan kou yo. Avèk pil elèv ki nan nan klas la ki pa gen liv, Mwen oblije se nòt mwen bay sou tablo. Sa vin fè ke elèv yo paka travay nan klas la. Mwen oblije paka wè pwogram mwen chak ane. Se menm metòd lontan yo mwen itilize nan lise a.

De plus, Kamian (2013), ajoute dans cette même optique que :

les livres comme auxiliaire de l'éducation, ils aident à susciter de nouvelles attitudes pratiques nécessaires pour résoudre les problèmes de l'information, de la formation et enrichit les thèmes de réflexion. Pour l'élève, les livres sont autant de portes qui ouvrent sur un monde nouveau d'idées et de connaissances. Grâce à eux, les élèves ont la possibilité non seulement d'accumuler des connaissances, mais de les appliquer et de confirmer les points de vue.

Enfin, nous avons conclu pour dire que l'absence de livres dans la classe du secondaire IV au Lycée du Bicentenaire de Saint-Marc rend la réalisation des planches de travaux pratiques (TP), des travaux dirigés (TD) et bien d'autres des activités prévues à cet effet très pénibles et coûteux pour les enseignants.

4.2.2 Absence de bibliothèque scolaire: blocage dans le développement de diverses compétences.

La Fédération Internationale des Associations et des Institutions de bibliothèque (IFLA, 2015) définit une bibliothèque scolaire comme un espace scolaire d'apprentissage physique et numérique, où la lecture, le questionnement, la recherche, la réflexion, l'imagination et la

créativité sont au centre du cheminement des élèves depuis l'information jusqu'à la connaissance, et dans un but de développement personnel, social et culturel.

La majeure partie des enseignants interrogés dans le cadre de ce terme ont avoué qu'ils fréquentent rarement les bibliothèques et d'autres n'y pensent même pas. Les raisons à ce problème sont multiples, car les enseignants expliquent cela par le fait qu'il y a une pauvreté de bibliothèques scolaires au niveau du Lycée du Bicentenaire de Saint-Marc, la difficulté de trouver des données actualisées ou même des livres ayant rapport au programme d'enseignement. Beaucoup estiment qu'ils n'ont pas assez de temps pour fréquenter les grandes bibliothèques de la ville et d'autres estiment qu'en plus de temps, ils n'ont pas assez de revenu pour adhérer aux grandes bibliothèques. C'est l'une des raisons pour lesquelles, ils se rabattent au poteau pour acheter des livres hors programme pour préparer leur cours.

De plus, la nouvelle approche dite approche par compétences fait beaucoup exigences. De ce fait, l'élève est appelé à construire ses savoirs et pour ce faire, il doit observer, analyser, faire la synthèse et dégager les éléments que l'on attend de lui. Pour y arriver, l'enseignant doit mettre à sa disposition plusieurs ressources didactiques de nature différente, mais nous constatons une rareté en ressources nécessaires pouvant aider les enseignants à l'implémentation efficiente des nouveaux modes d'enseignements-apprentissage. Ainsi, Mario intervient en disant :

Timoun yo pa gen liv, pa gen bibliotèk pou elèv ak pwofesè fè rechèch .Pwofesè a ka toujou prepare lakay li men poul fè kou a nan klas la, lap bezwen materyèl didaktik yo. Anplis, nan nouvo segondè a, se elèv la ki travay plis. Pwofesè a la poul ede elèv la pandan lap travay.

Les interviewés mentionnent aussi que l'absence de bibliothèque scolaire au Lycée du Bicentenaire de Saint-Marc constitue un facteur de blocage dans le développement de diverses compétences : lecture et écriture, recherche, réflexion critique, participation sociale et culturelle, planification, etc. En effet, *la Fédération Internationale des Associations et des Institutions de bibliothèques (IFLA, 2016)* signale que l'absence de bibliothèque au sein d'une école constitue une barrière au développement de certaines compétences comme :

- les compétences basées sur les ressources : capacités et aptitudes relatives à la recherche, à l'accès et à l'évaluation des ressources dans des formats variés, comprenant les objets

culturels et les individus en tant que sources. Ces compétences incluent également l'utilisation des outils informatiques pour chercher, accéder, et évaluer ces sources, et enfin le développement des littératures numériques et écrites ;

- les compétences basées sur la réflexion : capacités et aptitudes qui se concentrent sur une implication significative dans le travail sur les données et l'information, à travers les processus de recherche et d'investigation, les processus de réflexion d'un niveau supérieur, et l'analyse critique qui mènent à la réalisation d'exposés et productions documentaires, démontrant des savoirs et une compréhension approfondis ;
- les compétences basées sur les savoirs : capacités et aptitudes de recherche et d'investigation qui se concentrent sur la création, la construction, et l'usage partagé des produits de la connaissance démontrant une connaissance et une compréhension approfondies ;
- les compétences de lecture et d'écriture : capacités et aptitudes relatives au plaisir de la lecture : lire pour le plaisir, lire pour apprendre à travers des plateformes multiples. La transformation, la communication et la diffusion du texte dans ses multiples formes et modes permet ainsi le développement du sens et de la compréhension ;
- les compétences interpersonnelles et personnelles : capacités et aptitudes relatives à la participation sociale et culturelle dans la recherche basée sur les ressources, et l'apprentissage sur soi-même et les autres en tant que chercheurs, usagers de l'information, créateurs de savoirs et citoyens responsables ;
- les compétences en gestion des apprentissages : capacités et aptitudes qui permettent aux élèves de se préparer, planifier et réussir un module de recherche basé sur les programmes scolaires.

Enfin, une bibliothèque scolaire joue un rôle important dans le développement des compétences à travers un enseignement et des conseils individuels et collaboratifs en lien très clair avec le contenu et les objectifs d'apprentissage du programme scolaire. Donc son absence au Lycée du Bicentenaire a causé des manques dans l'apprentissage des apprenants en matière du développement des compétences. Maintenant, passons à la sous-section ci-dessous qui parle de l'absence de laboratoires.

4.2.3 Absence de laboratoires: embarras dans la pratique des cours.

Selon le dictionnaire le Petit Robert (2014), un laboratoire est un local aménagé pour faire des expériences, des analyses biologiques, des recherches.

Les locuteurs parlent de l'absence de laboratoires d'informatique, de physique, etc. au Lycée du Bicentenaire de Saint-Marc. Cette absence empêche non seulement les apprenants de faire des pratiques dans les cours comme musique, informatique, mathématiques, etc. pouvant leur aider à mieux planifier leur vie professionnelle, mais aussi aux enseignants d'utiliser d'autres façons pour travailler. Ainsi, Jean professeur de français déclare :

Lèw pran kèk matyè tankou enfòmatrik, ekonomi, mizik ak anpil lòt ankò pa gen materyèl pou elèv yo fè pratik .Sa fèm santi pou mete yon nouvo sistèm, fòk gen anpil preparasyon pou sa .Fòk gen liv ki prepare pou sa, fòk pwofesè yo jwenn fòmasyon pou sa paske pou mande chanjman fòk chanjman an fèt avan nan pwofesè yo .Pou tout sa mwen di la yo, mwen konstate kou yo fèt sevre men elèv yo pa fè pratik epi pwofesè yo toujou rete nan fè tewori san yo pa janm pote yon chanjman tout bon nan travay yo vre .

Jude, professeur de physique, pour sa part, ajoute en disant :

Sistèm lekòl nou genyen jodia, se sistèm ansyen an. Pa gen zouti nan sans pou timoun yo fè pratik . Mwen menm kise pwofesè fizik, yon lè map fè yon kou « électricité », gen yon elèv kite mandem poum montrel yon reziztans, mpat kapab.Yon lè ankò mpat fè yon kou « magnétisme », yon lòt elèv mandem poum montrel yon bobin, mpat kapab.Se poum diw ke kesyon materyèl oubyen zouti pou elèv ak pwofesè travay bay anpil pwobèm.Pwofesè oblije fè sa yo kapab pou yo ka ede elèv yo avanse malgre jan sa ye.

Oscar, professeur de mathématiques ajoute «. *Pa gen sal enfòmatrik poum ta pèmèt elèv yo fè konesans ak kèk lojisyèl ki enpòtan nan pratik matematik la .An gwo kitem diw matematik pa fèt sèlman sou tablo ».*

Donc, l'absence de laboratoire laisse un vide dans les pratiques des cours. Cela s'explique par le fait que les enseignants ont du mal à permettre aux apprenants de pratiquer les cours de façon concrète afin de voir le sens réel de ce qu'ils apprennent en classe.

Dans ce chapitre, nous venons de faire l'analyse des entretiens effectués sur le terrain. D'abord, l'analyse a révélé diverses pratiques enseignantes aux Lycée du Bicentenaire de Saint-Marc, plus précisément dans la Classe du Secondaire IV. Les pratiques sont : mise en train, devoir en groupe, devoir individuel, interaction entre enseignants et élèves, enseignement magistral, évaluation diagnostique, évaluation formative et gestion de classe. Ensuite, l'analyse a souligné l'absence de formation continue pour les enseignants et enfin, l'absence de matériels didactiques et pédagogiques. Le chapitre suivant présentera l'interprétation des résultats.

Chapitre V : Interprétation des résultats

Ce dernier chapitre de notre mémoire présente d'abord, l'interprétation des résultats des données recueillies. Ensuite, ce même chapitre présente la discussion des résultats, la vérification de l'hypothèse et les limites de la recherche.

Selon Robert et Bouillaguet (1997), l'interprétation des résultats consiste à « prendre appui sur les éléments mis à jour par la catégorisation pour fonder une lecture à la fois originale et objective du corpus étudié » (p. 31). L'objectif principal de cette recherche est d'analyser les facteurs ayant un impact sur l'efficacité de l'approche par compétences, et leur relation avec le rendement scolaire des élèves de la classe du secondaire IV au Lycée du Bicentenaire de Saint-Marc, en s'appuyant sur la pratique enseignante.

Pour atteindre cet objectif, nous avons effectué des entretiens semi-directifs avec les enseignants travaillant en classe du secondaire IV au Lycée du Bicentenaire de Saint-Marc.

En effet, l'analyse des données recueillies sur le terrain nous a permis de répartir en trois grands points les faits :

5.1 Les pratiques enseignantes

Les pratiques enseignantes sont les méthodes, stratégies et approches utilisées par les enseignants pour faciliter l'apprentissage des élèves. Ces pratiques peuvent varier en fonction du contexte, du niveau scolaire, des matières enseignées et des objectifs d'apprentissage spécifiques. Nous avons retenu les pratiques suivantes dans le cadre de l'analyse du travail de terrain.

5.1.1 La mise en train : favoriser un environnement propice à l'apprentissage.

La mise en train est une étape importante dans le processus d'enseignement-apprentissage en classe. Elle consiste à préparer les élèves à entrer dans un état d'esprit favorable à l'apprentissage, à mobiliser leur attention et à les préparer physiquement et mentalement à la tâche qui va suivre.

Lorsque nous parlons de mise en train, nous pensons souvent aux activités d'échauffement ou de révision effectuées en début de cours. Cependant, la mise en train ne se limite pas seulement à cela. Elle englobe également les stratégies et techniques pédagogiques utilisées pour stimuler

l'intérêt des élèves, susciter leur curiosité et établir un lien entre les connaissances préalables et les nouveaux contenus.

Le rôle principal de la mise en train est de créer un environnement propice à l'apprentissage en classe. Elle permet de capter l'attention des élèves, de les motiver et de favoriser leur engagement actif dans le processus d'enseignement-apprentissage. En début de cours, la mise en train permet de créer une atmosphère positive, de générer un sentiment d'appartenance à la communauté de classe et de favoriser les interactions sociales entre les élèves.

La mise en train peut prendre différentes formes selon le contexte et le sujet abordé. Elle peut impliquer des activités ludiques, des discussions en groupe, des questions de réflexion, des exercices de rappel ou même des présentations multimédias. L'objectif est d'éveiller la curiosité des élèves, de les amener à formuler des hypothèses, à poser des questions et à explorer activement le contenu à venir.

Par ailleurs, la mise en train permet également de réactiver les connaissances antérieures des élèves et de les connecter aux nouveaux apprentissages. En reliant les nouveaux concepts à des connaissances déjà acquises, on favorise la construction de liens significatifs et la consolidation des apprentissages.

En somme, la mise en train joue un rôle essentiel dans le processus d'enseignement-apprentissage en classe. Elle crée un environnement propice à l'apprentissage, motive les élèves et facilite l'assimilation des nouveaux contenus. En intégrant des activités de mise en train variées et pertinentes, les enseignants peuvent maximiser l'engagement des élèves et favoriser leur réussite scolaire.

5.1.2 Devoir en groupe : stratégie pour créer un apprentissage social.

Le devoir en groupe encourage les élèves à travailler ensemble, à partager leurs connaissances et à collaborer pour atteindre un objectif commun. Cela favorise le développement de compétences sociales telles que la communication, le travail d'équipe et la résolution de problèmes. Les élèves apprennent activement en participant à des discussions, en partageant des idées et en échangeant des perspectives avec leurs pairs. Cela favorise l'apprentissage interactif où les élèves peuvent se

corriger mutuellement, se poser des questions et approfondir leur compréhension. Le travail de groupe permet aux élèves de mettre en pratique leurs compétences individuelles tout en contribuant à la réussite du projet collectif. Chaque membre du groupe peut apporter ses forces et ses talents spécifiques, ce qui permet un apprentissage mutuel et une diversité d'approches. Les devoirs en groupe peuvent impliquer des problèmes complexes nécessitant une réflexion critique et une analyse approfondie. En travaillant ensemble, les élèves peuvent aborder ces défis de manière collaborative, en explorant différentes solutions et en développant des compétences de résolution de problèmes.

Bien que le travail de groupe soit collaboratif, il favorise également la responsabilité individuelle. Chaque membre du groupe est responsable de sa contribution et doit faire preuve d'engagement et de responsabilité envers le groupe. Cela aide les élèves à développer leur autonomie et à prendre conscience de l'impact de leur travail sur l'ensemble du groupe.

Le travail de groupe permet aux élèves d'interagir avec des pairs ayant des expériences, des connaissances et des perspectives différentes. Cela favorise un apprentissage diversifié, où les élèves peuvent être exposés à de nouvelles idées, élargir leurs horizons et développer leur pensée critique. Travailler en groupe reflète souvent les dynamiques de travail dans le monde professionnel. Les compétences acquises grâce au travail de groupe, telles que la communication efficace, la collaboration et la résolution de problèmes, sont essentielles pour réussir dans de nombreux domaines professionnels.

Enfin, il est important de noter que le devoir en groupe nécessite une gestion adéquate pour garantir une participation équitable de tous les membres du groupe et pour éviter les problèmes potentiels tels que le déséquilibre des tâches ou le passager clandestin. Les enseignants doivent fournir des lignes directrices claires et un suivi régulier pour maximiser les avantages du travail de groupe.

5.1.3 Devoir individuel : façon de favoriser l'engagement personnel dans le processus d'apprentissage.

Le devoir individuel dans un processus d'apprentissage occupe une place centrale et revêt une importance fondamentale. Il constitue le pilier sur lequel repose la progression personnelle et la réussite académique. Le concept de devoir individuel englobe l'idée que chaque apprenant est responsable de sa propre formation, de son engagement et de sa participation active dans le processus d'acquisition des connaissances.

Le devoir individuel implique plusieurs dimensions essentielles. Tout d'abord, il s'agit de reconnaître que l'apprentissage est une responsabilité personnelle. Chaque étudiant est le principal acteur de son propre cheminement éducatif. Cela signifie qu'il est nécessaire de prendre conscience de ses objectifs d'apprentissage, de développer une vision claire de ce que l'on souhaite accomplir et de se fixer des attentes élevées.

Ensuite, le devoir individuel suppose une discipline personnelle. Il nécessite la capacité de s'organiser, de gérer son temps de manière efficace et de maintenir une régularité dans les efforts déployés. L'apprentissage demande souvent des sacrifices et des choix personnels pour consacrer du temps et de l'énergie à l'étude, à la recherche et à la pratique.

Le devoir individuel requiert également une prise d'initiative. Il est essentiel d'adopter une attitude proactive et d'aller au-delà des attentes minimales. Cela implique de chercher activement des occasions d'apprendre, de poser des questions, de participer aux discussions en classe, de solliciter l'aide des enseignants et de chercher des ressources supplémentaires pour approfondir ses connaissances.

Par ailleurs, le devoir individuel englobe l'autoréflexion. Il est important de prendre le temps de réfléchir sur ses propres progrès, de reconnaître ses forces et ses faiblesses, et de s'engager dans un processus d'amélioration continue. L'auto-évaluation permet d'identifier les domaines où des efforts supplémentaires sont nécessaires, de fixer de nouveaux objectifs et de mettre en place des stratégies d'apprentissage adaptées.

En somme, le devoir individuel joue un rôle essentiel dans le processus d'apprentissage. Il incarne l'engagement personnel, la discipline, l'initiative, l'autoréflexion et la responsabilité. En

assumant pleinement ce devoir, chaque apprenant a la possibilité de se développer, de s'épanouir et d'atteindre des résultats significatifs dans sa quête de connaissances et de compétences.

5.1.4 Interactions entre enseignants et élèves : créer un climat de confiance et la participation active des apprenants.

Dans le processus d'apprentissage, l'interaction entre les enseignants et les élèves joue un rôle important. Cette dynamique permet de favoriser un environnement propice à l'éducation, à l'acquisition de connaissances et au développement personnel des apprenants. L'interaction enseignant-élève transcende le simple transfert d'informations et crée une connexion significative qui stimule l'apprentissage.

Les enseignants sont les guides bienveillants qui inspirent, motivent et encadrent les élèves tout au long de leur parcours éducatif. Leur rôle ne se limite pas à la transmission de savoirs, mais englobe également le développement des compétences, l'encouragement de la curiosité et la promotion de la réflexion critique.

Lors des interactions en classe, les enseignants créent un climat de confiance qui encourage les élèves à s'exprimer librement, à poser des questions et à partager leurs idées. Ils sont à l'écoute des besoins individuels de chaque apprenant, s'adaptant à leur rythme d'apprentissage et fournissant un soutien personnalisé lorsque nécessaire. En établissant cette relation de confiance, les enseignants favorisent un sentiment d'appartenance et de sécurité, créant ainsi un environnement propice à l'apprentissage et à l'épanouissement.

Les interactions entre enseignants et élèves ne se limitent pas à la salle de classe. Les enseignants sont également des modèles et des mentors qui guident les élèves dans leurs choix éducatifs et professionnels. Ils encouragent les élèves à développer leur autonomie, à fixer des objectifs ambitieux et à persévérer face aux difficultés. Grâce à ces interactions, les enseignants aident les élèves à découvrir leur potentiel et à croire en leurs propres capacités.

L'interaction entre enseignants et élèves est également facilitée par l'utilisation de nouvelles technologies et de méthodes pédagogiques innovantes. Les enseignants intègrent des outils interactifs tels que les tableaux blancs interactifs, les applications éducatives et les plateformes

en ligne pour créer des expériences d'apprentissage engageantes et interactives. Ces outils permettent aux élèves d'explorer de nouvelles approches, de collaborer avec leurs pairs et d'acquérir des compétences numériques essentielles.

En résumé, l'interaction entre enseignants et élèves est un élément essentiel dans le processus d'apprentissage. Elle favorise un climat de confiance, encourage la participation active des élèves et crée un lien significatif entre les apprenants et leurs enseignants. Ces interactions contribuent à l'épanouissement des élèves, à leur développement académique et personnel, ainsi qu'à leur préparation pour devenir des citoyens actifs et engagés dans la société.

5.1.5 Enseignement magistral : astuce pour transmettre de façon unidirectionnelle des connaissances aux apprenants.

L'enseignement magistral, également connu sous le nom de cours magistral, est une méthode d'enseignement traditionnelle largement utilisée dans les établissements d'enseignement supérieur, tels que les universités et les grandes écoles. Cette approche pédagogique se caractérise par une transmission unidirectionnelle des connaissances du professeur aux élèves.

Dans un enseignement magistral, le professeur est considéré comme l'autorité principale et détient le savoir à partager. Il donne un cours devant un grand groupe d'élèves, souvent dans un amphithéâtre, en utilisant principalement des exposés oraux et des supports visuels. Les élèves écoutent, prennent des notes et posent éventuellement des questions à la fin de la séance.

Les avantages de l'enseignement magistral résident dans sa capacité à transmettre rapidement de grandes quantités d'informations à un grand nombre d'élèves. Il permet également aux enseignants de présenter des concepts complexes de manière structurée et cohérente. De plus, l'enseignement magistral peut être particulièrement efficace pour l'enseignement de sujets où il existe une base de connaissances établie et des résultats établis.

Cependant, cette méthode présente également des limites. Elle est souvent critiquée pour son caractère passif, où les étudiants jouent un rôle plus limité en tant qu'auditeurs et récepteurs d'informations. Certains étudiants peuvent trouver difficile de rester concentrés pendant de

longues périodes, et l'interactivité et l'engagement actif peuvent être limités. En outre, l'enseignement magistral ne favorise pas nécessairement le développement de compétences telles que la pensée critique, la résolution de problèmes ou la collaboration.

Afin de compenser les limites de l'enseignement magistral, de nombreuses institutions d'enseignement ont adopté des approches pédagogiques plus interactives et centrées sur l'apprenant, telles que les discussions en groupe, les études de cas, les travaux pratiques en laboratoire, les projets de recherche et l'apprentissage basé sur les problèmes. Ces méthodes cherchent à encourager l'engagement actif des étudiants, à développer leurs compétences et à favoriser une meilleure compréhension des concepts enseignés.

En résumé, l'enseignement magistral est une méthode d'enseignement traditionnelle caractérisée par une transmission unidirectionnelle des connaissances de l'enseignant aux élèves. Bien qu'elle puisse être efficace pour transmettre des informations de base, elle présente des limites en termes d'interactivité et de développement de compétences chez les étudiants, ce qui a conduit à l'évolution vers des approches pédagogiques plus interactives et centrées sur l'apprenant.

5.1.6 Classe pléthorique: facteur empêchant les enseignants de porter une attention à chaque élève et aux élèves de s'engager et de se motiver.

La classe pléthorique est une réalité courante. Elle se réfère à une situation où le nombre d'élèves ou d'apprenants dans une classe est excessivement élevé, dépassant souvent la capacité optimale d'interaction et d'attention individuelle. Cette surpopulation peut poser de nombreux défis pour les enseignants et les apprenants, mais elle offre également des opportunités uniques.

Lorsqu'une classe devient pléthorique, il devient plus difficile pour les enseignants de fournir une attention individuelle à chaque apprenant. Les interactions personnalisées sont limitées, ce qui peut rendre l'apprentissage plus impersonnel et réduire les opportunités de feedback individualisé. Les enseignants peuvent également rencontrer des difficultés pour gérer le comportement des élèves et maintenir l'ordre dans une classe surpeuplée.

Pour les apprenants, une classe pléthorique peut entraîner une diminution de l'engagement et de la motivation. Avec un nombre élevé de pairs, il peut être plus difficile de participer activement aux discussions en classe ou de recevoir une rétroaction immédiate sur leurs progrès. Certains élèves peuvent se sentir perdus ou négligés, ce qui peut nuire à leur estime de soi et à leur confiance en leurs capacités.

Cependant, malgré ces défis, la classe pléthorique offre également des opportunités. Elle encourage les enseignants à développer des stratégies d'enseignement plus créatives et innovantes pour répondre aux besoins diversifiés des apprenants. Les technologies éducatives peuvent jouer un rôle essentiel en offrant des ressources et des outils adaptés à l'apprentissage individuel, permettant aux élèves de progresser à leur propre rythme.

Pour surmonter les défis d'une classe pléthorique, il est essentiel que les enseignants établissent un environnement d'apprentissage inclusif et bien organisé. Ils peuvent utiliser des différenciations pour répondre aux besoins individuels des apprenants, favoriser la participation active et fournir des rétroactions constructives. Les enseignants peuvent également encourager la collaboration entre les apprenants, en utilisant des projets de groupe et des activités interactives.

En conclusion, bien que la classe pléthorique puisse présenter des défis en termes d'interaction individuelle et de suivi personnalisé, elle offre également des opportunités pour l'apprentissage collaboratif et la diversité des idées. Les enseignants doivent relever ces défis en mettant en place des stratégies pédagogiques adaptées et en utilisant les outils technologiques disponibles. Avec une approche appropriée, une classe pléthorique peut devenir un environnement d'apprentissage stimulant et enrichissant pour tous les apprenants impliqués.

5.1.7 Formation continue pour les enseignants: améliorer leurs compétences, connaissances et méthodes pédagogiques, garantissant ainsi une éducation de qualité et adaptée aux nouveaux besoins des apprenants.

La formation continue joue un rôle essentiel dans le domaine de l'éducation. Elle offre aux individus la possibilité de poursuivre leur apprentissage et de développer leurs compétences tout au long de leur vie professionnelle. Les théories se développent suivant les observations et les

pratiques, et les pratiques se nourrissent des théories élaborées à partir des pratiques. La formation continue assure un enrichissement mutuel.

La formation continue permet aux enseignants, aux professionnels de l'éducation et à d'autres acteurs du domaine de l'éducation de rester informés des dernières pratiques pédagogiques, des méthodes d'enseignement innovantes et des nouvelles recherches en éducation. Cela leur permet d'améliorer leur efficacité dans leurs domaines respectifs et de fournir un enseignement de qualité.

En outre, la formation continue offre aux individus la possibilité d'acquérir de nouvelles compétences et de se reconvertir professionnellement, lorsqu'il s'avère nécessaire. Par exemple, une personne travaillant dans le domaine de l'informatique peut suivre des cours de programmation avancée pour rester à jour avec les nouvelles technologies. De même, un enseignant peut participer à des formations sur l'utilisation des technologies de l'information et de la communication en classe pour améliorer ses compétences en matière d'enseignement.

La formation continue favorise également le développement professionnel continu. Elle permet aux individus d'explorer de nouvelles idées, de développer leur créativité et d'élargir leurs horizons. Cela peut les aider à se sentir plus motivés et engagés dans leur travail, ce qui se traduit par des performances accrues.

Un autre aspect important de la formation continue est sa capacité à répondre aux besoins spécifiques des individus et des organisations. Elle peut être adaptée en fonction des intérêts, des besoins et des contraintes de chaque personne ou groupe. Cela permet de maximiser l'efficacité de l'apprentissage en ciblant les domaines qui nécessitent une amélioration ou une mise à jour.

Enfin, la formation continue contribue à l'amélioration de la qualité globale de l'éducation. En encourageant les enseignants et les professionnels de l'éducation à se former régulièrement, elle permet de maintenir des normes élevées dans les établissements d'enseignement. Cela se traduit par des élèves mieux préparés, plus engagés et ayant une expérience d'apprentissage plus enrichissante.

En conclusion, la formation continue joue un rôle crucial dans l'éducation en offrant aux individus la possibilité de se développer professionnellement, d'acquérir de nouvelles compétences et de rester à jour avec les dernières avancées dans leur domaine. Elle favorise le développement professionnel continu, répond aux besoins spécifiques des individus et contribue à l'amélioration globale de la qualité de l'éducation. Investir dans la formation continue est donc essentiel pour assurer un système éducatif dynamique et performant.

5.1.8 Réussite scolaire: manière de préparer les apprenants à devenir des individus épanouis et compétents, prêts à relever les défis de la vie réelle et à contribuer de manière significative au progrès de la société.

La réussite scolaire en approche par compétences est une approche éducative moderne qui met l'accent sur le développement global des élèves, en se concentrant sur l'acquisition de compétences essentielles plutôt que sur la simple accumulation de connaissances. Cette approche vise à préparer les étudiants à relever les défis de la vie réelle en leur fournissant les outils nécessaires pour réussir sur le plan académique, professionnel et personnel.

L'approche par compétences reconnaît que chaque élève possède un ensemble unique de talents, d'intérêts et de capacités, et cherche à développer ces compétences individuelles tout en répondant aux exigences du programme scolaire. Elle met l'accent sur l'apprentissage actif, la résolution de problèmes, la pensée critique et la collaboration, en encourageant les élèves à prendre des initiatives et à être responsables de leur propre apprentissage.

Dans un système éducatif axé sur les compétences, les évaluations sont conçues pour mesurer la maîtrise des compétences plutôt que de simplement attribuer une note. Les étudiants sont encouragés à montrer leur compréhension et leur application des connaissances dans des contextes réels, ce qui favorise une meilleure rétention et une utilisation pratique des informations apprises.

Enfin, la réussite scolaire en approche par compétences prépare les élèves à devenir des individus épanouis et compétents, prêts à relever les défis de la vie réelle et à contribuer de manière significative à la société. Elle reconnaît que le succès ne se mesure pas uniquement par

des chiffres, mais par la capacité de chaque élève à utiliser ses connaissances et ses compétences pour réaliser ses aspirations et poursuivre une vie enrichissante.

5.1.9 Évaluation diagnostique : offrir des opportunités d'apprentissage adaptées aux besoins individuels des élèves.

L'évaluation diagnostique joue un rôle crucial dans le processus d'apprentissage des élèves. Elle permet de comprendre les connaissances et les compétences préalables des élèves, de repérer leurs lacunes et de déterminer les besoins spécifiques en matière d'enseignement. L'évaluation diagnostique fournit une base solide pour la planification et la mise en œuvre d'un programme d'enseignement individualisé et adapté à chaque élève.

Lorsqu'un enseignant administre une évaluation diagnostique, il évalue les compétences des élèves dans différents domaines d'apprentissage, tels que les mathématiques, la lecture, l'écriture ou les sciences. Cela peut être fait à travers des tests écrits, des exercices pratiques, des entretiens individuels ou des observations en classe. L'objectif principal est de recueillir des informations précises sur le niveau de compréhension de chaque élève afin de pouvoir concevoir un plan d'enseignement adapté.

L'évaluation diagnostique permet à l'enseignant d'identifier les forces et les faiblesses de chaque élève. Cela lui permet de différencier son enseignement en fournissant des activités et des ressources spécifiques pour combler les lacunes des élèves et renforcer leurs compétences. En comprenant les besoins individuels de chaque élève, l'enseignant peut personnaliser son approche pédagogique, offrant ainsi une expérience d'apprentissage plus efficace et gratifiante.

Pour les élèves, l'évaluation diagnostique joue un rôle crucial dans leur propre processus d'apprentissage. Elle leur permet de prendre conscience de leurs connaissances actuelles et de leur niveau de compétence. Les résultats de l'évaluation diagnostique peuvent motiver les élèves à se fixer des objectifs d'apprentissage spécifiques et à travailler de manière autonome pour améliorer leurs performances. De plus, en comprenant leurs propres forces et faiblesses, les élèves peuvent participer activement à leur propre apprentissage, en recherchant des ressources supplémentaires et en posant des questions pertinentes pour approfondir leurs connaissances.

Il est important de souligner que l'évaluation diagnostique ne devrait pas être utilisée uniquement pour classer ou étiqueter les élèves. Au contraire, elle devrait être perçue comme un outil puissant pour guider l'enseignement et l'apprentissage. L'objectif ultime est de favoriser la croissance et le développement de chaque élève, en leur offrant un soutien ciblé et en les aidant à atteindre leur plein potentiel.

En conclusion, l'évaluation diagnostique est une étape essentielle dans le processus d'apprentissage des élèves. Elle fournit des informations précieuses aux enseignants, leur permettant de personnaliser leur enseignement et d'offrir des opportunités d'apprentissage adaptées aux besoins individuels de chaque élève. Pour les élèves, l'évaluation diagnostique favorise la conscience de soi, la motivation et l'engagement actif dans leur propre apprentissage. En combinant une évaluation diagnostique efficace avec des méthodes d'enseignement appropriées, nous pouvons créer un environnement propice à la réussite et au développement de chaque élève.

5.1.10 Évaluation formative : moyen permettant de recueillir des informations pertinentes sur les progrès des élèves, d'adapter les stratégies d'enseignement et de favoriser leur engagement actif dans leur propre éducation.

L'évaluation formative joue un rôle essentiel dans le processus d'apprentissage des élèves. Elle permet aux enseignants de recueillir des informations précieuses sur les progrès individuels des étudiants tout au long de leur parcours éducatif. L'évaluation formative se distingue de l'évaluation sommative, qui est utilisée pour mesurer les compétences acquises à la fin d'une période d'apprentissage déterminée.

L'une des caractéristiques clés de l'évaluation formative est son caractère continu et intégré. Contrairement aux évaluations ponctuelles, elle se déroule tout au long de l'année scolaire, offrant aux enseignants une vision globale de la progression des élèves. Cette approche permet de diagnostiquer les lacunes, de fournir un retour d'information régulier et de mettre en place des ajustements pédagogiques adaptés aux besoins individuels des élèves.

L'évaluation formative est bénéfique tant pour les enseignants que pour les élèves. Pour les enseignants, elle leur permet de mesurer l'efficacité de leurs méthodes d'enseignement, d'identifier les concepts ou les compétences qui posent des difficultés aux élèves et d'adapter leurs stratégies pédagogiques en conséquence. Cela favorise une approche différenciée de l'enseignement, où les besoins individuels sont pris en compte.

Du point de vue des élèves, l'évaluation formative favorise l'apprentissage actif et l'autorégulation. En recevant un retour d'information régulier sur leurs performances, les élèves sont en mesure de s'auto-évaluer, d'identifier leurs forces et leurs faiblesses, et de se fixer des objectifs d'amélioration. Cela renforce leur motivation intrinsèque en les rendant conscients de leur progression et en leur donnant les moyens de s'engager activement dans leur propre apprentissage.

En outre, l'évaluation formative encourage une culture de l'apprentissage continu plutôt qu'une approche axée sur la notation et la comparaison entre les élèves. En mettant l'accent sur le processus plutôt que sur les résultats finaux, elle favorise le développement des compétences transversales telles que la pensée critique, la résolution de problèmes et la créativité.

Pour que l'évaluation formative soit efficace, il est important de mettre en place des pratiques pédagogiques appropriées. Cela peut inclure l'utilisation de techniques telles que les questionnaires à choix multiples, les travaux de groupe, les projets individuels, les évaluations par les pairs et les portfolios. Les enseignants doivent également être formés à l'utilisation de ces méthodes d'évaluation et à l'interprétation des résultats afin d'en tirer le meilleur parti.

En conclusion, l'évaluation formative est un outil puissant dans le processus d'apprentissage des élèves. Elle permet de recueillir des informations précieuses sur leurs progrès, d'adapter les stratégies d'enseignement et de favoriser leur engagement actif dans leur propre éducation. En plaçant l'accent sur le processus plutôt que sur les résultats finaux, l'évaluation formative encourage une approche holistique de l'apprentissage, où les besoins individuels des apprenants sont pris en compte pour favoriser leur réussite à long terme.

5.1.11 Gestion de classe : procédé permettant aux élèves de s'épanouir sur le plan académique et social.

La gestion de classe joue un rôle essentiel dans une salle de classe. Elle crée une atmosphère favorisant la réussite des élèves. La gestion de classe englobe un ensemble de techniques, de stratégies et de compétences utilisées par les enseignants pour maintenir l'ordre, la discipline et l'engagement des élèves.

L'un des principaux objectifs de la gestion de classe est de créer un climat positif où les élèves se sentent en sécurité et respectés. Cela signifie établir des règles claires et des attentes appropriées, ainsi que des conséquences cohérentes en cas de non-respect. Lorsque les élèves savent à quoi s'attendre, ils sont plus enclins à se comporter de manière responsable et à se concentrer sur leurs études.

La gestion de classe implique également d'établir une relation positive entre l'enseignant et les élèves. Il est essentiel de connaître les besoins individuels des élèves, d'écouter leurs préoccupations et de les soutenir dans leur développement académique et social. L'enseignant doit encourager la participation active des élèves, favoriser la collaboration et cultiver un esprit d'inclusion dans la classe.

Un autre aspect important de la gestion de classe est l'utilisation de stratégies pédagogiques appropriées pour maintenir l'attention des élèves et promouvoir leur apprentissage. Cela peut inclure des activités interactives, des discussions en groupe, des jeux éducatifs, l'utilisation de supports visuels et technologiques, ainsi que des tâches variées qui répondent aux différents styles d'apprentissage des élèves.

En plus de ces aspects, la gestion de classe nécessite une gestion efficace du temps. L'enseignant doit planifier soigneusement les activités et les leçons, allouer du temps pour les transitions entre les activités, et veiller à ce que chaque élève bénéficie du temps nécessaire pour assimiler les concepts et réaliser les tâches demandées.

La gestion de classe efficace contribue à créer un environnement propice à l'apprentissage, où les élèves se sentent motivés, impliqués et responsables de leur propre réussite. Elle favorise également le respect mutuel, la coopération et l'autonomie des élèves. Lorsque la gestion de classe est bien gérée, les perturbations sont minimisées, permettant ainsi aux élèves de se concentrer sur leurs études et de réaliser leur plein potentiel académique.

En somme, la gestion de classe est un élément essentiel du processus d'enseignement et d'apprentissage. Elle crée un cadre favorable où les élèves peuvent s'épanouir sur le plan académique et social. Les enseignants qui maîtrisent l'art de la gestion de classe peuvent inspirer leurs élèves, cultiver leur passion pour l'apprentissage et contribuer à leur succès à long terme.

5.2 Matériels didactiques et pédagogiques : stratégie pour compléter et renforcer mutuellement les efforts des enseignants et des apprenants.

Les termes "matériels didactiques" et "matériels pédagogiques" sont souvent utilisés de manière interchangeable, car ils se rapportent tous deux à des ressources utilisées dans l'enseignement et l'apprentissage. Cependant, il existe une légère distinction entre les deux.

D'une part, les matériels didactiques se réfèrent spécifiquement aux outils et supports utilisés pour transmettre des connaissances et des informations aux apprenants. Ces matériels sont conçus pour faciliter la présentation et la compréhension des concepts, et ils peuvent inclure des manuels, des livres, des présentations PowerPoint, des vidéos, des graphiques, des cartes, des diagrammes, des modèles et d'autres ressources similaires. L'objectif principal des matériels didactiques est de fournir des informations et de favoriser la transmission des connaissances.

D'autre part, les matériels pédagogiques sont plus larges et englobent tous les outils, ressources et techniques utilisés pour soutenir l'enseignement et l'apprentissage de manière plus holistique. Cela inclut non seulement les matériels didactiques, mais aussi d'autres éléments tels que les activités interactives, les jeux éducatifs, les projets, les expériences pratiques, les simulations, les logiciels éducatifs, les outils technologiques, les plateformes d'apprentissage en ligne, etc. Les matériels pédagogiques sont conçus pour promouvoir l'engagement des apprenants, favoriser l'interaction, encourager la réflexion critique et l'application pratique des connaissances.

En termes d'utilité, les matériels didactiques sont essentiels pour présenter et expliquer les concepts de manière claire et structurée. Ils sont utilisés par les enseignants pour dispenser des leçons, présenter des informations de base, fournir des exemples, illustrer des idées, etc. Les matériels didactiques peuvent également être utilisés par les apprenants pour étudier de manière indépendante et se familiariser avec les contenus.

Les matériels pédagogiques, en revanche, offrent une approche plus variée et interactive de l'enseignement et de l'apprentissage. Ils permettent de diversifier les méthodes d'enseignement, de stimuler l'engagement actif des apprenants, de favoriser la compréhension approfondie, de renforcer les compétences pratiques et de soutenir l'apprentissage autonome. Les matériels pédagogiques encouragent généralement une approche plus holistique de l'éducation, en tenant compte des différentes aptitudes et styles d'apprentissage des élèves.

En résumé, les matériels didactiques se concentrent sur la transmission des connaissances, tandis que les matériels pédagogiques englobent un éventail plus large de ressources et d'approches pour soutenir l'apprentissage. Les deux sont importants dans le processus éducatif, car ils complètent et renforcent mutuellement les efforts des enseignants et des apprenants.

5.3 Discussion des résultats

Le moment est venu de faire une discussion autour des informations recueillies sur le terrain dans le cadre de notre travail de recherche. Cette discussion va se faire en tenant compte de l'objectif de la recherche qui est d'analyser les facteurs ayant un impact sur l'efficacité de l'approche par compétences et leur relation avec le rendement scolaire des élèves de la classe du secondaire IV au Lycée du Bicentenaire de Saint-Marc, en s'appuyant sur la pratique enseignante.

L'analyse des données a révélé que la mise en train a été pratiquée par les enseignants travaillant dans la classe du secondaire IV au Lycée du Bicentenaire de Saint-Marc. Cependant, les enseignants ont passé beaucoup de temps à récapituler les notions précédentes avant de commencer une nouvelle. Cela peut être défavorable à l'apprentissage des compétences, car cela limite le temps consacré à de nouvelles activités et à l'approfondissement des connaissances.

Un autre aspect problématique est l'absence de devoirs individuels. Certains soutiennent que ces devoirs renforcent l'apprentissage en consolidant les connaissances acquises en classe. Cependant, d'autres voix affirment que des devoirs individuels pourraient exercer une pression excessive sur les élèves, susceptibles de nuire à leur motivation et d'entraver leur engagement dans le processus d'apprentissage. Cela peut affecter la réussite scolaire des élèves.

De plus, l'absence de devoirs en groupe peut également affecter la réussite scolaire des élèves. Le travail en groupe favorise la collaboration, le partage des connaissances et le développement des compétences sociales. En travaillant ensemble, les élèves peuvent s'entraider et combler leurs lacunes individuelles. Cependant, si les devoirs en groupe ne sont pas intégrés dans la pratique enseignante, les élèves perdent l'occasion de renforcer leurs compétences collaboratives et de développer une compréhension approfondie des sujets étudiés.

Un autre défi auquel cette classe du Lycée du Bicentenaire de Saint-Marc est confrontée est le nombre élevé d'élèves, ce qui entraîne une classe pléthorique. D'un côté, les classes surpeuplées limitent la capacité des enseignants à fournir une attention individuelle aux élèves, ce qui impacte négativement leur apprentissage. D'un autre côté, certaines études ont montré que des classes plus grandes peuvent favoriser la diversité des idées et des interactions entre les élèves, stimulant ainsi l'apprentissage collaboratif.

L'absence d'évaluation diagnostique influence l'efficacité de l'approche par compétences. Les partisans de cette évaluation soutiennent qu'elle permet d'identifier les lacunes des élèves et d'adapter l'enseignement en conséquence. Cependant, d'autres ont estimé que cela pourrait introduire des préjugés sur les capacités des élèves et limiter leur potentiel.

La mauvaise gestion de classe est également un facteur qui influence l'impact de la pratique enseignante sur l'approche par compétences. Une gestion de classe efficace nécessite des stratégies appropriées pour maintenir l'ordre, encourager la participation active des élèves et gérer les comportements perturbateurs. Par ailleurs, l'analyse des données a relevé que les enseignants travaillant en classe du secondaire IV au Lycée du Bicentenaire de Saint-Marc ont recouru à l'expulsion de la classe des élèves perturbateurs. L'expulsion d'élèves perturbateurs peut nuire à l'atmosphère d'apprentissage. Cependant, d'autres pourraient argumenter que des

mesures disciplinaires strictes sont nécessaires pour maintenir l'ordre en classe et garantir un environnement propice à l'apprentissage.

De plus, l'absence d'évaluation formative constitue un obstacle à l'efficacité de l'approche par compétences. L'évaluation formative permet aux élèves de suivre leurs progrès et de cibler les domaines nécessaires nécessitant une amélioration. Mais il est possible de contester que cela en disant que la surcharge d'évaluation pourrait stresser les élèves et les inciter à mémoriser plutôt qu'à comprendre réellement les concepts.

Les interactions entre les enseignants et les élèves jouent également un rôle important dans l'efficacité de l'approche par compétences. Les échanges réguliers, les discussions en classe et les interactions individuelles aident à clarifier les attentes, à renforcer la compréhension et à stimuler l'engagement des élèves. Cependant, si les interactions entre enseignants et élèves sont limitées dans cette classe, il peut y avoir un manque de soutien et de guidage pour les élèves, ce qui peut affecter leur motivation et leur réussite scolaire.

En outre, les formations continues pour les enseignants sont indispensables. D'un côté, les formations continues aident les enseignants à mettre en œuvre efficacement l'approche par compétences et à développer leurs compétences pédagogiques. D'un autre côté, certains pourraient avancer que les enseignants expérimentés pourraient se sentir sous-estimés par des formations généralisées, alors que leurs méthodes pourraient déjà fonctionner.

Enfin, l'absence de matériels didactiques et pédagogiques limite l'efficacité de l'approche par compétences et compromet la réussite scolaire des élèves. Les enseignants ont besoin de ressources adaptées pour créer des activités engageantes et stimulantes. Cependant, certains pourraient soutenir que la créativité des enseignants peut compenser le manque de matériel, incitant ainsi à développer des approches pédagogiques innovantes.

5.4 Vérification de l'hypothèse

Rappel de l'hypothèse: *L'efficacité de l'approche par compétences et le rendement scolaire des élèves de la classe du Secondaire IV au Lycée du Bicentenaire de Saint-Marc, entre 2018 et*

2021, sont influencés par la qualité et les limites de la pratique enseignante, l'absence de formation continue pour les enseignants et l'absence de matériels didactiques et pédagogiques.

Pour confirmer ou infirmer cette hypothèse, nous allons mettre l'accent sur les perspectives cognitiviste, constructiviste et socioconstructiviste en rapport avec l'analyse des données recueillies sur le terrain.

Du point de vue cognitiviste, il est évident que la pratique enseignante, comme la récapitulation excessive et la mauvaise gestion de la classe, peuvent interférer avec le processus d'assimilation et de traitement de l'information chez les élèves. Une pratique enseignante de haute qualité, caractérisée par une planification désignée et une évaluation formative, s'aligne avec les principes du cognitiviste visant à optimiser la manière dont les élèves acquièrent, stockent les connaissances.

Dans la perspective constructiviste, les enseignants jouent un rôle important en tant que facilitateur de l'apprentissage actif et autonome des élèves. Les aspects tels que l'absence de devoirs individuels et en groupe entravent le processus de construction individuelle du savoir. Des interactions enrichissantes entre enseignants et élèves ainsi qu'une planification qui favorise la découverte et l'expérimentation, aident à créer un environnement propice à l'élaboration des connaissances par les élèves.

En adoptant la perspective socioconstructiviste, nous constatons que l'absence de formations continues pour les enseignants entrave la création de zones proximales de développement, où les élèves sont poussés à s'engager dans des interactions sociales et collaborations sociales et collaboratives pour co-construire leur compréhension. Des formations adaptées, en encourageant la réflexion conjointe entre enseignants et élèves, peuvent favoriser l'apprentissage au sein des communautés d'apprenants.

Enfin de compte, l'absence de matériels didactiques et pédagogiques appropriés limite les possibilités d'expérimentation et de co-création des connaissances, entravant ainsi la dynamique socioconstructiviste. Des ressources pédagogiques adaptées, conjuguées à des interactions soutenant l'apprentissage actif et collaboratif, peuvent offrir aux élèves un terrain fertile pour

développer des connaissances et améliorer leur rendement scolaire en accord avec les perspectives cognitivistes, constructivistes et socioconstructivistes.

Après l'analyse et la discussion des données, nous pouvons dire que notre hypothèse est confirmée et sans doute, l'objectif de ce travail est atteint.

5.5 Limites de la recherche

La recherche intitulée « approche par compétences et rendement scolaire en Haïti : impact de la pratique enseignante .Le cas de la classe du secondaire IV au Lycée du Bicentenaire de Saint-Marc (2018-2021) » présente certaines limites qui méritent d'être prises en compte :

- Taille de l'échantillon : l'échantillon de six(6) enseignants peut être considéré comme limité pour les résultats à l'ensemble de la population enseignante au Lycée du Bicentenaire de Saint-Marc. Les conclusions peuvent se baser sur un nombre de participants manquant de représentativité et de validité statistique ;
- Biais de sélection : la sélection des enseignants participants peut ne pas être aléatoire, ce qui peut introduire des biais dans les résultats. Par exemple, si les enseignants volontaires se sont portés candidats pour participer à la recherche, ils pourraient être différents de ceux qui ont choisi de ne pas participer ;
- Contexte spécifique : les résultats de cette recherche peuvent être spécifiques au contexte du Lycée du Bicentenaire de Saint-Marc et ne peuvent pas être généralisés à d'autres établissements scolaires en Haïti. Les caractéristiques de cet établissement, telles que la taille, les ressources disponibles ou le niveau socio-économique des élèves, peuvent influencer les résultats ;
- Effet de temps : la période de l'étude (2018-2021) pourrait avoir été influencée par des facteurs externes qui ont des facteurs au fil du temps. Par exemple, des réformes éducatives, des événements socioculturels peuvent avoir un impact sur l'approche par compétences et le rendement scolaire ;
- Limite de la méthode qualitative : bien que la méthodologie qualitative puisse fournir des informations approfondies, elle peut également présenter des limitations en termes de généralisation des résultats. Les études qualitatives peuvent être intégrées par les biais de l'observateur et peuvent manquer de rigueur méthodologique.

Dans ce chapitre, nous venons de présenter l'interprétation des résultats. En s'appuyant sur la pratique enseignante, les résultats ont démontré que divers facteurs tels que la mise en train insuffisante, l'absence de devoirs individuels et devoirs en groupe, l'effet pléthorique de la classe, l'évaluation diagnostique négligée, la mauvaise gestion de classe, l'absence d'évaluation formative, les faibles interactions entre enseignants-élèves, le manque de formations continues pour les enseignants et l'absence de matériels didactiques et pédagogiques ont influencé l'efficacité de l'approche par compétences sur le rendement scolaire des élèves de la classe du secondaire IV au Lycée du Bicentenaire de Saint-Marc.

Enfin, ce chapitre a présenté la discussion, la vérification de l'hypothèse et les limites de la recherche.

Conclusion générale

Notre recherche s'est penchée sur l'approche par compétences et le rendement scolaire en Haïti, en se concentrant sur la pratique enseignante à la classe du secondaire IV, au Lycée du Bicentenaire de Saint-Marc entre, 2018 et 2021.

Notre travail de recherche a comblé un vide dans la recherche en explorant les facteurs qui influencent l'efficacité de l'approche par compétences et leur relation avec le rendement scolaire des élèves.

Notre objectif général était d'analyser les facteurs qui affectent l'efficacité de l'approche par compétences et leur relation avec le rendement scolaire des élèves de la classe du secondaire IV au Lycée du Bicentenaire de Saint-Marc, en se basant sur la pratique enseignante.

De cet objectif général, nous avons formulé deux objectifs spécifiques:

- Identifier et décrire les facteurs qui influencent l'efficacité de l'approche par compétences et leur relation avec le rendement scolaire des élèves dans cette classe, en se basant sur la pratique enseignante.
- Établir les liens entre l'approche par compétences et le rendement scolaire des élèves du secondaire IV au Lycée du Bicentenaire de Saint-Marc.

Pour atteindre ces objectifs, nous avons émis l'hypothèse suivante : *L'efficacité de l'approche par compétences et le rendement scolaire des élèves de la classe du Secondaire IV au Lycée du Bicentenaire de Saint-Marc, entre 2018 et 2021, sont influencés par la qualité et les limites de la pratique enseignante, l'absence de formation continue pour les enseignants et l'absence de matériels didactiques et pédagogiques.*

Notre mémoire de recherche comprend trois grandes parties, qui se subdivisent en six (5) chapitres. Dans le premier chapitre, nous avons d'abord présenté le cadre théorique de la recherche dans lequel nous avons d'abord défini les concepts clés de la recherche. Ensuite, nous avons présenté les différentes théories faisant partie de notre travail de recherche.

Le deuxième chapitre, nous avons fait une revue de littérature qui nous a permis de mieux cerner le thème de recherche et d'avoir une idée sur l'état de la question traitée. .

Dans le troisième chapitre, nous avons présenté le cadre physique et la méthodologie de la recherche.

Le quatrième chapitre traite de la présentation et de l'analyse des données.

En ce qui concerne le cinquième chapitre, nous avons d'abord, interprété les résultats. Ensuite, nous avons procédé à la discussion des résultats, à la vérification de l'hypothèse et à la présentation des limites de la recherche.

Pour vérifier l'hypothèse de recherche, nous avons mis l'accent sur des théories en lien avec l'analyse des entretiens et l'interprétation des résultats des données recueillies auprès des enseignants travaillant dans la classe du secondaire IV au Lycée du Bicentenaire de Saint-Marc.

Les résultats obtenus ont mis en lumière des perspectives pratiques qui jouent un rôle essentiel dans l'efficacité de l'approche par compétences, tout en influençant le rendement scolaire des élèves en se basant sur la pratique enseignante.

Parmi les facteurs identifiés, il est clair que la pratique enseignante a un impact significatif sur l'efficacité de l'approche par compétences. Les lacunes telles que la mise en train en début de cours entrave la transition fluide vers cette approche axée sur le développement des compétences. De plus, l'absence de devoirs individuels et en groupe limite les occasions pour les élèves de développer leurs compétences en dehors de la salle de classe, réduisant ainsi leur capacité à appliquer ces compétences dans des contextes variés.

L'évaluation diagnostique a été identifiée comme une composante essentielle pour adapter l'enseignement aux besoins individuels des élèves. Son absence limite la compréhension des points forts et des défis de chaque élève, entravant ainsi la personnalisation de l'enseignement par compétences.

La classe pléthorique entrave également l'efficacité de l'approche par compétences. Avec des effectifs élevés, il est difficile pour les enseignants de fournir l'attention individuelle nécessaire pour cultiver les compétences spécifiques de chaque élève.

L'enseignement magistral, prédominant dans un environnement où l'approche par compétences est en cours d'adoption nuit à l'engagement des élèves et à leur participation active.

L'absence de formation continue pour les enseignants dans le contexte de cette nouvelle approche pédagogique limite leur compréhension et leur capacité à l'appliquer de manière efficace et créative. En outre, l'absence de matériels didactiques et pédagogiques restreint la variété des méthodes d'enseignement et la diversité des ressources, ce qui limite les opportunités d'apprentissage stimulant et interactif.

Toutefois, malgré ces défis l'étude souligne que des perspectives pratiques peuvent remédier à ces problèmes. Une formation continue des enseignants adaptés à l'approche par compétences peut les aider à surmonter les obstacles liés à la transition et à l'application de l'approche par compétences. La création de matériels didactiques et pédagogiques spécifiquement conçus pour l'approche par compétences peut enrichir l'environnement d'apprentissage et encourager une approche plus interactive. L'instauration de devoirs individuels et en groupe, d'une évaluation diagnostique ciblée et d'un enseignement moins magistral peut encourager la participation active des élèves et l'application pratique de leurs compétences.

Notre étude révèle que l'efficacité de l'approche par compétences et le rendement scolaire des élèves de la classe du secondaire du secondaire IV au Lycée du Bicentenaire de Saint-Marc, entre 2018 et 2021, ont été influencés par des facteurs tels que la mise en train insuffisante, l'absence de devoirs individuels, le manque de devoirs en groupe, l'absence d'évaluation diagnostique et formative, la taille de la classe, le style d'enseignement magistral, l'absence de formation continue pour les enseignants et l'absence de matériels didactiques et pédagogiques.

Enfin, nous espérons que d'autres chercheurs pourront explorer des pistes non présentées dans ce travail.

Les nouvelles pistes de recherches concernant ce sujet sont les suivantes :

- 1- Analyse des perceptions des élèves et des parents;
- 2- Analyse des facteurs socio-économiques;
- 3- Évaluation de l'impact global de l'approche par compétences sur le système éducatif haïtien ;
- 4- Étude comparative entre différentes écoles;
- 5- Étude sur les meilleures pratiques Internationales.

Bibliographie

- Amicale des Saint-Marcois Réunis. (1994)
- Anadon, M., et Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative, est-elle nécessairement Inductives ? *Recherches Qualitatives*, Hors-Séries, 5, 26-37.
- Appui prioritaire aux municipalités HAI 94/003(CNUEH-Habitat) (PNUD) 1997.
- Augustin, T., Gédéus, W., Morel, E., et Thévenin, Y. (2005). *La planification de la leçon*. Récupéré sur le site : [https:// www.haiti-now.org/wpcontent/uploads/2021/03/La-planification-de-lecon.pdf](https://www.haiti-now.org/wpcontent/uploads/2021/03/La-planification-de-lecon.pdf).
- Baribeau, A. (2015). *Analyse des pratiques d'évaluation d'enseignants du secondaire IV et V dans des décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves*. Thèse de doctorat (Inédit). Québec : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Bibeau, R. (1996). École informatisée clés en main. Projet franco-québécois de recherche action. *Revue de l'EPI (Enseignement Public et Informatique)*, (82), 137-147.
- Bibeau, R. (2007). Les technologies de l'information et de la communication peuvent contribuer à améliorer les résultats scolaires des élèves. *Revue de l'EPI*, (94).
- BIE/UNESCO (2004). Réformes des systèmes éducatifs et réformes curriculaires: Situation dans les États africains du Sud du Sahara. Rapport final du Séminaire Atelier."Politique et Refondation curriculaire, Processus de développement Curriculaire, Réalités locales et défis du XXIe siècle. Libreville du 23 au 28 Octobre. *Revue Perspectives*.
- Bocoum, I., Agouzoun, A.-A., Dia, M. et Thiero, F. (2009). Approche par compétences et qualité de l'éducation. Cas des écoles du Centre d'Animation Pédagogique de Kalabancoro (Région de Koulikoro). *Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Éducation*, P.1-44. Récupéré sur le site : www.rocare.org/www.ernwaca.org
- Bouillaguet, A., et Robert, A.D. (1997). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses universitaires de France.
- Borges, C., et Lessard, C. (2008). Pratique enseignante et « travail curriculaire » dans le contexte de la réforme du secondaire au Québec. *Les sciences de l'éducation pour l'ère*

nouvelle,4(41). Disponible sur :<https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2008-4-page-29-htm>.

Botondo, J. (2016). « *La réussite scolaire d'élèves performants en classe de 3e secondaire Provenant de milieu socioéconomique défavorisé: une étude ethno méthodologique* » Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Canada.Consulté sur le site : <https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/9455/BotondoJacquesphd.pdf>

Boutin, G., Goyette, G., et Lessard-Hébert, M.(1996). « *La recherche qualitative* » Éditions Nouvelles AMS, Montréal, Canada.

Bruner, J.-S.(1996).*L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*.Retz.Disponible sur le site : <https://www.epi.asso.revue/article/articles/a1502b.htm>

Bruner, J., et Miller, G.« (1956).*Le nombre magique 7, plus ou moins 2* ».Disponible sur le site :<https://www.well.com/user/smalin/miller.bruner.html>

Bruter, A. (2008). « Le cours magistral comme objet d'histoire », *Histoire de l'éducation*, 120 (5-32).Repéré sur : <https://doi.org/10.4000/histoire-education.1829>

Bydanova, L., et Duru-Bellat, M. (2011). Structure du système éducatif et inégalités sociales de performances. In V.Dupriez & N.,Les politiques d'accountability,du changement institutionnel aux transformations locales .*Revue d'Éducation comparée*, 5(157-186).

Caron, J. (2012).*Quand revient septembre, Guide sur la gestion de classe participative*. Montréal:Chenelière Éducation.

Chen, L.,Frenk, J., et al.(2011). Health professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems in an interdependent world. *Rev Peru Med Exp Salud Publica*. 28(2), 337-41.

CONFEMEN (1995). L'éducation de base : Vers une nouvelle école. *Dakar*.

- CONFEMEN (2012). *La Diversification de l'Office Éducative au Regard des Grands Défis de l'École de Demain. Document de réflexion et d'orientation pour la 55^e session ministérielle*. Dakar : CONFEMEN. Récupéré sur le site : <https://www.confemen.org/wp-content/uploads/2013/04/DRO-diversification.pdf>
- Coumaré, M. (2010). *La formation à distance (FAD) et les technologies de l'information et de communication pour l'éducation (TICE) au service de la professionnalisation des enseignants au Mali : une approche évaluative de dispositifs expérimentaux*. Thèse de Doctorat, Université de Rouen, France. Développement, n° 1. Disponible sur le site : <https://core.ac.uk/download/pdf/47791337.pdf>.
- Da Costa, J. (2014). Pour la modélisation et l'implémentation de dispositifs pédagogiques orientés processus (Doctoral dissertation, University of Geneva).
- Davidson, A.-L. (2007). L'analyse de construits : Un outil légitime pour la recherche en éducation. *Recherches Qualitatives/HORS SÉRIE/5*. Université Carleton. Ça.
- Deronne, M. (2012). *L'approche par compétences dans l'enseignement des mathématiques*. Mémoire de master, Université de Mons, Faculté des sciences, inédit.
- Doolittle, P. - E. (1999). *Constructivism and online education*. Virginia: Polytechnic Institute & State University.
- Doise, W., et Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. (Vol. 1). Paris : InterEditions.
- Dorsainville, R. (2013). L'histoire du foot-ball Saint-Marcois et du Parc-Levelt. Disponible sur le site : http://www.fctempete.com/Parc_levelt.htm
- Guillemette, F., et Gauthier, C. (2008). L'approche par compétences en formation des maîtres : Analyse documentaire et critique. *Recherches & éducations*. Disponible sur le site : <https://rechercheseducations.revues.org/index84.html>
- Hirtt, N. (2000). *L'École de l'inégalité*. Labor, Bruxelles, 371.28 HIR.

Institut Coopératif de l'École Moderne (ICEM, 1989). Le travail individualisé. *Le nouvel éducateur*, no209. Disponible sur le site : <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/5428>

Institut Haïtien de Statistique et d'Informatique (IHSI, 2009). Population totale, population de 18 ans et plus ménages et de densités estimés en 2009.

Juwah, C., et Muirhead, B. (2004). Interactivity in computer-mediated college and university education: *A recent review of the literature. Educational Technology & Society*. 7(1), 12-20.

Kamian, B. (2013). Le livre et l'éducation. Disponible sur le site : <https://www.maliweb.net/art-culture/le-livre-et-leducation-143215.html>.

Konsebo, P-M., et Sylla, S. (2015). Pédagogie des grands groupes. *Module d'autoformation pour les formateurs de Burkina Faso*. Disponible sur le site : <https://bop.bf/wp-content/uploads/Module-autoformation-p%C3%A9dagogie-des-grands-groupes.pdf>.

Krippendorff, K. (2003). Content analysis: an introduction to its methodology, 2nd Edition, Sage Publications, Thousand Oaks, CA.

Lacourse, F. (2011). Élément d'analyse du savoir pratique en enseignement : Les routines Professionnelles. *McGill Journal of Education*, 46(1), 73-90. doi : 10.1080/026197600411634.

La Fédération Internationale des Associations et des Institutions de bibliothèque (IFLA, 2015-2016). Repéré à : <https://repository.ifla.org/bitstream/123456789/59/1/ifla-school-library-guidelines-fr.pdf>.

Le Boterf, G. (1994). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris : Les Éditions d'Organisation.

Le Boterf, G. (2006). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Edition d'organisation (4^{ème} édition).

- Legault, G.(1992).L'expérience éthique à la lumière des théories développementalistes.Réseaux, Vol. 64-65-66, 99-112.
- Legendre, R. (2005). Lev Vygotsky et le socioconstructivisme en éducation In La pédagogie : *Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, p.333-349, Gaétan Morin Éditeur ,2^e édition, Montréal.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation. 3^{ème} édition* Montréal, Canada : Guérin.
- Le Petit Robert. (2000). *Le nouveau dictionnaire de Petit Robert : Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Dictionnaire le Robert.
- Le Petit Robert (2014). *Le Petit Robert.Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Édition du millésime.
- Le petit Larousse Illustre (2007). *Dictionnaire français*, (éd.2006).
- Maroy, C. (2008).*Régulation Post-Bureautique des systèmes d'Enseignement et Travail enseignant*. Conférence au 20^e colloque de l'ADMEE-Europe, Genève, université, 9-11janvier 2008.
- Martineau, S., et Maubant, P.(2011).*Fondements des pratiques professionnelles des Enseignants*. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Mendor, P. (2017). L'évaluation diagnostique pour donner la mesure en début de cours. *Pédagogie collégiale*, 4(30).
- Miled, M. (2005). Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par des compétences. Refonte de la pédagogie en Algérie. Défis et enjeux d'une société en mutation. *UNESCO/OMPS, P.125-136*.
- Mons, N. (2007).*Les nouvelle politiques éducatives* .Paris : PUF.
- O'Neill, S.-C., et Stephenson, J. (2011).The measurement of classroom management Self-Efficacy: A Review of measurement Intrumen.*DeveloppementanInfluences.Educational Psychology*, 31(3), 261-299.

- Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée, des intentions à l'action*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2008). *Construire des compétences dès l'école*. Issy-les Moulineaux, France : ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (1999). *Construire des compétences dès l'école*. Paris, ESF éd.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives*. Paris, PUF.
- Pierre, L. (2005). *Dictionnaire de Français Compact. Essentiel à la portée de main*. Paris, ISBN : 2035322618.
- Plan d'urbanisme directeur Ville de Saint-Marc (1997). CNUEH-Habitat (PNUD).
- Psacharopoulos, G., et Woodhall, M. (1988). *L'éducation pour le développement : une analyse des choix d'investissement*. Paris : Economica.
- Responsable de développement de projets. (2010). Disponible sur le site : www.cidecs-haiti.org.
- Robo, S. (1997). Le travail en groupes. Un moyen au service des apprentissages et de la remédiation. Récupéré à : http://probo.free.fr/textes_amis/dossierpe1sr.pdf.
- Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis*. Bruxelles, Belgique : De Boeck université.
- Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation, des situations pour évaluer les compétences*. Éditions De Boeck, Bruxelles.
- Roegiers, X. (2006). *La pédagogie de l'intégration en bref. Rabat: ministère de l'Éducation national*. Document accessible à l'adresse : <https://htarraz.free.fr/sakwila/prof/pedagogieROGIERES.pdf>.
- Roegiers, X. (2007). « Existe-t-il des approches par compétences ? Convergences et différences » Communication lors du séminaire. *Pratiques de classe et de suivi dans le contexte de l'approche par les compétences*, OIF, Ouagadougou, juin 2007.
- Roegiers, X. (2008). *L'approche par compétences dans le monde: entre uniformisation et différenciation, entre équité et inéquité* - inDirect 10 (61-77).
- Roegiers, X. (2010). *La pédagogie de l'intégration. Des systèmes d'éducation et de formation au*

cœur de nos sociétés. Bruxelles, Belgique : De Boeck université.

Rogers, C. (1952). *Liberté pour apprendre*, Ed. Dunod

Romainville, A. (2006). L'approche par compétences en Belgique francophone : où en est-on ?

Dans « *Les Cahiers pédagogiques* », 439(24-25).

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*.

Saint-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique.

Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages*. Tome I: La réflexion, Québec,

Les Presses de l'Université Laval.

Thurmond, V.-A., et Wambach, K. (2004). Understanding interactions in distance education: A review of the literature. *Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 1, 9-26.

UNESCO (2017). Répertoire des matériaux éducatifs. Récupéré sur le site : <https://unesdo.cunesco.org/ark:/48223/pf0000246345-fre>

Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: presses de l'Université de Montréal.

Ville Saint-Marc, Plan d'urbanisme, Plan et règlement de Zonage. (1997). CNUEH-Habitat (PNUD).

Vygotsky, L.S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard university press.

Zanga, B.-A. (2006). *L'approche par compétences dans l'enseignement technique et la formation Professionnelle au Burkina Faso*. Ougadougou : MEN.

Zanga, B.-A. (2013). *Enseignement-apprentissage des indéfinis en français langue. Une approche par compétences*, saarbücken, Éditions européennes universitaires.

Sitographie

- <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdf/fiche/8869820/approche-par-competence> (Consulté, le 24/01/2023).
- <https://itecaayiti.org/regions/saint-marc> (Consulté, le 16/04/2023).
- <https://www.fenamh.orght/saint-marc> (Consulté, le 16/04/2023).
- <https://www.icem-freinet.fr/archives/ne/ne/81ne81.pdf> (Consulté, le 27/04/2023).
- <https://crepas.qc.ca/perseverance-scolaire/portrait-regional> (Consulté, le 05/05/2023)

Table des matières

Résumé	ii
Abstract	iii
Remerciements	iv
Sommaire	v
Liste des sigles et acronymes utilisés	vi
Dédicace	viii
Introduction générale	1
Question de recherche	5
Hypothèse de recherche	5
Objectif général de la recherche	5
Objectifs spécifiques	5
Justification du sujet.....	5
Délimitation de la recherche	6
Pertinence sociale de la recherche.....	6
Pertinence scientifique de la recherche	7
Chapitre I : Cadre théorique de la recherche	8
1.1 Définition des concepts	8
1.2 Présentation des théories	10
1.2.1 Le cognitivisme : <i>apprendre, c'est traiter, interpréter et stocker de l'information.</i>	10
1.2.2 Le constructivisme: <i>apprendre, c'est construire activement des connaissances.</i>	11
1.2.3 Le socioconstructivisme : <i>apprendre, c'est échanger des connaissances entre les enseignants et les élèves ou entre élèves et élèves</i>	14
Chapitre II : Revue de littérature	16
2.1 Origines de l'approche par compétences	16
2.2 Fondements de l'approche par compétences.....	16

2.3	Évaluation des compétences.....	17
2.4	Approche par compétences dans l’enseignement des indéfinis	17
2.5	Défis et complexités de l’approche par compétences dans l’éducation	18
2.6	Perspectives et principes de l’approche par compétences.....	19
2.7	Impacts de l’approche par compétences dans l’éducation	22
Chapitre III : Cadre physique et méthodologie de la recherche		25
3.1	Cadre Physique.....	25
3.1.1	Environnement physique	25
3.1.2	Contraintes et potentialités.....	26
3.1.3	Démographie.....	26
3.1.4	Administration	26
3.1.5	Desserte routière	27
3.1.6	Port de Saint-Marc	27
3.1.7	Éducation	27
3.1.8	Sport.....	28
3.2	Méthodologie de la recherche	29
3.2.1	Type de recherche	29
3.2.2	Échantillon	30
3.2.3	Stratégies de collecte des données	31
3.2.4	Instruments de collecte des données	31
3.2.5	Déroulement des entretiens.....	31
3.2.6	Techniques d’analyse.....	32
3.2.7	Difficultés de l’étude.....	32
Chapitre IV : Présentation et analyse des données.....		33

4.1 Pratiques enseignantes : méthodes et approches pédagogiques en classe.....	33
4.1.1 <i>La mise en train: manière de favoriser une ambiance propice au cours.</i>	34
4.1.2 <i>Devoir en groupe: promouvoir un apprentissage social.</i>	34
4.1.3 <i>Devoir individuel: embarras pour les enseignants de voir comment progresser les apprenants</i>	37
4.1.4 <i>Interaction entre enseignant et élèves: blocage dans la contribution au processus d'enseignement-apprentissage en classe</i>	38
4.1.5 <i>Enseignement magistral ou cours magistral: empêchements pour les élèves de construire leurs connaissances.</i>	39
4.1.6 <i>Classe pléthorique: influence sur la qualité de l'enseignement.</i>	41
4.1.7 <i>Absence de formations continues pour les enseignants : entrave dans la dispensation des cours et à l'application de nouvelles approches</i>	43
4.1.8 <i>Réussite scolaire: empêchements pour les apprenants de faire face aux aléas de la vie et de construire des compétences visant leur intégration au marché du travail.</i>	45
4.1.9 <i>Évaluation diagnostique: connaissance sur les prérequis des apprenants.</i>	47
4.1.10 <i>Absence d'évaluation formative: incapacité de voir les forces et les faiblesses des apprenants</i>	48
4.1.11 <i>Gestion de classe: problème pour les élèves indisciplinés de participer aux cours et d'apprendre</i>	49
4.2 Absence de matériels didactiques et pédagogiques : <i>complication dans l'apprentissage des contenus.</i>	51
4.2.1 <i>Absence de livres: problèmes de faire travailler les élèves en classe.</i>	51
4.2.2 <i>Absence de bibliothèque scolaire: blocage dans le développement de diverses compétences</i>	52
4.2.3 <i>Absence de laboratoires: embarras dans la pratique des cours</i>	55
Chapitre V : Interprétation des résultats	57

5.1 Les pratiques enseignantes	57
5.1.1 <i>La mise en train : favoriser un environnement propice à l'apprentissage.</i>	57
5.1.2 <i>Devoir en groupe : stratégie pour créer un apprentissage social.</i>	58
5.1.3 <i>Devoir individuel : façon de favoriser l'engagement personnel dans le processus d'apprentissage.</i>	59
5.1.4 <i>Interactions entre enseignants et élèves : créer un climat de confiance et la participation active des apprenants.</i>	61
5.1.5 <i>Enseignement magistral : astuce pour transmettre de façon unidirectionnelle des connaissances aux apprenants.</i>	62
5.1.6 <i>Classe pléthorique: facteur empêchant les enseignants de porter une attention à chaque élève et aux élèves de s'engager et de se motiver.</i>	63
5.1.7 <i>Formation continue pour les enseignants: améliorer leurs compétences, connaissances et méthodes pédagogiques, garantissant ainsi une éducation de qualité et adaptée aux nouveaux besoins des apprenants.</i>	64
5.1.8 <i>Réussite scolaire: manière de préparer les apprenants à devenir des individus épanouis et compétents, prêts à relever les défis de la vie réelle et à contribuer de manière significative au progrès de la société.</i>	66
5.1.9 <i>Évaluation diagnostique : offrir des opportunités d'apprentissage adaptées aux besoins individuels des élèves.</i>	67
5.1.10 <i>Évaluation formative : moyen permettant de recueillir des informations pertinentes sur les progrès des élèves, d'adapter les stratégies d'enseignement et de favoriser leur engagement actif dans leur propre éducation.</i>	68
5.1.11 <i>Gestion de classe : procédé permettant aux élèves de s'épanouir sur le plan académique et social.</i>	70
5.2 Matériels didactiques et pédagogiques : stratégie pour compléter et renforcer mutuellement les efforts des enseignants et des apprenants.....	71
5.3 Discussion des résultats.....	72

5.4 Vérification de l'hypothèse	74
5.5 Limites de la recherche	76
Conclusion générale	78
Bibliographie	82
Sitographie.....	89
Table des matières.....	90
Liste des tableaux.....	95
Annexe 1 :	I
Annexe 2.....	VI
Annexe 3 :	X
Annexe 4 :	XIV
Annexe 5 :	XVII
Annexe 6:	XX

Liste des tableaux

Tableau 1: profil des participants retenus	30
Tableau 2 : pratiques enseignantes	33
Tableau 3: absence de matériels didactiques et pédagogiques	51

Annexe 1 : retranscription des entretiens semi-directifs réalisés avec Jean, professeur de français au Lycée du Bicentenaire de Saint-Marc.

Kisa ou fè ak elèv yo lèw antre nan klas la?

Bon! Lè mwen antre nan klas , mwen ansenye matyè ke mwen dwe ansenye ak elèv yo.

Ki matyè ou vle pale ?

Mwen menm, mwen ansenye fransè.Mwen bay règ yo, mwen fè kèk egzèsis epi mwen bay devwa pou elèv yo kapab konprann.Men avèk klas la ki chaje elèv, sa redwi sou volim devwa mwen bay paske sa poze pwoblèm nan koreksyon devwa yo.

Ou pale de klas la ki chaje ak elè, kòman ou bay devwa ?

Mkonn bay devwa an gwoup, klas la gen 4 ranje ban, pafwa m di chak ranje yo ap fè yon devwa. Sa vle di mkonn genyen 4 devwa pou klas la.kidonk, chak ranje yo se yon gwoup.Lè map ansenye, gen tewori mfè ki pa mande devwa paske devwa yo konn difisil sa vle di elèv yo ap twouve egzès yo difisil pou fèt men gen tewori ke mkonn fè, tout gen egzèsis ki asosye avè yo, lè sa mfè elèv yo fè yo pou yo ka fè pratik nan lide pou yo ka konprann sa mte ansenye yo a.

kòman ou kòmanse kou a lèw rive nan klas la?

Sa pral depan de jan klas la ye lè map antre a.Kòm mwen se pastè tou, pafwa mkonn antre epi elèv yo di epaw pa priye donk sa konn fè mpriye menm lè tout elèv yo pa gen menm lafwa.Yo mandem priye, mwen priye.

Poukisa lè yo mandew priye a ou priye ?

Mwen oblije fèl paske pafwa fòk ou montre elèv yo ke ou alèz avè yo yon fason pou yo pa santi yo enferyè ak mwen.Kisa sa vle di? Timoun yo ap aprann pi byen lè pwofesè a montre yo ke li konprann yo e li metel nan plas yo .

Sa ka rive tou lè mwen antre nan klas la, tab la pat byen ranje oubyen li genyen pousyè sou li .Sa fè yon ti diskisyon kanmenm kote ke mdi si tab la pa netwaye oubyen ranje mpap kòmanse kou a .Après a youn oubyen 2 elèv leve al netwaye tab la epi mkòmanse kou a .Gen de lè tou sa ka

rive mwen rive anreta epi si se inèdtan mwen genyen pwiske lè a kòmanse avanse donk mwen antre dirèkteman si se nòt map bay, mwen bay li oubyen si se yon revizyon map fè sou sa ke mwen te deja fè, mwen fèl. Aprè mwen antre nan sa mwen genyen poum fè ak elèv yo san mwen pa distrè nan lòt kesyon .

Ki enspòtans saw sot di yo la genyen nan aprantisaj timoun yo?

E! mwen menm nan lide poum ka fè tout elèv bay atansyon yo nan kou map ansenye a ki mande anpil konsantrasyon e anpil nan timoun yo pa renmen li. Mwen oblije kòmanse konsa e sa pèmèt timoun yo mete plis aksan sou sa map ba yo a .

Ki pwoblèm ou rankontre nan travay ou etanke pwofesè?

Nan moman chalè, anpil timoun konn tonbe malad e sa konn kreye latwoublay nan klas la .Sa konn rive tou map travay nan klas la epi genyen yon elèv kipa enterese ak kou a .Li plis vle rete ak zanmi li, lap pale, lap pale.Menm si mwen pale ak li, li pa kontinye pale .Pafwa mkonn pran desizyon metel deyò men sa pa di li anyen .Kitem diw mkonn yon ti jann toleran nan sans ke mpa fin renmen mete elèv deyò .Lontan lèw mete yon elèv deyò nan klas, li santil pèdi kou a men jodia timoun yo pa entèrese .Mete yon elèv deyò se komsa ou fè yon byen pou li paske li plis renmen deyò a poul jwe .Pafwa mkonn pale ak yo, montre yo nesosite pou yo swiv paske lekòl se pi bon chemen pou yo reyisi .Pafwa tou sa ka rive gen yon elèv ki di yon bagay ki mal avèk yon lòt elèv epi sa konn deranje kou a .Mwen konn mete lapè nan mitan yo e menm menmen yo nan direksyon lekòl la pou al trete dosye a.

Poukisa se pa ou ki trete ka yo se direksyon an ?

Sa ka rive gen ka ki depasem kòm pwofesè .Pa egzanp, si 2 elèv ap goumen nan klas la, mwen oblije rele kèk responsab oubyen menmen yo nan direksyon an pou jere dosye a .

Poukisa ou di lekòl se pi bon chemen pou elèv yo reyisi?

E! wi sevre paske yon moun ka gen kòb ak tout lòt byen materyèl ebyen moun saa reyisi materyèlman men si se lekòl moun sa ale, li fòme tèt li pou li ka itil sosyete li ak peyil, moun saa reyisi entèlektyèlman.Lekòl pèmèt moun reyisi onètman nan sosyete a.

Èske ou jwenn tout saw bezwenn kòm zouti pouw travay lèw nan klas la ?

Mwen menm mse pwofesè. Materyèl yo oubyen zouti yo depann de efò pwofesè a .

Kisa sa vle di materyèl yo depann de efò pwofesè a?

Nan sans mwen pale a pa egzanp pafwa mwen estime gen pwofesè ki ansyen pasem .Mwen konn al kote yo poum mande yo ak ki liv yo travay .Epi mwen konn fè kopi liv sa yo ak kèk fèyè yo konn prepare kou tou .Sevre ministè edikasyon nasyonal genyen pwogram men yo chaje bagay ladan yo .Kidonk pa genyen bibliotèk , pa genyen yon kote pou pwofesè al fè rechèch yon fason pou yo ka jwenn pou yo ka fè kou yo epi pwofesè se moun ki konn sa la fè a avan paske li paka al devan elèv yo san li pa prepare .Anplis, pwofesè a dwe montrel konnen pase elèv yo nan sans sa a pwofesè a dwe fè rechèch .Men lise kotem ap travay la pa gen prezans bibliotèk ki la pou pwofesè alevwa pouw ta mande yon elèv al fè rechèch pou pakab trete yon sijè oubyen fè yon devwa.

Eske timoun yo pa gen liv?

Kesyon liv la poze gwo pwoblèm nan sans ke peyi Ayiti se komsi nou pa konnen kilè nou avanse, kilè nou fè bak e èske se pa bak nap fè vrèman? Mwen sonje lontan lè mwen te nan lise a kesyon liv pat konn prèske pale paske pwofèsè yo an majorite te kon n bay nòt men gen kèk liv yo te oblije fè elèv yo achte .Mwen sonje te gen yon bon liv espanyòl ke yo rele « alborada »,se te yon bon liv,yo te konn egzije tout elèv achtel .Aprè peryòd saa ,vinn gen obligasyon pou tout elèv achte liv.Avèk pri liv yo kap monte byen wo ,paran timoun yo vin paka achte liv pou timoun yo .Kikonk mande timoun yo pote liv kap koute anpil lajan konn prèske fè tout klas la pa gen liv. Sa vin rann ke kòm pwofesè , mwen travay plis paske fòk mwen fè leson an pase , fòk mwen rive atenn pwogram nan .Lefèt ke elèv yo pa gen liv, sa kreye gwo pwoblèm. Si timoun yo te gen liv, mtap jis fè yo aprann pou kont yo.Mtap sèlman la poum ede yonan sans ke se yo ki tap travay nan liv yo men plis ke yo pa gen liv, mwen oblije nan kopye nòt sou tablo e sa konn fè lè a pase pafwa .

Nan matyè kew ansenye a, èske ou jwenn bon rezilta ?

Mwen eseye mache avèk tan an paske lontan lè mwen fè kou pou elèv yo , lè mte konn bay egzamen, mwen chache lòt liv .Mpa bay egzamen nan menm fraz yo, nan menm ide yo .Mkonn chache lòt liv ki gen rapò epi mbay egzamen ki sanble avèk sa elèv yo te wè nan klas la.Après sa yo konprann ,yo travay .Men jodia se menm sa mwen fè nan klas la mbay elèv yo .Malgre sa si mwen tap korije menm jan ak lontan, pa tap gen pyès elèv ki tap fè nòt .

Ki dieferans ki genyen ak janw te konn korije fèy elèv yo lontan ak kounye a ?

Lontan lè map korije, sete mo pou mo epi fraz pou fraz sa vle di fòk elèv yo te ekri banm menm sa mte fè nan klas la men jounen jodia, mplis korije sa elèv yo fè a nan sans ke mkorije refleksyon elèv la pwodwi a .Mwen eseye adaptem ak moman an paske jan tan ye la, elèv yo gen anpil bagay ki anpeche yo aprann jan pou yo ta aprann e menm pou yo ta rive bay rezilta .

Eske se paske timoun yo paka reflechi byen ki fè jan de egzamen ou te konn bay lontan yo ou pa bay yo ankò jodia ?

Timoun yo etanke moun ,yo genyen entèlijans, yo genyen volonte ,yo genyen emosyon .Kidonk , lekòl se youn nan chemen pou yo pase ladanl .Fòk gen timoun ki al lekòl .Timoun ki pa al lekòl yo, yo konprann sa a se yon fado li ye pou yo,yo konprann tou ke yo manke .Antèm de refleksyon , timoun yo ka reflechi paske siw ta mande yon timoun ki nan zòn andeyò poukisa li pa al lekòl, lap eksplikew .Genyen tou kap eksplikew se pwoblèm ki fèl pa al lekòl .Tout moun konnen ke lekòl se yon mwayen pou moun vin kichòy demen e pou yo kapab itil tèt yo .Nòmalmman, nan peyi Ayiti anpil nan moun ki al lekòl paka jwenn travay.Moun ki fè univèsite lage nan lari a .Sa vin koz ke timoun yo vin pa entèrese nan zafè lekòl.

Nan kisa sa timoun yo ap aprann jodia ka ede yo demen nan lavi?

Yon lang rete kanmenm yon mwayen pou moun kominike, pou moun soti nan yon peyi poul ale nan yon lòt peyi .Moun ki ale lekòl se yon sitwayen nan mond lan e fòk li kapab pale lang.Mwen menm etanke pwofesè franse, jodia mwen panse ke tout elèv dwe gen opsyon pou anglè paske lang franse a ap diminye pa rapò ak enfliyans li nan mond la tandiske anglè a ap monte li menm. Jodia si yon moun pale anglè se komsa li gen yon metye men lang se yon fason pou yon moun ekspriye li, pou li di kiyès li ye .Tout tan yon elèv te ka aprann lòt lang sa patap deranje li

.Lekòl dwe bay timoun yo chans pou yo aprann nan lang manman yo ak papa yo. Peyi nou gen 2 lang ladanl : kreyòl ak franse. Lakay, timoun yo pale kreyòl epi franse a ke yo pratike lekòl la ap diminye chak jou .

Eske ou santiw ap ansenye nan nouvo apwòch la ?

Kòm pwofesè, mwen dwe se moun ki pi kapab la men sa pa vle di ke elèv yo pa dwe kapab tou.

De kisa nou vle pale pale lè ou di pwofesè a dwe se moun ki pi kapab la?

Sa vle di ke yon pwofesè dwe se yon moun ki la poul ede elèv yo avèk sa li konnen paske pwofesè a se moun ki la pou li bay konesans ak elèv yo. Pwofesè a dwe travay pou li pèmèt elèv yo depase li demen yon fason pou yo ka avanse nan lavi a . Pwofesè a dwe ansenye matyè a yon fason pou timoun yo kapab aplike sa yo aprann nan nan lavi a nans sans ke pou yo ka itil tèt yo ak sosyete kote yap viv . Nan kou franse pam nan, lekòl la pa genyen yon laboratwa lang kote pou timoun yo ka fè pratik . Plis ke pa gen matiel pou pwofesè ak elèv ka fè pratik, gen yon feblès nan fason ke map ansenye a . Mtande yo pale de nouvo segondè kote yo mete aksan sou kèk matyè ke timoun yo pat konn jwenn lekòl .

Ki matyè?

Lèw pran kèk matyè tankou enfòmatrik, ekonomi, mizik ak anpil lòt ankò pa gen materyèl pou elèv yo fè pratik . Sa fèm santi pou mete yon nouvo sistèm, fòk gen anpil preparasyon pou sa . Fòk gen liv ki prepare pou sa, fòk pwofesè yo jwenn fòmasyon pou sa paske pou mande chanjman fòk chanjman an fèt avan nan pwofesè yo . Pou tout sa mwen di la yo, mwen konstate kou yo fèt sevre men elèv yo pa fè pratik epi pwofesè yo toujou rete nan fè tewori san yo pa janm pote yon chanjman tout bon nan travay yo vre .

Annexe 2 : retranscription des entretiens semi-directifs réalisés avec Mario, professeur d'Histoire au Lycée du Bicentenaire de Saint-Marc.

Kisa ou fè ak elèv yo lèw antre nan klas la?

Depim rive nan klas la , mwen salye elèv yo .Mwen konn fè blag ak yo avan epi aprè mwen ba yo plan travay la .

Kòmanw prepare plan travay ou ?

Etan ke pwofesè istwa, plan travay mwen toujou genyen yon entwodiksyon,yon devlopman e yon konklizyon.Entwodiksyon an la poul prezante kou a, devlopman an la poul raple dat yo ak dewoulaman evenman yo epi konklizyon an la poul ramase tout sak te fèt yo.

kòman ou kòmanse kou a lèw rive nan klas la?

Bon!jeneralman mwen demare kou mwen avèk yon evalyasyon diagnostik.

Kisa ou rele evalyasyon diagnostik ?

Pafwa mwen konn fè kèk elèv fè rapèl nan kou ki te fèt avan an .Konsa tou, mkonn fè rapèl pou tout elèv yo .Après, mwen antre dirèkteman nan nouvo kou a .An gwo mkonn evalye elèv yo sou sa mte wè pandan dènyè seyans la .

Eske ou konn fè elèv yo travay ansanm ?

Riiiiiiiiiii! nan lise a, mwen pa konn jwenn chans fè sa paske elèv yo gen yon tandans depi yo rive nan dènyè klas la kise segondè IV ke yo se granmoun .Pafwa mkonn ba yo travay an gwoup,yo pa travay .Mkonn bay devwa pa grenn, yo pa fèl.Finalman, mkonn lage yo ak volonte yo.

Kisa sa vle di kisa ou lage elèv yo ak volonte yo?

Ebyen! Lè mwen vini, mwen jis fè kouraj epi mwen ale.Sak konprann, konprann .E sak pa konprann yo? Pafwa moun ki pa konprann yo tèlman anpil epi se yo menm ki anpeche klas la fonksyone tou .Mwen konn oblije paka fè anyen paske yo pap tande mwen .

Ki pwoblèm ou rankontre nan travay ou etanke pwofesè?

Klas la gen twòp elèv. Wa imajinew yon klas ki gen 120 elèv, lap difisil poum pale pou tout moun tande e konprann tou. Pafwa yo konn tèlman pale se mete mwen mete anpil nan yo deyò.

Eske mete deyò a sesa ki bay solisyon ?

Mwen oblije fèl paske si map pale pandan gen bri se komsa mpap regle anyen vre .Pwofesè pa travay nan dezòd. Se pou elèv mwen vin travay, elèv la dwe metel nan kondisyon poul aprann. Sa vle di elèv la dwe rete an silans pou li tandem .

Eske sa vle di elèv la paka pale nan kou a ?

Mwen menm kòm pwofesè istwa, kou a mande pou elèv yo pale, poze kesyon tou men sa dwe fèt nan prensip ak disiplin .

Eske ou jwenn tout saw bezwenn kòm zouti pouw travay lèw nan klas?

Nan saa yo rele nouvo segondè a , pa gen materyèl didaktik.

Kisa ou rele materyèl didaktik epi nouvo segondè ?

Timoun yo pa gen liv, pa gen bibliotèk pou elèv ak pwofesè fè rechèch .Pwofesè a ka toujou prepare lakay li men poul fè kou a nan klas la, lap bezwen materyèl didaktik yo. Anplis, nan nouvo segondè a, se elèv la ki travay plis .Pwofesè a la poul ede elèv la pandan lap travay. Istwa se yon matyè ki mande fòk elèv yo li anpil yon fason pou yo ka konnen plis bagay. Pou mwen, konesans rete nan liv. Plis wap li, se plis wap konnen. Sa konn rive, mbay yon devwa epi elèv yo dim yo pa jwenn liv pou yo fèl .Gen sa ki diw tou, yo pa gen telefòn .Telefòn jwe yon wòl enpòtan nan fason elèv yo ap aprann jodia paske menm si pa gen bibliotèk nan lekòl la men yo ka fè rechèch sou telefòn yo .Nan sans saa, pwofesè yo dwe kapab bay timoun yo anpil fòmasyon sou fason ke yo dwe ililize telefòn pou yo ka fè rechèch .

Nan matyè kew ansenye a, èske ou jwenn bon rezilta ?

Chak moun gen yon fason yo wè rezilta a.

Kòman ou wè rezilta ?

Rezilta pa vini sèlman paske elèv la fè bèl pwen nan egzamen yo men tou èske elèv yo soti ak yon bagay oubyen èske yo aprann vre. Jodia, yo evalye yon pwofesè nan nan kantite timoun ki pase men san chache konnen kisa elèv yo aprann vrèman. Mwen menm, m'jwenn yon rezilta kanmenm. Rezilta a gendwa pa fin bon. Gen elèv ki konn mandem, mèt la èske mfè pwen? Mwen konn reponn li poum dil ke depi yon elèv konpoze lap fè pwen kanmenm men sa ka rive elèv la pa fè pwen li ta dwe fè a. Menm si elèv la ta fè 30/100 se yon pwen, menmsi li fè 90/100 se yon pwen tou men se yon pwen ki satisfè.

Nan kou paw la, èske majorite klas la konn fè pwen?

Pa bliye matyè pam nan difisil, lè mwen di difisil se nan lekòl lise bisantenè a, nan klas segondè IV la. Timoun yo gen yon pwoblèm lengwistik. Li se yon pwoblèm de baz ki poze tou nan kou a.

Kisa ki pwoblèm lengwistik la?

Mka fin fè kou a, epi map fè yo evalyasyon oral, elèv la reponn nòmalman men nan evalyasyon ekri a kote pou elèv la eksprime an franse. Mpa menm wè sa elèv la te vle di menm. Lòt bagay ankò, nan lise a responsab yo pran timoun nan tout klas sa vle di pa gen pwomosyon vre. Sa ka rive elèv la soti nenpòt kote nan sans ke nenpòt lekòl epil vin fè segondè IV la nan lise a epi elèv saa genyen pwoblèm anba yo nan franse, tankou : elèv la pa ka fè yon fraz kòrèk. Saa se yon pwoblèm de baz. Kidonk sa vin fè rezilta map chèche a, mpa jwenn li ane saa. Elèv yo pat menm rive pase kou pam nan ak 50% ane saa.

Nan kisa sa timoun yo ap aprann jodia ka ede yo demen nan lavi ?

Istwa a dwe fè chak elèv konnen ke yo ap ekri istwa lavi yo. Chak aksyon yo fè se yon fraz yap ekri nan istwa lavi yo e fòk yo byen ekri istwa a yon fason pou moun kap vini yo ka konprann jan yo te itil nan sosyete. Kou istwa a pa selman la pou pèmèt elèv yo aprann dat, repete sak te pase deja oubyen rakonte evenman men li la toujou pou li pèmèt elèv yo gen kapasite pou yo reflechi, pou yo kritike, pou yo analize.

Kisa sa vle di?

Istwa a la pou pèmèt elèv yo poze kesyon sou sa ki te la, sa ki la e sa ki ap vini.

Eske ou santiw ap ansenye nan nouvo apwòch la ?

Jan mwen wè map travay la .Mpa gen ase kouraj poum ta pale de nouvo apwòch la.

Kisa ki nouvo apwòch la pou ou?

Se nouvo segondè a kote elèv yo dwe travay pi plis ke pwofesè a men nan lise bisantenè a plis ke pa gen prezans materyèl poum pratike ak elèv yo.Mpa ka fè elèv yo travay pou kont yo nan sans ke se devwa an gwoup mwen bay, mpa ka mezire sa chak elèv ka fè e konprann.Mpa gen posibilite poum evalye elèv yo detanzantan paske pa gen mwayen pou kopi fèt.Pa gen fòmasyon ki fèt pou pwofesè_ka konnen kijan pou yo ansenye selon nouvo apwòch la .Pou mwen menm mwen wè ke ansyen apwòch la kise apwòch pa objektif te konn pèmèt elèv yo plis ankouraje paske elèv te konn travay epi etidye men jounen jodia pa gen konpetisyon nan klas yo.Elèv plis renmen se pwofesè a ki pou vin pote konesans ba yo .Mpap bay tèt mwen manti, mpa aplike sa ki rele nouvo segongè a nan lise a paske klas yo se tankou legliz .Lè map travay gen elèv ki chita dèyè ki pa menm ka tande sa map di .

Annexe 3 : retranscription des entretiens semi-directifs réalisés avec Jude , professeur de physique au Lycée du Bicentenaire de Saint-Marc.

Kisa ou fè ak elèv yo lèw antre nan klas la?

Lèm antre nan klas la, mwen di bonjou epi mwen mande elèv yo pou yo mete yo alèz. Lèw se pwofesè ou dwe alèz avèk elèv ou pou elèv la pa konprann ou pi wo pasel .

Poukisa ou mande elèv yo pou yo mete yo alèz?

Mwen fè sa paske tout tan elèv la alèz ak pwofesè a, li aprann pi byen e li gen plis chans pou li poze pwofesè a kesyon e sitou lè elèv la pa konprann lap santil pa mare pou li di pwofesè a sa.

kòman ou kòmanse kou a lèw rive na klas la?

Pou mwen menm, kou pam nan kòmanse depi lakay mwen paske etanke pwofesè se depi lakay mwen poum prepare. Aprè lèm rive nan klas la, mbay nòt, mwen eksplike, mwen fè ekszèsis epi mwen bay devwa an gwoup ki konn genyen 5 oubyen 10 elèv .

Poukisa se an gwoup ou chwazi bay devwa ?

Mwen fèl konsa poum ka korije devwa yo paske klas la gen anpil elèv .

Lèw bay devwa yo konsa, kòmanw fè pouw wè si tout elèv yo travay vrèman ?

Pafwa mwen konn chwazi kèk elèv nan chak gwoup pou al sou tablo. Si genyen nan yo ki paka fè anyen nan devwa a, mwen retire nan pwen elèv la e menm nan pwen gwoup la . Mwen fèl yon fason poum ka ankouraje tout elèv travay .

Ki pwoblèm ou rankontre nan travay ou etanke pwofesè?

Pou mwen menm, klas la gen twòp elèv.

Konbyen elèv konsa klas la ka genyen e ki pwoblèm sa bay?

Klas la ka genyen 100 oubyen 120 elèv.Sa konn koz ke elèv yo gen tandans fè anpil dezòd.Mwen konn mete elèv kap fè dezòd yo deyò.Elèv ki pa konprann yo mwen konn eksplike yo plis epi fè plis eksèsis avèk yo.

Kòmanw santiw lèw antre nan klas ki gen tout elèv sa yo?

Mwen konn pa santim alèz , lèm te fèk kòmanse nan ane 2012, mte konn santim jennen lèm antre nan klas la.Mkonn menm nève paske poum wè yon klas gen tout elèv sa yo epi pou yap pale ankò se tèt chaje.

Eske ou jwenn tout saw bezwenn kòm zouti pouw travay lèw nan klas?

Sistèm lekòl nou genyen jodia, se sistèm ansyen an. Pa gen zouti nan sans pou timoun yo fè pratik . Mwen menm kise pwofesè fizik, yon lè map fè yon kou « électricité », gen yon elèv kite mandem poum montrel yon reziztans, mpat kapab.Yon lè ankò mpat fè yon kou « magnétisme » ,yon lòt elèv mandem poum montrel yon bobin, mpat kapab.Se poum diw ke kesyon materyèl oubyen zouti pou elèv ak pwofesè travay bay anpil pwobèm.Pwofèsè oblije fè sa yo kapab pou yo ka ede elèv yo avanse malgre jan sa ye.

Eske pwoblèm materyèl saa pa anpeche timoun yo aprann byen?

Li klè paske si elèv aprann men yo pa pratike ap vin pèmèt yo bliye sa yo te aprann nan.Tout tan elèv yo plis pratike se plis yap kabap konprann kou a pi byen .

Nan matyè kew ansenye a, èske ou jwenn bon rezilta ?

Pou nivo pasyans ke mpran ak elèv yo sa konn rann ke anpil nan yo entèrese e bay rezilta.

Konbyen elèv konsa ki konn fè pwen nan kou paw la?

Bon ! si klas la gen 100 elèv mkonn jwenn 70 oubyen 80 elèv ki pase kou pam nan .Mkonn egzije yo travay paske lèm mwen te lekòl mte konn travay anil, anpil .Pa bliye tou se pwofesè a ki pou ankouraje elèv yo nan sans ke pwofesè a dwe bay leson, fè elèv yo resite.Pwofesè a dwe korije devwa elèv yo paske si chak ou bay devwa ou pa korijel pouw ka remèt elèv yo fèy yo yon fason pou yo ka wè pwen yo fè a ,ou mèt te bay devwa yap pote neglijanans nan sans saa.

Nan kisa sa timoun yo ap aprann jodia ka ede yo demen nan lavi?

Matyè ki rele fizik la bay elèv yo konesans sou anpil bagay kap pase nan lanati. Pa egzanp li pèmèt elèv yo konprann fenemèn kap pwodwi nan lanati e nan domèn teknik.

Kisa ki rele domèn teknik la?

Pa egzanp nan fizik la gen yon kou ki rele « électricité ». Kou saa ap pèmèt elèv yo fè enstalasyon nan kay. Lap ba yo konesans nan fè montaj pano solè ak batri. Lap ba yo konesans tou pou yo kapab fè sa yo rele plombri nan kay tankou monte twalèt nan kay. Fizik la se yon bèl matyè e elèv yo gen enterè pou aprann anpil bagay ki gen ladanl kap itil yo nan lavi a . Fizik gen rapò ak tout sa nap fè nan lavi .

Eske ou santiw ap ansenye nan nouvo apwòch la ?

Msanti nan sa map fè la yo pagen diferans ant lontan e kounye .

Kisaw vle di, lèw di pa gen diferans ant sa ki te konn fèt lontan e jodia nan lekòl lise a ?

Lontan lè mwen te lekòl la, se pwofesè yo ki te mèt kou yap fè yo nan sans ke se yo menm ki konnen sa yap fè a. Jodia se menm bagay yo kap fèt nan lise bisantenè a . Mwen menm mpap bay tèt mwen manti paske se mwen ki plis travay paske klas la tèlman gen elèv mpa ka fè elèv yo travay, lè a ap gaspiye nan sans saa. Elèv yo plis renemen lè pwofesè a ap depoze . Sa vle di elèv yo renmen lè se pwofesè a ki konnen.

Eske ou pa konn voye elèv al sou tablo?

Mkonnen chwazi kèk grenn elèv voye sou tablo men elèv yo pa fin renmen al sou tablo paske elèv yo fawouchè. Siw voye yon elèv sou tablo, li paka fè saw voyel al fè a, lòt elèv yo ap ri li . Mkonnen mande elèv yo pou yo pa fè sa paske al sou tablo pa vle di ke elèv la ka fè sa mwen voyel al fè a vre men se jis yon mwayen pou elèv la ka abitye ak tablo e anplis poul ka konnen fòk li travay kòm elèv tou. Pwiske se menm pratik yo mwen wè kap fèt, mwen oblije fè menm jan an tou. Ah! Pa gen chanjman vre. Mwen menm kòm pwofesè, mpa gen anyen ki chanje nan mwen. Mpa

janm jwenn fòmasyon ki fèt pou pwofesè nan lise a.Mpa janm jwenn yon moun ki mandem sa mwen fè nan klas ak timoun yo.Mfè sa mwen ka fè.

Annexe 4 : retranscription des entretiens semi-directifs réalisés avec Johnson, professeur d'anglais au Lycée du Bicentenaire de Saint-Marc

Kisa ou fè ak elèv yo lèw antre nan klas la?

Bon! Jeneraleman lang gen fason pou ansenye li.

Kijan lang dwe ansenye?

Lang lan dwe ansenye nan lang lan nan sans ke elèv yo non sèlman yap tandem men yap pratike e yap gen kapasipe pou yo pwodwi apati de vokabilè yap aprann .Depiw wè lang ou wè laboratwa ki pou ede elèv yo tande,pale epi gade kèk seyans videyo ki kapab pèmèt yo wè reyalite a tou.Pou pale lang sa mande pratik paske si elèv yo pa pratike yo pap konnen vokabilè yo epi pou yo pale lang la.

kòman ou kòmanse kou a lèw rive na klas la?

Pafwa mwen mande yon elèv prezante yon bagay kel konnen sou kèk règ gramè pandan lap bay kèk fraz sou règ la .Mwen fè sa poum ka wè kisa elèv yo konnen deja e poum ka fè règ gramè yo pase.Depi elèv yo patisipe nan kou a, yo gen plis chans pou yo konprann.Pafwa mkonn fè elèv yo fè pratik antre yo menm .Mkonn fè yo etidye vokabilè epi fè fi yo poze gason yo kesyon oubyen gason yo poze fi yo kesyon .Sa ap pèmèt elèv yo konnen vokabilè yo e menm rive fè fraz pa yo selon sa yo konprann.Tout sa yo se poum diw ke lang anglè a mande anpil pratik paske se pa yon lang ki fasil nan sans ke lèt yo pa pwononse menm jan nan lang fransè a .

Ki pwoblèm ou rankontre nan travay ou etanke pwofesè?

Jounen jodi a, elèv yo vin pa enterese ak lekòl nan sans ke yo pa wè espwa pou demen.Poukisa ou di sa? Elèv yo ap gadew kòm pwofesè, yo wè pa gen lavi e yo pa wè kisa pwofesè benefisyè nan travay li.Sa konn fè lè map enkouraje yo, yo konn pa okipem.Yo konn gen ide pou yo kite peyi a olye pou yo fini lekòl. Majorite elèv yo pa gen liv pou fè kou a pase .Wa imajinew nan tan nap viv la pou yon pwofesè ap kopye yon tèks sou tablo pou elèv yo.Tan mtap pran poum kopye tèks la elèv yo ap kopyel epi lè a ap fini epi mka pran yon semèn nan tèks la poutan si te gen

materyèl,elèv yo te ka wè tèks saa kap pase nan videyo.Elèv yo tap jis swiv, yo tap diskite sou tèks la .Sa ap pèmèt lè yo rive nan egzamen pou yo kapab rezime yon tèks avèk vokabilè pa yo.

Eske ou jwenn tout saw bezwenn kòm zouti pouw travay lèw nan klas?

Depim ap ansenye nan lise a, li ra anpil poum jwen yon elèv gen liv poum fè kou a.Pa gen liv.

Eske se paske ou pa gen liv pou kou wap fè a oubyen se pwopoze ou pa pwopoze yo liv?

Mkonn pwopoze yo liv men yo pa janm achtel e pa janm gen yon responsab ki ka enpoze yo achtel.Pwofesè a ka gen plizyè liv men elèv yo dwe genyen liv pou yo travay.

Èske ou pa konn mete elèv deyò pou liv?

Si poum ta mete elèv deyò pou liv, se tout elèv yo poum ta mete deyò paske elèv yo pa janm gen liv vre.Chak fwa mkonn mete yo deyò, mkonn jwenn yon responsab nan direksyon an ki dim ebyen ou konnen se elèv leta, kenbe yo, kopye yon ti bagay ba yo pou fè lè a pase nan sans ke elèv yo nou paka kite yo soufri twòp.Sa vin rann ke travay mwen pa efikas.Kisa sa vle di? Sa mta dwe wè, mpa gentan wèl.Sa mta dwe fè, mpa gentan fèl.An rezime, mpa janm wè pwogram nan vre.

Nan matyèl kew ansenye a, èske ou jwenn bon rezilta ?

Mwen se yon ansyen elèv lise.Elèv lise yo gen yon teknik pou yo travay ak etidye.Yo toujou konnen chak fwa egzamen pral rive pou yo etidye epi kraze bèt yo.Yo toujou travay ak elèv ki nan kolèj yon fason pou yo ka ratrape sa yo pa jwenn nan pwogram nan .Chak fwa yo gen yon ti nòt, yo etidye.Elèv lise fè anpil efò.An reyalite si elèv lise tap jwenn pwofèsè ki tap avèk yo oubyen si yo te wè pwogram yo, yo tap bay anpil rezilta.Mkonn wè lesansyèl avèk elèv yo men yo gedwa paka pale lang la .Yo gendwa paka kominike oralman paske lang la gen 3 fason mwen ta dwe wèl : pwodiksyon ekrit, gramè epi pwodiksyon oral.Mkonn fè gramè avèk yo plis epi mkonn ede yo fè pwodiksyon ekrit tou .Mkonn travay ak elèv yo jou samdi nan lide poum kouvri kèk vid. Elèv konn fè nòt nan anglè nan egzamen leta men si te gen materyèl, elèv yo tap bay plis rezilta.Depim ap ansenye nan lise a, rezilta travay mwen pa janm an dènye.Sa vle di majorite elèv mwen yo konn fè nòt .

Nan kisa sa timoun yo ap aprann jodia ka ede yo demen nan lavi?

Avan se te mandaren kite premyè lang ki pale nan mond la. Jounen jodia a, se anglè ki vin plase an premyè pozisyon.

Poukisa anglè a vin okipe premyè plas ?

Lang anglè a vrèman enpòtan jodia paske lang anglè a vin yon lang komèsyal paske anpil chinwa yo vin investi nan peyi ki pale anglè yo. Sa pèmèt lang anglè vin yon obligasyon pou yon seri peyi kap vin investi nan ekonomi chinwa yo. Lang anglè a li vrèman enpòtan paske majorite peyi yo se lang saa moun yo pale. Yon elèv ki fini lekòl nan peyi Ayiti ki ta rive pati ap bezwen lang saa non sèlman pou li rive ka etidye men travay tou. Men fason lang anglè ap ansenye mande pou anpil pwofesè ta pran fòmasyon. Gen pwofesè ki ansenye anglè men ki pa pale anglè. Lèw ansenye yon lang ou pa pale lang la sa pèmèt travay ou pa efikas.

Eske ou santiw ap ansenye nan nouvo apwòch la ?

Lè nou di apwòch. Gen apwòch pa ojektif e apwòch pa konpetans. Apwòch pa konpetans la bay anpil pwoblèm.

Ki pwoblèm apwòch pa konpetans la bay?

Nap viv nan yon mond kap evolye chak jou. Kòmmanw ka konprann gen pwofesè ki pa ka manevre klavye yon laptop pou tape yon egzamen, yon telefòn entelijan pou fè rechèch. Tan an modènize nan sans ke lang yo toujou gen chanjman, gen modifikasyon kap fèt ladan yo. Sa mande fòk pwofesè a jwenn fòmasyon yon fason poul ka fè rechèch. Mwen menm kise yon jèn pwofesè, mfè ti efò pam men mbezwen fòmasyon poum ka travay pi byen. Mwen manke fòmasyon sou nouvo apwòch la kise nouvo segondè poum ansenye lang anglè a. Mwen ansenye lang anglè a paske mte aprann li men mpa gen tout mwayen yo ak metòd poum ansenye li nan nouvo segondè a. Anglè a se yon lang ki difisil. Fòk ta genyen laboratwa pou elèv yo tandè epi wè. Fòk ta gen liv ki prepare pou nouvo segondè a kote elèv yo tap gen chans travay pou kont yo ladanl. Lè saa yo patap gen pwoblèm lè yo rive nan egzamen. Elèv yo tap gen posibilite pou yo pwodwi refleksyon pa yo

Annexe 5 : retranscription des entretiens semi-directifs réalisés avec Oscar , professeur mathématiques au Lycée du Bicentenaire de Saint-Marc.

Kisa ou fè ak elèv yo lèw antre nan klas la?

Etanke pwofesè matematik,depim antre nan klas tout timoun tonbe rim.

Poukisa yo riw?

Mwen toujou ba yo blag .Blag mwen bay yo toujou gen rapò ak matematik .Mwen fè sa yon fason pou elèv yo konprann ki enpòtans matematik la gen nan lavi .Mkonn mande kèk elèv kijan yo konprann matematik la .Genyen ki konn dim matematik la se yon syans ki difisil, genyen tou ki konn dim matematik la pa pèmèt yo gen bon konprann paske li aprann yo reflechi.

kòman ou kòmanse kou a lèw rive na klas la?

Kou matematik pa menm jan ak lòt kou yo.

Kisa ki fèw di matematik la pa menm jan ak lòt kou yo?

Matematik mande pou soti nan A aprè pouw pran B .Se yon matyè ki mande anchènman.Depim ap kòmanse yon kou matematik, mtoujou fè revizyon sou sak te deja fèt paske jounen jodia elèv pa renmen travay matematik .Mwen konn bay tewori yo sou tablo, mwen eksplike epi mwen fè kè egzès .Kesyon bay devwa a poze anpil pwoblèm pou mwen paske klas yo gen twòp elèv. Devwa matematik se pa grenn poum ta bay li yon fason poum ka wè konpreyansyon chak elèv. Devwa an gwoup la pa fin mache pou mwen paske nan yon gwoup ki gen 5 elèv ou ka sezi se yon sèl elèv ki travay egzèsis mbay fè a epi li mete non lòt 4 elèv yo nan devwa a.Mrive wè sa paske lè mbay devwa an gwoup mtoujou pran kèk elèv nan chak gwoup pou vin fè koreksyon pou mwen sou tablo men anpil nan yo konn pa kapab fè egzèsis yo.Kou matematik mande anpil pasyans lè wap ansenye paske gen anpil refleksyon.

Ki pwoblèm ou rankontre nan travay ou etanke pwofesè?

Matematik mande tan pou ansenye men kopye nòt sou tablo konn fèm pa rive wè pwogram mwen chak ane.Pwofesè leta yo konn fè grèv, konn anpeche pwofesè travay, sa konn metem

anreta e anplis sa konn dekouraje elèv yo .Pwoblè enstabilite nan lise a konn dekourajem tou kòm pwofesè .Lè sa yo rive konsa sa konn anpeche elèv yo konprann kou matematik la paske kou sa pa mande pouw ap ansenyel nan ratman .Pafwa konn gen elèv ki soti nan klas anba yo ak anpil mankman. Gen elèv ki konn pa konn règ dè sin, genyen tou ki konn pa konnen nosyon pwisans yo byen e konsa tou genyen ki konn pa konnen nosyon valè absolè tou.

Kisa ou konn fè pou elèv ki genyen feblès nan kèk nosyon de baz ?

Sa konn mande pasyans. Mwen konn eseye fè ti rapèl pou tout klas la nan sans sa a epi fè egzèsis pou yo men plis ke klas konn chaje elèv, mkonn paka rive konnen kiyès ki pa konprann paske elèv yo konn pè pale pafwa.Anplis, mkonn paka fè elèv yo travay nan klas la paske yo pale anpil.Matematik pa fèt nan bri, se yon matyè ki mande anpil konsantrasyon.

Eske ou jwenn tout saw bezwenn kòm zouti pouw travay lèw nan klas?

Materyèl yo jwe yon wòl enpòtan nan ansènyeman.Elèv yo pa gen liv.Pa gen pwojektè poum ta fè elèv yo wè kè videyo sou kèk domèn ki enterese ak matematik.Elèv yo ta dwe travay anpil nan klas la kote mtap akonpanye yo nan travay yo.Klas yo pa fèt pou sa .Elèv yo pa gen posibilite pou yo chita an won pou yo diskte antre yo .Sa vle di pa gen enteraksyon ki ka fèt ant elèv yo.Pa gen sal enfòmatrik poum ta pèmèt elèvyo fè konesan ak kèk lojisyèl ki enpòtan nan pratik matematik la .An gwo kitem diw matematik pa fèt sèlman sou tablo.

Nan matyè kew ansenye a, èske ou jwenn bon rezilta ?

Matematik se yon matyè ki mande fòk elèv yo travay li chak jou.Nan sans saa elèv yo pa renmen travay matematik .Sa vin rann yo pa enterese ak kou a.Elèv yo pa renmen fè pwèn pou matematik.

Eske ou pa gen strateji ou konn itilize pouw rann elèv yo travay pou yo ka fè pwèn ?

Mwen toujou ankouraje elèv yo pou travay paske se nan travay yo ka bay rezilta.Depi yap travay yap plis konnen ak konprann.Lontan lèm te lekòl, pwofesè matematik yo gendwa fè yon egzèsis epi mwen pa konprann li .Lè mwen rive lakay mwen mwen travay egzèsis la epi mwen konprann li .Lè mwen ap vin travay matematik ak elèv yo, mwen travay lakay mwen anpil

etanke pwofesè. Tout sa yo se poum diw paka gen rezilta sans travay .Donk anpil nan elèv yo pa konn fè pwèn pou matematik. Si mwen ta rive jwenn kèk elèv ki fè pwèn, se elèv ki toujou ap swiv kou a nan klas epi ki motive pou travay yon fason pou yo ka konprann matematik.

Nan kisa sa timoun yo ap aprann jodia ka ede yo demen nan lavi?

Kòm matyè, matematik ap ede elèv yo byen panse nan lavi.

Kisaw rele byen panse?

Elèv yo ap kapab prodwi bon jan refleksyon epi aji ak bon konprann. Nan peyi ki òganize yo, yo mete anpil aksan sou matyè chif yo paske jan de peyi sa yo bezwen teknisyen nan domèn ki gen rapò ak chif. Yon elèv ki pral aprann jeni, agwonomi, administrasyon elatriye ap bezwen matematik kòm zouti pou yo byen aprann. Matematik la prèske antre nan tout bagay nan lavi a. Li se yon matyè kle pou tout elèv ki vle pwogrese nan yon domèn kèlkonk .

Eske ou santiw ap ansenye nan nouvo apwòch la ?

Pou nou ta pale de nouvo apwòch, fòk ta gen bon jan zouti nesèsè pou pwofesè ak elèv fè pratik nan kou yo. Avèk pil elèv ki nan nan klas la ki pa gen liv, Mwen oblije se nòt mwen bay sou tablo. Sa vin fè ke elèv yo paka travay nan klas la. Mwen oblije paka wè pwogram mwen chak ane. Se menm metòd lontan yo mwen itilize nan lise a .

Ki metòd yo itilize nan lise a ?

Mwen ki travay plis. Mwen fè egzèsis sou tablo epi elèv yo kopye. Pa gen twòp diskisyon ki konn fèt antre elèv ak elèv epi antre elèv ak pwofesè ak elèv koz tan. Mwen fè tout sak depann de mwen poum ansenye kou matematik la men pa gen ankourajman vre nan sans se ak zong mwen map travay. Pa gen materyèl vre pou pwofesè travay .

Annexe 6: retranscription des entretiens semi-directifs réalisés avec André, professeur de créole au Lycée du Bicentenaire de Saint-Marc.

Kisa ou fè ak elèv yo lèw antre nan klas la?

Chak mwen antre nan klas, mwen toujou salye elèv yo epi yo konn leve pou yo salyem tou. Mwen konn mande kèk elèv pou yo fè yon rapèl sou kou mwen te fè avan an nan sans pou yo dim sa yo te genbe nan kou avan an. Sa konn edem fè yon gwo rapèl pou yo epi aprèsa mwen konn kòmanse nouvo kou a. Konsa tou mwen konn fè yon tès san yo pat konnen nan objektif poum wè kòman elèv yo te konprann kou avan.

Kòman ou konn ede elèv yo konprann kou kreyòl la ?

Mwen konn fè yo konnen ke kreyòl pa difisil pou konprann paske se lang manman yo ak papa yo. Se yon lang ke tout ayisyen pale men lang saa mande antre nan tout matyè nan lekòl Ayiti yon fason pou tout elèv ka aprann pi byen.

2-kòman ou kòmanse kou a lèw rive na klas la?

Tout seyans travay mwen toujou kòmanse avèk kèk blag kreyòl. Mwen fè sa yon fason pou elèv yo ka konnen kèk pratik ki te genyen nan tan lontan ke nou pa aplike jounen jodia.

Eske ou bay yon bagay ke yo te konn fè lontan ke yo pa f jodia ?

Lontan te genyen kont ki te konn tire anba tonèl lè aswè kote paran ak pitit te konn reyini yon fason pou yo ka tire kont avan yo dòmi. Te konn genyen lagonn pou yo te jonn fè pou distè yo paske nan epòk sa pot ko gen anpil moun ki genyen televizyon. Mwen fè sa poum montre timoun yo sak te konn genyen lontan ke ekri yo toujou mete nan liv kreyòl jounen jodia.

Ki pwoblèm ou rankontre nan travay ou etanke pwofesè?

Nan nivo anba yo genyen liv kreyòl ke yo fè pou elèv yo men nan klas anlè yo tankou nouvo segondèIV pa gen liv ki fèt espesyalmen pou elèv yo ka pote. Plis ke elèv yo pa gen liv, mwen oblije kopye nòt sou tablo e sa konn rann lè a pase nan ekri sou tablo. Klas yo chaje elèv sa konn

anpechem bay devwa pa grenn yon fason poum ka wè jan chak elèv ap travay e konprann lang kreyòl la .

Eske elèv yo pa konn fè bri lèw nan klas?

Monchè jan klas la chaje ak elèv saa konn genyen kèk elèv ki konn anpechem travay lè sa mwen oblije mete yo deyò yon fason poum ka kontinye travay .Pa gen moun ki ka aprann nan bri.Wòl mwen kòm pwofesè se bay konesans men fòk mwen gen kapasite poum jere klas la tou.

Eske lèw mete elèv yo deyò se meyè fason pouw jere klas ou?

Se pa pi bon mwayen men pafwa mwen oblije fèl paske gen elèv ki vrèman dezòd e ke mkonn pa rive metrize yo.Men mwen konn pale ak yo tou e menm pran kèk mezi ak tout klas la kap pèmèt li byen fonksyone paske kantite elèv ki nan klas pa ta dwe yon koz pou yon pwofesè paka jere klas li.

Eske ou jwenn tout saw bezwenn kòm zouti pouw travay lèw nan klas?

Pa gen matyè ki pa mande materyèl pou ansenye li.kreyòl la se yon matyè menm jan ak tout lòt matyè, pa gen pwojektè poum ka pase dokimantè pou elèv yo ka wè epi fè diskisyon sou sa yo konprann ak sa yo pa konprann.Pa gen bibliyotèk nan lise a pou pwofesè ak elèv ka fè rechèch sou lang kreyòl la .Pa gen fòmasyon ki fèt sou lang kreyòl la nan lise a yon fason pou edem konnen lòt evolisyon kap fèt nan lang la.

Eske materyèl ka anpeche yon pwofesè travay byen nan klas?

Yon kote si pa gen materyèl sa ka poze pwoblèm nan sans ke kou yo ka fèt men elèv yo pa fè pratik.Yon kote tou sa ka anpeche pwofesè a avanse nan kou ke lap fè a paske materyèl yo vrèman enpòtan pou ansenye yon kou.

Nan matyè kew ansenye a, èske ou jwenn bon rezilta ?

Kreyòl se yon matyè ke tout elèv renmen paske yo ka palel e menm rive ekriil san pwoblèm.Elèv yo menm konn dim ke kreyòl se matyè pa yo nan sans ke se lang yo plis alèz

ladanl .Elèv yo relfechi pi byen an kreyòl paske yo pa jwenn baryè .Anpil elèv toujou fè anpil pwèn nan kreyòl nenpòt jan mwen ta bay egzamen an yap fè pwèn.

Kijan ou konn bay egzamen kreyòl?

Egzamen kreyòl mwen toujou genyen yon tèks ki gen kesyon kem poze sou li, gramè ak vokabilè epi yon prodiksyon ekrit kote mwen mande elèv yo pou yo prodwi 3 ou 4 paj sou yon bagay kite pase oubyen kap pase nan sosyete a .

Nan kisa sa timoun yo ap aprann jodia ka ede yo demen nan lavi?

Kreyòl se yon lang kap pèmèt elèv yo konnen kote yo soti.Li se yon lang san konplèks.

Ki enpòtans lang kreyòl la genyen nan lekòl?

Lojikman, kreyòl la se yon lang kap ede tout elèv aprann san pwoblèm paske li difisil anpil pou elèv yo lè yo ap aprann nan yon lang epi yo pa pale lang la.Kreyòl la ap pèmèt elèv yo ekspriye yo byen e menm mete tout sa yo genyen nan tèt yo atè, li se yon lang kap ede elèv yo konnen sa yo ye .An gwo, kreyòl se yon lang kap pèmèt elèv yo reflechi sou tout sa kap pase nan antouraj yo san pwoblèm.

Eske ou santiw ap ansenye nan nouvo apwòch la ?

Nan lise a pa gen yon nouvo apwòch vrèman ki defini.

Kòman ou eksplike sa?

ontan pwofesè te konn travay epi elèv ap tande epi pran nòt men jodia se menm bagay yo kap repete.Pagen ankourajman pou pwofesè .Pa gen fòmasyon ki fèt nan lise a nan lide pou ede pwofesè yo travay yon manyè pou ede elèv yo travay e konprann nan lise bisantenè a.Mwen menm mwen prepare kou mwen epi mwen al fè li men se pa yon fòmasyon mwen jwenn vre ki pou edem ansenye de A jiska Z nan apwòch ke ministè ledikasyon nasyonal ap pale tout tan an.

Ki apwòch ou konn tande minis la pale?

Apwòch pa konpetans ki mete aksan sou elèv la epi elèv la travay plis.

Kisa ki anpechew ansenye nan nouvo apwòch ke wap pale a?

Kantite elèv ki nan klas la deja yon gwo pwoblèm pou mwen paske mpa gen ase tan poum ta akonpanye tout elèv nèt e menm poum ta rive fè yo travay pou kont yo. Sa vin koz ke mwen vin travay plis kòm pwofesè.