

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

ADOPTION DE PRATIQUE HUMANISTE DANS LA GESTION DE
COMPORTEMENT DIFFICILE DES ÉLÈVES DU PRIMAIRE EN CONTEXTE
D'INSÉCURITÉ DANS LE MILIEU SCOLAIRE EN HAÏTI

MÉMOIRE PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA
MAITRISE EN ÉDUCATION

PAR

DALINE FLECHER JEAN-BAPTISTE

MAI 2025

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

Je dédie ce mémoire à ma famille.

REMERCIEMENTS

Le moment est venu de jeter des soupirs ponctués de gratitude en l'honneur de tous ceux et celles qui m'ont assisté pendant le processus de la recherche. En tout premier lieu, j'adresse mes remerciements à ma famille qui m'a tant supportée pendant ce parcours de formation.

Je témoigne particulièrement ma reconnaissance à Monsieur Viclince Flecher, Monsieur Irvin Julien et Monsieur Pierre Chavannes. Ils m'ont servi de lecteurs critiques, mais aussi, ils m'ont fourni des conseils et m'ont fait des remarques et recommandations très pertinentes.

Léna Bergeron et Sivane Hirsch, respectivement ma directrice et ma codirectrice de recherche, je vous remercie spécialement pour votre accompagnement sans borne.

Un remerciement spécial à l'égard des directeurs et des enseignants de la ville du Cap-Haïtien qui, de bon gré, m'ont fourni les informations nécessaires à la recherche. Vous avez une partie de vous dans le travail.

Quant à vous, chers professeurs de l'Université du Québec à Trois-Rivières, vos contributions à ma formation sont inestimables. Sachez que vous n'avez pas semé en terre ingrate.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES ABRÉVIATIONS	viii
RÉSUMÉ	1
INTRODUCTION.....	3
CHAPITRE I.....	6
PROBLÉMATIQUE.....	6
1.1 Le contexte de crise en Haïti.....	6
1.1.1 Les différentes crises en Haïti.....	6
1.1.2 Les conséquences psychologiques de la délocalisation des familles	9
1.2 Les conséquences du contexte de crise sur l'expérience scolaire	11
1.2.1 Des ruptures dans la fréquentation scolaire	12
1.2.2 L'application du programme scolaire en accéléré	14
1.2.3 Un environnement scolaire non sécurisant qui affecte les comportements.....	15
1.3 La gestion inadaptée des comportements difficiles	16
1.3.1 Des cadres légaux qui historiquement, encouragent la punition à l'école	17
1.3.2 Les lois sur l'interdiction de la violence envers les élèves à partir de 1984	17
1.3.3 Les conséquences du non-respect des lois	19
1.3.4 La persistance de pratiques humiliantes et déshumanisantes	20
1.4 La nécessité de miser sur des stratégies disciplinaires plus positives	22
1.5 Les pertinences de la recherche.....	23
1.6 La question générale de recherche.....	25

CHAPITRE II	27
CADRE THÉORIQUE.....	27
2.1 L’approche humaniste	27
2.1.1 Le regard de l’approche humaniste sur l’éducation	27
2.1.2 L’approche humaniste dans le travail enseignant	29
2.1.3 L’approche humaniste dans l’apprentissage des élèves	30
2.2 Relation enseignant-élèves	31
2.3 Les comportements difficiles chez les élèves	35
2.4 La gestion des comportements difficiles selon l’approche humaniste	37
2.4.1 L’approche préventive par la relation de confiance, l’écoute active et l’empathie	38
2.4.2 L’intervention des personnes enseignantes qui considère les besoins des élèves	39
2.5 Les objectifs de la recherche.....	41
CHAPITRE III.....	43
CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	43
3.1 Le type de recherche	43
3.2 Le contexte de l’étude.....	44
3.3 La sélection des participants	44
3.4 La méthode de collecte de données	49
3.4.1 L’élaboration du guide d’entrevue.....	49
3.4.2 Le déroulement de l’entrevue	50
3.5 La méthode d’analyse des données	52
3.6 Les considérations éthiques	54

CHAPITRE IV	55
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	55
4.1 La compréhension des défis selon les enseignants et directeurs.....	55
4.1.1 Les défis liés aux élèves délocalisés dans la classe.....	55
4.1.2 Les défis liés au travail des enseignants.....	61
4.2 Les pratiques adoptées pour gérer les comportements difficiles	67
4.2.1 Les pratiques basées sur la sanction et punition.....	68
4.2.2 Les pratiques qui sont en cohérence avec l'approche humaniste	72
4.3 La perception de l'approche humaniste dans la gestion de comportements difficiles .	77
4.3.1 Le rôle potentiel de l'approche humaniste	77
4.3.2 Leur critique par rapport à l'application de l'approche humaniste en classe	80
CHAPITRE V.....	83
INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	83
5.1 Différentes réactions des élèves aux défis rencontrés.....	83
5.1.1 Les élèves de comportements intériorisés.....	84
5.1.2 Les élèves mélancoliques.....	88
5.1.3 Les élèves actifs et irrespectueux des principes	91
5.2 Les conditions de travail des enseignants.....	95
5.2.1 Les défis liés à la formation et la préparation des enseignants	95
5.2.2 Le problème de communication.....	98
5.2.3 Le contexte de travail des enseignants	100
5.3 Le renforcement de la gouvernance scolaire et la régulation des programmes.....	105
5.4 Les avantages et les enjeux des approches humanistes dans la gestion de classe	106
5.4.1 Les enjeux de la liberté pour le personnel enseignant.....	107

5.4.2 Les enjeux de liberté pour les élèves	109
5.4.3 La liberté d'aborder des sujets sensibles dans la classe	111
CONCLUSION	113
BIBLIOGRAPHIE.....	120
ANNEXE A.....	126
ANNEXE B.....	127
ANNEXE C.....	128
ANNEXE D.....	130
ANNEXE E	131

LISTE DES ABRÉVIATIONS

BDS	: Bureau de district scolaire
DDN	: Direction départementale Nord
FGA	: Formation Générale des Adultes
MENFP	: Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle
MELS	: Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport
MINUSTAH	: Mission des Nations unies pour la stabilité en Haïti
TTI	: Teating Through Interactions
UNESCO	: Organisation des Nations-Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
UNICEF	: Fonds des Nations Unies pour l'enfance

RÉSUMÉ

Cette étude traite de la contribution de l'approche humaniste à la gestion de comportements difficiles des élèves du primaire lié au contexte d'insécurité en Haïti. Entre 2021 et 2023, beaucoup d'élèves fuient Port-au-Prince et migrent vers la ville du Cap-Haïtien en raison de l'insécurité. Témoins ou victimes des actes de violence perpétrés dans la capitale, ils sont traumatisés et cela a un impact considérable sur leur comportement. Arrivés à Cap-Haïtien, les élèves font face non seulement aux défis d'adaptation à leur nouvelle vie, mais aussi à leur intégration dans leur nouvelle école. D'un autre côté, l'accommodation des personnes enseignantes au contexte de travail en situation de crise et de gestion de comportements difficiles des élèves constitue pour eux des défis auxquels ils doivent faire face.

Cette recherche a pour but d'examiner l'intérêt d'adopter des pratiques humanistes dans la gestion de comportements difficiles des élèves en raison de la crise d'insécurité en Haïti. Plus spécifiquement, elle se base sur le point de vue des personnes enseignantes et directeurs des écoles primaires à Cap-Haïtien confrontés à cette réalité. Les objectifs spécifiques permettent de comprendre leur perception des manifestations en classe qui sont considérées de comportements difficiles, des défis que cela leur occasionne, leurs pratiques rapportées et leur perception des potentialités et limites de l'approche humaniste.

Il s'agit d'une recherche qualitative ayant pour devis une étude de cas simple. Pour collecter des données auprès de nos six participants, nous avons effectué des entrevues semi-dirigées. Le résultat de la recherche montre que les élèves venus de Port-au-Prince et les personnes enseignantes du primaire à Cap-Haïtien font face à des défis de natures diverses.

Le présent mémoire facilite une meilleure compréhension de la perception des personnes enseignantes de la réalité scolaire des élèves qui migrent vers les villes de province en raison de l'insécurité à Port-au-Prince. Elle permet aussi d'apporter des éléments capables d'aider les autorités de la direction des départements de l'éducation à mieux planifier l'accueil de ces élèves.

Mots clés : Insécurité en Haïti - Comportement difficile des élèves - approche humaniste - Relation enseignant/élèves - enseignement en situation de crise.

INTRODUCTION

Avec les avancées de la science et de la technologie ainsi que la place qu'elles détiennent dans les sociétés, il semblerait pourtant que les conditions d'existence du genre humain ne sont pas un pari gagné d'avance. D'une société à l'autre, les écarts se creusent à différents niveaux. Aujourd'hui, des recherches reconnaissent que l'idéal humaniste n'est pas à son comble. Dans le monde de l'éducation, l'humanisme devient un défi majeur du présent et du futur, tel que le reconnaît Simard (2024), qui le voit comme un sujet de réflexion contemporain, un chantier à explorer pour donner à l'humain sa place. Dès lors, le bien-être de l'humain serait le corolaire de toute innovation, le centre des débats et des grandes décisions. Le bien-être en question, s'il est revêtu d'un caractère général, prend son vrai sens dans la place qu'il attribue aux différences individuelles. En effet, l'un des principes de base du courant humaniste est le souci de l'autre, le respect des valeurs intrinsèques de chaque personne et le développement des habiletés nécessaires à la résolution de conflits (Legendre, 2019 ; Vienneau, 2017).

Dans le contexte scolaire, l'approche humaniste s'intéresse au processus de socialisation et à la prise en compte des élèves. Elle s'attache aux besoins et à l'intérêt des apprenants (Vienneau, 2017) et met l'emphasis sur le développement des valeurs, des attitudes, des connaissances, d'habiletés et de comportements essentiels à leurs développements (Marcotte, 2006). C'est en vertu des besoins particuliers des élèves du primaire évoluant dans un contexte difficile dans le milieu scolaire en Haïti que j'ai choisi de comprendre la contribution de l'approche humaniste dans les stratégies de gestion de leurs comportements difficiles en salle de classe.

Mon intérêt pour ce sujet est fonction de plusieurs motifs. D'abord, sur une base expérientielle en tant qu'enseignante, j'ai compris que la gestion du groupe-classe a été un défi et une des compétences professionnelles les plus difficiles à développer. Ce constat allait influencer mes choix d'accompagnement dans mon travail, une fois promu conseillère pédagogique dans le système éducatif haïtien. En effet, j'ai souvent été témoin des pratiques de gestion de classe qui ont mis peu d'accent sur les difficultés des élèves et leur contexte de vie. Ensuite, la situation était devenue plus compliquée pour les personnes enseignantes lorsque des groupes d'élèves devaient laisser massivement la capitale d'Haïti à cause de la violence des gangs armés pour s'intégrer dans ces mêmes écoles au Cap-Haïtien. Cela a généré une situation de panique pour le personnel enseignant qui se retrouve à travailler en situation de crise. Le plus souvent, les mesures coercitives auxquelles le personnel a recours fragilisent davantage le climat de la classe ainsi que la situation des élèves qui vivent des moments psychologiquement difficiles. Cette réalité constitue un enjeu scientifique majeur qui me préoccupe de plus en plus en tant que chercheuse issue du milieu d'enseignement en Haïti. Devant la panique du personnel qui doit embrasser cette nouvelle réalité, dans notre rôle de conseillère pédagogique, je me demande souvent, comment les aider adéquatement.

En ce sens, mon admission pour un stage de recherche à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) en 2021 et mon retour en 2022 pour une maîtrise en psychopédagogie m'a ouvert la voie à une recherche sur cette problématique. Ainsi, je souhaite mener cette étude sur des pratiques de gestion de comportements difficiles des élèves haïtiens en classe qui tiennent compte de leurs histoires personnelles compliquées et de leurs besoins particuliers. Je pense qu'une telle recherche pourra conduire à quelques

pistes de solutions permettant aux personnes enseignantes d'instaurer dans leur salle de classe une discipline positive à l'égard de ces élèves délocalisés.

Le travail est constitué de cinq chapitres. Le premier chapitre présente la problématique et plus spécifiquement, le fonctionnement des écoles dans le contexte sociopolitique difficile et son impact sur la gestion des élèves. Le deuxième chapitre développe le cadre théorique de la recherche, le troisième donne une piste de la méthodologie. Le quatrième chapitre présente les résultats de recherche et leur analyse. Dans le chapitre 5, nous faisons la discussion des résultats et enfin, la conclusion.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Le présent chapitre développe la problématique de cette recherche. Pour ce faire, il présente le contexte de crise en Haïti, les conséquences de la crise sur l'expérience scolaire, la manifestation d'insécurité à travers les comportements des élèves, la réaction des personnes enseignantes face aux comportements considérés difficiles des élèves, la nécessité de miser sur des stratégies disciplinaires plus positives et enfin, la question spécifique de recherche.

1.1 Le contexte de crise en Haïti

En Haïti, les crises sont nombreuses ces dernières années. Séguin et Leblanc (2021) font état de différents types de crises susceptibles de générer des mouvements de déplacement au sein d'une population. Ce phénomène crée de l'instabilité au sein des familles et impacte considérablement le fonctionnement des institutions. En rapport à la vulnérabilité de l'environnement et la recrudescence des actes de violence, nous mettrons en lumière les crises environnementales et les crises sociopolitiques, puis les conséquences psychologiques du phénomène de délocalisation lié à ces crises.

1.1.1 Les différentes crises en Haïti

Haïti, par sa position géographique, est exposé aux aléas naturels, comme le séisme et les cyclones, ce qui le rend vulnérable aux crises environnementales. Paul et Govais (2022), dans une recherche sur les crises en Haïti, présentent l'ensemble des événements majeurs qui ont frappé le territoire haïtien pendant les vingt dernières années. Selon

l'ampleur de ces catastrophes naturelles, les survivants peuvent se délocaliser temporairement dans un centre d'hébergement où vers une autre région dont la nature est plus clémente. De l'ensemble des faits cités par les auteurs, nous avons retenu les inondations des Gonaïves et le séisme du 12 janvier 2010, parce qu'ils ont provoqué une migration importante de famille vers la ville du Cap-Haïtien. Les deux ouragans (Jeanne et Hanna) qui ont provoqué des inondations meurtrières aux Gonaïves respectivement en septembre 2004, puis en septembre 2008, entraînaient la délocalisation urgente des survivants. Beaucoup de familles se sont migrées vers la capitale et les villes de province, notamment, la ville du Cap-Haïtien. Aussi, le séisme du 12 janvier 2010 a détruit une bonne partie de la ville de Port-au-Prince. Cette catastrophe a entraîné aussi la délocalisation de beaucoup de familles vers les villes de province pour faire leur deuil et recommencer une nouvelle vie. De janvier à mars 2010, les écoles de la ville du Cap-Haïtien ont accueilli beaucoup d'élèves. En effet, les dégâts enregistrés au passage des ouragans et des séismes sont énormes et ces crises environnementales engendrent non seulement la fermeture des écoles pour se transformer en centre d'hébergement dans la région affectée, mais aussi le déplacement des familles victimes temporairement ou définitivement vers d'autres régions.

Pendant ces dernières décennies, le pays connaît une crise sociopolitique sans précédent. Haïti devient le théâtre des scènes de violence et d'enlèvement, en particulier dans la région métropolitaine de Port-au-Prince. Tous les secteurs de la vie sociale et politique en sont affectés (Maximé, 2022). Bien avant, le rapport de la mission des Nations unies pour la stabilité en Haïti (MINUSTAH, 2008) révèle que les grèves, les violentes

manifestations, les cas d'enlèvement et de séquestration, le phénomène de pays lock¹, la pénurie de carburant sont autant de dérèglements qui paralysent les activités quotidiennes de la société, pendant plusieurs mois. Entre 2018 et 2024, plusieurs événements dans la capitale poussent les familles à fuir la région métropolitaine pour se réfugier dans les villes de province plus calmes et plus sécuritaires. Par exemple, après les massacres de La Saline en 2018, de Bel-Air en 2019, suivi de plusieurs vagues de manifestations violentes dans la capitale, les familles commencent à se déplacer vers d'autres régions. Entre 2021 et 2024, l'assassinat du président de la République, la prise d'assaut de plusieurs quartiers de la capitale, les affrontements des gangs armés, ont incité les familles à se déplacer massivement vers d'autres quartiers dans la capitale (Rapport mondial, 2024 ; Corgelas, 2023 ; Maximé, 2022) et plus tard vers les villes de province. Il est estimé que plus de 60 % de la capitale d'Haïti est contrôlé par les groupes armés qui sèment la terreur et la violence. Les élèves sont témoins de crimes odieux, d'enlèvements et de séquestrations des personnes de leurs entourages (Corgelas, 2023). Par conséquent, la crainte de vivre des expériences similaires les accompagne et cela entraîne la délocalisation des familles. Pour Seguin et Leblanc (2021), « peu importe que les déplacements soient engagés par une situation interne ou externe, prévisible ou imprévisible, ils engendrent la crise psychosociale des victimes qui se caractérise par les pertes, les ruptures, les deuils et le déménagement » (p. 12). Ainsi, cela crée de l'instabilité qui touche tout le monde, dont les enfants. Nous démontrerons plus loin que cela a des incidences sur leurs comportements.

¹ Pays lock est une nouvelle expression du lexique sociopolitique et militariste en Haïti. Ce mouvement est une forme de réponse à la situation précaire du peuple haïtien qui se manifeste de temps en temps, par le blocage partout des voies de transport, des pneus enflammés, fermeture de force de toutes les institutions publiques et privées. La population a une journée par semaine pour se ravitailler.

1.1.2 Les conséquences psychologiques de la délocalisation des familles

Depuis un certain temps, plusieurs auteurs étudient la situation des personnes en déplacement. Des auteurs haïtiens comme Govain (2023), Jacinthe (2023), Corgelas (2023), Maes (2023) et Maximé (2022) expliquent comment les familles, à la recherche d'un environnement plus tranquille, se déplacent d'un quartier vers un autre pour certaines, alors que d'autres migrent massivement vers les villes de province. C'est ainsi que la direction départementale Nord de l'éducation (DDN), en 2023, a effectué le dénombrement partiel des élèves qui ont migré de Port-au-Prince en raison de l'insécurité entre 2021 et 2023 et qui se sont affectés dans les écoles des seize bureaux de district scolaire (BDS). Voici sous forme de tableau le nombre d'élèves du primaire :

Tableau 1. Rapport de la coordination de l'enseignement fondamental à la DDN, décembre 2023

BDS	FILLES	GARÇONS	TOTAL
Cap-Haïtien	539	491	1030
Quartier-Morin	55	70	125
Milot	79	102	181
Grande Rivière du Nord	74	76	150
Pignon	31	31	62
Plaine du Nord	13	19	32
Acul du Nord	117	105	222
Limbé	114	100	214
Plaisance	24	17	41
Borgne	44	30	74
Ranquitte	49	43	92
Limonade	196	156	352
Dondon	30	29	59
Pilate	pas de données	pas de données	pas de données
Port-Margot	pas de données	pas de données	pas de données
Saint-Raphaël	pas de données	pas de données	pas de données
TOTAL	1365	1269	2634

Pour le primaire, on a recensé 2634 élèves dans treize (13) des seize (16) BDS du département du Nord. De ces 2634 élèves, la ville du Cap-Haïtien accueille 1030, soit environ 39% du total des élèves migrés de cette période. Les écoles font face au phénomène de relocalisation.

Séparés de leur famille, de leur maison, de leurs écoles, de leur ville natale, de leurs amis et parfois même de leurs parents pour venir vivre avec une personne parfois inconnue dans une ville de province, ces enfants deviennent de plus en plus vulnérables. Face aux traumatismes dus à leur déplacement sans délai, il n'est pas surprenant de voir des comportements d'élèves s'éloigner des normes prédéfinies. Ces déplacements précipités impliquent des conséquences psychologiques qui déstabilisent les élèves et perturbent leurs comportements. En effet, ces problèmes psychologiques affectant les élèves dans ces conditions sont qualifiés de traumatisme (Lafortune, 2014 ; Sylvestre, 2011), de crise psychosociale (Seguin et Leblanc, 2021), de problème d'adaptation et de comportement difficile (Papazian-Zohrabian, 2017), de peur et d'angoisse (Jacinth, 2023). En réalité, leur situation semble comparable aux réfugiés qui, à la recherche d'un endroit tranquille, laissent derrière eux et dans le deuil tous ceux qui leur sont chers. En référence à Papazian-Zohrabian (2021), nous décrivons la situation de ces jeunes écoliers haïtiens qui sont forcés de quitter Port-au-Prince pour aller vivre dans d'autres villes de province, comme des réfugiés qui transportent dans leurs bagages des vécus, des souffrances, et des traumatismes lourds à porter.

Après le tremblement de terre du 12 janvier 2010 en Haïti, Lafortune (2014) avait effectué une recherche sur les conditions d'accueil et d'adaptation des jeunes écoliers haïtiens qui se sont délocalisés vers le Québec. La chercheuse explique que ces enfants ont

dû surmonter leur deuil, leurs traumatismes et leurs séparations avec leurs proches grâce aux soutiens reçus du nouvel environnement d'accueil. Cette recherche met donc en évidence le rôle de l'accompagnement des élèves en situation de crise. Bien que nous ne disposions pas de recherches scientifiques substantielles permettant de documenter la situation de ces élèves en déplacement à l'intérieur d'Haïti, nous devons admettre que ces élèves ne pourront bénéficier du même encadrement que les élèves migrants au Québec en 2010. Le milieu scolaire haïtien ne dispose pas des ressources adéquates pour encadrer et accompagner ces élèves. Dans le milieu scolaire haïtien, l'expérience scolaire de ces élèves, qui devraient bénéficier d'un accompagnement adapté, reste d'une grande complexité.

1.2 Les conséquences du contexte de crise sur l'expérience scolaire

Plusieurs pays en développement, comme Haïti, qui font face à des crises sociopolitiques, constatent des impacts notables sur leur système éducatif. Par exemple, la République centrafricaine fait partie des pays où la crise politique et les conflits ont sévèrement perturbé les services éducatifs au cours de ces dernières décennies. Gounebana (2006) et Namyouïssé (2007) expliquent que les crises de 2001 à 2003 en République de la Centrafrique ont provoqué la démolition des infrastructures scolaires. Ils font référence à l'arrêt du paiement des salaires, à la présence d'injustices sociales, à une mauvaise gouvernance, à de violentes manifestations de rue de la population, à l'érection des barricades dans les quartiers et aux concerts de casseroles. Ces phénomènes ne sont pas différents à ce qui se passe en Haïti. Dans la section qui vient, nous verrons qu'ils ont un impact considérable sur la fréquentation scolaire, l'application du programme et le comportement des élèves.

1.2.1 Des ruptures dans la fréquentation scolaire

Gauvais (2023) et Paul et al. (2023) abordent la situation de crise en Haïti et expliquent comment l'enchaînement des crises affecte les écoles. Ils montrent à quel niveau le climat d'insécurité affecte l'accès à l'éducation de certains enfants vulnérables, en raison de la fermeture de certaines écoles dans la métropole de Port-au-Prince. En effet, la précarité de la vie des élèves et la détérioration de la sécurité contraignent souvent les écoles à maintenir leurs portes fermées, ce qui réduit le nombre de jours de classe dans une année scolaire. Dans une étude, Ladouceur (2022) révèle que depuis 1986, il y a une perte d'au moins 20 à 30 jours de scolarisation par année. Pour les années académiques de 2018 à 2022, le pays voyait encore se répéter le même scénario (Solidarité Haïti, 2020 ; Ladouceur, 2022 ; Jean-Baptiste et al. 2023). Au premier trimestre de l'année scolaire 2019-2020, selon le ministère de l'Éducation nationale et de la formation professionnelle (MENFP), 70% des écoles du pays ont été fermées, ce qui a signifié que plus de trois millions d'enfants n'ont pas pu commencer ou poursuivre leur éducation jusqu'à la date du 21 novembre 2019 (Solidarité Haïti, 2020). Le MENFP ajuste le calendrier pour aider les personnes enseignantes à couvrir l'essentiel du programme. Encore en 2024, les valeurs comme l'éducation inclusive, la prise en compte des élèves à besoins particuliers dans son ensemble se sont affirmées à travers les finalités du curriculum par le MENFP.

Selon un communiqué du Fond des Nations Unies pour l'Enfance (de l'UNICEF) paru en mars 2021, pour l'année académique 2019-2020, environ 4 millions d'enfants ont perdu 70 jours de cours, et six enfants sur 10 ont perdu environ 60 jours de classe en Haïti (Maximé, 2022). Toutefois, on reconnaît qu'on ne peut pas maintenir les écoles ouvertes si la sécurité des élèves n'est pas garantie. Pour rattraper les jours perdus, le MENFP a

publié un nouveau calendrier scolaire pour l'année académique 2019-2020 où les jours de classe sont considérablement réduits (Solidarité Haïti, 2020 ; Ladouceur, 2022). En comparant le nombre de jours de classe en Haïti par rapport aux autres pays, il y a une nette différence. La moyenne mondiale est de 200 jours de classes sur l'année², alors que la moyenne d'Haïti est de 157 jours, parfois moins (UNICEF, 2021 ; Ladouceur, 2022). Chaque année, les apprenants manquent un quart du programme : sur chaque 4 ans, les apprenants perdent en réalité une année scolaire.

De plus, les conséquences économiques de la crise sociopolitique ont un impact considérable sur la fréquentation scolaire. La capacité des parents à assurer financièrement la scolarité de leurs enfants est touchée. Par conséquent, certaines écoles du secteur privé³ n'arrivent pas à fonctionner et gardent leurs portes fermées, même après la réouverture des classes. D'une part, les parents n'ont pas pu payer les frais de scolarité de leurs enfants (Solidarité Haïti, 2020), et d'autre part, les directions d'écoles ne peuvent pas honorer leur engagement salarial envers les enseignants. Certains enseignants qui n'ont pas été payés et dont les coûts de transport sont élevés pour ceux qui ne vivent pas à proximité immédiate de l'école refusent de se rendre au travail (Maximé, 2022). D'autres chercheurs comme Jean-Baptiste et al. (2023) parlent des contraintes d'interruption scolaire dans les villes les plus touchées par des crises sociopolitiques. Ils soulignent qu'à cause du manque

² Les écoliers japonais ont 300 jours de classe par an, alors qu'en Europe, ce chiffre varie entre 200 et 220 jours, et que l'Indonésie dépasse 250 jours (Maximé, 2022).

³ En Haïti, selon le dernier recensement scolaire de 2015-2016, plus de 85% des écoles sont occupées par le secteur privé qui regroupe les écoles laïques, protestantes et congréganiste. Dans les écoles privées, ce sont les parents qui s'occupent financièrement de la scolarité de leurs enfants.

d'accès à l'éducation, les jeunes sont plus vulnérables et cela peut contribuer à augmenter l'insécurité.

1.2.2 L'application du programme scolaire en accéléré

La situation instable d'Haïti et les ruptures dans la fréquentation scolaire entraînent de lourdes conséquences sur l'application du programme scolaire. Les personnes enseignantes ont tendance à accélérer le rythme des cours pour couvrir les contenus attendus. Cette tendance a déjà été signalée dans le rapport de la MINUSTAH en 2008. Dans ce rapport, on explique qu'un contenu qui devait être vu en trois jours, les personnes enseignantes le font en une journée. Par conséquent, cela exige plus d'effort de la part des élèves pour s'adapter au rythme de travail des personnes enseignantes. Face aux fermetures régulières, il est difficile pour les personnes enseignantes de planifier la répartition des contenus sur une année scolaire, ne sachant pas si des interruptions perturberont le rythme prévu. Ils donnent beaucoup plus de devoirs de maison que d'activités d'apprentissage à réaliser en classe, car leur objectif est de terminer le programme (Maximé, 2022). Pourtant, même dans un contexte normal, les personnes enseignantes ont du mal à trouver de l'équilibre entre la progression dans les contenus et le rythme des élèves (ceux qui avancent vite ou ceux qui ont besoin de plus de temps ou qui n'ont pas compris) (Bergeron, 2021).

Après une absence prolongée des salles de classe, de retour à l'école, les élèves ne profitent pas de leur apprentissage, car l'enseignement ne s'adapte pas au contexte et à leur réalité (Jean-Baptiste, 2023 ; Maximé, 2022). Après de longues périodes de stagnation et de rupture avec le milieu scolaire, certains élèves peinent à se reconnecter aux activités scolaires. De leur côté, les lycéens sont envahis par le stress et la crainte de ne plus finir

leur scolarité à temps, du fait qu'ils ont raté un nombre élevé de jours de classe (Solidarité Haïti, 2020 ; Jean-Baptiste et al. 2023).

1.2.3 Un environnement scolaire non sécurisant qui affecte les comportements

Jacinthe (2023), un psychologue haïtien, montre que les conditions permettant aux élèves et étudiants d'apprendre en toute sérénité ne sont pas réunies. Un sentiment d'insécurité se fait sentir chez les élèves, notamment en raison des événements vécus. Cependant, l'insécurité est également due aux événements particuliers qui se vivent autour de l'école. Dans le rapport de l'UNICEF en juin 2023, Bruno Maes parle de la violation de l'enceinte des écoles par les individus armés provoquant la fermeture précipitée de ces écoles dans la capitale. Tandis qu'elles étaient jusqu'alors des refuges respectés, des individus armés utilisent parfois les écoles comme bouclier, a déploré Bruno Maes⁴, représentant de l'UNICEF en Haïti, jeudi 9 février 2023. En effet, il arrive que des gangs armés occupent le toit des écoles en pleine journée de classe pour échanger des coups de feu avec la police. Peut-on seulement imaginer l'angoisse des élèves couchés à plat ventre, attendant que l'occupation se termine. Terrorisés par les individus des gangs armés, dans la capitale, ils doivent gérer les pressions et le stress.

Bien avant cette crise d'une ampleur inégalée, dans un rapport en 2008, la MINUSTAH montre que la réalité stressante des écoles entraîne inévitablement des problèmes de comportement chez les élèves. Gounebana (2006), dans sa recherche sur le système éducatif centrafricain, reconnaît que les enfants, quand ils sont exposés à la violence, sont à risque de développer des troubles psychologiques sur le moyen et long terme. L'auteur

⁴ <https://la1ere.francetvinfo.fr/guadeloupe/les-ecoles-de-plus-en-plus-cibles-par-les-gangs-armes-en-haiti-1365626.html>

affirme que les événements « ont un effet considérable et durable sur eux et peuvent entraîner de sérieux troubles psychiques, voire somatiques » (Gounebana, 2006, p. 52). Plusieurs auteurs haïtiens expliquent que la peur, l'agitation, la tendance à l'agressivité et la manifestation de violence à l'égard des pairs sont entre autres des comportements qui perturbent le travail des personnes enseignantes, les relations sociales et le vivre-ensemble des (Maximé, 2022 ; Jean-Baptiste et al. 2023). En effet, le manque de stabilité nuit à la capacité des élèves de réfléchir considérablement et à la disposition des personnes enseignantes d'offrir un enseignement de qualité (Ladouceur, 2022). Face à la dégradation du climat sécuritaire du pays, Jacinthe (2023) se demande si les personnes enseignantes sont aptes à effectuer leur travail ou s'ils remplissent les conditions sur le plan psychologique. On reconnaît que les élèves réussiraient mieux s'ils travaillaient dans un environnement scolaire sécuritaire.

1.3 La gestion inadaptée des comportements difficiles

Plusieurs aspects en Haïti semblent orienter la manière dont les comportements difficiles sont pris en charge, et que malheureusement, ce sont trop souvent des pratiques de gestion violentes qui sont adoptées. En plus de la pression des rues dont souffrent les élèves, les châtiments infligés à l'école pourraient entraîner des frustrations, du traumatisme qui amènerait les élèves à se révolter et à devenir à leur tour des agresseurs (Corgelas, 2023). D'ailleurs, en rapport aux châtiments infligés dans le milieu scolaire, les élèves victimes vont jusqu'à considérer l'école « comme enfer sur terre », pour reprendre leurs mots (Pierre, 2014). Dans cette section, nous aborderons les cadres légaux en lien avec la punition, l'abolition du châtiment corporel, ainsi que la réticence des acteurs scolaires à la mise en application des nouvelles lois.

1.3.1 Des cadres légaux qui historiquement, encouragent la punition à l'école

La pratique du châtiment en salle de classe en Haïti ne date pas d'hier. Elle s'explique en partie par les rapports de forces des autorités et l'impact de la colonisation dans la gestion disciplinaire des élèves. Même après l'Indépendance, le 1^{er} janvier 1804 jusqu'en 1984, les décrets-lois en rapport avec l'éducation font mention des sanctions sévères et des punitions qu'il faut infliger aux élèves ayant des comportements difficiles (Pierre, 2014 ; Pierre, 2012). À titre d'exemple, on peut citer l'article 12 de l'ordonnance de 1^{er} janvier 1819, l'article 51 de la loi du 2 septembre 1837, les articles 68 et 69 de la loi du 29 décembre 1848 sur l'instruction publique, les articles 6 et 8 des règlements du 12 avril et du 6 octobre 1860, pour ne citer que celles-ci. Par exemple, l'article 51 de la loi du 2 septembre 1837 dit que : lorsque l'élève se trouve sous le régime de la sévérité, il est privé, tant au lycée que chez ses parents, de tous les plaisirs, de toutes les marques d'affection et d'estime dont jouissent d'ordinaire, les élèves qui se conduisent bien. L'article 8 de la loi du 6 octobre 1860 dit que, la personne enseignante pouvait exiger aux élèves de rester debout durant les leçons, les priver de leur récréation et des jours de congé et même les renvoyer si nécessaire (Pierre, 2012).

1.3.2 Les lois sur l'interdiction de la violence envers les élèves à partir de 1984

La loi du 13 octobre 1984 fut la première à vouloir demander l'interdiction de l'usage du fouet dans toutes les écoles de la république généralement quelconque (Pierre, 2014, p 84). Trois ans plus tard, l'article 261 de la constitution de 1987 assure la protection à tous les enfants en disant que : tout enfant a droit à l'amour, à l'affection, à la compréhension et aux soins moraux et matériels de son père et de sa mère. En 2001, deux textes officiels furent publiés, à savoir le décret du 1^{er} octobre 2001 et les lois de

l'administration scolaire de 2001. La loi dit que le châtimeⁿt corporel et la violence faite aux enfants sont bannis sous toutes ses formes dans toutes les institutions d'Haïti (familles, écoles, maisons d'accueil). En voici quelques exemples : La loi précise que : « Les traitements inhumains de quelque nature que c'est, y compris les punitions corporelles contre les enfants sont interdits » (article 1 du décret du 1^{er} octobre 2001). L'article 4 de ce même décret dit aussi que : « les mesures disciplinaires prises par un organisme, établissement scolaire ou maison d'enfants doivent être dans l'intérêt de l'enfant conformément à des règles internes affichées bien en vue à l'intérieur de ses installations ». Et, voici un dernier exemple sur les règlements intérieurs des écoles, l'article 18 dit que « le châtimeⁿt corporel est formellement interdit » et l'article 20 dit aussi : « les injures, les vols, les jeux violents, les coups sont interdits à l'école ».

En 2018, avec l'appui de l'UNICEF, le MENFP a élaboré un code de conduite à l'intention de tous les acteurs de la communauté éducative en vue de faciliter la cohabitation harmonieuse dans les communautés scolaires et favoriser un environnement d'apprentissage sécurisant et productif (MENFP, 2018). L'un des objectifs de ce code est de « classifier les comportements perturbateurs mineurs et les comportements perturbateurs graves et fournir des directives sur les sanctions à prendre en cas de non-respect des règles établies » (MENFP, 2018, p. 16). Ce code valorise la discipline positive, qui est une forme de discipline très ferme sur les valeurs et les règles, et qui privilégie le développement de comportements positifs de la part des élèves grâce à la réflexion, la responsabilisation et la communication (MENFP, 2018). Ce code a mentionné que « la violence en milieu scolaire, sous quelque forme que ce soit, est prohibée » et les élèves doivent être protégés contre toute forme de violence, d'intimidation, de harcèlement, de

racisme ou de discrimination. La correction des élèves doit respecter la personne de l'élève et sa dignité. Elle ne doit donc pas être appliquée de façon blessante, humiliante, vexatoire ou dégradante. Car, les conséquences émotionnelles et psychologiques troublent également le comportement des élèves (MENFP 2018 et Houriet, 2015). Ainsi, les personnes enseignantes ont pour devoir de contribuer à instaurer un climat scolaire non violent, propice à l'apprentissage, tout en évitant le châtement corporel comme sanction.

1.3.3 Les conséquences du non-respect des lois

Si, un peu partout dans le monde, à la fin du XXe siècle, des efforts sont en cours afin de faire de l'école un espace d'apprentissage de la non-violence, en Haïti « l'usage du fouet et de violences verbales reste enraciné dans les pratiques et les croyances de certains enseignants et directeurs d'école » (Pierre, 2014, p. 39). Pour assurer la mise en application des décrets-lois, l'article 6 prévoit une commission de discipline et des agents sociaux de l'institution étatique pour superviser le travail des institutions. D'autres lois sont publiées en rapport à la non-application de ces principes et prévoient des sanctions. Par exemple : « Toute personne ayant reconnu d'avoir participé à une sanction susceptible de mettre en danger la sécurité d'un enfant, sera révoquée et poursuivie conformément au prescrit du Code pénal » (l'article 14 du décret du 1er octobre 2001). Des lois sur l'administration scolaire de 2001 précisent le droit et le devoir des personnes enseignantes de respecter et d'appliquer les lois en salle de classe. Ainsi : « les personnes enseignantes ont pour obligation de respecter, observer et faire observer la constitution, les lois et les règlements, notamment en tout ce qui concerne l'éducation » (Article 11 des lois de l'administration scolaire).

1.3.4 La persistance de pratiques humiliantes et déshumanisantes

Même si Haïti fait partie des pays de l'Amérique et des Caraïbes attestant de l'illégalité de la punition corporelle à l'école, certaines personnes enseignantes n'arrivent pas à se détacher de cette pratique d'intimidation pour assurer la gestion disciplinaire de la classe (Pierre, 2014). Ils connaissent par cœur les lois et les principes, ainsi que les sanctions prévues par la loi sur l'usage du fouet, pourtant, certaines directions d'école et certaines personnes enseignantes persistent à utiliser le châtiment corporel et la coercition comme moyen de correction. L'auteur continue de montrer que dans la conception de certaines personnes enseignantes haïtiennes, instaurer un climat favorable à l'apprentissage, c'est travailler dans la paix et le silence. Synal (2013), dans sa recherche sur la punition en Haïti, explique ceci :

À l'école, le châtiment corporel reste une pratique vivante dans notre société. Même si dans certaines écoles, cette pratique est déclarée interdite, mais c'est le fouet en réalité qui est plutôt interdit dans ces écoles-là. Ainsi, se passer totalement du châtiment corporel à l'école en Haïti est loin d'une réalité. L'un des éléments importants pour une majorité d'enseignants, c'est qu'il n'y a pas d'apprentissage sans correction et pas de correction sans punition. Cela implique toujours une sorte de châtiment lié au corps de l'élève (p. 13)

Selon Jean-Baptiste et al. (2023), « L'environnement scolaire haïtien n'est pas facile au niveau des relations élèves-enseignants-responsables, il n'est pas sans bruits, ni punitions, ni menaces » (p. 66). « Si l'élève est turbulent à l'école, il dissipe les autres, il lance des propos obscènes, l'école perd immédiatement ses buts et ses moyens d'éducation. Elle s'avoue impuissante à aider l'enfant à développer ses facultés morales » (Synal, 2013, p. 12). Pour remédier à cette situation, la direction et les personnes enseignantes se servent du fouet juste pour intimider les élèves indisciplinés, face au comportement désobligeant

des élèves, n'ayant pas d'autres moyens de gestion de classe, ils l'utilisent pour vrai (Pierre, 2014). À tel point que, le 27 octobre 2004, l'officier d'État civil de Carrefour, Mr Jean Luc Roosevelt Milord, témoin de violence infligée aux élèves, avait adressé une lettre ouverte au ministre de l'Éducation nationale pour lui demander de faire observer le décret-loi du 13 octobre 1984 (Pierre 2014). Malheureusement, cela n'a jamais été pris en compte.

Dans ce contexte, on peut dire que le châtiment corporel est utilisé comme stratégie de gestion disciplinaire de la classe. Ces directions d'école et les personnes enseignantes ont la certitude qu'en utilisant la violence comme sanction, les élèves seront plus obéissants. Ils reproduisent les mêmes modèles de pratiques éducatives violentes de génération en génération que Robbes (2010), qualifie « d'autorité traditionnelle fondée sur la menace constante d'un recours à la violence » (p.34). Ils ne prennent pas conscience que la sanction, du point de vue psychologique et social, est comme « un panneau stop utilisé pour dissuader l'enfant de persévérer dans son comportement jugé non admissible et réorienter son comportement » (Prairat, 2003 dans Houriet, 2015).

Face à la réticence de certains chefs d'établissement et de certaines personnes enseignantes de modifier ces pratiques, à la fin du mois de novembre 2014, une enquête menée dans le département de l'Ouest et dans trois communes du département du Sud-Est par le MENFP avec l'appui de l'UNICEF révèle les actes de violence dans certaines écoles de la capitale et de certaines communes. Si certains chefs d'établissement et certaines personnes enseignantes se vantent du bienfait éducatif du châtiment corporel, les témoignages des élèves victimes de violence scolaire ne sont pas de cet avis. Lors des entrevues menées par Pierre Délima entre avril 2013 et janvier 2014, les élèves victimes de violence utilisent des mots durs pour qualifier l'école comme l'incarnation de la

violence, le sanctuaire de la violence gratuite, le lieu de violence et de chantage, l'espace où la terreur est la face cachée des écoles de qualité (Pierre, 2014).

1.4 La nécessité de miser sur des stratégies disciplinaires plus positives

Les élèves venus de Port-au-Prince ont davantage besoin d'amour, de protection, de renforcement positif que de fouet. Idéalement, pour Robbes (2010), la personne enseignante ferait régner dans sa classe une certaine atmosphère éducative capable d'assurer la discipline simplement par le travail et l'intérêt. L'école a pour obligation d'offrir un environnement protecteur aux enfants, surtout à ceux issus des milieux fragilisés (Jean-Baptiste et al. 2023). L'une des façons d'instaurer ce type de milieu d'apprentissage est de concevoir les écoles comme des lieux accueillants où les élèves et le personnel enseignant s'efforcent de tenir compte des retombées de leurs paroles et de leurs actions sur les autres au sein de la classe (Niblett, 2017).

Dans cette perspective, l'approche humaniste se révèle intéressante à explorer dans le contexte haïtien, tenant compte de sa priorité accordée à la personne humaine et à son développement intégral (Vienneau, 2017; Niblett, 2017 ; Legendre, 2005). Carl Rogers, l'un des auteurs clés du courant humanisme en éducation, accorde une importance primordiale à la qualité de la relation entre la personne enseignante et les élèves (Vienneau, 2017). De son côté, Sonnois (2011) invite les personnes enseignantes à pratiquer l'empathie et à s'efforcer de comprendre de l'intérieur ce que vivent les jeunes qu'ils accompagnent. Pour y arriver, la personne enseignante doit prendre en compte la diversité des enfants, les apprécier de manière inconditionnelle, sans égard à leur personnalité, à leur manière d'être ou de se comporter (Vienneau, 2017). Ainsi, les modèles d'enseignement qui s'inspirent du courant humaniste font appel à la responsabilité de chacun comme

personne à la recherche de l'harmonie avec ses pairs et son environnement (Raby et Viola, 2022). La qualité des relations que crée la personne enseignante à chaque moment avec ses élèves constitue une composante déterminante non seulement pour leur réussite scolaire, mais encore pour la diffusion des valeurs humaines dans leurs comportements (Pierre, 2014). Pour cela, il est nécessaire de créer une atmosphère d'apprentissage non menaçante (Dembo, 1994 dans Vienneau, 2017). De toutes ces considérations préalables, il reste à se demander comment créer et implémenter une telle ambiance de convivialité et d'hospitalité pouvant optimiser la mise en œuvre de l'approche humaniste.

1.5 Les pertinences de la recherche

Dans cette recherche, il est question de comprendre la contribution de l'approche humaniste dans la gestion de comportements difficiles des élèves délocalisés vers la ville du Cap-Haïtien en raison de l'insécurité à Port-au-Prince. L'intérêt de mener une telle recherche est lié aux retombées d'ordre social, éducationnel, scientifique qu'elle peut entraîner.

Sur le plan social, cette recherche permet de lever le voile sur l'effet domino des conséquences de la crise sociopolitique. Cette recherche rejoint l'objectif éducatif de l'UNESCO qui vise à assurer, d'ici 2030, une éducation plus inclusive, réactive et résiliente afin de répondre aux besoins des enfants et des jeunes qui sont confrontés à des situations de déplacement à l'intérieur de leur propre pays (UNESCO, 2016, p. 8). Cette recherche est un appel à la conscience de l'existence d'un groupe d'élèves aux besoins spécifiques le plus souvent qui ne sont pas pris en compte dans les écoles. Ainsi, cette catégorie d'élève migrée au Cap-Haïtien peut devenir l'objet d'attention au sens que des plans de gestion et des programmes d'accompagnement en faveur des familles et de ces jeunes en déplacement

puissent être élaborés. Une autre pertinence sociale réside dans la contribution de la présente recherche à aider à comprendre qu'en situation de crise et de désastre, la population d'élèves devrait bénéficier d'une meilleure prise en charge par les autorités locales. Cette recherche vise ainsi, dans la logique de l'UNESCO (2016), à soutenir une éducation dispensée dans des environnements sains, accueillants et sûrs. Exemptes de toute violence.

Dans les villes de province, les écoles d'accueil ont manqué énormément de ressources, telles que des aides psychosociales et psychologiques pour aider des élèves en difficulté, notamment ceux qui se relocalisent dans des conditions difficiles au Cap-Haïtien. De plus, les personnes enseignantes n'ont pas de formation adaptée au contexte de crise pouvant les aider à assurer une prise en charge de ces élèves traumatisés. Ainsi, sur le plan éducationnel, cette recherche permet d'une part de revisiter le cursus de formation initiale et continue des personnes enseignantes et l'adapter. D'autre part, la présente recherche peut offrir de nouvelles pistes permettant aux personnes enseignantes de développer un certain niveau de sentiment d'auto-efficacité à mieux intervenir auprès des élèves aux comportements difficiles et assurer une gestion plus rassurante de leurs classes.

Sur le plan scientifique, à notre connaissance, six articles ont été publiés sur les situations de crise en Haïti entre 2022 et 2023. Ils abordent tous les impacts de la crise sociopolitiques et l'insécurité sur le fonctionnement des écoles à Port-au-Prince, le traumatisme des élèves, les mouvements de délocalisation des familles d'un quartier à un autre au sein de la capitale (Gauvais, 2023 ; Paul et al. 2023 ; Jean-Baptiste et al. 2023 ; Corgelas, 2023 ; Ladouceur (2022 et Maximé, 2022). Le rapport de Maes (2023) à l'UNICEF explique la gravité de la violence des gangs armés, au point de violer l'espace

scolaire. Cependant, aucune de ces publications ne fait mention de la situation des élèves délocalisés vers les villes de province. On n'a retrouvé aucune recherche faisant état de leur condition d'accueil, les accompagnements reçus et l'intégration des élèves dans leurs nouvelles écoles par rapport à leur traumatisme. Tout cela explique que ce problème n'a pas été étudié de manière substantielle et approfondie sur une base scientifique. Dans le contexte actuel et par rapport aux défis du futur, il serait utile de mener une telle recherche qui pourrait contribuer à une meilleure connaissance de la gestion faite par les personnes enseignantes de ces situations et par le fait même, elle pourrait servir de tremplin à la prise de décision.

1.6 La question générale de recherche

Si le contexte de crise et de délocalisation des familles a une incidence négative sur le comportement de certains élèves, le modèle de gestion disciplinaire par l'utilisation des propos blessants ou l'ignorance volontaire aggrave leur situation. Les mesures curatives n'apportent pas toujours de solutions aux problèmes de comportement, qui peuvent être liés aux traumatismes et au sentiment d'insécurité. Les stratégies de menace et de violence verbale, utilisées par certaines personnes enseignantes pour rétablir un climat de travail dans leur classe, ont un impact sur l'élève. De plus, en Haïti, très peu d'études portent sur la gestion de comportements difficiles, et encore moins sur une approche plus humaniste qui considère le contexte particulier des élèves haïtiens. C'est dans ce contexte que nous posons comme question principale : comment les pratiques humanistes pourraient-elles soutenir la gestion de comportement difficile des élèves du primaire en salle de classe en Haïti ? Une réponse à cette question nous permettrait de mieux saisir l'approche humaniste

dans la gestion des comportements difficiles des élèves du primaire, migrés à Cap-Haïtien en raison de l'insécurité à Port-au-Prince.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, nous allons développer quatre concepts clés permettant de mieux comprendre l'approche humaniste et sa pertinence dans la gestion de comportement difficile : l'approche humaniste en contexte scolaire, relation enseignant-élèves, comportements difficiles des élèves, la gestion humaniste des comportements difficiles. À la fin nous formulerons les objectifs de la recherche.

2.1 L'approche humaniste

L'humanisme est un courant de pensée caractérisé par sa croyance en l'humain, en ses capacités, en ses capacités à développer ses potentialités. Dans un dictionnaire sur l'éducation, Legendre (2019) définit l'humanisme comme tout discours qui postule la valeur suprême de l'être humain et promeut son développement intégral. Étroitement liée à la psychologie, la conception humaniste suppose que l'homme est doté d'une capacité d'autodétermination qui facilite son épanouissement (Raby et Viola, 2022), tient compte des besoins de la personne, de la découverte de son identité et de sa vocation (Maslow, 1968), valorise la liberté, l'engagement et l'implication de l'élève (Carl R. Rogers, 1972).

2.1.1 Le regard de l'approche humaniste sur l'éducation

Inspiré de certains travaux de psychologie, dans le contexte éducatif, le courant humaniste est le développement intégral de la personne. À ce titre, l'éducateur est un facilitateur ou une personne-ressource visant l'actualisation du potentiel de l'élève, principal agent de son développement (Legendre, 2019). Cette approche valorise la relation

humaine, le respect des apprenants, son acceptation inconditionnelle, la liberté d'expression et la créativité (Vienneau, 2017). Doquet-Lacost (2008) considère l'approche humaniste comme une culture qui prescrit les empreintes de la tradition des valeurs humaines. Cependant, certains courants s'inscrivent en contradiction avec l'approche humaniste. Par exemple, Simard (2024), relate quatre grands défis contemporains de l'approche humaniste en éducation. Parmi lesquels, il faut citer le défi de la mutation entre l'approche technoscientifique et médicale en éducation qui sont associées au discours transhumaniste. Cassiani-Laurin (2018) définit le discours transhumaniste comme :

Le discours qui vise à promouvoir l'augmentation du potentiel physique et intellectuel humain par le biais de multiples innovations technologiques, tout en ayant recours à la manipulation génétique, à la nanotechnologie, à la cybergénétique et à l'intelligence artificielle (p. 8).

Contrairement au discours transhumaniste, le projet éducatif humaniste accorde une place prépondérante à la parole échangée, aux dialogues, entre autres, à la culture (Simard, 2024, p. 160). L'autre défi à considérer, c'est la mutation de l'approche humaniste à l'éducation contemporaine et la technologie numérique dans les pratiques de représentation des élèves. La révolution numérique occupe une place significative dans toutes les dimensions de la vie des jeunes. Pour lui, ce défi de la mutation touche la diversité croissante des sociétés démocratiques contemporaines par la dissociation de la culture dominante à l'égalité, à l'équité et à l'inclusion. Par rapport à la présence de la technologie de l'information et de la communication dans le milieu éducatif, Raby et Viola (2022) montrent l'insistance de la « philosophie numérique sur l'importance de développer chez les élèves la pensée critique, la communication réfléchie et le travail collaboratif par un partage de connaissance » (p. 252). C'est ainsi que Simard (2024) revient à la conclusion que le projet d'éducation humaniste et celui de responsabilité de la transmission culturelle sont aujourd'hui

interpelés par les mutations rapides et complexes que connaissent les sociétés occidentales (p. 162).

2.1.2 L'approche humaniste dans le travail enseignant

Selon Raby et Viola (2022), « l'enseignement humaniste vise un environnement d'apprentissage qui tient compte des diversités personnelles, culturelles et sociales de l'apprenant » (p.247). Pour faire ce lien entre la scolarité et la culture humaniste, de même que Laforest (2004) propose l'éducation civique au Québec, Denizot (2015) propose de réfléchir à l'humanité et à la culture humaniste à travers les disciplines scolaires. Pour développer la culture humaniste chez les élèves, la posture de la personne enseignante doit répondre à certains critères. C'est ainsi que Raby et Viola (2022) décrivent une personne enseignante humaniste comme celle qui accepte ses élèves, qui leur écoute, les enseigne avec passion, qui réfléchit à ses pratiques quotidiennes et qui prend des risques avec ses élèves. « Ainsi, l'élève se sent encadré, aidé et respecté dans son rythme d'apprentissage » (Raby et Viola, 2022, p. 254). Rogers (1983) décrit trois conditions essentielles pour un enseignement humaniste : l'authenticité, l'acceptation inconditionnelle de l'autre et l'empathie (Vienneau, 2017). Pour Rogers, l'authenticité ramène au fait que la personne enseignante doit être vraie en tout temps dans ses échanges avec ses élèves, se montre compréhensive et bienveillante. Pour lui, l'acceptation inconditionnelle doit s'exercer à l'égard de la personne, mais non en fonction de ses comportements. Quant à l'empathie, elle est la faculté de se mettre à la place de l'autre, de percevoir ce que l'autre ressent. En effet, la personne enseignante joue le rôle de facilitateur qui établit un climat propice à l'apprentissage, qui aide l'apprenant à rester motivé, qui donne accès aux ressources

disponibles pour l'apprentissage, qui demeure attentif et qui communique avec ses élèves (Vienneau, 2017).

Pour exercer ce rôle de facilitateur, la personne enseignante doit tenir compte du contexte environnemental, accorder beaucoup plus d'importance aux besoins des jeunes et tenter d'y répondre. Lafortune (2014), dans sa recherche sur les élèves haïtiens qui ont migré au Québec après le séisme du 12 janvier 2010 en Haïti, explique que la direction de la formation générale des adultes (FGA) a pris l'initiative de mettre des cartes d'appel à la disposition des élèves pour appeler la famille en Haïti. La directrice souligne que cela a été « à son étonnement » une marque d'attention très appréciée. Cette initiative rejoint Maslow, dans sa théorie qui accorde une place centrale à la satisfaction des besoins de la personne. Ces besoins, il les présente sous la forme de pyramide et les divise en deux catégories : les besoins primaires (d'ordre physiologique) et les besoins secondaires (d'ordre psychologique) (Vienneau, 2017). Peu importe la catégorie de besoins, dans le contexte scolaire, pour y répondre, les personnes enseignantes doivent les analyser et les considérer dans la prise de décision lors de la planification des interventions (Bergeron, 2018). Ces besoins doivent tenir compte du bien-être humain sans compromettre celui de l'autre. Ils doivent surtout mettre l'accent sur certaines particularités tout en faisant place aux différences. Face à cette hétérogénéité, l'approche humaniste propose « une identité humaine commune », qui va se développer grâce à la « sensibilité morale de l'homme » (Simard et Cardin, 2017, p. 6).

2.1.3 L'approche humaniste dans l'apprentissage des élèves

Le courant humanisme véhicule des valeurs permettant de reconnaître le caractère de chaque élève, d'adapter l'enseignement à son style d'apprentissage, de comprendre ses

besoins de sécurité et de liberté (Vienneau, 2017). Dans un enseignement basé sur l'approche humaniste, la qualité de l'engagement de l'élève est très importante. Rogers (1984) explique que l'apprentissage repose sur la volonté d'apprendre. Au moment où l'élève découvre quelque chose qui est significatif pour lui, il s'engage. À ce niveau, c'est l'élève lui-même qui s'éduque, il est aux commandes de son processus d'apprentissage, il dirige la manière de répondre à ses besoins de connaître, de comprendre et de s'autoactualiser (Vienneau, 2017). Ce type d'enseignement propose aux élèves un milieu d'apprentissage sécurisant et inclusif (Niblett 2017). Cette sécurité en question doit refléter un climat où l'élève se sentira en confiance non seulement avec son professeur, mais également en compagnie de ses pairs. C'est dans ce contexte que Niblett (2017) considère l'école comme un lieu accueillant où les élèves et le personnel enseignant pourraient dialoguer en toute confiance et s'aider mutuellement. Cela crée une relation entre la personne enseignante et les élèves.

2.2 Relation enseignant-élèves

La relation enseignant-élèves est définie comme un ensemble qui prend à la fois les caractéristiques des personnes enseignantes, leur perception, les représentations qu'ils fassent les uns aux autres et leurs interactions (Haïat et al. 2023). Dans la classe, la personne enseignante ne dispense pas seulement son cours, il est un agent de socialisation qui promeut des valeurs et des attentes comportementales à l'école (Gaudreau, 2024). Ainsi, la salle de classe est un espace de dialogue, d'échanges, de conflit, d'interaction entre la personne enseignante et les élèves aussi bien entre élèves. Cette interaction doit se faire dans une dynamique d'engagement où les personnes enseignantes cherchent à connaître ses élèves, à découvrir et valoriser leur potentialité. Ainsi, la satisfaction

professionnelle des personnes enseignantes et le bien-être à l'école sont reliés à la qualité de la relation enseignant-élèves et élèves-élèves (Abraham, 2020 ; Pierre, 2014). La relation enseignant-élèves est comme un système qui touche l'image que les personnes enseignantes ont d'elles-mêmes, à leurs relations actuelles et passées, à leurs représentations et à leur vécu (Haiat et al. 2023).

Contrairement à la relation pédagogique, axée sur la transmission du savoir, la relation enseignant-élèves s'intéresse à ce qui se passe entre la personne enseignante et ses élèves, à l'école, les actions mutuelles et réciproques des individus pris dans la relation (Espinosa, 2016). Selon Haiat et al. (2023), la relation enseignant-élèves englobe à la fois, la relation pédagogique, la relation éducative et les interactions. Cependant, entre l'enseignant et ses élèves, la relation peut être positive ou négative et les interactions peuvent varier dépendamment du pays, de son contexte ou de la diversité culturelle (Levasseur et Hamel, 2017).

On parle de relation positive lorsque la personne enseignante est intéressée par le bien-être de l'élève, disposée à l'écouter, lui offre son aide et lui traite de façon juste (Levasseur et Hamel, 2017). Dans une relation positive, la personne enseignante ne se contente pas de faire ingurgiter de contenu, il prête attention à chaque élève de sa classe et vient en aide à leur besoin. Selon Gaudreau (2024), « les relations positives entre les élèves et les enseignants constituent un facteur de protection très précieux pour les élèves qui manquent de soutien au sein de leur famille et de leur réseau social » (p.132). C'est dans cette perspective qu'Espinosa (2016) dit qu'une relation enseignant-élèves de qualité est une relation de confiance, dans laquelle se retrouvent intimité, proximité, communication, partage et affects positifs. Elle est une relation dans laquelle la personne enseignante est

sensible et est à l'écoute des signaux des élèves. La relation positive facilite un bon climat de travail, elle est chaleureuse, les élèves se sentent en sécurité et s'engagent davantage dans leur apprentissage (Poirier et al. 2013 ; Espinosa et al. 2023). Pour Gaudreau (2024), « les relations positives des élèves avec leurs enseignants ont pour effet d'augmenter leur motivation et de favoriser un bon climat de travail scolaire » (p. 132). Face à de tels bienfaits, les enseignants sont invités à nouer des relations plus humaines qui pourraient être constructives pour l'élève qui vit des situations familiales, économiques ou sociales difficiles (Espinosa, 2016). Car, chaque élève, quelle que soit son origine, doit être considéré comme un membre important dans la communauté scolaire. Il doit avoir la possibilité de participer aux prises de décision au sein de l'école en l'invitant à des prises d'initiatives, en lui proposant de vivre des expériences positives d'apprentissage afin de favoriser son épanouissement (Haiat et al. 2023).

Une relation est dite négative quand elle est conflictuelle et que la personne enseignante et le jeune s'affrontent sans cesse. Les effets négatifs sur ce dernier se manifestent tant au primaire qu'au secondaire (Espinosa et al. 2023). Dans certains cas, les enfants sont abusés verbalement par leur enseignant ou enseignante au primaire et il ou elle affiche un caractère offensant qui consiste à les intimider, les humilier, les punir de façon arbitraire ou déraisonnable, ou être hostiles envers eux, au lieu de les accompagner, les soutenir et les écouter (Levasseur et Hamel, 2017). Les menaces utilisées pour gérer les élèves aux comportements difficiles peuvent avoir de grandes incidences sur les changements souhaités. Levasseur et Hamel (2017) continuent d'expliquer que le climat de la classe fait perdre aux élèves leur estime de soi et complique le processus de leur adaptation à un nouveau groupe. Les interactions négatives enseignant-élèves affectent non

seulement le sens de l'engagement des élèves, mais aussi leur santé mentale (Levasseur et Hamel, 2017). Pour Gaudreau (2022), « une mauvaise relation élève-enseignant engendre une moins bonne participation en classe, des résultats plus faibles et des risques accrus d'abandonner l'école » (p. 133). En effet, la qualité de la relation entre pairs, ainsi que la qualité de la relation avec la personne enseignante jouent un rôle important, non seulement en matière de participation à l'apprentissage, mais également en relation avec la construction identitaire (Espinosa et al. 2023). Un élève qui fuit sa région à cause de l'insécurité, qui entame une nouvelle vie, a besoin du temps pour s'adapter, de la compréhension et du soutien de son enseignant ou de son enseignante, et de ses pairs pour réussir.

Rousseau et al. (2009) constatent jusqu'à quel point le fait d'avoir un enseignant qui ne comprend pas la réalité des élèves influence leur situation scolaire. Cette réalité est encore plus complexe pour les élèves qui sont témoins ou victimes d'actes de violence. Par manque d'information sur le vécu d'un élève nouvellement arrivé dans sa classe, les interactions entre enseignants-élèves ne sont pas souvent positives et aggravent la situation de l'élève. Toutefois, on reconnaît que la transgression est normale et nécessaire au développement des relations. C'est tout à fait naturel de vivre des conflits, de se blesser parfois, mais cela ramène l'importance du dialogue, de l'empathie, de l'écoute. Comme Poirier et al. (2013), nous comprenons finalement qu'une relation élève enseignant de qualité peut constituer un facteur de protection pour les problèmes de comportement et qu'une relation négative peut aggraver la situation des élèves de comportements difficiles.

2.3 Les comportements difficiles chez les élèves

Selon Gaudreau (2024), le terme comportement désigne les actions observables d'une personne dans un contexte donné (p.199). L'autrice explique que ce comportement peut perturber le climat d'apprentissage de la classe ou nuire à l'élève. Un comportement difficile correspond, pour Gaudreau (2011), aux manifestations réactionnelles dues à un contexte donné qui peuvent se traduire par une désobéissance répétée résultant de la présence de facteurs liés à l'environnement où évolue la personne. Les manifestations de ces comportements peuvent être extériorisées ou intériorisées. Selon Fryer et Venet (2021), les comportements extériorisés se traduisent par le fait de bousculer, pousser, frapper les pairs et les objets et même mordre. Ces comportements ont des effets négatifs tant pour les enfants que pour les enseignants, qui d'ailleurs ont souvent de la difficulté à intervenir adéquatement. Si les comportements externalisés ou extériorisés dérangent l'entourage en plus de nuire à l'élève, alors que les comportements internalisés nuisent surtout à l'élève lui-même (Quay et Peterson, 1987). Peu importe le comportement manifesté par l'élève, l'environnement joue un rôle important. Gérard Caplan (1965) fut l'un des premiers théoriciens à faire le lien entre l'environnement et les capacités d'adaptation de l'individu. Pour lui, lorsque la personne est incapable de surmonter un obstacle par l'utilisation des méthodes habituelles, elle est en situation de crise. Il définit la crise comme un état qui se produit quand une personne faite face à un obstacle, à un des buts importants de sa vie.

Certains élèves ne sont pas forcément en difficulté de comportement, mais sont influencés par des facteurs internes ou externes qui les rendent vulnérables. Au Québec, le ministère de l'Éducation du loisir et du Sport (MELS) considère que « les élèves à risque sont des élèves qui présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leur

apprentissage ou leur comportement » (MELS, 2007, p. 24). Cet état de vulnérabilité, qu'il soit passager ou permanent, mène à des changements importants qui peuvent se manifester par de l'anxiété, de la peur, de l'irritabilité, de l'isolement et de l'agressivité (Séguin et Leblanc, 2021). En Haïti, le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) définit le comportement difficile comme comportement indésirable ou comportement perturbateur « qui dérange ou qui interrompt de façon plus ou moins significative le processus d'apprentissage dans le milieu scolaire et parfois qui porte préjudice aux autres » (MENFP, 2018, p. 29). Ces comportements qualifiés de perturbateurs ou non conformes aux normes établies, peuvent être influencés, selon Goupil (2022) par de multiples facteurs, comme : les facteurs individuels, familiaux, sociaux, entre autres, scolaire. Selon Massé et al. (2014), les difficultés de comportement peuvent être liées à un contexte temporaire ou à des troubles réels de comportement. En 2015, le Ministère de l'Éducation Supérieure et de la Recherche (MEESR) du Québec définit les difficultés de comportement ainsi :

Ce sont des manifestations réactionnelles généralement temporaires qui apparaissent dans un contexte particulier [...] Elles peuvent survenir à la suite d'événements de vie extérieure au milieu scolaire auxquels doit faire face l'élève comme le deuil, le déménagement, la séparation des parents (MEESR, 2015, p. 11).

Cette définition paraît pertinente dans la mesure où la manifestation de comportement des élèves délocalisés à en raison de l'insécurité serait temporaire. Papazian-Zorhabian et al. (2019) qualifient ces événements de traumatiques, parce qu'ils peuvent affecter indirectement divers aspects de la vie de l'élève et influencer son expérience scolaire. Le traumatisme peut être défini comme « la réaction naturelle, adaptative de tout individu face à un événement traumatique comme la violence physique,

les catastrophes naturelles, les guerres, les découvertes inopinées de corps, exposition à des scènes de violences ou déplacements forcés ou brutaux » (Papazian- Zohrabian, 2015, p. 104).

Goupil (2022) explique que l'acceptation et la tolérance de la personne enseignante vis-à-vis de l'élève varient en fonction de sa perception et des valeurs qu'il attribue à l'élève, peu importe le comportement. Ainsi, les enseignants, selon Gaudreau (2024), peuvent prévenir l'émergence des comportements inappropriés par la nature et la qualité de leurs interventions en classe et en suivant certains principes lorsqu'ils interviennent face aux comportements difficiles, lorsqu'ils apparaissent.

2.4 La gestion des comportements difficiles selon l'approche humaniste

Quand on parle de gestion de classe dans une approche humaniste, cela signifie que c'est une gestion où l'enseignant prend en compte le vécu de l'élève, l'accepte sans jugement, valorise ses capacités et l'aide à se responsabiliser. En Haïti, le code de conduite du MENFP valorise la discipline positive et privilégie le développement de comportements positifs de la part des élèves grâce à la réflexion, la responsabilisation et la communication (MENFP, 2018). Le code propose une gestion de classe qui invite les élèves à la collaboration, plutôt que gérer leurs comportements par le châtiment corporel, la discipline répressive produisant de la peur, de l'agressivité, le désir de vengeance ou de révolte.

Gaudreau (2024) définit la gestion de classe comme un ensemble d'actes réfléchis que la personne enseignante planifie et met en œuvre pour et avec les élèves en vue d'établir, maintenir ou restaurer un climat favorisant le bien-être de tous et de les engager dans le développement de leurs compétences. Raby et Viola (2022) soulignent que, pour maintenir le climat favorisant l'engagement des élèves dans leur apprentissage, les

enseignants doivent avoir confiance en ce qu'ils font et prendre des risques avec ses élèves. Gaudreau (2024) parle de gestion positive de comportements qui, à l'aide des interventions éducatives, permet de prévenir l'émergence de problème de comportement en classe. Pour elle, « cette intervention éducative a pour effet de faire apprendre à l'élève tout en faisant appel à des stratégies lui permettant de connaître clairement ce qu'on attend de lui, de l'aider et le guider dans son cheminement » (Gaudreau, 2024, p. 206). D'autres chercheurs soulignent de la mise en place des routines, de l'adaptation de l'enseignement en fonction de la capacité de l'élève, de l'encouragement et des félicitations et de responsabilisation de l'élève (Ellis, 1997, Badia Martin, 2006, dans Gaudreau, et al. 2012). Dans le même sens, Buyse et al. (2008) montre l'importance d'établir une relation positive entre la personne enseignante et les élèves présentant des comportements difficiles en classe.

Ainsi, la discipline positive de la classe serait basée sur une relation de confiance, sur l'écoute active et l'empathie. Puis, la gestion des comportements difficiles devrait également se faire tout en considérant les besoins émotionnels et psychologiques des élèves. Face à la complexité des besoins des élèves traumatisés et délocalisés, l'approche humaniste serait importante dans la gestion de leur comportement difficile.

2.4.1 L'approche préventive par la relation de confiance, l'écoute active et l'empathie

Haiat et al. (2023) encouragent une relation de confiance entre enseignants et les élèves permettant la connaissance mutuelle. Elles expliquent que c'est grâce au soutien émotionnel apporté par l'enseignant, sa sensibilité aux besoins des élèves, qu'il arrive à instaurer ce climat positif, ce climat de confiance. Girard et al. (2021), dans une étude sur la dynamique de la relation enseignant/élèves évoquent la nécessité de construire une

relation de confiance entre les élèves et de soutien dans leur apprentissage. Le soutien dont parlent les chercheuses peut être émotionnel et se manifester par le sentiment de confiance et d'empathie, dépendamment de la perception de la personne qui la reçoit. Haiat (2020) explique les relations chaleureuses, de soutien, de compassion, de communication ouverte, entre autres, de confiance sont nécessaires pour aider les enfants à développer des compétences comportementales, sociales, cognitives et émotionnelles. L'une des façons d'instaurer ce type de milieu d'apprentissage est de concevoir les écoles comme des lieux accueillants où les élèves se sentent en confiance. En instaurant une relation de confiance basée sur le respect mutuel et la compréhension, la personne enseignante peut créer un environnement où l'élève se sent en sécurité pour partager ses émotions et ses frustrations. Pour cela, Prairat (2018) dit que l'école doit être plus qu'un espace d'accueil, elle doit être hospitalière, elle doit faire place à autrui. Ainsi, une école hospitalière est celle qui sait faire une place à chacun afin que personne ne se sente pas étranger en son sein (Prairat, 2007, p. 149). En effet, les modèles d'enseignement qui s'inspirent du courant humaniste font appel à la responsabilité de chacun comme personne à la recherche de l'harmonie avec ses pairs et son environnement (Raby et Viola, 2022). Cette harmonie que crée la personne enseignante à chaque moment avec ses élèves constitue une composante déterminante non seulement pour leur réussite scolaire, mais encore pour la diffusion des valeurs humaines dans leurs comportements (Pierre, 2014).

2.4.2 L'intervention des personnes enseignantes qui considère les besoins des élèves

Au regard de comportement difficile des élèves, la personne enseignante humaniste cherche à comprendre les raisons de ce comportement en écoutant attentivement les élèves,

ce qui lui permet de saisir les besoins émotionnels et psychologiques des élèves. Glasser propose aux enseignants de gérer leur classe de manière à instaurer un climat d'apprentissage répondant aux besoins des élèves (Gaudreau, 2024). Encore inspiré par le courant humanisme, le modèle de Gossen que propose Gaudreau (2024) peut amener l'élève à réparer des gestes qu'il a commis, car les erreurs constituent une source d'apprentissage. L'enseignant, en utilisant cette approche, réprime ses ressentiments, ne culpabilise pas l'élève, ne se met pas en colère, mais il donne la possibilité à l'élève de réparer sa faute (Gaudreau, 2024). C'est dans ce contexte que Gordon (2003) propose aux enseignants de faire preuve d'empathie envers les élèves ayant des comportements difficiles, d'apporter de la chaleur humaine, de manifester leur sincérité en leur montrant qu'ils comprennent leur comportement (Gaudreau, 2024). Dans sa théorie, Gaudreau (2024), présente six composantes de la gestion de classe. La cinquième composante, représentée à l'image auriculaire, montre que la gestion de comportement difficile des élèves devrait occuper une petite place dans la gestion de classe. Car, par l'adoption d'une approche proactive, il est possible d'agir sur les situations de classe au lieu d'y réagir (Gaudreau, 2024).

En lien à la gestion de comportement basé sur l'écoute et l'empathie, Dreikurs et al. (2013) pensent que les élèves adoptent parfois des comportements inappropriés pour attirer de l'attention. Pour mieux intervenir auprès des élèves, Lafortune (2014) dit que le milieu scolaire doit d'identifier les besoins des élèves et mobiliser les ressources appropriées pour que leur intégration sociale et scolaire soit meilleure. Gaudreau (2024) invite également les enseignants à identifier les besoins de l'élève, à neutraliser les comportements non justifiés, puis à recourir à une gestion démocratique où l'élève a le

droit d'exprimer ses attentes. Lafortune (2014), explique que certaines institutions ont essayé de diversifier leur accompagnement en proposant des interventions individuelles, de groupes de parole et des ateliers de peinture, de bricolage ou de cuisine. Ces pratiques de gestion de classe donnent la possibilité aux élèves de s'exprimer, de dire ce qu'ils ressentent à travers le dialogue ou à travers une peinture. Papazian-Zohrabian et al. (2017) proposent aussi d'organiser des groupes de parole offrant un cadre propice dans lequel, les élèves peuvent discuter de leurs expériences, de leurs sentiments, de favoriser le développement de leur bien-être et celui de leur sentiment d'appartenance à l'école (Papazian-Zohrabian et al. 2018). Les auteurs continuent d'expliquer que les groupes de paroles peuvent permettre aux élèves d'aborder des thématiques dans un cadre de confiance et de complicité sous un nouvel angle.

2.5 Les objectifs de la recherche

L'ensemble de ces écrits nous permettent de mieux situer l'approche humaniste dans une perspective éducative. Ils présentent des moyens de contribuer à la prévention des comportements difficiles et à l'intervention adéquatement en cas d'écart. Nous définissons ainsi quatre objectifs en lien avec la question de recherche suivante : comment les pratiques humanistes pourraient-elles soutenir la gestion des comportements difficiles des élèves du primaire en salle de classe en Haïti ?

- 1- Comprendre la perception d'enseignants et de directeurs des manifestations de comportements difficiles des élèves en classe
- 2- Examiner leur perception des défis que cela leur occasionne
- 3- Analyser leurs pratiques rapportées

- 4- Analyser leur perception des potentialités et les limites de l'approche humaniste.

CHAPITRE III

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Dans le chapitre précédent, nous avons élaboré un cadre conceptuel nous permettant de formuler des objectifs de recherche. Dans ce chapitre nous présentons la méthodologie de la recherche. Nous expliquons le type de recherche, le contexte de l'étude, le choix des personnes participantes, la méthode de collecte de donnée, l'élaboration du guide d'entretien et le déroulement de l'entrevue, la méthode d'analyse des données et les considérations éthiques.

3.1 Le type de recherche

Afin de répondre à notre question de recherche et en lien avec les objectifs que nous nous sommes donnés, nous avons choisi de mener une étude qualitative dont le devis est une étude de cas simple. Cette méthodologie permet de mettre l'emphasis sur les acteurs qui doivent composer avec des élèves du primaire en situation migratoire interne pour s'installer à Cap-Haïtien en raison de la violence des gangs armés qui règnent à Port-au-Prince. Selon Ying (2018), « l'étude de cas est définie comme une approche qualitative qui s'inscrit dans le contexte quotidien des personnes participantes tout en se basant sur leur perception afin de comprendre le cas en profondeur, sa complexité et son contexte » (p. 44). Une telle démarche nous permet de comprendre la complexité de gestion des comportements des élèves en situation de crise, mais également, les stratégies de gestion utilisées par les personnes enseignantes en salle de classe. Par ailleurs, elle permet de mettre l'emphasis axée sur la compréhension des expériences vécues en salle de classe avec les élèves. Si on se réfère à ce que dit Yin (2018), ce type de recherche s'avère approprié dans notre cas notamment parce qu'on dispose de peu de données scientifiques sur la

gestion de classe en contexte de crise en Haïti. Ce type de recherche peut aider à faire comprendre des réalités nouvelles, mal comprises ou difficiles à mesurer (Bourgeois, 2021).

3.2 Le contexte de l'étude

La population de l'étude est composée de directeurs et des personnes enseignantes à Cap-Haïtien qui travaillent au niveau du primaire et qui accueillent dans leur salle de classe des élèves venus de Port-au-Prince à cause de l'insécurité au cours des années académiques de 2021 à 2024. Nous avons fait le choix des deux premiers cycles de l'école fondamentale (le primaire), parce qu'entre 6 et 12 ans les jeunes enfants sont particulièrement vulnérables face aux scènes de violences dont ils sont parfois témoins. À cet âge, « les enfants sont malléables et sont plus perturbés par l'impact du trauma » (Josse, 2019, p. 42). Comme Salmona (2018) le montre, il est important de protéger les enfants des violences et d'intervenir le plus tôt que possible pour leur donner de l'accompagnement nécessaire afin d'éviter des conséquences sur leur santé et sur leur vie future ainsi que sur le risque de perpétuation des violences.

3.3 La sélection des participants

Le choix de l'échantillon a été fait de manière intentionnelle, régulièrement utilisé dans les études qualitatives interprétatives (Savoie-Zajc, 2011) et qualitatives descriptives (Fortin et Gagnon, 2022). En vue de favoriser une étude en profondeur, nous avons fait le choix de l'échantillonnage à partir de deux critères fondamentaux : être enseignant ou directeur en classe primaire au Cap-Haïtien et accueillir des élèves venus de Port-au-Prince dans sa classe. Notre échantillon se compose de six (6) participants : quatre (4) enseignantes et deux (2) directeurs au niveau primaire et qui accueillent au sein de leur établissement ou dans leur salle de classe des élèves de comportements difficiles, dont les

parents ont fui Port-au-Prince à cause de l'insécurité, pour s'installer à Cap-Haïtien. Si les directeurs permettent de comprendre globalement le contexte dans lequel l'école travaille et les mises en place pour accueillir les élèves, le choix des enseignants permettent de collecter des informations précises sur la manifestation des comportements de ces élèves en classe ainsi que les stratégies et les moyens mis en œuvre pour les accompagner et répondre à leurs besoins. En vue de faire une analyse plus large de la situation, nous avons choisi deux personnes participantes pour chaque catégorie d'écoles.

Le système éducatif haïtien est constitué de trois grandes catégories d'écoles : écoles nationales publiques, écoles congréganistes et écoles laïques. Nous avons choisi notre échantillon dans les trois catégories, parce que chacune représente une réalité différente. Par exemple, les écoles publiques sont le plus souvent moins favorisées et accueillent généralement des élèves beaucoup plus vulnérables. D'ailleurs, elles sont plus ouvertes à cette catégorie d'élèves de comportement difficile venu de Port-au-Prince. Elles sont moins exclusives et ne s'appuient pas sur les critères de performance académique et des conditions socioéconomiques des élèves. Les écoles laïques sont également ouvertes, cependant l'acceptation de l'élève est conditionnée à la capacité des parents de payer la scolarité de leurs enfants. Les écoles congréganistes sont plus exclusives en ce sens, car elles s'appuient sur les critères de performance et de solvabilité. D'ailleurs, elles n'accueillent que des élèves de leur réseau d'écoles. Donc, des conditions à la fois, académique et socioéconomique.

Les personnes participantes sont réparties par catégorie d'écoles : un directeur et une enseignante pour l'école nationale publique ; une directrice et une enseignante pour l'école laïque ; deux enseignantes pour l'école congréganiste. Par rapport au contexte de

cette recherche, nous avons jugé qu'il était pertinent de mettre l'emphasis sur la réalité des écoles publiques et laïques en passant par les directions. Quant à la direction de l'école congréganiste, elle était moins ouverte à répondre à notre demande et estime que les personnes enseignantes étaient mieux avisées qu'elle. En aucun cas, ce choix de l'échantillon n'a pas modifié le résultat.

Pour avoir accès aux personnes susceptibles de participer à la recherche, après avoir reçu notre certificat d'éthique, nous avons fait appel à nos anciens collègues pour mieux connaître la situation actuelle dans les écoles et identifier celle qui reçoivent beaucoup plus les élèves venus de Port-au-Prince à cause de l'insécurité au cours de ces trois dernières années. Nous avons contacté pour chaque catégorie d'écoles, celles qui accueillent le plus d'élèves possible venus de Port-au-Prince et qui ont de comportements difficiles. Nous avons d'abord fait des entrevues, transcrit les verbatims, puis donné un code à chaque personne participante. Le code ENS avec une lettre et des chiffres représente les personnes enseignantes et leur catégorie d'école. Par exemple, ENS-C1, est une participante de l'école congréganiste, ENS-L1, une participante de l'école laïque et ENS-P2, une participante de l'école publique. Pour la direction des écoles, le code est DIR-P pour l'école publique et DIR-L pour l'école laïque. Cependant, pour rendre le texte plus compréhensible aux lecteurs, nous avons ensuite attribué un nom fictif à chaque personne participante dans l'analyse et la présentation des résultats. Nous présentons sous forme de tableau le profil des personnes participantes, avec des noms fictifs, leur catégorie d'écoles, leur fonction et l'effectif des élèves venus de Port-au-Prince.

Tableau 2. Profil des personnes participantes.

CODE	Catégorie d'écoles ⁵	Fonction	Classe affectée	Effectif des élèves	Effectif venu de Port-au-Prince
Lydia (ENS-L1)	Laïque	Enseignante	5e A.F ⁶	45 (classe)	5 élèves
Lunia (DIR--L)	Laïque	Directrice	Primaire	475 (école)	55 élèves
Careen (ENS-C1)	Congréganiste	Enseignante	5e A.F.	35 (classe)	4 élèves
Carmen (ENS-C2)	Congréganiste	Enseignante	3e A.F.	49 (classe)	5 élèves
Pierre (DIR--P)	Publique	Directeur	Primaire	587 (école)	35 élèves
Phania (ENS-P2)	Publique	Enseignante	4e A.F	40 (classe)	4 élèves

Plus de 80% de l'échantillon est constitué de femmes, car la majorité des personnes enseignantes dans les classes primaires en Haïti sont des femmes, d'autant plus que le choix était volontaire. Deux participantes travaillent à l'école laïque mixte : Lydia et Lunia. Lydia est une enseignante diplômée de l'école normale d'instituteurs et travaille depuis 10 ans comme enseignante. Actuellement, elle est titulaire de la classe de 5^e année dans une école laïque mixte à Cap-Haïtien. Elle a entre 30 et 35 ans et a dans sa classe un effectif de 45 élèves (filles et garçon), dont 5 viennent de Port-au-Prince. Lunia, la directrice de ce même établissement scolaire est une diplômée de l'école normale d'instituteur. Elle travaille dans ce même établissement scolaire depuis 20 ans et elle a environ 55 ans. Elle a été d'abord enseignante pendant 18 ans et elle dirige cette même institution comme directrice depuis 2 ans. La section primaire qu'elle dirige a un effectif de 475 élèves (filles et garçons) dont 55 élèves viennent de Port-au-Prince.

⁵ Le secteur formel du système éducatif haïtien est constitué de trois catégories d'écoles : école publique, école laïque et école congréganiste (référence). ...

⁶ Année Fondamentale

Nous avons aussi deux participantes d'une école congréganiste de filles. Careen est une enseignante diplômée de l'école normale d'instituteur. Elle travaille depuis 8 ans, comme titulaire en classe de 5^e année. Elle a entre 30 et 35 ans et sa classe a un effectif de 35 élèves, dont 4 sont venus de Port-au-Prince. Carmen est aussi une diplômée de l'école normale d'instituteurs. Elle est titulaire de la classe de 3^e année dans cette même école congréganiste de filles depuis 8 ans. Elle a entre 30 et 35 ans, sa classe a un effectif de 45 dont 5 élèves qui viennent de Port-au-Prince pour des raisons de sécurité.

Enfin, nous avons aussi eu deux personnes participantes de l'école nationale publique. Pierre a fait des études universitaires, mais son profil de formation générale n'est pas en sciences de l'éducation. Pourtant, durant ses 20 ans de carrière, il a travaillé comme directeur dans plusieurs écoles nationales publiques. Actuellement, il dirige une école fondamentale mixte à Cap-Haïtien depuis 8 ans. Son école est fréquentée par 587 élèves (filles et garçons) dont 35 élèves venus de Port-au-Prince. Phania est normalienne et travaille en classe de 4^e année dans cette même institution scolaire. Elle a environ 15 ans d'expérience, mais elle est transférée dans cette école depuis deux ans. Elle a entre 45 et 50 ans et sa classe a un effectif de 40 élèves (filles et garçons), dont 5 qui viennent de Port-au-Prince. Les personnes participantes ont toutes une formation en enseignement fondamental de l'éducation ou une formation universitaire. Ils ont participé volontiers aux entrevues qui se sont déroulées en ligne et avaient manifesté un grand intérêt pour le sujet de la recherche et elles ont toutes signé volontairement le formulaire de consentement (Annexe E, p. 133). En effet, ceux qui ont eu plus de difficultés d'accès à l'internet ont pris la peine de se déplacer à plusieurs kilomètres où la communication était plus facile, quoique les écoles étaient fermées et les rues barricadées.

3.4 La méthode de collecte de données

L'étude de cas peut se faire à l'aide de plusieurs méthodes de collecte de donnée, dont l'entrevue semi-dirigée (Bourgeois, 2021). Dans cette recherche, nous avons utilisé comme outil l'entrevue semi-dirigée, parce qu'elle nous permet de recueillir des données auprès des personnes participantes quant à leurs sentiments, leurs pensées et leurs expériences sur des thèmes préalablement déterminés (Fortin et Gagnon, 2022). L'entrevue semi-dirigée est une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Savoie-Zajc (2021) explique que:

Le chercheur se laisse guider par le rythme et le contenu de l'échange en vue d'aborder les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène de l'étude sera construite conjointement avec l'interviewer (276).

Puisque chaque personne participante vient d'une catégorie d'école ayant une réalité différente, nous avons jugé nécessaire de faire l'entrevue de façon individuelle. Cela nous a permis de mieux saisir la réalité de chaque personne participante dans la gestion des comportements difficiles, notamment des élèves venus de Port-au-Prince, en rapport à leur contexte de travail. Comme l'expliquent Gaudet et Robert (2018), l'avantage de procéder de manière individuelle est d'avoir la possibilité de mieux nous concentrer sur le discours de chaque personne participante.

3.4.1 L'élaboration du guide d'entrevue

En guise de préparation, nous avons élaboré un guide d'entrevue (Annexe C, p. 130) à partir des objectifs de la recherche (Fortin et Gagnon 2022), afin de mieux guider les entrevues et faciliter les échanges. Il est divisé en trois grandes séries de questions ouvertes qui « offrent aux personnes participantes la possibilité de s'exprimer librement

sur un sujet. » (Fortin et Gagnon, 2022, p. 300). Les questions de la série A abordent le contexte général de gestion des comportements difficiles des élèves. Cette série de questions nous a permis de trouver les données nous permettant de comprendre la perception des personnes enseignantes et les directions d'école des manifestations de comportements difficiles des élèves en classe pendant la situation de crise. Celles de la série B portent sur le regard sur la gestion des élèves venus de Port-au-Prince. Elles nous permettent d'examiner leur perception sur l'ensemble des défis que la présence des élèves délocalisés occasionne. Et les questions de la série C se réfèrent à une gestion plus humaniste des comportements difficiles en s'intéressant autant aux pratiques actuelles des personnes enseignantes et directions d'école, que les défis de gestion des comportements difficiles qu'ils rencontrent en classe, leur perception du rôle potentiel de l'approche humaniste pour que l'école adapte ses pratiques de gestion disciplinaire aux besoins des élèves de comportement difficile lié au contexte difficile d'Haïti.

3.4.2 Le déroulement de l'entrevue

Au moment de notre collecte de données, les vols en direction d'Haïti étaient suspendus. Nous avons donc fait des entrevues avec les personnes participantes en ligne par audioconférence à l'aide de l'application Zoom. Nous avons bénéficié de l'aide d'une personne sur place en Haïti pour faciliter les échanges avec les personnes participantes, et aider celles qui ne maîtrisaient pas l'application Zoom, à ouvrir le lien et à entrer dans la salle de réunion. Elle a ainsi joué le rôle de facilitateur sur le plan technique dans la présentation. Elle ne connaissait pas les détails de la recherche, son rôle se résumait à la

gestion des problèmes techniques. Elle a tout de même signé un formulaire d'engagement et de confidentialité pour l'aide apportée (Annexe D, p. 132).

Nous avons posé les questions en français et la personne participante avait le choix de répondre soit en français, soit en créole, leur langue maternelle. Les entrevues ont duré entre 45 minutes et une heure. Avant de commencer, nous avons pris un peu de temps pour créer un climat de confiance. Le fait d'être de la même nationalité et qu'il y avait une personne disponible à proximité au cas où les personnes participantes auraient besoin d'aide technique a permis de les rassurer. Certains auteurs conseillent de prendre le temps d'installer un climat de confiance afin de mettre à l'aise les personnes participantes avant de débiter l'entrevue (Bourgeois 2021 ; Fortin et Gagnon, 2022).

Nous avons réalisé trois entrevues le 6 mars 2024, deux le 8 mars et la dernière le 10 mars. Avec le consentement des personnes participantes, nous avons enregistré les entrevues en vue de transcrire les verbatims. Finalement, toutes les personnes participantes ont répondu en créole. Quand il y avait coupure, nous avons mis sur pause l'enregistrement et nous avons communiqué par courriel avec notre facilitateur. Quand tout redevenait à la normale, nous continuions l'enregistrement. Les personnes participantes se sont montrées patientes, motivées par le sujet et par l'intérêt que l'étude porte à leur réalité en salle de classe. Au début de chaque entrevue, nous avons fait un rappel et présenté de nouveau le formulaire de consentement, l'objet de recherche et ses objectifs afin que chaque personne participante puisse confirmer son consentement et l'enregistrer. Nous lui avons rappelé que toutes les réponses sont appréciées. Sitôt après avoir reçu leur consentement, nous avons commencé l'entrevue. Nous avons respecté l'ordre des questions. Si une question n'était

pas assez claire, nous prenons le soin de la reformuler avec d'autres expressions plus ou moins relatives à la culture haïtienne. Nous avons apprécié chaque réponse avant de passer à la question suivante. Si la personne avançait une idée importante à notre recherche, nous lui avons demandé d'élaborer un peu plus là-dessus. Si la personne anticipait la prochaine question, nous lui avons demandé de compléter ou de passer à une autre question. Avant d'aborder une nouvelle série de questions, nous avons fait le résumé de l'ensemble des réponses de la série précédente pour nous assurer de bien comprendre le sens des propos de la personne participante et lui accorder la possibilité de compléter s'il juge que c'est nécessaire.

3.5 La méthode d'analyse des données

Dans cette recherche, nous avons priorisé l'analyse de contenu des données qualitatives visant à analyser de manière réflexive les documents pour documenter et comprendre la communication de sens » (Dionne, 2018, p. 326). Afin de faire ressortir le sens des données et leur signification, dans ce type d'analyse, il faut les réduire et les organiser (Fortin et Gagnon, 2022). En effet, le chercheur est en quête de sens qui n'est pas directement donné au contenu. Le sens « émerge à travers l'examen des codes et des blocs de données codés, à travers un travail de mise en lien et de différents éléments pour dévoiler les significations qui sont parfois implicites aux données » (Mukamurera, Lacourse et Couturier 2006, p. 125). Ainsi, l'analyse de contenu permet de coder et de catégoriser les unités de sens extraites de l'entrevue semi-dirigée (Bourgeois, 2021)

Pour organiser les données recueillies à partir des entrevues semi-dirigées, nous avons suivi les étapes de l'analyse des données qualitatives proposées par Fortin et Gagnon (2022). Tout d'abord, nous avons fait la transcription des informations audios. Pour cela,

nous avons choisi le modèle de transcription manuel, parce qu'il a été difficile de faire la transcription des audios créoles sur zoom. Cette stratégie exige beaucoup de temps certes, mais nous a permis de faire la transcription brute des données, mais aussi de vérifier la qualité de traduction du créole en français. Si la relation de la transcription à la traduction des interactions en langue étrangère pose problème à l'étudiant-chercheur comme a dit Taverseau (2002), dans notre cas, nous n'avions pas besoin d'une présence d'un interprète comme le souligne Bourgeois (2021), puisque, le créole est aussi notre langue maternelle et celle des personnes participantes également. Cependant, pour éviter de mauvaises interprétations de certaines expressions liées à la culture haïtienne, nous avons précisé les explications en notes au bas de page. Cette stratégie rejoint la proposition de Martineau (2021), qui explique que, pour esquisser une interprétation des phénomènes observés, il faut prendre des notes descriptives. Aussi, nous avons réécouté les entrevues, révisé les transcriptions et sélectionné un verbatim pour faire le tour des réponses. Cette méthode, selon Lodico (2010) aide à immerger dans les données afin de découvrir toutes les possibilités d'analyses et d'interprétation (Fortin et Gagnon, 2022).

Pour assurer une analyse systématique des résultats, Bourgeois (2021), propose de transférer toutes les informations recueillies sur un support qui facilitera leur manipulation. C'est ainsi que nous avons créé notre base de données avec le logiciel Nvivo et transféré nos verbatims. Pour élaborer notre système de codage, nous avons créé des unités significatives en rapport à nos objectifs de recherche. Selon Fortin et Gagnon (2022), « ce choix permet de repérer dans le texte les mots et les phrases qui représentent les unités analytiques de base » (p. 330). Sur NVivo, nous avons créé notre projet et classé notre fichier. Nous avons fait l'attribution de cas simple par individu, en mettant en évidence

leur fonction (enseignant ou directeur), le nombre d'années d'expérience, leur catégorie d'école et le nombre d'élèves venus de Port-au-Prince qu'ils ont à leur charge.

Après le codage, nous avons utilisé des couleurs pour identifier les passages significatifs du texte. Nous avons aussi créé un code spécial pour les passages importants qui ne se réfèrent pas aux unités de codage. Ces données seraient pertinentes dans les analyses, car elles nous ont permis de faire ressortir les nouveaux enjeux émergeant dans les entrevues. Bref, en suivant la démarche proposée par Fortin et Gagnon (20022), cette méthode nous a permis de choisir les unités d'analyse en fonction de notre but de recherche et de représenter les segments de texte qui exprime un sens complet.

3.6 Les considérations éthiques

Avant de commencer notre étude de cas, nous avons soumis une demande de certification éthique (Annexe 128) auprès du Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CEREH) de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Une fois approuvé le 16 février 2024, nous avons entamé les démarches de la collecte de données auprès des personnes participantes identifiées. Ainsi, nous leur avons informé les étapes de leur participation, de leur droit à la confidentialité, à l'anonymat, ou de se retirer de la recherche à tout moment. Ils ont signé un formulaire de consentement, puis confirmé verbalement leur acceptation avant l'entrevue. Nous avons respecté la clause et nous avons utilisé des noms fictifs pour les personnes participantes et pour la transcription des verbatims.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

La collecte des données auprès des personnes participantes donne lieu à un ensemble d'informations qui doivent être l'objet d'analyse et d'interprétation dans la logique du problème étudié. Dans ce chapitre de présentation des résultats, les données recueillies des personnes participantes permettent de mettre en lumière la perception des personnes enseignantes et le personnel de la direction de l'école sur les comportements des élèves jugés difficiles, les défis rencontrés en classe, leur perception sur des pratiques actuelles et du rôle potentiel de l'approche humaniste dans la gestion des comportements difficiles. Ainsi, dans la première section, nous avons présenté la compréhension des défis selon les enseignantes et les directions d'école. Ainsi, dans la première section, nous avons présenté la compréhension des défis selon les personnes enseignantes et les directions d'école. La deuxième section décrit les pratiques adoptées pour gérer les comportements difficiles. La troisième section explique leur perception de l'approche humaniste dans les pratiques adoptées pour gérer les comportements difficiles.

4.1 La compréhension des défis selon les enseignants et directeurs

Dans cette section, les données ont révélé le défi des personnes enseignantes et les personnes directrices que nous avons divisées en deux sous points : les défis liés à l'apprentissage et le comportement des élèves délocalisés, les défis liés au travail des enseignants et directeurs.

4.1.1 Les défis liés aux élèves délocalisés dans la classe

Pendant l'entrevue, les personnes enseignantes parlaient régulièrement du « trauma des élèves » pour décrire leur perception des comportements difficiles des élèves

délocalisés. Elles expliquent que les élèves manifestent des comportements jugés difficiles tant en lien avec leur traumatisme qu'avec leur nouvelle adaptation. Selon les données recueillies, nous avons regroupé les manifestations de comportements difficiles des élèves selon le classement de Kauffman (2005) et Quay et Peterson (1987), les comportements intériorisés et extériorisés. Puis, nous abordons les manifestations qui concernent la disponibilité aux apprentissages.

4.1.1.1 Des manifestations de comportements intériorisés et leurs causes

Selon Careen, l'enseignante de 5^e année à l'école congréganiste de filles, certaines élèves se montrent très indifférentes aux activités effectuées dans la classe, et ceci, même aux jeux, Lydia, l'enseignante de 5^e année de l'école laïque et Carmen, l'enseignante de 3^e année de l'école congréganiste constatent que les élèves ont visiblement peur quand ils entendent un bruit, même sans raison particulière. Envahis par le stress, ils cherchent à se cacher, à se protéger. Pour ces deux enseignantes, un bruit fortuit suffit pour créer la panique et paralyser une journée. Pour elles, ce n'est pas toujours évident que la journée de classe soit garantie même si les élèves sont présents. Carmen décrit la tristesse qu'elle voit sur leur visage en disant que « j'ai des élèves qui sont toujours tristes, un peu perdus dans la classe, ils ont l'air souffrants. C'est comme s'ils souffrent intérieurement » (Carmen, 8 mars 2024). Elle mentionne que dans sa classe, elle a des élèves qui sont victimes physiquement : jambe cassée et des cicatrices de balles dans le corps. « Au moindre bruit, elles continuent à se souvenir du traumatisme des accidents et les circonstances qui les ont occasionnés. Elles deviennent très essoufflées, c'est comme si elles vivent de nouveau la situation » (Carmen, 8 mars 2024). Très souvent, les personnes

enseignantes disent que dans leur classe, elles ont des élèves qui sont témoins de morts violentes. Par exemple, Lydia, enseignante de 5^e année de l'école laïque, dit que :

J'ai un élève qui était à Port-au-Prince, pendant que son père l'emmenait à l'école, on l'a fusillé en sa présence. Il commence à maigrir, je lui ai demandé ce qu'il a. C'est à ce moment, il m'explique ce qui s'était passé avec son père pendant qu'il l'emmenait à l'école (Lydia, 6 mars 2024).

D'autres élèves sont tristes dans la classe parce qu'ils sont confiés à une personne qu'ils ne connaissent pas, en raison du départ des parents vers l'étranger. C'est le cas d'un élève de Careen, dont la maman a voyagé au programme humanitaire des États-Unis et dont le papa vit à Port-au-Prince et vient le voir occasionnellement. Elle dit que cet élève ne rit jamais, il ne joue pas et ne touche même pas son goûter. Dans ce contexte, on se rend bien compte que les parents, en fuyant Port-au-Prince pour des raisons de sécurité, ne restent pas toujours avec les enfants à Cap-Haïtien. Ils les confient à une personne proche, parfois inconnue pour l'enfant, et retournent soit à Port-au-Prince ou émigrent. Ces élèves-là sont plus difficiles à gérer, dit Lydia.

Les personnes participantes nous décrivent les expressions du trauma de certains élèves venus de Port-au-Prince. Ces élèves-là ont du mal à se concentrer, parce qu'ils ont vécu des choses difficiles. Si ces comportements difficiles perturbent peu le fonctionnement de la classe, d'autres comportements sont considérés plus dérangeants.

4.1.1.2 Des manifestations de comportements extériorisés

À l'école congréganiste de filles, Careen et Carmen ont enregistré comme comportement difficile, la désobéissance, le non-respect des consignes, la gestion de conflit entre camarades par des mots grossiers. À l'école laïque et l'école nationale publique, en plus des mots grossiers, Lydia explique que les garçons sont très intolérants et se

chamaillent souvent avec leurs camarades. Dans cette même école, la Directrice Lunia dit qu'elle envoie souvent à l'infirmerie des élèves blessés, à la suite des conflits entre pairs. Elle est obligée de les retenir à la direction en attendant que les parents viennent les chercher. Selon la directrice, certains d'entre eux disent : « Je n'ai plus rien à perdre, car j'ai déjà tout perdu à Port-au-Prince » (Lunia, 10 mars 2024). Elle dit qu'elle a déjà traité un cas où un élève venu de Port-au-Prince a fait des menaces de mort sur ses camarades de classe. Elle prend un exemple précis où un élève dit à un autre élève : « Je vais venir avec mon frère pour t'exécuter à l'école. Mon frère a une arme, je vais lui demander de venir t'exécuter à l'école » (Lunia, 10 mars 2024). Pierre, le directeur de l'école nationale publique dit qu'il est difficile de gérer le comportement difficile des élèves et avance ceci : « Je sais qu'il y a des élèves à l'école qui viennent avec des couteaux, des pics et tout autre chose inimaginable. Je me rappelle avoir confisqué un revolver dans le sac d'un élève et c'était un bon revolver qui fonctionne » (Pierre, 6 mars 2024). Il dit qu'il se sentait soulagé en confisquant l'arme sans incident, mais en questionnant l'élève, ce dernier lui a confié que c'est son père qui l'avait mis dans son sac pour se défendre si on l'attaquait. Phania, l'enseignante de 4^e année de l'école nationale publique dit que, même en sa présence, les élèves se chamaillent et disent des mots grossiers. Elle explique par exemple que : « le fait de toucher le sac de son camarade, c'est déjà une raison pour lancer des coups de pied. Les garçons sont si turbulents, je suis obligée de déplacer les filles de leur côté » (Phania, 6 mars 2024). Les deux directeurs, Lunia et Pierre disent qu'ils ont du mal à gérer le comportement difficile des élèves venus de Port-au-Prince et surtout les garçons. Toutefois, le directeur Pierre reconnaît que tous les élèves, déjà à l'école ou nouveaux, peuvent avoir des comportements difficiles. « Si on cherche, on trouvera que : chaque élève a un petit

quelque chose de dérangeant comme comportement » (Pierre, 6 mars 2024). Ils s'adaptent timidement à leur nouvelle vie. Car dans leur quartier d'origine, ils n'étaient pas en sécurité, ils couraient tout le temps à cause des individus armés. Il continue d'expliquer que, les déplacements forcés des élèves de la capitale vers les villes de province créent des perturbations dans leur mode de vie. Ils ont beaucoup de difficulté à s'adapter aux habitudes des habitants de la ville du Cap-Haïtien, comme : leur timbre de voix et leur accent. Il continue d'expliquer que les élèves agissent bizarrement en rapport avec ce qu'ils vivent. « Parfois, je vois l'élève qui parle seul, qui devient soliloque, qui rit seul sans qu'il se trouve en présence d'un objet amusant, qui déchire ses manuels ou qui décide volontairement de ne pas effectuer une tâche demandée dans la classe » (Pierre, 6 mars 2024). Pour lui, l'ensemble de ces éléments doivent inviter les personnes enseignantes à rejoindre ces enfants pour connaître leur besoin.

C'est bien d'aller plus loin, mais de descendre dans le plus bas niveau pour aller retrouver tous les élèves, les connaître mieux, connaître leurs besoins afin de mieux les accompagner. On travaille mieux avec les élèves quand on les connaît. Lorsqu'on leur donne la chance de vous parler.

Bref, les personnes participantes présentent l'ensemble des comportements manifestés par les élèves venus de Port-au-Prince dans leur classe et qui sont liés à leur vécu. L'ensemble de ces comportements, qu'ils soient implicitement exprimés ou explicitement exprimés, ont des conséquences sur l'apprentissage des élèves.

4.1.1.3 Une moins grande disponibilité aux apprentissages

Les personnes participantes reconnaissent que la situation d'insécurité qu'il y a dans le pays affecte beaucoup ces élèves et agit directement sur leur capacité d'apprentissage. Lydia dit que, l'ensemble des chocs absorbés leur font perdre leurs capacités d'attention et

oublie tout. Elle se base sur ses expériences pour montrer que cela n'a pas toujours été ainsi lorsque le pays n'était pas en crise. Face à cette situation, Pierre, le directeur de l'école nationale publique, dit qu'il est très difficile d'adapter les interventions avec les besoins des élèves, car leur traumatisme est énorme en rapport à l'insécurité du pays. Il explique que, après avoir vu des scènes horribles sur le chemin de l'école, les élèves ne font que parler de cela en classe. Ils sont excités et ne se concentrent pas sur ce que font les personnes enseignantes. Pour le directeur, le climat de la classe devient si tendu que les personnes enseignantes devraient passer à autre chose. « C'est si stressant, qu'on est obligé d'avoir une autre approche pour commencer la journée » (Pierre, 6 mars 2024). Pour Carmen, du fait que le pays est en crise, les élèves ne sont pas disposés à travailler et on n'a pas la formule idéale pour gérer la classe. Careen explique que :

C'est difficile pour moi de gérer la classe quand les élèves ne sont pas intéressés soit à une leçon ou à une tâche d'apprentissage. Je n'arrive pas à capter leur attention même pour une minute et je ne sais pas finalement quelles méthodes utiliser pour motiver ces enfants et leur redonner de la confiance pour qu'ils puissent avancer (Careen, 6 mars 2024).

Qu'ils s'agissent de l'école publique, laïque ou congréganiste, les personnes participantes font le même constat : la capacité d'attention des élèves diminue considérablement, ils sont démotivés et leurs résultats scolaires sont faibles. Careen explique que son école travaille en réseau, ce qui veut dire que, les nouveaux arrivants dans sa classe, dans la majorité des cas, partagent le même programme. Comme l'école peut vérifier le dossier de l'élève dans les bases de données, on constate que le résultat de ces élèves était meilleur avant de laisser Port-au-Prince. Lunia, la directrice de l'école laïque dit qu'elle est obligée de garder avec elle après la classe quelques élèves pour les aider, puisqu'ils deviennent plus lents dans leur apprentissage.

Le défi des personnes enseignantes dans ce cas consiste à aider les élèves dans leur apprentissage et gérer leurs comportements difficiles. Dans le point qui suit, nous présentons les défis relatifs au travail des personnes enseignantes.

4.1.2 Les défis liés au travail des enseignants

Les personnes participantes reconnaissent que ce n'est pas la première grande migration des élèves de Port-au-Prince à Cap-Haïtien. La plus récente migration d'élèves à l'intérieur du pays remonte au lendemain du séisme du 12 janvier 2010. À ce moment, les élèves étaient arrivés dans les villes de province à un moment précis, entre janvier et février de la même année et s'étaient affectés dans des écoles pour terminer l'année scolaire. Aujourd'hui, ce qui rend plus complexe cette migration pour les responsables d'école, c'est que les élèves arrivent à tout moment de l'année. Cela impose des défis liés à l'improvisation, au surplus de travail de répondre aux besoins des nouveaux arrivés sans compromettre les élèves locaux, ainsi que des défis liés à l'attente du programme.

4.1.2.1 L'improvisation constante et des rôles nouveaux à assumer

Quotidiennement, le directeur Pierre s'inquiète de l'arrivée croissante dans son établissement des élèves venus de Port-au-Prince. Il confirme que les personnes enseignantes jouent le rôle de parents, de psychologues et d'enseignants en même temps. Carmen dit qu'elle n'était pas préparée à vivre cela.

Lorsque l'élève arrive dans la classe de manière tardive, même moi en tant qu'enseignante, j'ai du mal à trouver des moyens pour son intégration dans la classe. Il a aussi le même problème d'intégration, parce qu'il vient tout juste d'arriver et on est au milieu de l'année, l'élève est étrange, on ne sait même pas ce qu'on doit faire pour l'intégrer. On peut justement le présenter à la classe, on ne tient pas compte de lui vraiment. On continue son travail sans se soucier du cas de l'enfant. Son intégration est ratée (Carmen, 8 mars 2024)

Les personnes participantes expliquent que la tâche devient plus difficile et plus lourde, quand elles doivent gérer l'arrivée de ces nouveaux élèves. L'un des problèmes énoncés par les participantes de l'école congréganiste, c'est qu'elles ne sont pas informées de l'arrivée de l'élève. À ce moment-là, elles ne savent quoi faire et psychologiquement, elles ne sont pas préparées pour bien accueillir l'élève. Carmen explique que la direction ne dit absolument rien, « on me donne juste la liste avec un petit « N » pour les nouveaux ». Pour elle, cette improvisation bloque le processus d'intégration et d'adaptation de l'élève. On n'est pas préparé pour l'accueillir, c'est pour cela :

On n'a pas eu le temps vraiment de comprendre l'enfant, comprendre dans quel contexte il laisse Port-au-Prince. On n'est pas au courant de ce qu'il vit. C'est par rapport à son attitude dans la classe, on va chercher les informations complémentaires, on va la questionner. La seule information qu'on a au début, c'est qu'il vient de Port-au-Prince.

Contrairement, aux participantes des écoles congréganistes, les personnes enseignantes des écoles laïques et des écoles nationales publiques disent qu'en dépit de leur manque de formation pour gérer les comportements difficiles des élèves en déplacement en raison de l'insécurité, le fait d'être informées qu'elles vont accueillir dans leur classe un élève venu de Port-au-Prince leur permet de se préparer. Par exemple, Lydia, la directrice de l'école laïque, dit que :

Dès qu'on nous dit qu'on va avoir un nouvel élève qui vient de Port-au-Prince, dans ma tête, je dis ah, je dois me préparer en conséquence. Je réfléchis sur ce que je vais afficher comme attitude envers l'élève pour l'aider à avancer dans ses études, pour le mettre au même niveau que les autres (Lydia, 6 mars 2024).

4.1.2.2 Un surplus de travail avec moins de disponibilité cognitive

Les personnes participantes expliquent leur situation face au surplus de travail. Carmen exprime ses soucis face à cette situation en disant que « même nous les professeurs, on est fatigué, le travail augmente et le rendement scolaire des élèves diminue. Au moindre bruit venant de l'extérieur, on est aux aguets, la conjoncture du pays affecte et les élèves et nous les enseignants » (Carmen, 6 mars 2024). C'est en vertu de cela que Pierre, le directeur de l'école nationale publique a fait cette remarque :

L'adulte qui travaille avec les apprenants a déjà une certaine réduction dans sa capacité en termes de savoir, de disposition d'esprit, donc, il donnera en moins ce qu'il apporte aux élèves. On vit dans un pays où on dort et se lève par chance (Pierre, 6 mars 2024).

Il fait remarquer que ses personnes enseignantes n'ont pas de formation leur permettant de travailler en contexte de crise sociopolitique. D'autant plus que la situation d'insécurité en Haïti ralentit la capacité de tout le monde :

Quel que soit le technicien, elle enlève une partie de votre perfection., vous pourrez bien préparer la leçon, mais la transmission va avoir des déficiences. Même pendant la transmission du savoir aux élèves, votre esprit n'est pas disposé, on n'est pas en paix. Il y a des événements que vous avez vécus ou entendus qui mettent un raccourci dans votre capacité d'enseignement (Pierre, 6 mars 2024).

Il compare les personnes enseignantes comme à un ordinateur dont la mémoire est épuisée ou surchargée. « Notre carte de mémoire n'était pas programmée pour gérer toutes ces situations de crise d'enseignement, de jouer le rôle de psychologue, de père, de mère dans les salles de classe. » (Pierre, 6 mars 2024). Phania dit qu'elle vit une réalité qu'elle ne connaissait pas avant et qui la rend perplexe. L'ampleur quotidienne de la crise vient réduire tout ce qu'on avait en termes de savoir. Pierre, le directeur de l'école nationale, reprend pour expliquer que ces derniers temps, en tant que directeur, il a accusé une

inefficacité énorme dans les écoles. Chaque jour, on entend un fait différent et les personnes enseignantes n'ont plus de capacité pour tenir leur parole. Pour lui :

Elles ont besoin des accompagnements sérieux, pour qu'eux, ils gardent le calme, un esprit tranquille, leur permettant d'emmagasiner beaucoup plus de bagage sur les enfants, apprenants, ils trouvent plus de capacité d'adapter leurs interventions auprès des élèves en fonction du problème de l'élève (Pierre, 6 mars 2024).

Ce phénomène interpelle tout le monde et face à l'inefficacité des personnes enseignantes et le directeur Pierre souhaiterait :

Qu'on ait un État fort, plus ou moins responsable, qui organiserait des séminaires de formation de temps en temps pour permettre une réhabilitation de l'esprit ou plutôt une réanimation de l'esprit chez les responsables et que les responsables puissent travailler avec les enseignants dans chaque établissement. Le cas actuel nous dépasse et personne ne sait où et à quoi cela va nous conduire (Pierre, 6 mars 2024).

4.1.2.3 Plus d'aide à apporter, mais des attentes à respecter

Dans leur travail, les personnes participantes présentent la poursuite et l'atteinte du programme scolaire comme un grand défi. Dépendamment de la catégorie d'école, ils se sentent obligés d'avancer malgré tout dans le programme. Par exemple, les personnes participantes de l'école congréganiste expliquent les exigences établies par la direction pour terminer le programme, malgré la situation de crise. En dépit du fait qu'il y a coupure dans le programme, Carmen, explique l'exigence que la direction lui a faite pour achever son programme. Elle décrit son école de la manière qui suit :

On n'a pas vraiment assez de temps pour voir ce qu'on pourrait faire pour aider les nouveaux élèves, pour mieux les encadrer par rapport à leur situation. Ça reste un défi, car après une ou deux semaines, en jetant un coup d'œil dans le programme imposé par la direction, on voit qu'on est en retard, et on commence par recevoir des pressions de la part de la direction, on sera obligé de lâcher (Carmen, 8 mars).

Elle continue d'expliquer en dépit des fermetures fréquentes des écoles, on est obligé d'augmenter le rythme des interventions en classe, car l'objectif de l'école c'est l'atteinte des objectifs du programme à tout prix. Ce qu'on devrait voir en une journée avec les élèves, on le fait en une heure.

L'essentiel est de finir le programme qu'on a, on ne se concentre pas vraiment sur les élèves. Car, on ne sait pas si demain il y aura classe. Si après-demain, les élèves peuvent y retourner, on s'empresse de donner le maximum de contenu. Si après, le contexte devient plus ou moins favorable, on revient sur les notions préalablement vues (Carmen, 8 mars).

Ainsi, arrimer les besoins des nouveaux élèves avec le programme représente un défi de taille pour les personnes participantes. Careen dit que ces élèves se plaignent du changement qu'ils constatent dans le programme et les techniques de travail des personnes enseignantes, car on travaille à la va-vite. Elle explique dans certaines disciplines comme les sciences, elle a besoin du temps pour faire les expériences avec les élèves. « Mais hélas, dans la classe, on est l'esclave d'un programme, il faut gérer ce temps d'une autre façon, on n'a pas vraiment de temps pour faire des activités pratiques » (Careen, 6 mars 2024). C'est ainsi que les nouveaux élèves disent que : « on n'était pas habitué à faire ça comme ça. On ne nous donnait pas toutes ces tâches à faire. Ils viennent avec leur traumatisme, tout leur stress. Je les aborde avec prudence ». Contrairement aux personnes participantes de l'école congréganiste, le défi des personnes participantes de l'école laïque et l'école nationale publique est dû au retour constant dans le programme à chaque nouvel élève qui arrive et le retour des élèves locaux en classe après la fermeture des écoles en raison de l'insécurité. Lydia explique ses soucis à elle, c'est de rester à la maison, tandis qu'elle a un programme à voir avec ses élèves. Elle s'exprime ainsi :

Quand on a un programme bien chargé et on veut avancer. Avec ces manquements de classe, on est dans l'embarras, on doit constamment reprendre les leçons antérieures, pour voir si on peut avancer avec les élèves. On peut être bien disposé et bien préparé pour travailler avec les élèves, mais malheureusement, on est obligé de rester à la maison (Lydia, 6 mars 2024)

Pour les personnes participantes, le fait de rester souvent à la maison à cause de l'insécurité ou la grève des personnes enseignantes, les élèves oublient ce qu'on avait fait en classe. C'est un perpétuel recommencement à chaque réouverture des classes. Voici ce que dit Phania:

Après tous ces jours de congé forcé, comment est-ce que je vais travailler là maintenant. Je ne sais pas si j'aurai le temps de voir mon programme. J'ai trop de jours de congé pour ne pas dire de vacances. Je ne travaille pas vite. [...] je suis obligée de tout reprendre, puis continuer. À chaque fois un nouvel élève arrive, je suis obligé de faire un recul dans le programme. On marque le pas en place (Phania, 6 mars 2024).

Elles soulignent également que les défis d'adaptations au programme sont liés à la variation des manuels dans les différents départements du pays. Pierre, en tant que directeur, constate que l'un des plus grands problèmes empêchant les personnes enseignantes de poursuivre correctement le programme est le manque d'uniformité. Chaque département utilise un manuel différent. C'est pour cela qu'il dit :

La quantité de variation qu'on a dans les ouvrages qu'on se sert à travers le pays, nuit à l'adaptation au programme. Il y a des livres, qui existent dans le Nord et qui n'existent pas du tout dans les autres départements, et vice versa. Pour une même classe, on a différents programmes, ça dépend dans quel département vient l'élève et de telle catégorie d'école. (Pierre, 6 mars 2024).

Parfois, quand la situation d'insécurité ne permet pas aux écoles de fonctionner, les écoles laïques et congréganistes planifient des cours en ligne. On prépare les devoirs à la maison certes, mais les responsables s'inquiètent pour l'apprentissage des élèves et

présentent certains enjeux. Ainsi, Lunia, la directrice d'une école laïque s'est exprimée ainsi :

Cela nous dérange un peu, quand c'est à la maison, on ne peut pas évaluer vraiment le processus d'apprentissage des élèves. [...] Le premier impact, c'est qu'il y a des élèves qui ne progressent pas. Même s'il avait de devoir et des explications, ils n'ont rien compris. Surtout les élèves qui vivent des situations difficiles et qui sont proches des victimes des événements. Ces enfants-là, ce n'est pas facile pour eux, ce n'est pas facile du tout. (Lunia, 10 mars 2024)

Même si les responsables des écoles congréganistes et laïques font des mises en place pour basculer les classes en ligne quand les écoles sont fermées, les personnes enseignantes expriment leur insatisfaction quant aux résultats des élèves. Les personnes participantes de l'école laïque voient d'un autre œil cette stratégie. Pierre, directeur de l'école nationale publique, la considère comme la création d'une école à double vitesse.

Un groupe d'élèves travaillent et progressent dans leur programme et il y a une quantité d'élèves qui restent à la maison et qui ne peuvent rien faire. Il y a des écoles qui ont la possibilité de travailler en ligne, il y en a d'autres qui ne sont pas au courant de cette possibilité, voire de la mettre au service des élèves (Pierre, 6 mars 2024)

Les personnes participantes présentent plusieurs éléments constituant le défi les empêchant de travailler avec les élèves comme : le surplus de travail avec la présence des élèves venus de Port-au-Prince, les congés dus à l'insécurité, le manque d'uniformité dans le programme scolaire, le défi d'arrimer le programme avec les besoins des élèves. En dépit de l'ensemble de ces exigences, ils doivent gérer les comportements difficiles des élèves.

4.2 Les pratiques adoptées pour gérer les comportements difficiles

Les personnes enseignantes ont, dans leur classe, des élèves qui manifestent leur traumatisme par des comportements internalisés et ceux, surtout les garçons, qui affichent des comportements qui dérangent. Face aux élèves qui manifestent leur trauma par la peur,

la tristesse ou l'indifférence, les personnes enseignantes utilisent des pratiques qui marquent de l'empathie. En revanche, ceux qui manifestent des comportements plutôt agressifs, les interventions des personnes enseignantes sont rapprochées vers le châtiment corporel. Dans cette section, nous présentons les pratiques basées sur la sanction et celles qui sont en cohérence avec l'approche humaniste.

4.2.1 Les pratiques basées sur la sanction et punition

Pour instaurer un climat permettant aux personnes participantes de travailler selon leur rythme, ils utilisent des sanctions et punitions comme : la privation de certains droits (recréation, jeux), le manquement et le renvoi (à la direction, à la maison), le surplus des tâches d'apprentissage (lignes à copier près d'une centaine de fois, texte à lire), les insultes (mots de rabaissement, jugement de valeur), la stigmatisation et le châtiment corporel (usage du fouet, position à genoux).

4.2.1.1 La privation de la récréation

Pour la privation des droits, la directrice Lunia dit que, quand les élèves ne respectent pas les principes disciplinaires, elle les prive de leur droit de jouer. Voici sa déclaration :

Je sais qu'ils aiment jouer au football, leur récréation. Si la classe allait jouer au football pendant la récréation, et les élèves font quelque chose, la classe est interdite de jouer au foot automatiquement. À ce moment, ils s'arrangent pour éviter les mauvais comportements (Lunia, 10 mars 2024).

Puisque l'école interdit l'usage du fouet, pour gérer le comportement difficile de ses élèves, Lydia dit que, sa façon de les punir est de leur dire qu'ils n'iront pas en récréation. Elle remarque à ce moment qu'ils font plus d'effort pour éviter cette punition, car ils veulent tous aller en récréation. Mais, parfois, cela arrive qu'elle soit obligée de passer de la théorie

à l'application. Elle a donné un exemple en disant que : « Il y a un que cela lui était arrivé. Je ne le gardais pas toute la récréation, quelques minutes après je lui ai libéré pour sortir en récréation » (Lydia, 6 mars 2024).

4.2.1.2 Les tenir occupés, parfois avec un surplus du travail

D'autres punitions qu'ils utilisent sont les devoirs supplémentaires. Carmen, l'enseignante de troisième année de l'école congréganiste explique qu'elle « doit tout le temps avoir des tâches supplémentaires, c'est-à-dire, quand un travail de groupe se termine, en attendant que les autres achèvent leur travail, je leur donne de nouvelles tâches pour occuper leur temps et assurer la gestion de la classe » (Carmen, 8 mars 2024). Pour elle, quand on donne plus de tâches aux élèves, leur demander de rester debout près du bureau, répéter une leçon difficile, rester en silence pendant quelques minutes, cela apporte un climat de paix dans la classe. Lydia, l'enseignante de 5^e année de l'école laïque abonde dans le même sens en disant que « la façon dont je les gère, je tiens à ce que, je cherche toujours des activités complémentaires pour eux, comme le partage des cahiers, essayer le tableau » (Lydia, 6 mars 2024).

4.2.1.3 Le signalement des manquements et le renvoi de l'élève

Le manquement est une forme de punitions pratiquées par certaines directions d'école. Pour chaque faute commise, on l'écrit dans l'agenda de l'élève. À partir du troisième manquement, la direction renvoie temporairement l'élève et le cinquième manquement correspond au renvoi définitif de l'école. Phania, enseignante de 4^e année à l'école nationale publique, admet qu'elle peut envoyer les enfants à la direction ou à la maison comme une journée de congé. Elle dit que :

Je peux tout gérer. Si je veux, je vous envoie à la direction. Moi, je ne vous envoie pas à la direction, mais je demanderai une rencontre avec vos parents. S'il le faut, je vous donnerai une journée de congé pour réfléchir à la maison et puis vous viendrez avec vos parents après (Phania, 6 mars 2024).

Pierre, le directeur de cette école, avance que les parents, après le renvoi à la maison, lorsqu'ils répondent à l'appel, ce sont eux qui demandent de fouetter l'élève. Careen, l'enseignante de 5^e année à l'école congréganiste, souligne que, dans l'agenda de l'élève, on prévoit des manquements et, au-delà de cinq manquements, c'est le renvoi définitif. Chose qu'on pourrait éviter si l'école était ouverte pour rencontrer les parents et les informer de la situation de leur enfant. Avec tristesse Carmen explique cette réalité :

Pas de contact entre la direction de l'école et les parents de l'élève. Certains parents voulaient passer pour demander aux professeurs ce qui ne va pas, la direction refuse ça aussi. Parfois, on voulait bien leur parler après classe, quand ils viennent chercher leurs enfants, mais il est interdit aux parents de venir parler aux professeurs après l'école, il faut passer par la direction. (Carmen, 8 mars 2024).

Carmen continue d'expliquer que les élèves n'ont aucune idée de la sanction. Ils se rendent compte qu'ils sont dans le pétrin seulement quand la direction vient les chercher et leur demander de rester chez eux.

4.2.1.4 Les insultes

Les personnes participantes de l'école laïque constatent que les insultes sont assez régulières dans les pratiques actuelles. Elles disent qu'elles ont été témoins de l'utilisation des mots dégradants utilisés par certains collègues enseignants à l'égard des élèves quand ils n'apprécient pas leur comportement. La directrice Lunia explique que lors d'un malentendu entre une enseignante et un élève, l'enseignante a dit à l'élève : « À quoi ressembles-tu ? Regarde-toi ». Elle dit qu'elle avait appelé l'enseignante pour lui parler sur le côté et lui dire de ne pas faire ça, de ne pas humilier les élèves. Phania, l'enseignante de

4^e année de l'école nationale publique dit que, dans sa classe, les garçons sont très turbulents, elle est obligée de déplacer les filles près des garçons. Elle leur dit, « je ne sais pas si c'est le temps ou la politique du pays qui vous rendent si violent » (Phania, 6 mars 2024). Elle continue, en faisant référence à ce que disent ses collègues au sujet des élèves venus de Port-au-Prince : « Puisqu'ils viennent des ghettos, on ne peut pas attendre d'eux qu'ils soient gentils, c'est dans leur nature ». Phania estime que le milieu de vie et les expériences vécues par les élèves influencent leurs comportements. Elle dit que ces élèves sont trop habitués aux conflits des gangs armés, ils ont l'habitude de voir les cadavres, ils n'ont peur de rien, ils défient tout le monde et ils sont prêts à lancer des coups aux autres (Phania, 6 mars 2024).

4.2.1.5 Le châtiment corporel

Quant aux châtiments corporels, Pierre, le directeur de l'école nationale publique dit que : « Le fouet, on n'accepte pas ça à l'école, mais les enseignants ont l'habitude de fouetter les élèves » (Pierre, 10 mars 2024). Le plus souvent, il constate que ce sont les parents qui viennent demander qu'on fouette l'élève. Lorsque le parent vient forcer l'enseignant à prendre de telle décision, on le laisse lui-même prendre sa décision. D'un autre côté, Lunia, la directrice de l'école laïque constate que même si c'est interdit, les personnes enseignantes fouettent les élèves. Pourtant, elle explique que depuis qu'elle travaille dans cet établissement depuis 20 ans, d'abord comme enseignante et maintenant comme directrice, on n'a jamais accepté le châtiment corporel à l'école. « On est formel, on ne veut pas d'agression de quelque forme qu'elle soit sur les enfants » (Lunia, 10 mars 2024). Phania, l'enseignante de 4^e année de l'école nationale publique admet qu'elle fixe le fouet au mur pour faire peur aux élèves. Elle menace les élèves en disant :

Vous voyez, on interdit le fouet à l'école, mais j'utilise un fouet. Je le mets dans un endroit, je leur ai dit, vous le voyez ? Je veux la paix. Si vous voulez, je vais le descendre. Dès que vous ne m'entendez pas, vous ne faites pas silence, je le descends. Je le mets ici parce que je veux la paix. Oui, j'ai un peu de silence dans la classe, dès qu'ils voient le fouet (Phania, 6 mars 2024).

Pour les élèves qui récidivent, elle leur dit ceci : « vous me dérangez pendant que je travaille, là je vais descendre le fouet. Même si je ne veux pas user le châtiment corporel, je vais lever le défi. Laissez-moi travailler, c'est bon pour moi, c'est bon pour vous » (Phania, 6 mars 2024). Le directeur Pierre, quoiqu'il ait une formation sur l'interdiction de châtiment corporel, il admet l'avoir utilisé pour identifier les élèves qui empêchent aux enseignants de travailler. Toutefois, il reconnaît que le fouet n'apporte pas de solution. « Le plus souvent, le châtiment corporel n'apporte pas de meilleure solution, et il ne l'apportera pas vraiment. Vous voyez, il n'apportera pas la meilleure décision. » (Pierre, 6 mars 2024).

4.2.2 Les pratiques qui sont en cohérence avec l'approche humaniste

Malgré leur limite de formation en rapport à la gestion de comportement difficile des élèves en situation de crise, les personnes participantes utilisent parfois des pratiques de gestion qui, selon notre cadre théorique, correspondent à des pratiques qui font preuve d'humaniste. Par exemple, Careen, l'enseignante de 5^e année de l'école congréganiste crée dans sa classe un climat de confiance permettant aux élèves de se sentir en sécurité dans la classe et donne une attention soutenue aux élèves les plus turbulents. Elle explique ce qu'elle fait quand un élève se sent mal :

Je prends l'élève, je lui fais sentir, quel que soit l'endroit où il se trouve sur le territoire, il est dans son pays, il a le même droit que les autres élèves. Je prends l'élève de loin pour venir de près pour lui faire comprendre que rien ne change, il n'est pas étranger, il est dans son pays. [...] Je commence à les rejoindre, je les ramène vers moi (Careen, 8 mars 2024).

Parfois, si le comportement de l'élève dérange les autres élèves de la classe, Careen dit, au lieu d'user la punition ou indexer l'élève particulièrement, elle se sert du manuel de savoir-vivre pour sensibiliser toute la classe. Elle les invite à lire des textes qui identifient les comportements qu'ils doivent afficher et s'excuser auprès de ses pairs. Elle dit qu'elle ne veut pas augmenter le problème des élèves qui viennent de Port-au-Prince. La réaction du directeur Pierre, face aux comportements difficiles des élèves, n'est pas différente de celle de Careen. Par exemple, lorsqu'il retrouve des objets douteux comme des couteaux dans le sac des élèves, il les prend en toute discrétion et les rappelle qu'ils doivent éviter la violence et respecter la vie humaine. Je montre le bon côté d'un couteau, les bonnes choses qu'on peut faire avec. Le mauvais côté quand on a un couteau dans le sac d'écoles, on essaie de dépister les intentions » (Pierre, 6 mars 2024). Il dit qu'il arrive souvent à planifier des séminaires de formation pour les élèves avec les acteurs externes de l'école. Lydia, l'enseignante de 5^e année de l'école laïque, dit que pour gérer le comportement difficile de ces élèves, elle utilise le dialogue, elle les met en confiance et leur porte une attention particulière. Elle constate que les élèves venus de Port-au-Prince qui sont dans sa classe sont intolérants, toujours sur la défensive et cherchent à se donner justice. Quand un incident se produit entre deux élèves de sa classe, voici ce qu'elle fait :

Je leur donne un peu de temps pour leur parler. Je leur ai toujours appris de ne pas se rendre justice, ou la réciprocité quand on leur fait de mauvaises choses, mais plutôt de venir me voir pour les aider à gérer le conflit. C'est à moi de trancher, je ne veux pas de violence dans ma classe. Je suis toujours près d'eux et les encadre » (Lydia, 6 mars 2024).

Lydia continue d'expliquer que face aux élèves qui viennent de Port-au-Prince, au lieu de recourir à la sanction, elle cherche plutôt à connaître leur histoire, leur progrès dans les classes antérieures. Elle pense que, le fait d'intervenir en rapport avec leurs problèmes, cela

apporte plus de résultats. Quand ils ont un comportement que Lydia n'aime pas, elle cherche toujours à savoir ce qui se passe et pourquoi ils affichent ce comportement. Pour elle, « au lieu de dire toujours à l'élève que ce n'est pas bon, dit plutôt à l'élève, voici comment faire mieux. Il apprend en même temps » (Lydia, 6 mars 2024). Pour Careen, l'enseignante de 5^e année de l'école laïque, le problème de comportement difficile des élèves vient du manque de disposition causée par la situation instable du pays. Pour gérer sa classe, elle dit qu'elle met de l'ambiance dans la classe et crée un climat où tous les élèves se sentent à l'aise pour participer aux activités dans la classe. Elle explique ceci :

Lorsque je travaille, je me mets dans une condition pour rejoindre les enfants. Je ne me considère pas toujours comme enseignante, je me vois souvent comme élève assise devant moi. Je les rejoins avec des activités qui créent des plaisirs, de l'ambiance j'arrive à toucher tous les enfants de ma classe. (Careen, 8 mars 2024).

Lunia reconnaît que certains élèves venus de Port-au-Prince ont des comportements difficiles à supporter. Comme directrice, ce n'est pas l'envie qui lui manque de les renvoyer définitivement de l'école, mais elle a une considération spéciale pour eux. Elle pense que ces élèves-là « sont des victimes de la crise sociopolitique du pays. Si on les chasse à l'école, on va ajouter à leur problème ». Pour ces raisons, elle les accepte, encourage ses enseignants à donner des cours supplémentaires et parfois elle garde dans son bureau les élèves venus de Port-au-Prince quelques minutes après l'école pour les aider à faire leur devoir. Phania, l'enseignante de 4^e année de l'école manifeste de l'empathie envers les élèves en se mettant dans leur peau comme si elle était leur mère. Elle leur parle toujours et leur rappelle les principes de la vie quotidienne.

Lunia, la directrice de l'école laïque invite les personnes enseignantes de son école de ne pas frapper les élèves : « Très souvent, à la maison, on les frappe beaucoup, à l'école,

on les frappe encore. Ça non, ce n'est pas humain. Si on les frappe à la maison et ici à l'école, vous les fouettez également, vous les apprenez à devenir violent et à haïr l'école » (Lunia, 10 mars 2024). Pour gérer les comportements difficiles, Lydia, l'enseignante de 5^e année de l'école laïque a recours aux parents. Elle partage avec eux ses stratégies et les invite à ne pas frapper les enfants à la maison, car elle constate que les enfants sont paniqués quand le moment est venu pour retourner à la maison. Elle leur explique la façon de traiter les enfants, car ils sont envahis par le stress, ils doivent éviter de les traiter avec brutalité, leur parler de préférence. Elle partage avec les parents ce qu'elle fait à l'école pour qu'ils puissent continuer à la maison. Elle travaille avec la collaboration des parents et cela l'aide à mieux gérer les comportements difficiles des élèves. Parfois, les élèves expriment leurs émotions ou faire valoir leur droit par des mots grossiers. Quand cela se produit, Lydia dit qu'elle leur rappelle qu'ils doivent apprendre à résoudre leur problème avec calme et dans le respect. Elle dit que « je fais appel à leur conscience. Je les amène à prendre conscience de leur comportement et ils ne trouveront pas de solution en passant par la violence. » (Lydia, 6 mars 2024). Pierre, le directeur de l'école nationale publique dit que le fait que les élèves sont témoins de trop de choses, cela agit sur leur comportement. Pour les aider à se défouler, il crée des espaces de jeux permettant aux élèves de dissiper les mauvais souvenirs qui vont impacter leur apprentissage, avant d'entrer en classe. Pour lui, gérer ces élèves demande beaucoup de patience. C'est un travail de cœur et on doit être toujours à leur écoute, parce que :

Lorsqu'on fait peur à l'élève, on ne lui rend pas de service, on le met en situation pour qu'il n'arrive pas à parler. [...] Lorsque l'enfant est traumatisé, on ne le punit pas pour toutes les fautes commises. Le traumatisme ne vous laisse pas du jour au lendemain, il ne vous laisse pas rapidement (Pierre, 6 mars 2024).

Cependant, il y a des pratiques que les personnes participantes voudraient essayer, mais elles disent qu'ils sont limités soit par manque de moyen. Par exemple, Lydia, l'enseignante de 5^e année de l'école laïque constate que les élèves n'ont pas de matériels scolaires et le plus souvent n'ont pas pris le petit déjeuner avant de commencer la journée. Elle montre que si elle avait les moyens, elle encadrerait ces élèves. La seule chose qu'elle peut faire c'est être disponible, lorsqu'ils n'ont pas de matériels pour les aider. Pierre, le directeur de l'école nationale publique dit qu'il constate que les élèves deviennent plus calmes, quand ils trouvent une personne disponible pour les écouter. Il trouve que :

Il est important de créer un espace de dialogue pour les élèves dans les salles de classe pour qu'ils puissent échanger entre eux, puis, le modérateur ou l'enseignant note les déclarations pics, c'est-à-dire, des informations chaudes qu'on pourrait considérer comme une nouvelle (Pierre, 6 mars 2024).

Pour Pierre, le fait de partager ses expériences permettrait aux autres de prendre conscience de sa réalité, de collaborer dans le processus de son intégration. Il estime que le meilleur foyer qu'on a c'est l'école, c'est le foyer par excellence de l'apprentissage et souhaiterait qu'on décerne des prix pour les élèves qui progressent dans leur comportement en présence de leurs parents en vue de stimuler les autres à réfléchir autrement et à faire plus d'effort (Pierre, 6 mars 2024). Les personnes participantes constatent que le programme scolaire ne facilite pas la gestion de comportement difficile des élèves en situation de crise. Pour Pierre, au lieu de se concentrer sur le programme ou le contenu des manuels, on pourrait former des tables rondes avec les élèves de la classe, les faire parler, les écouter. Cela donnera plus d'information pour accompagner l'élève (Pierre, 6 mars 2024) _ S'il est intéressant de constater certaines pratiques qui s'inscrivent en cohérence

avec l'approche humaniste, la perception que les personnes participantes ont du potentiel de cette dernière démontre une certaine ambivalence.

4.3 La perception de l'approche humaniste dans la gestion de comportements difficiles

Les personnes participantes, dans leur discours, ont pleinement conscience de la situation des élèves venus de Port-au-Prince en raison de l'insécurité. Ils font état de l'ensemble des défis auxquels ils font face pour gérer ces élèves. Dépendamment de leur caractère, elles utilisent des approches face aux comportements difficiles de ces élèves qui sont parfois humiliantes et déshumanisantes. On reconnaît toutefois que certaines de leurs approches dans leurs interventions font preuve d'humanisme. Dans cette section, nous allons élaborer leur perception sur le rôle potentiel de l'approche humaniste dans la gestion de ces élèves.

4.3.1 Le rôle potentiel de l'approche humaniste

Careen, l'enseignante de l'école congréganiste dit que selon sa compréhension, un modèle de gestion de classe humaniste permet de toucher toutes les couches d'élèves sans discrimination, de donner à tous la même chance de réussite, de donner l'occasion de se socialiser, et de garder une bonne relation entre eux. Selon Carmen, l'enseignante de 3^e année de l'école congréganiste :

C'est une approche qui est beaucoup plus centrée sur la personne. La qualité de la relation qui existe entre l'enseignant et l'apprenant dans la classe. Si entre nous, il y a une bonne relation, on travaille mieux. C'est sûr il y a des contenus à mémoriser, mais c'est la qualité de la relation qui va faciliter cela. (Carmen, 8 mars 2024)

Pour Pierre, le directeur de l'école nationale publique, « c'est une approche qui permet aux enseignants de comprendre, même si le comportement de l'élève est difficile à gérer, il a

beaucoup de bonne qualité chez lui » (Pierre, 6 mars 2024). Lydia, l'enseignante de 5^e année de l'école laïque, dit que « c'est une approche qui permet de partir de ce que l'élève a comme qualité pour l'aider à surmonter ses faiblesses » (Lydia, 6 mars 2024). Toutefois, Directeur Pierre reconnaît que « c'est une pratique qui demande un travail constant, un travail de chaque jour, un travail qui exige beaucoup de temps » (Pierre, 6 mars 2024). Carmen, l'enseignante de 3^e année de l'école congréganiste voit cette approche comme une relation qui permet que l'apprentissage des élèves se fasse mieux :

C'est comme ça que je vois cette approche, oui, cette approche les aiderait beaucoup, parce que ces élèves-là ont des blessures, des blessures internes, qui demandent aux enseignants de les aider à penser, de les aider à guérir. Ils ont besoin d'un enseignant qui est proche d'eux (Carmen, 8 mars 2024).

Lunia, directrice, dit que cette approche joue un rôle très important. Pour elle, « c'est à l'école que l'élève doit appréhender les notions de relations humaines, de bien vivre avec son prochain » (Lunia, 10 mars 2024). Pour Lydia, cette approche permettra aux élèves d'exprimer leur émotion sans violence, de dire ce qu'ils pensent. Cette approche aidera les enseignants à mieux connaître les élèves en vue de les aider. Pour Carmen, cette approche met l'élève au centre de sa formation, cela aidera l'élève à mieux réussir parce que :

Lorsqu'on commence avec une méthode où on tient compte des besoins des élèves, il est au centre, on voit qu'il est plus motivé pour travailler. Il est plus content de son apprentissage. Et si on fait une évaluation, par rapport à ces deux approches, on voit que celle qui porte sur l'élève porte beaucoup de réussite, plus de force à aller plus loin par rapport aux autres accompagnements (Carmen, 8 mars 2024).

Careen pense que, par rapport aux autres pratiques qu'elle a l'habitude d'utiliser en classe pour gérer les comportements difficiles, l'approche humaniste pourrait être très bénéfique pour les élèves qui peuvent alors bénéficier de certaines libertés pour relever les défis les plus difficiles. Pour elle, « l'approche permet à l'élève de comprendre, de développer un

esprit de résilience lui permettant de résister malgré la crise du pays, malgré les obstacles. Malgré la situation difficile, il ne doit pas abandonner et n'a pas le droit de lâcher prise » (Careen, 8 mars 2024). Pour Lunia, la directrice de l'école laïque, face à la situation d'insécurité, c'est un peu d'humanité et de tolérance qui manque aux citoyens haïtiens. Pour elle, appliquer cette approche en salle de classe peut aider à changer le pays. Elle dit que la relation humaine est très importante dans la société, cela permet aux gens de se comprendre l'un l'autre, de développer le savoir-vivre, d'accepter la différence. Elle insiste dans sa réflexion pour dire que :

Je dois accepter l'autre avec sa façon, son tempérament, tel qu'il est, je dois accepter son opinion. Si je ne respecte pas son opinion, cela va produire des dérangements. Et ceci, ça doit commencer à l'école. Si tu ne veux pas accepter l'autre, c'est pareil dans la société. Le non-respect de l'opinion de l'autre nous détruit aujourd'hui (Lunia, 10 mars 2024).

Quant à Pierre, le directeur de l'école nationale publique, l'approche humaniste est comme un outil capable d'aider les personnes enseignantes à mieux gérer les élèves en salle de classe. Pour lui, cette approche donnera plus d'habileté aux personnes enseignantes qui leur permettent de développer de bonnes relations avec les élèves pendant la période de crise et les aider à mieux gérer leurs stress et leur mauvais souvenir. Il insiste sur le fait que cette approche pourrait aider la personne enseignante à se rapprocher plus de l'élève, le comprendre et permettre aussi à l'élève de se rapprocher de son enseignant et de se sentir en sécurité auprès de lui. Ce qui l'aidera à travailler mieux et obtenir de meilleur rendement dans son apprentissage (Pierre, 6 mars 2024). Quant à Careen, à travers cette approche, on peut toujours montrer ceci aux élèves :

Qu'ils soient capables, quel que soit le défi, ils peuvent le relever. Il faut montrer à l'élève que vous l'aimez. Parce que, si l'enfant sait que l'enseignant ne l'aime pas,

même s'il a toutes les potentialités, il n'arrivera pas à apprendre. Même si les choses sont difficiles, lui montrer que ce n'est rien. Dès qu'il sait que vous l'aimez, avec cet amour-là, il atteindra son objectif (Careen, 8 mars 2024).

Pierre, le directeur de l'école nationale publique, reprend pour dire que cette approche, donne la possibilité d'élargir sa connaissance pour donner plus de rendement dans son travail. Pour lui, « une fois que le personnel enseignant sera impacté par l'approche humaniste, il va travailler aussi pour faire intégrer cette approche dans leurs interventions avec les élèves, jusqu'à ce que les élèves l'imprègnent aussi » (Pierre, 6 mars 2024).

En un mot, toutes les personnes participantes pensent que l'approche humaniste est très prometteuse et offrirait une variété de choix capable d'aider les élèves, en dépit de leur traumatisme, de leur comportement difficile, et d'aller plus loin. Toutefois, elles reconnaissent que cette approche a certaines limites.

4.3.2 Leur critique par rapport à l'application de l'approche humaniste en classe

Plusieurs participants pensent que cette approche va donner trop de liberté et de laisser-faire aux élèves. « La limite de cette pratique, ça va donner à l'enfant trop de laisser-aller, avec des droits illimités pour dire ce qu'il veut » (Careen, 8 mars 2024). Pour Lydia, elle voit que les élèves vont avoir trop de liberté, ce qui pourrait se transformer en laisser aller. « Ils vont se sentir libres de dire ce qu'ils veulent de faire ce qui leur semble bon » (Lydia, 6 mars 2024). Le directeur Pierre pense que, le fait que cette approche est nouvelle en Haïti constitue une limite. « Cette approche est nouvelle en Haïti, je pense que les cadres en éducation, les collègues directeurs et enseignants doivent en savoir plus pour pouvoir l'appliquer » (Pierre, 6 mars 2024).

Certaines contraintes varient en fonction de la catégorie d'école. Les personnes participantes énoncent plusieurs contraintes de l'application des pratiques humanistes dans

la gestion de comportements difficiles des élèves et précisément ceux qui viennent de Port-au-Prince à cause de l'insécurité. Selon Carmen, l'enseignante de 3^e année de l'école congréganiste, « c'est une belle méthode de gestion de classe, mais son application en salle de classe reste un défi. Parce que le niveau d'école qu'on a, ce sont des écoles qui se concentrent beaucoup plus sur les contenus » (Carmen, 8 mars 2024). Elle dit qu'elle voit des choses qu'elle aimerait faire, mais l'institution a ses règlements, il y a des pratiques qu'on ne permet pas de faire : « on est dans l'incapacité d'utiliser une approche qu'on estime bénéfique pour l'élève. J'essaie et je fais ce que je peux, car on ne peut pas faire grand-chose vraiment pour aider les élèves » (Carmen, 8 mars 2024).

Quant à Careen, l'enseignante de 5^e année de l'école congréganiste, elle dit que c'est ce que la direction écrit dans le carnet qu'on doit appliquer. Carmen reprend pour dire que « pour son application dans les salles de classe, les enseignants devraient avoir un minimum de responsabilité, une certaine liberté pour pouvoir aider les élèves. » (Carmen, 8 mars 2024). Elle continue d'expliquer que les professeurs peuvent prendre des mesures pour aider les élèves en se basant sur leurs besoins, mais l'école ne l'accepte pas et impose la sienne.

D'autres contraintes de son application à l'école c'est la discordance entre le traitement des élèves à l'école et le traitement reçu à la maison. Lunia, la directrice de l'école laïque dit que « avec ces enfants, ce n'est pas une chose facile. Parfois, on fait une préparation avec les élèves à l'école et à la maison, les parents font le contraire » (Lunia, 10 mars 2024). Ils avancent aussi que c'est approche demande de la formation et du temps pour la préparation des interventions. Careen dit que, « Ce n'est pas facile parce que cela demande beaucoup de travail, de préparation, de formation. Les élèves qui viennent de

Port-au-Prince sont plutôt refermés sur eux-mêmes » (Careen, 8 mars 2024). Carmen pense que cela demande aux personnes enseignantes d'intervenir auprès de ces élèves avec prudence, délicatesse, car ils sont traumatisés.

CHAPITRE V

INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Cette recherche s'inscrit dans une perspective qualitative visant à décrire les pratiques de gestion de comportements difficiles adoptées par des personnes enseignantes, des directions d'école dans la région du Cap-Haïtien auprès des élèves fuyant l'insécurité et la violence des gangs armés à Port-au-Prince. Les résultats ont permis de présenter d'abord la perception des défis des personnes enseignantes et directions en vue de l'examen des pratiques actuelles et du rôle potentiel de l'approche humaniste pour la gestion de comportement difficile de ces élèves. Dans la discussion, nous portons nos regards sur les différentes réactions des élèves aux défis rencontrés, sur les conditions de travail des personnes enseignantes, sur le renforcement de la gouvernance scolaire et la régulation des programmes, les avantages et les enjeux de l'approche humaniste dans la gestion de classe programme.

5.1 Différentes réactions des élèves aux défis rencontrés

En rapport à leurs vécus, les élèves issus du contexte de crise d'insécurité à Port-au-Prince manifestent des comportements difficiles. C'est un défi auquel nombreux enseignants de la ville du Cap-Haïtien ayant ces élèves dans leur classe sont confrontés. Plusieurs auteurs, comme Papazian-Zohrabian et ses collaborateurs (2019), Lafortune (2014), ont montré que les difficultés de comportement des enfants sont souvent, dues à leur traumatisme qui se manifeste de différentes formes, dépendamment du niveau de résilience de l'élève, de son vécu ou de l'accompagnement qu'il a reçu. Selon nos résultats, nous pouvons classer les réactions des élèves en trois profils de comportement : des élèves

silencieux et d'attitude indifférente ; des élèves mélancoliques ; des élèves actifs et irrespectueux des principes.

5.1.1 Les élèves de comportements intériorisés

Les personnes enseignantes rapportent qu'il y a des élèves qui sont très calmes et se montrent indifférents. Ces élèves restent silencieux, ne participent pas aux activités en classe, ne jouent pas pendant la récréation et ne mangent presque pas. Ils sont tristes et manifestent visiblement leur sentiment de peur et d'anxiété. Guillemette et al. (2024) dans leur recherche sur les enfants qui ont vécu des situations traumatiques montrent que ces enfants font le retrait et sont anxieux. Parr (2023), dans sa recherche sur les comportements des jeunes en hébergement, explique que la majorité de jeunes, séparés de leur milieu familial, sont déprimés, anxieux, peureux et manifestent un sentiment de détresse. Pour elle, ces comportements intériorisés renvoient aux difficultés moins visibles et sont difficiles à gérer. Quant à Lemardelet (2020), dans sa recherche sur la santé mentale des jeunes de 5 ans à 19 ans dans le domaine scolaire, elle montre que les jeunes ont beaucoup de difficultés à réguler leurs émotions, ils développent un sentiment d'anxiété, d'isolement social et sont déprimés. Hart (2009), dans sa recherche sur les besoins sociaux et émotionnels des enfants réfugiés à Monténégro, constate que les enfants manifestent de l'anxiété, de l'angoisse de séparation ou la dépression. En fait, la description faite par les personnes enseignantes au Cap-Haïtien n'est pas différente de celle des chercheurs sur les attitudes de ce profil d'élèves. Cependant, en lieu et place des vocables : *calme et indifférent* que les personnes enseignantes utilisent pour décrire le comportement des élèves, les chercheurs évoquent d'autres concepts. Par exemple, certains les qualifient de comportements intériorisés (Guillemette et al. 2024 ; Parr, 2023), de comportement peu

expressif (Guillemette et al. 2024), de comportements inadaptés envers soi-même (Lemardelet, 2020) ou d'attitude silencieuse (Lafortune, 2014).

Ainsi, les élèves ayant une apparence calme, sont ceux qui arrivent à bien camoufler leurs émotions et leurs pensées douloureuses afin de refouler dans le silence les détresses émotionnelles vécues et ressenties (Guillemette et al. 2024). En effet, ces attitudes peu expressives des élèves ne dérangent pas le climat de la classe. Pourtant, ils peuvent être parfois nocifs pour l'apprentissage de l'élève, car ce type de comportement renvoie aux difficultés les moins visibles de l'élève. Lafortune (2014) rapporte aussi que les jeunes Haïtiens migrants au Québec en 2010 après le séisme se « réfugiaient d'abord dans le silence la première année de leur arrivée et sont décrits par des personnes enseignantes québécoises comme des élèves modèles et réservés » (p. 65). L'autrice continue d'expliquer que ce symptôme constitue un moyen de contourner les sujets en rapport à son passé pour ne plus ramener à la conscience l'événement, la culpabilité, la peur. Ce qui traduit la perte de confiance en l'avenir et la perte de confiance pour des choses qui étaient auparavant appréciées.

À la lumière de notre compréhension, le calme apparent et d'indifférence que décrivent les personnes enseignantes dans la recherche, reflètent plutôt la profondeur de la douleur ou le deuil des élèves venus au Cap-Haïtien. Ainsi, la gestion de ces élèves demanderait de l'accompagnement psychosocial, mais les personnes enseignantes travaillent dans un contexte assez difficile, où il manque ces ressources au Cap-Haïtien. Des recherches effectuées sur les élèves en déplacement dans des circonstances de guerre ou à la suite des événements de violences montrent aussi qu'ils manquent parfois de ressources psychosociales pour accompagner ces élèves. Par exemple, Silove et al. (2017)

dans leur recherche sur les enjeux contemporains dans le domaine de la santé mentale des réfugiés relèvent le manque de ressources psychosociales auprès des réfugiés Papouasie-Nouvelle-Guinée. Papazian-Zihrabian et al. (2017), en plus du manque de ressources psychosociales diversifiées, font état du manque de formation des personnes enseignantes sur la situation et le vécu des réfugiés, sur le manque de formation en éducation interculturelle dans le milieu scolaire québécois.

Au Cap-Haïtien, si les personnes enseignantes ont du mal à prendre un recul et contextualiser les comportements difficiles des élèves, ils manifestent quand même de l'empathie et de la pitié. Dans une certaine mesure, ils cherchent à répondre aux besoins émotionnels et d'apprentissage de l'élève, mais sont limités dans leurs interventions. Vis-à-vis de ces élèves, la personne enseignante peu formée, au lieu d'envisager des stratégies d'aide pour contrer l'indifférence des élèves, témoigne plutôt de son humanisme. Ils essaient de les mettre en confiance, leur accorder une attention soutenue en classe, apprendre à les connaître, se mettre dans la peau des élèves et manifester de l'empathie envers eux. Lafortune (2014), dans sa recherche auprès des élèves haïtiens réfugiés au Québec après le séisme du 12 janvier 2010 en Haïti, partage le témoignage des jeunes et leurs parents en mettant beaucoup d'emphasis sur le soutien social qu'ils ont reçu, notamment les marques d'empathie. Selon eux, ces marques d'attention leur « ont permis de briser l'isolement et la solitude et d'appriivoiser leur nouveau milieu de vie. » (p. 66). De même, les marques d'attention et d'empathie manifestées envers ces élèves immigrés au Cap-Haïtien pourraient les aider à sortir de leur traumatisme, faire leur deuil et faciliter le développement d'une relation interpersonnelle harmonieuse. Ce que disent les personnes enseignantes rejoignent le texte de Sonnois (2011), en développant de l'empathie envers

les élèves, ils s'efforcent de comprendre de l'intérieur ce qu'ils vivent et leur donnent des ouvertures de s'exprimer ou de se confier à quelqu'un.

Toutefois, dans un effort de réflexion et de compréhension plus approfondie de la posture des personnes enseignantes envers les élèves apparemment calmes et d'attitude indifférentes, nous analysons le témoignage d'empathie sous plusieurs angles par rapport au mobile qui gouverne l'action enseignante. Premièrement, une empathie comme témoignage de compassion que nous qualifions dans cette recherche : « *d'empathie utilitaire et désintéressée* » qui est empreinte d'humanisme réel et profond au sens qu'elle vise la prise en compte de l'apprenant et se traduit dans un effort de compréhension de sa situation socioémotionnelle en vue de l'aider à se relever. Tout l'intérêt de l'empathie utilitaire est galvanisé vers la compréhension de la situation de la personne apprenante par la personne enseignante en mettant tout en œuvre pour l'accompagner réellement à sa manière. En second lieu, particulièrement dans le contexte de travail des personnes enseignantes en Haïti, l'empathie prend aussi une autre tournure que nous qualifions d'« *empathie conditionnelle et intéressée* ». Ce n'est ni la compassion et l'humanisme en soi qui est le mobile de l'acte d'empathie que la personne enseignante fait montre, mais plutôt l'attitude des élèves à ne pas réagir, à ne pas poser de questions, à rester silencieux pendant les cours. Les enseignants les qualifient de bons élèves (Pierre, 2014), ou des élèves modèles (Lafortune, 2014). Il s'agit, en effet, d'un vrai contrat d'empathie qui peut être tacite ou explicite et que sa raison d'être est que les élèves ne viennent pas freiner son élan l'enseignement magistral des connaissances essentielles et dans l'avancement de son programme. La dérogation des conditions préétablies pourra ainsi entraîner la rupture du contrat d'empathie dont l'apprenant bénéficiait sur une base conditionnelle. En troisième

lieu, la personne enseignante montrera alors un autre visage dû à la *transposition de l'empathie conditionnelle* en d'autres attitudes opposées sur la base des paramètres contraires à la posture empathique et humaniste. Il s'agit alors de l'*évocation apathique* se traduisant en indifférence vis-à-vis des élèves en situation de traumatisme. Nous voyons l'évocation apathique comme un appel à la menace et à l'indifférence vis-à-vis des élèves par rupture du contrat empathique conditionnel. En effet, peu formée à définir des stratégies adaptées, à maintenir un climat de confiance et de sérénité dans une ambiance de travail motivante, la menace deviendrait une voie de recours de la personne enseignante quoiqu'elle puisse entraver sérieusement l'apprentissage des élèves et aggraver davantage leur situation de traumatisme.

5.1.2 Les élèves mélancoliques

Les personnes enseignantes utilisent le mot mélancolique pour identifier les élèves venus de Port-au-Prince qui pleurent constamment ou qui s'éclatent de rire sans raison valable, qui parlent seuls, qui sont parfois pris de crises de panique au moindre bruit, qui ont une perte de plaisir et qui s'isolent toujours. Par exemple, Papazian-Zohrabian et al. (2019) décrivent des comportements des élèves réfugiés au Québec comme la méfiance envers les autres et le repli sur soi, un manque d'intérêt pour des choses importantes et une indifférence. De son côté, Lafortune (2014) dit que les élèves haïtiens qui arrivent au Québec après le séisme manifestaient des symptômes de l'hypervigilance, des réactions de sursaut exagérées, une perte d'intérêt pour des choses jadis appréciées. Dans une recherche sur les récits pratiques des personnes enseignantes œuvrant auprès des élèves réfugiés libanais, Koubeissy et al. (2022) expliquent combien les élèves pleurent à l'école, ce qui ne laisse pas indifférentes les personnes enseignantes. Audet et al. (2024), dans une

recherche-action menée auprès des élèves réfugiés au Québec, expliquent que certains élèves pleurent parce qu'ils rencontrent des difficultés pour s'adapter à leur nouveau contexte de vie. Sylvestre (2011), psychologue haïtien, dans son livre sur les contributions psychologiques à la reconstruction d'Haïti après le séisme du 12 janvier 2010, considère les évitements, l'indifférence dans des activités qui autrefois passionnaient la personne, l'hypervigilance anxieuse comme des symptômes de syndrome de stress post-traumatiques. Dans un texte officiel du gouvernement du Québec (2018), l'état de stress post-traumatique (ESPT) est décrit comme la situation d'une personne ayant vécu une situation dangereuse pour sa sécurité et qui ressent un niveau élevé d'anxiété caractérisé par la peur intense. Le fait d'éviter toutes situations lui rappelant le traumatisme peut entraîner des conséquences importantes sur ses activités personnelles, familiales et sociales. La situation décrite par le gouvernement du Québec sur les personnes réfugiées, n'est pas différente aux informations rapportées par les personnes participantes sur les élèves délocalisés. Nous avons pu remarquer que plusieurs chercheurs font état de ces manifestations de comportement auprès des élèves en déplacement ou réfugiés sans toutefois énoncer le mot mélancolique. Papazian-Zohrabian et al. (2019) considèrent ces manifestations comme un état de la douleur psychique, de deuil marqué par une dépression. D'autres comme Lafortune (2014) et sylvestre (2011) la considèrent comme un état de stress poste traumatique.

Si certains élèves réfugiés sont résilients, beaucoup d'entre eux trouvent difficiles à accepter leur perte ou leur séparation de leurs familles et entourages (Papazian-Zohrabian, 2019). Tout comme les élèves réfugiés de guerre, les élèves venus de Port-au-Prince font face aussi à des scènes de violences, se séparent d'une personne importante de

la famille ou frôlent la mort. De plus, Papazian-Zohrabina (2017) souligne que ces genres de violences occasionnant des pertes en vie humaine, des pertes matérielles et font d'eux des survivants potentiellement traumatisés et endeuillés qui ont des besoins psychosociaux pour faire face aux défis d'intégration sociale et de réussite sociale. Prenons le cas de l'élève dont le père a été assassiné pendant qu'il l'emmenait à l'école, la fille qui s'est cassé la jambe dans un accident de voiture tandis que ses parents accélèrent la vitesse pendant un échange de tir devant son école et d'autres qui laissent derrière eux leur maison en flamme. Ces jeunes gardent avec eux des souvenirs traumatiques si ces jeunes pleurent souvent et sont toujours tristes, parce que, comme a dit Papazian-Zohrabian (2017), ils sont dans la phase intense et douloureuse de dépression du deuil. Elle considère même ces formes d'expérience comme la rencontre avec la mort.

En somme, les expériences liées à l'insécurité à Port-au-Prince et aux déplacements précipités des élèves en direction d'autres villes et d'autres localités du pays sont susceptibles d'entraîner des symptômes qui rendraient difficile la gestion de leur comportement. Par exemple, les élèves qui ont perdu leurs proches ou qui frôlent la mort ont souvent le symptôme d'intrusion, car ils revivent sans cesse l'événement traumatisant. Ils pleurent parfois, parce qu'ils se sentent coupables de ne pas faire une chose ou aider quelqu'un, ils se referment et évitent tout sujet qui rappelle l'événement. Les élèves qui se cachent au moindre bruit ont le symptôme d'hypervigilance anxieuse, car le bruit est comme un signe d'annonceur d'un événement dangereux. Un enseignant, à lui seul, n'a pas la compétence nécessaire pour accompagner ce groupe d'élèves, cela réclame la présence des professionnels psychosociaux. Étant donné qu'on est limité aux aides psychosociales à Cap-Haïtien, ce sont les personnes enseignantes qui assument cette lourde

responsabilité. Elles disent qu'ils pratiquent le dialogue, les écoutent quand ils ont un peu de temps, les mettent en confiance, leur accordent beaucoup plus d'attention et leur manifestent de l'empathie. Leurs réactions concordent bien aux explications de Papazian-Zohrabian (2017), en disant que l'écoute devient le principal outil pour accompagner les endeuillés. Avec ses collaborateurs, Papazian-Zohrabian (2018), dans leur recherche-action auprès des jeunes réfugiés de la Syrie, organise des cercles de paroles. Leur objectif est de créer un espace qui permet à chacun de s'exprimer librement sur une thématique particulière. Si on revient au résultat de l'analyse, le directeur de l'école nationale publique avait dit que s'il offrait de l'accompagnement nécessaire, on pourrait organiser des cercles de discussion, où les élèves partageraient leurs vécus, ou discuter sur un thème d'actualité. À notre avis, une telle initiative permettrait aux élèves locaux de prendre conscience de la réalité de ceux qui viennent de Port-au-Prince, de collaborer dans le processus de leur intégration, d'une part. Et d'autre part, elle faciliterait les personnes enseignantes à prendre en compte les besoins de ces élèves dans la planification de leurs interventions en classe.

5.1.3 Les élèves actifs et irrespectueux des principes

Les personnes enseignantes décrivent un troisième profil d'élèves. Ce sont des élèves les plus turbulents dans la classe et qui ne respectent pas les consignes du personnel enseignant. Ils se mettent en colère pour la moindre des choses, ils sont toujours prêts à se battre, ils défient les adultes, disent des mots grossiers et ont des attitudes violentes. Guillemette et al. (2024), dans leur classification de comportements chez les enfants de 7 à 12 ans, expliquent que les enfants manifestent de comportements qui peuvent prendre diverses formes comme l'agressivité, l'opposition, l'impulsivité, les problèmes de conduite ou l'hostilité. Papazian-Zohrabian et al. (2019) expliquent que la douleur psychique de

deuil des enfants peut-être aussi marqué par la dépression qui se manifeste par la colère, l'agressivité, l'intolérance à la frustration. Sylvestre (2011), montre qu'une personne ayant le syndrome d'hypervigilance anxieuse s'effraie ou s'énervé facilement, constate toujours la présence d'un danger imminent et agit violemment pour se protéger. Lafortune (2014) explique que les élèves haïtiens ont des réactions différentes selon leur genre. Par exemple, les garçons manifestent plus de colère et d'agressivité que les filles. Les chercheurs nomment l'ensemble de ces attitudes de comportement extériorisé. Guillemette et al. (2024) définissent le comportement extériorisé comme étant un manque de contrôle ou une mauvaise régulation affective ou comportementale.

La définition de Guillemette sur le comportement extériorisé comme un manque de contrôle ou d'une mauvaise régulation affective ou comportementale nous fait comprendre que les élèves venus de Port-au-Prince, manifestant ce type de comportements, ont perdu le contrôle de leur comportement après avoir été victimes ou témoins de tant d'actes de violence. Parce qu'ils perturbent le bon fonctionnement de la classe et le vivre ensemble des élèves, les personnes enseignantes qualifient d'inacceptables ces comportements. Pourtant, Papazian-Zohrabian (2017) considère ces réactions comme normales chez ces jeunes qui ont vécu de situation de violence et elle rappelle plutôt, que c'est la violence que subissent ces derniers qui n'est pas normale. De même que les élèves de comportements intériorisés, ceux dont leur comportement perturbe le climat de la classe ont aussi besoin des personnes qui les comprennent, qui se mettent à leur place et les aident à développer leur capacité de résilience. Ce que nous avons compris, on ne peut pas prédéfinir le comportement de ces jeunes élèves ni leur exiger de rester calme en classe par rapport à tout ce qu'ils ont vécu. Le mieux à faire serait de chercher à les connaître,

comprendre leur réalité, permettant de faire une intervention sensible au trauma. Par méconnaissance du vécu de ces élèves et l'absence d'aide psychosociales, les personnes enseignantes utilisent des approches de gestion qui ne sont pas forcément appropriées aux besoins de ce groupe d'élèves. Le fait de les insulter, ou d'utiliser d'autres stratégies humiliantes, rendent leurs situations encore plus difficiles. Papazian-Zohrabian et collaborateurs (2018) pensent qu'il faut développer un bon climat scolaire et des pratiques adéquates, ce qui pourrait favoriser leur expérience scolaire et influencer positivement leur accueil.

Souvent, pour gérer les comportements agressifs des élèves, les personnes enseignantes les ont privés de leur récréation et leurs jeux. Ils donnent des devoirs supplémentaires qui pourraient contribuer à inculquer le sens de la discipline aux jeunes. Quand ils sont débordés par le comportement inapproprié des élèves, ils utilisent des propos blessants, humiliants ou dégradants et ont parfois recours à l'usage du fouet. Priver un élève traumatisé des moments de loisir pourrait rendre son comportement plus difficile à gérer, car, selon Jacinthe (2023), il permet à l'élève de se relaxer et de se libérer de ses pressions psychologiques. Aussi, l'usage de la force pour gérer le comportement difficile des élèves ne résout pas le problème des élèves traumatisés. Il serait préférable, selon Lafortune (2014), de se montrer plus sensible aux problèmes de deuils et de traumatismes que peuvent rencontrer les élèves témoins ou victimes de violence. Du même coup, Niblett (2017), invite le personnel enseignant et les camarades de classe à mesurer l'impact de leur parole et de leurs actions sur les autres personnes au sein de la classe. Car, selon ce que dit Benoit (2014), la force de la parole permet à l'élève d'apprendre à se contrôler et à réguler son agressivité, à différer la satisfaction de ses désirs. Nous pouvons considérer comme

Papazian-Zohrabian et collaborateurs (2018) que « le mal-être et discrimination à l'école, le faible sentiment d'appartenance à l'école, l'intégration difficile des élèves comme l'une des conséquences du manque de ressource et des lacunes dans la formation des acteurs scolaires » (p. 222). Nous pensons que, le fait d'enlever aux élèves leur droit aux loisirs, les insulter ou les rabaisser peut contribuer à réactiver le trauma. Les recherches montrent que des discours positifs, des cercles de parole peuvent aider les élèves traumatisés. Cela permettrait aux élèves qui fuient Port-au-Prince en raison de l'insécurité, de partager dans un climat de confiance, leurs expériences vécues, leurs souffrances afin de se remettre un peu de leur traumatisme.

En effet, les élèves en déplacement sont à la recherche d'un climat sécuritaire, donc, les écoles doivent se montrer hospitalières. Ainsi, la définition de Prairat (2007) concorde bien à notre idéologie « une école hospitalière est celle qui sait faire une place à chacun, afin que personne ne se sente pas étranger en son sein » (p. 149). À notre avis, cette hospitalité va au-delà d'une classe d'accueil, puisque les personnes qui reçoivent les élèves connaissent leur vécu, savent que la gestion de leur comportement pourrait être difficile puisqu'ils sont traumatisés et malgré cela, ils sont disposés pour les aider. Nous comprenons aussi que l'hospitalité scolaire doit être vécue dans l'impartialité et d'une relation harmonieuse entre la personne enseignante et les élèves. En fait, dans la relation des personnes enseignantes avec les élèves, nous avons trouvé des empreintes d'humanisme qui se manifestent par des gestes d'empathie, d'écoute, d'attention et de dialogue à l'égard de certains profils de comportement. Au-delà des limites de nature psychosociale et communautaire, ils convoquent leur instinct parental pour les accompagner. Ces marques d'empathie en faveur de ces élèves peuvent contribuer à les aider dans leur réussite scolaire

et faire leur deuil. Toutefois, le fait de rendre conditionnelle leur empathie représente certainement une limite de leur attitude. Cependant, nous ne pouvons pas culpabiliser les personnes enseignantes, du fait qu'une catégorie d'élèves n'a pas été gérée adéquatement dans la classe, car en plus du rôle important des personnes enseignantes, le trauma nécessite des services spécialisés. Quoique le contexte et les conditions d'accueil soient difficiles pour le personnel enseignant à Cap-Haïtien, il doit réfléchir sur la place que les élèves venus de Port-au-Prince vont occuper dans leur classe, les interactions entre les groupes d'élèves et les soutiens leur permettant d'adapter à leur nouvelle vie. L'ensemble de ces exigences rend le travail des personnes enseignantes difficile et constitue un défi énorme.

5.2 Les conditions de travail des enseignants

Les personnes enseignantes, au Cap-Haïtien, travaillent dans un contexte difficile depuis l'arrivée massive des élèves de Port-au-Prince. Elles font face à de nombreux défis comme la formation inadaptée en rapport aux besoins des élèves, le manque d'information et de communication entre la direction et le personnel enseignant, ainsi que le contexte de travail des personnes enseignantes. Dans les sections suivantes, nous présentons l'ensemble des défis et contraintes liés au travail des enseignants.

5.2.1 Les défis liés à la formation et la préparation des enseignants

Avec le déplacement des élèves de Port-au-Prince pour des raisons d'insécurité vers la ville du Cap-Haïtien, le travail du personnel enseignant devient plus complexe. En effet, la prise en charge de ces élèves traumatisés demande une formation appropriée. Les personnes enseignantes disent qu'elles ne sont pas préparées à travailler avec les élèves traumatisés. D'autant plus, la formation reçue en psychopédagogie pendant leur formation professionnelle ou universitaire ne leur permet pas de travailler en contexte de crise. Par

exemple, le programme en psychologie propose spécifiquement, des contenus relatifs au développement de l'enfant, de mémoire, les facultés de l'intelligence entre autres, les théories de l'apprentissage. Les personnes enseignantes disent qu'elles se rendent compte de plus en plus de leur inefficacité et les directions expriment leur insatisfaction du résultat des élèves. Les personnes enseignantes haïtiennes ne sont pas les seuls ayant cette limite de formation leur permettant de donner un accompagnement approprié aux élèves traumatisées, victimes des actes de violence. Dans une enquête menée auprès des personnes enseignantes qui accueillent dans leur classe des élèves réfugiés, Papazian-Zohrabian et al. (2018) montrent que, plusieurs d'entre eux ne connaissent pas les interventions psychosociales possibles en milieu scolaire ou la manière d'aborder le vécu des élèves. D'autres études qui ont été effectuées au Québec (Rossiter et Rossiter, 2009 ; Hadfield, Ostrowski et Ungar, 2017 Papazian-Zohrabian, 2017) soulignent que la formation du personnel enseignant canadien est limitée pour proposer aux jeunes réfugiés un accompagnement approprié. Comme conséquence, dans leurs expériences avec les élèves réfugiés au Québec, les acteurs scolaires rencontrent des difficultés à reconnaître certains signes de mal-être chez les élèves, ils ont une méconnaissance des particularités de la situation des élèves en déplacement et banalisent leur situation (Papazian-Zohrabian, 2017).

Les défis rencontrés par les personnes enseignantes sont exacerbés par quelques aspects décrivant la réalité scolaire en Haïti. En plus du manque de formation appropriée au contexte sociopolitique du pays, les données de l'évaluation du MENFP en 2018 révèlent que seulement 20 % d'enseignants en fonction ont une formation initiale de base en enseignement (MENFP, 2018). On se demande qu'en est-il en 2024, tenant compte du

déplacement massif de beaucoup de professionnels vers l'étranger en raison de l'insécurité et de l'augmentation du taux d'inflation en Haïti. Ce manque de ressources professionnelles et de la formation des personnes enseignantes représentent un défi important dans la pratique enseignante à Cap-Haïtien. Yohani (2010) dans le contexte relatif aux jeunes réfugiés, les qualifie de lacunes qui entravent le développement du bien-être des enfants. C'est ainsi que Papazian-Zohrabian (2017) insiste sur la nécessité de donner des formations relatives à la situation des réfugiés, à leur santé mentale, à l'influence des deuils et traumatismes et aux interventions sensibles aux traumatismes.

Nous pensons que peu importe le contexte du déplacement des jeunes, le manque de formation du personnel enseignant en rapport à leur réalité constitue un blocage dans leur prise en charge et limite la qualité des interventions. Gaudreau et al. (2012) ont raison de dire que « le manque de formation des personnes enseignantes explique peut-être la présence limitée d'interventions permettant d'agir de manière efficace et durable sur les comportements difficiles des élèves » (p. 92). Dépendamment du profil de comportement de l'élève, il peut jouir de l'empathie de la personne enseignante, il peut passer inaperçu ou représenter le bouc émissaire de la classe. Si une meilleure compréhension des difficultés des jeunes dans le cas des enfants réfugiés au Québec pouvait favoriser l'établissement d'une relation éducative sécurisante et protectrice pour la réhabilitation des personnes traumatisées et la réparation des blessures provenant de la violence humaine, comme l'a si bien dit Papazian-Zohrabian (2017), pour les élèves venus de Port-au-Prince, cela ferait autant de bien.

5.2.2 *Le problème de communication*

Dans le cas de la ville du Cap-Haïtien, en plus de la limite de formation non adaptée au contexte de crise, un problème de communication se pose entre le personnel de la direction et le personnel enseignant. Vu que ce sont les parents ou les tuteurs qui prennent l'initiative de chercher une école pour inscrire l'élève en lieu et place du BDS, en classe, beaucoup d'enseignants ne se rendent pas compte de la réalité de l'élève. Dans le résultat de notre recherche, une seule participante avait signalé que son école dispose du service d'un psychologue pour une consultation avant la première journée de classe de l'élève venu de Port-au-Prince, mais en fait, il ne propose aucune directive aux personnes enseignantes leur permettant de tenir compte des besoins des élèves dans la planification de leurs interventions et la gestion de leur comportement difficile. Selon eux, s'ils étaient informés de l'arrivée de l'élève, ils pourraient mieux planifier l'accueil et faciliter son intégration dans la classe. Dans certaines écoles, les personnes enseignantes expliquent que la direction ne les informe pas de l'arrivée d'un nouvel élève en classe. Ce manque de communication de la part de la direction rend la cohabitation des élèves venus de Port-au-Prince et les élèves locaux plus difficiles. Or, selon Prairat (2007), à l'école, les enseignants doivent montrer aux élèves qu'ils les attendent, les invitent à apprendre, leur donnent une chance de réussite. Tous les acteurs locaux y compris les enseignants devraient participer à l'intégration des élèves venus de Port-au-Prince, car selon Steinbach (2015), l'intégration des nouveaux arrivants est bidirectionnelle. L'auteur continue d'expliquer qu'il est pertinent que tous les acteurs scolaires et les élèves soient informés des attitudes et des comportements qui peuvent non seulement favoriser des interactions positives, mais également l'intégration des élèves (Papazian-Zohrabion, 2018). Comment une enseignante

ou un enseignant pourrait-il attendre l'élève, faciliter son intégration et créer une interaction positive, s'il n'est pas informé de son arrivée? Au Québec, par exemple, on se soucie de l'interaction entre le milieu scolaire et les élèves immigrés ou des réfugiés. Plusieurs auteurs comme Mc Andrew et al. (2016), Niyubahwe et al. (2019), Duong et al. (2007), Poirier et al. (2013), Gilbert-Blanchard et al. (2022) parlent de l'incapacité de l'enseignante ou de l'enseignant à entrer en communication avec l'élève et sa famille, de comprendre chaque élève dans sa diversité, d'adopter une attitude inclusive dans la classe. D'autres comme Niyubahwe et al. (2019), dans leur recherche, étudient la possibilité d'intégrer les enseignants immigrants dans les écoles pour aider les élèves à faire la transition et faciliter l'interaction. En fait, les personnes enseignantes de la ville du Cap-Haïtien n'ont pas de barrière linguistique, mais le fait que la direction de certaines écoles établisse des balises interdisant l'interaction des personnes enseignantes avec les élèves et les parents constitue une limite dans la collaboration-école-famille en vue de faciliter l'intégration de l'élève. La seule relation qui se développe entre la personne enseignante et les élèves, c'est la relation pédagogique.

L'une des meilleures façons permettant aux personnes enseignantes d'accueillir un nouvel élève dans sa classe, c'est d'être informés de son arrivée. Psychologiquement, elles sont disposées à les accueillir et pédagogiquement, elles ont le temps de planifier et adapter leurs interventions en rapport avec les besoins de ces élèves. De ce fait, ceux qui sont avisés par la direction de l'arrivée des élèves et impliqués dans la mise en place pour les accueillir, se préparent mentalement et préparent toute la classe, car ils savent qu'ils vont accueillir des élèves vivant des situations difficiles. Certaines écoles encouragent les échanges avec les parents, ce qui rend la gestion des élèves plus facile pour les personnes enseignantes.

Les parents collaborent à promouvoir l'apprentissage de leurs enfants. Ils partagent des informations aux personnes enseignantes leur permettant de mieux connaître les besoins des élèves dans les planifications des interventions. Goupil (2020) dit que « la communication avec les parents est la pierre d'assise du partenariat » (p. 53). Tandis que d'autres directions d'école interdisent toute communication avec les parents. Or, si la planification était partagée entre l'école et les parents ou tuteurs, ces derniers pourraient aider les personnes enseignantes à mieux connaître les élèves. Par méconnaissance des difficultés d'apprentissage ou de comportements dues aux déplacements, aux deuils et aux traumatismes des élèves, l'enseignant ne donne pas de l'attention que nécessite le cas de l'élève. Papazian-zohrabian et al. (2018) disent que « cette ignorance peut mener à une attitude empreinte de jugement envers les élèves » (p. 220).

5.2.3 Le contexte de travail des enseignants

Les personnes enseignantes et les directions d'écoles s'accommodent avec la présence de ces élèves et la complexité des tâches que cela implique. Les personnes enseignantes expliquent qu'elles se trouvent à un carrefour où l'effectif de la classe, la nature du groupe, la contrainte du temps, l'exigence du programme et la pression de la part de la direction influencent leur choix des méthodes d'enseignement et impactent leur approche de gestion de comportement difficile des élèves. Le fait de voir de nouveaux élèves arrivés dans leur classe au cours de l'année, avec des programmes d'études différentes et des traumatismes, rendent l'interaction plus difficile. Quoique cette recherche ait été faite sur l'hospitalité de l'école ordinaire envers les élèves sourds, ce que Habarurema (2017) dit sur l'interaction retient notre attention. Il insiste sur « l'importance des interactions entre les groupes et sur la précision de la place de chacun d'une manière à

ce que l'élève ne se sent pas comme un étranger dans la classe » (p.6). Cette interaction en question permet aux personnes enseignantes de comprendre les élèves et d'être équitables envers eux dans la prise de décision.

5.2.3.1 La contrainte du temps

Les personnes enseignantes à Cap-Haïtien travaillent dans un contexte où elles sont limitées par le temps. Elles expliquent que les congés réguliers dus en raison de l'insécurité les empêchent de prendre du temps de connaître les nouveaux élèves qui arrivent dans leur classe et d'avancer dans le programme. Face à cette situation, les personnes enseignantes doivent adapter leur contenu en rapport à la contrainte du temps, car, le nombre de jours de classe est réduit considérablement en raison de l'insécurité et les enseignants vivent dans l'incertitude. Elles se voient obligées d'accélérer le rythme des cours et disent avoir conscience que les contenus ne sont pas planifiés en rapport aux besoins des élèves et ne sont pas adaptés aux contextes de crise. Cette vision de l'enseignement, centrée sur la primauté des programmes, où la personne enseignante est limitée aux pratiques plus humanistes lui permettant de s'occuper un peu plus de l'apprentissage et de la gestion de comportements difficiles des élèves, serait qualifiée dans cette étude de *tendance programmivore*. La tendance programmivore est une expression que nous utilisons pour traduire l'attitude de la plupart des personnes enseignantes de couvrir l'ensemble des contenus notionnels et des objectifs du programme d'études en toute circonstance sans se soucier de l'apprentissage réel des élèves et de leurs difficultés.

Gaudreau (2024) parle dans son livre sur les ingrédients essentiels pour gérer efficacement sa classe, de la contrainte du temps. Elle dit que « les enseignants craignent de manquer de temps pour voir l'ensemble du programme, apprendre à connaître leurs

élèves, travailler en collaboration avec leurs collègues » (p.89). En effet, Kyriacou et Sutcliffe (1978) disent que « le rythme de travail pendant la classe génère un sentiment permanent de manque de temps et de surcharge de tâches comme la planification et évaluation des leçons » aussi bien que la gestion de comportement difficile des élèves (dans Ruano, 2023, p. 80). Dans sa recherche sur le temps scolaire et sa place dans sa dynamique décisionnelle, Bergeron (2021) explique que le besoin n'est pas indépendant de la situation. En effet, le contexte de travail des personnes enseignantes exige certaines adaptations dans le contenu du programme et dans leurs attitudes, un arrimage qui permettrait à la personne enseignante de se fixer, à la fois, vers l'atteinte du programme et aux besoins des élèves. Dans une autre recherche élaborée sur l'analyse des besoins dans la prise de décision lors de la planification de l'enseignement, Bergeron (2018) montre que, « le fait d'envisager au préalable une réflexion sur les élèves et leurs besoins donne lieu à une posture proactive, au sens où elle est orientée vers le futur et la prévision de problèmes et de leurs solutions » (p. 106).

Les personnes enseignantes avouent qu'elles ont du mal à prendre en compte les élèves, car concilier les besoins des élèves et la situation instable du pays leur paraît difficile. Elles ajoutent qu'à chaque réouverture des classes, elles font face à des élèves démotivés et qui ont beaucoup de difficulté pour se remettre au travail. C'est toujours un perpétuel recommencement même pour ceux qui travaillent en ligne pendant la fermeture des écoles. C'est ainsi que nous nous référons à l'idée que Bergeron (2021) avance dans sa recherche sur le temps scolaire et sa place dans la dynamique décisionnelle d'enseignantes, pour dire que les personnes enseignantes qui travaillent dans le contexte d'insécurité en Haïti doivent anticiper les besoins des élèves venus de Port-au-Prince et d'en tenir compte

dans la planification de leur intervention en salle de classe. Cela leur permettrait de donner moins de devoirs à la maison et plus d'activités d'apprentissage en classe, tenant compte de l'illettrisme de certains parents ou tuteurs. Si dans la planification des interventions en classe, la direction des écoles et les personnes enseignantes prenaient conscience des besoins des élèves, elles ne seraient pas obligées de s'empresse de terminer le programme, peu importe les conséquences, ni pressurer les élèves pour profiter au maximum les journées de travail. Même si une personne enseignante est pressurée par le temps et la direction, si un élève ne comprend pas ou affiche un comportement dérangeant, au lieu de recourir à la punition, il serait préférable d'innover, de stimuler le goût d'apprendre chez les élèves. Comme suggère Gaudreau (2024), les personnes enseignantes doivent planifier le temps de l'accueil des élèves, faire une planification globale et détaillée des activités d'enseignement et d'apprentissage à réaliser, planifier la gestion du comportement des élèves, informer les élèves du temps dont elles disposent pour réaliser une tâche demandée et prendre le temps de soigner ses relations avec les élèves.

5.2.3.2 La situation de stress des enseignants

Les enseignants en Haïti travaillent dans un contexte stressant dû à plusieurs paramètres. D'abord, la gestion des comportements difficiles des élèves est, en soit un stresser (Gaudreau et al. 2012). En ce sens, Plusquellec et al. (2015) mettent en exergue le sens de contrôle faible, la personnalité menacée, l'imprévisibilité et la nouveauté (SPIN) comme conditions génératrices de stress pouvant entraver la qualité de travail des enseignants. En effet, les enseignants ont peu de contrôle de la situation et n'ont même pas eu la chance de participer dans la planification et l'accueil des élèves. Leur personnalité est menacée du fait que les élèves venus de Port-au-Prince comparent souvent la qualité de

leur travail à ceux de leurs anciens enseignants d'une part. Et d'autre part, les enseignants tiennent compte de la diminution du rendement scolaire malgré les efforts consentis pour accompagner les élèves. D'autant plus que, certaines directions d'école limitent aux enseignants le droit d'accorder de l'attention particulière aux élèves venus de Port-au-Prince afin d'éviter des frustrations et des retards dans l'avancement du programme. Ensuite, les enseignants travaillent dans l'imprévisibilité. De ce fait, chaque jour compte, il faut en profiter pour travailler au maximum. L'accueil en continuité des élèves pendant toute l'année scolaire représente une situation inhabituelle, qui sollicite du surplus de travail. Ils se trouvent dans ce cas tiraillé entre la pression d'avancer dans le programme et le désir d'aider les élèves immigrés. Ce phénomène est plus complexe aux autres vagues de migration de 2004 et 2008 après les inondations des Gonaïves, de 2010 après le séisme à Port-au-Prince, où les élèves arrivaient à un moment précis de l'année. En ce sens, nous pouvons dire que les enseignants au Cap-Haïtien réunissent les quatre conditions (SPIN) que Plusquellec et al. (2015) et Lupain (2007) ont évoquées plus haut.

Les personnes enseignantes disent qu'elles sont dépassées par les événements et sont aussi affectées par la situation d'insécurité autant que les élèves. Ils cachent leur stress en présence des élèves, mais se demandent s'ils vont rentrer à la maison, s'ils ne seront pas la prochaine victime. Par rapport aux résultats des élèves, ils expriment leur insatisfaction et se culpabilisent de leur faible performance due à l'épuisement et leur manque de formation en rapport à la situation de crise. C'est ainsi que Tardif et Lessard (2017) disent que le manque de ressources et de temps, la rareté de l'outil pédagogique sont des facteurs matériels imprévisibles et incontrôlables les plus difficiles du métier d'enseignant et qui affectent en profondeur leur travail.

5.3 Le renforcement de la gouvernance scolaire et la régulation des programmes

Les défis relatifs au système scolaire en Haïti auxquels les personnes enseignantes font face sont l'application du programme scolaire dans les salles de classe. Rousseau (2018), dans son document titré, « Faire vivre le curriculum, soutenir le goût de l'école » définit le programme scolaire comme « une sorte un document sanctionné par l'État qui indique les compétences qui devraient être acquises par les apprenants à chaque niveau scolaire » (p. 233). Pourtant, en Haïti, même si le curriculum est sanctionné par le MENFP, chaque département du pays et chaque catégorie d'écoles a son programme et ses manuels scolaires. Ce manque d'uniformité du programme scolaire constitue un défi majeur aussi bien pour les élèves en déplacement que pour les personnes enseignantes qui les accueillent. Les élèves qui se déplacent d'un département à l'autre au milieu de l'année scolaire, se voient obligés de changer de manuel scolaire et prennent du temps pour s'adapter à leur nouvelle école. D'un côté, les personnes enseignantes sont pressurées par le temps et ne se soucient pas trop des élèves nouvellement arrivés, de l'autre côté, les nouveaux élèves n'arrivent pas à s'adapter aux pratiques d'enseignement en classe. Face à ce conflit, Carson (1990) invite les enseignants à démontrer une certaine loyauté envers les enfants qui leur sont confiés, à l'égard de leurs besoins personnels, leur style d'apprentissage et leur propre champ d'intérêt (Rousseau, 2018). Dans cette recherche, la réaction des personnes participantes des écoles laïques et nationales publiques nous laisse croire que ces deux catégories d'écoles sont plus flexibles à cette loyauté. Car, à chaque réouverture de classe ou à l'arrivée d'un nouvel élève, ils ont une certaine latitude de retourner dans les chapitres antérieurs et accordent un temps particulier aux nouveaux élèves, même s'ils se plaignent de leur manque de temps. Tandis qu'à l'école

congréganiste, les personnes enseignantes ont peu de possibilités de planifier les interventions en rapport aux besoins des élèves, car ils doivent terminer le programme à tout prix. Dès que l'élève est accepté à l'école, il doit se conformer au programme et à la discipline, même s'il est traumatisé par son passé. Elles sont très exigeantes par rapport à leur programme scolaire et Rousseau (2018) dit que « plus les exigences du programme d'études sont élevées, plus le risque de voir un plus grand nombre d'élèves éprouver des difficultés augmente » (p.233).

Les personnes enseignantes de cette catégorie d'école se voient tiraillées entre le désir de donner un accompagnement spécial aux élèves traumatisés venus de Port-au-Prince et les contraintes de la direction de boucler le programme. Si on se réfère à ce que dit Rousseau (2018), les enseignants se trouvent face à leur loyauté à l'égard du devoir d'enseigner le curriculum et celle envers les enfants qui pourrait devenir conflictuelle. Parfois, ces enseignants tentent d'apporter certaines novations dans leurs interventions en classe afin de mieux gérer les comportements difficiles des élèves. À notre avis, ce qui serait profitable pour ces élèves c'est de prendre connaissance de leur ancien programme, faire le lien avec le nouveau afin de les aider à se situer dans leur apprentissage. Comme dit Rousseau (2018), inspirée de Gutmann (1987), « pour créer un environnement d'apprentissage stimulant et intéressant, il faut inviter le curriculum, et non l'imposer dans la salle de classe » (p. 241). Pour y arriver, les personnes enseignantes doivent jouir de certaines libertés professionnelles.

5.4 Les avantages et les enjeux des approches humanistes dans la gestion de classe

Le personnel enseignant et celui de la direction ont conscience du rôle potentiel de l'approche humaniste dans la gestion de comportements difficiles des élèves en salle de

classe. Ils montrent que cette approche peut les aider à se rapprocher de l'élève, le mettre en sécurité. Ils retrouvent plusieurs auteurs quand ils disent que l'approche humaniste est une approche qui permet de toucher tous les élèves sans discrimination, donner à tous la même chance de réussir (Vienneau, 2017 ; Espinosa, 2016), se socialiser (Marcott, 2015 ; Niblett, 2017 ; Simard, 2017 ; Beaudoin, 2022), nourrir de bonne relation avec leur enseignant. 2009 ; Espinosa, 2016). Pour eux, appliquer l'approche humaniste dans la gestion de comportement difficile des élèves en salle de classe peut aider à changer le pays. En ce sens, ils rejoignent Niblett (2017) qui dit que les activités d'apprentissage prévues par l'enseignement humaniste sur la défense de causes sociopolitiques peuvent grandement aider les élèves à devenir des citoyennes et citoyens actifs, capables d'amener le changement social et politique. Cette approche peut les aider à prendre conscience de leur capacité à changer leur environnement, prendre leur position par rapport à la structure de la société haïtienne et s'opposer par rapport à toute forme d'activités qui nuisent à la démocratie (Niblett, 2017; Marcott, 2006; Simard, 2017). Cependant, au-delà de son importance, les personnes enseignantes retiennent la liberté comme enjeux majeurs de l'application de cette approche.

5.4.1 Les enjeux de la liberté pour le personnel enseignant

La liberté des personnes enseignantes se heurte à plusieurs obstacles, dont la contrainte liée au temps, la forte implication de la direction dans la gestion disciplinaire, la répartition des contenus dans le programme et le plus souvent, l'élaboration des examens. Selon elles, l'application de l'approche humaniste en classe leur paraît difficile, car, elles n'ont pas assez de liberté pour l'appliquer. Par exemple, même si les sanctions prédéfinies par la direction ne sont pas adaptées aux élèves traumatisés venus de Port-au-Prince, dans

certaines écoles, les personnes enseignantes disent qu'elles sont obligées de les appliquer. En rapport à ce que disent des personnes enseignantes au Cap-Haïtien, on voit qu'elles sont privées de certaines libertés pour adapter la planification de leurs interventions en rapport aux besoins particuliers des élèves venus de Port-au-Prince et au contexte d'insécurité.

Dans sa recherche sur la stratégie de développement de la liberté académique dans la formation professionnelle des enseignants, Donoagă (2022) montre l'importance d'élaborer des programmes flexibles fondés sur le principe de liberté. Pour lui, « il n'y a pas de transmission sans liberté d'enseignement et sans indépendance intellectuelle » (p. 56). L'auteur continue d'expliquer que cette stratégie de liberté aidera les enseignants à développer les « idées d'humanisme et de créativité en éducation tout en détruisant le mur de la pensée matérialiste qui, pendant des années, a créé des stéréotypes erronés » (Donoagă, 2022, p. 56). Ainsi, cette stratégie de développement de la liberté que l'auteur prône privilégie la dimension de la liberté individuelle et institutionnelle qui permet d'innover et d'appliquer des paradigmes éducatifs au niveau des institutions scolaires, puis développer des comportements psychosociaux à la gestion des ressources humaines. Or, dans le contexte de travail des personnes enseignantes en Haïti, notamment au Cap-Haïtien, on observe une certaine emprise de la liberté institutionnelle sur la liberté professionnelle ou individuelle des enseignants. Cette liberté pour Rousseau (2018), ne signifie pas donner carte blanche aux enseignants pour faire ce qu'ils veulent, mais, leur permettant d'agir en fonction des besoins des élèves, de créer un environnement intéressant et stimulant à l'apprentissage, inviter le curriculum dans la classe et non l'imposer. D'un côté, nous constatons une tendance à se centrer sur les attentes du programme au détriment des élèves et avancer le plus rapidement possible, ce que nous appelons la tendance programmivore.

De l'autre côté, nous ne voulons pas non plus qu'ils délaissent le programme et les attentes. Effectivement, si on revient à la notion de liberté professionnelle, à la notion de loyauté envers les besoins des élèves et envers l'application du programme, à la cadence entre les contenus du programme et le rythme d'apprentissage des élèves, la personne enseignante doit pouvoir établir de l'équilibre entre le programme et les besoins particuliers de chaque élève en difficulté et ceux venus de Port-au-Prince en particulier. À propos, Rousseau (2018) rappelle que « le programme ne signifie rien et n'a aucune valeur sans la présence des élèves à qui il est destiné » (p. 233). Ainsi, il nous importe de déduire que si les enseignants n'ont pas assez de liberté dans l'exercice de leur fonction, on se demanderait, comment pourraient-ils permettre aux élèves d'évoluer en toute liberté.

5.4.2 Les enjeux de liberté pour les élèves

Les personnes enseignantes mentionnent la liberté comme l'un des avantages de l'approche humaniste. Les élèves sont libres d'exprimer leurs émotions, de dire ce qu'ils pensent, de décider le choix de résolution de problème. Pour cela, ils ont besoin des personnes pour les écouter et leur « prêter attention à ce qui les préoccupe et les intéresse » (Lafortune, 2014, p. 275). À notre avis, cela paraît évident que les enfants en déplacement sont mieux placés pour exprimer leur besoin, pour dire ce qu'ils ressentent. Lachance Démiers et al. (2023), dans leur recherche sur le droit des enfants de s'exprimer et les enjeux les concernant disent que chaque personne doit adopter une posture d'écoute réelle sans jugement et au besoin, leur offrir le soutien que leur cas nécessite. Pourtant, les personnes enseignantes considèrent cette même liberté comme une menace qui pourrait nuire à la gestion de comportement difficile des élèves. Peut-être que la peur de cette liberté est due à la limite des enseignants dans leur formation relative à la crise d'insécurité et à

l'accompagnement des élèves traumatisés. À notre avis, une bonne planification du temps et du programme pourrait aider les personnes enseignantes à mieux gérer ce manque de liberté des élèves. Bernier et al. (2024) disent que « la planification de la gestion de classe pourrait donc contribuer à amenuiser les difficultés rencontrées et le stress vécus par certains membres du personnel enseignant au primaire » (p. 218). Dans ce contexte, Bergeron (2018), insiste sur la nécessité des enseignants à analyser les besoins des élèves dans les prises de décision soit en rapport avec la planification des interventions. Si le climat de la classe doit s'établir sur une base de gestion de classe planifiée, en rapport à la perturbation du calendrier scolaire dû à l'insécurité en Haïti, les personnes enseignantes ne font qu'improviser. Le plus souvent dépassées par certains comportements difficiles et perturbateurs, les personnes enseignantes ont dû faire appel à la restriction de cette liberté pour attribuer une place plus importante à l'enseignement des contenus du programme. Bergeron (2014) montre que la coercition et l'uniformisation sont des moyens de protection des personnes enseignantes. Car, même si elles connaissent les stratégies recommandées, devant la crainte et la peur de faire face à des comportements perturbateurs, elles s'adaptent en se rigidifiant et en étant autocratiques. En effet, certaines personnes enseignantes au Cap-Haïtien, adoptent des pratiques disciplinaires visant parfois à réduire les élèves au silence d'une part, et d'autre part, à recourir à l'évocation apathique en réponse à la rupture du contrat d'empathique. Contrairement à ce que pensent les personnes enseignantes, à mon avis la liberté que propose l'approche humaniste, quand c'est bien planifié, ne peut en aucun cas nuire à la gestion de comportement difficile des élèves. Elle devient plutôt un moyen pour aborder des sujets sensibles, avec des élèves sensibles, dans un contexte sensible.

5.4.3 La liberté d'aborder des sujets sensibles dans la classe

D'autres limites sont soulevées par les personnes enseignantes en rapport à leur manque de liberté pour adapter leur pratique de gestion de classe en rapport aux besoins particuliers des élèves. Quoiqu'elles estiment que cette approche pourrait être bénéfique dans la gestion de leur comportement difficile, elles doivent exécuter ce que dicte la direction. Elles disent qu'elles ne sont pas libres d'entamer certaines discussions dans la classe. Cependant, en rapport à leur traumatisme, il est pertinent de donner de la liberté aux élèves qui viennent de Port-au-Prince, de s'exprimer, de partager leur expérience ou du moins, de se confier à quelqu'un. Pourtant, parler de l'insécurité dans la classe au Cap-Haïtien est un sujet sensible, et ce, pour deux raisons. Premièrement, le sujet peut évoquer des souvenirs douloureux et traumatisant, ce qui demande la présence d'un psychologue. Deuxièmement, comme avance Corgelas (2023), le sujet sur l'insécurité peut aussi porter atteinte à des élèves dont leurs parents font partie soit de la catégorie des membres des groupes armés ou dans la catégorie des victimes. Tenant compte de tous ces paramètres, les thèmes comme insécurité, bandits, chef de gang, violence entre autres, peuvent devenir sensibles dans le cercle de dialogue en classe. Il devient nécessaire de réfléchir sur les meilleures manières de s'y préparer et de les aborder en classe (Hirsch, 2021). Cela paraît délicat et sensible d'aborder ces thèmes dans une classe où il y a des élèves qui amènent des armes blanches ou même de vrais pistolets pour menacer leurs camarades. Le sujet de l'insécurité en Haïti devient si complexe en salle de classe, les personnes enseignantes craignent de l'aborder, car, elles ne connaissent pas vraiment les parents des élèves. Si certains thèmes dérangent la classe, Hirsch (2021) dit « qu'il est important de revenir sur les intentions pédagogiques que nous avons en l'abordant en classe, de recadrer certaines

choses quand c'est nécessaire » (Dénault et al. 2021, p. 49). Toutefois, Hirsch (2021) insiste pour que les discussions sur les sujets sensibles se fassent dans un contexte respectueux et constructif. L'autrice rappelle que ces discussions doivent contribuer aux apprentissages, en assurant l'engagement des élèves dans leur apprentissage et en les motivant à aller plus loin dans leurs recherches. C'est ainsi que cette relation réciproque qui reflète l'approche humaniste permet aux personnes enseignantes, même si elles n'ont pas une solution pour répondre aux problèmes de l'élève, d'être disponibles pour les écouter, apaiser leur douleur.

CONCLUSION

Cette recherche avait pour but de comprendre comment des pratiques humanistes peuvent soutenir la gestion de comportement difficile des élèves du primaire en salle de classe en lien avec l'insécurité en Haïti. En effet, depuis 2018, beaucoup de familles fuient Port-au-Prince pour venir s'installer dans les villes de province plus calme et plus sereine. Cap-Haïtien, la deuxième ville d'Haïti, accueille beaucoup de familles et ceci après chaque prise de contrôle des individus armés dans un quartier de Port-au-Prince. Les parents ou tuteurs, une fois arrivés dans la ville, s'orientent vers une institution scolaire pour inscrire leurs enfants afin que ces derniers puissent continuer leur scolarité. Ce phénomène impacte non seulement le mode de fonctionnement des écoles, mais aussi les pratiques des personnes enseignantes en classe.

La plupart des recherches en lien avec la question de sécurité en Haïti présentent le tableau de ses conséquences sur le fonctionnement des écoles et le déménagement des élèves à Port-au-Prince et de ses zones avoisinantes. Dans notre recherche, nous avons ciblé les élèves du primaire parce que plusieurs d'entre eux sont témoins ou victimes des actes de violence qui les traumatisent ou qui affectent leur comportement. En fuyant Port-au-Prince, la capitale d'Haïti en raison de l'insécurité, ces élèves ne laissent pas leurs problèmes derrière eux. Au contraire, ils gardent en mémoire les mauvais souvenirs qui nécessitent de l'accompagnement. Nous nous sommes penchés sur l'accueil et l'accompagnement de ces élèves à Cap-Haïtien, notamment quant aux approches de gestion utilisées par les personnes enseignantes pour gérer leurs comportements difficiles en classe.

Nous avons analysé les défis des personnes enseignantes et des directions des écoles qui doivent s'adapter à cette réalité. Elles prennent en charge les démarches administratives et scolaires avec leur faible moyen. En rapport au contexte et aux conditions de déplacement des familles, il est difficile pour les directions d'écoles d'identifier l'élève à l'aide d'une pièce officiellement émise par le gouvernement. Il revient parfois aux institutions scolaires d'entreprendre des démarches de l'obtention d'un document d'identité auprès de l'officier d'état civil ou la mairie de la ville. La routine de la demande d'admission dans les écoles change et les classes sont de plus en plus nombreuses et diversifiées. En effet, les personnes enseignantes, qui travaillent déjà dans une classe pléthorique, voient augmenter l'effectif des élèves sans ressource ni accompagnement. Cette situation nécessite des besoins de ressources humaines en psychologie, en psychosociologie et aux services d'accompagnement communautaire. La limite de ces ressources représente un défi majeur de prise en charge et d'accompagnement des personnes relocalisées à Cap-Haïtien. La formation de base des personnes enseignantes en psychologie lors de leurs études professionnelles pour certains est inefficace et ne répond pas au contexte actuel ni aux besoins des élèves.

Nous avons opté pour une étude de cas afin de comprendre les défis auxquels font face les enseignants en salle de classe sur les pratiques de gestion de comportements difficiles des élèves venus de Port-au-Prince à cause de l'insécurité et voir le rôle des pratiques humanistes dans la gestion de comportement difficile de ces élèves. Notre étude de cas inclut donc trois écoles primaires, deux directions et quatre enseignantes. Cette recherche est effectuée sur base des analyses qualitatives et pour collecter les informations, nous avons fait des entrevues semi-dirigées auprès des enseignantes et les directions

d'école au niveau du primaire dans la ville du Cap-Haïtien. C'est ainsi que nous avons posé la question que voici : comment les pratiques humanistes pourraient-elles soutenir la gestion de comportement difficile des élèves du primaire en salle de classe en Haïti ?

Pour répondre à cette question, nous avons fixé un objectif général nous permettant de cerner la perception de membres du personnel scolaire de l'approche humaniste en réponse aux comportements difficiles des élèves du primaire en salle de classe en Haïti. Pour atteindre cet objectif, nous avons formulé quatre objectifs spécifiques. Le premier objectif était de comprendre la perception d'enseignants et de directeurs des manifestations en classe qui sont considérés comme étant des comportements difficiles. Les résultats révèlent que des élèves venus de Port-au-Prince manifestent des comportements différents dépendamment de l'intensité de leur trauma ou de leur capacité de résilience. Certains sont apparemment calmes et affichent une attitude d'évitement, d'autres sont mélancoliques et pleurent constamment. On trouve aussi une autre catégorie qui est très colérique et parfois agressive. Nous constatons finalement que les élèves sont globalement perçus comme peu disponibles aux apprentissages à faire.

Le deuxième objectif visait à examiner leur perception des défis que cela leur occasionne. Les personnes enseignantes font état de plusieurs défis qui sont liés à leur condition de travail. Elles soulignent leur improvisation liée à la situation instable du pays et à l'arrivée progressive des élèves délocalisés. Elles ont le plus souvent de nouvelles tâches à effectuer entraînant des surplus de travail avec moins de disponibilité pour accompagner les nouveaux élèves. Elles se voient obligées de donner un peu plus d'attention à ces élèves, cependant, les attentes de la direction deviennent plus élevées. Elles disent qu'ils travaillent dans des conditions difficiles et que leur formation de base

en enseignement ne leur permet pas pour autant de travailler en contexte de crise. Elles disent avoir conscience de leur limite dans la qualité de leur service et sont stressées.

Le troisième objectif visait à analyser leurs pratiques rapportées et celles de leurs collègues enseignants. Nos résultats montrent que les personnes enseignantes utilisent des pratiques diverses en fonction du profil de comportement des élèves. Elles se montrent plus empathiques envers les élèves dont le comportement ne dérange pas leur rythme de travail. En revanche, elles utilisent des menaces, des insultes, et des approches punitives physiques pour ceux qui les dérangent dans le rythme de leur enseignement. Toutefois, certaines de leurs pratiques tiennent compte des besoins des élèves venues de Port-au-Prince. Par exemple, elles les mettent en confiance, démontrent de l'empathie envers eux, réduisent la sanction quand ils commettent une faute.

Le quatrième objectif était d'analyser leur perception des potentialités et les limites de l'approche humaniste. Les résultats de la recherche montrent que le personnel enseignant et les directions d'école ont une bonne perception de l'intégration de l'approche humaniste dans la gestion de comportement difficile des élèves. Cependant, ils pensent que cette approche est contraignante dans la mesure où elle donne trop de liberté aux élèves, tandis qu'eux, ils sont privés de certaines libertés pour adapter le programme en rapport aux besoins des élèves vivant des situations de crise. De ce fait, le phénomène de délocalisation provoquée par des crises sociopolitiques met les élèves en déplacement face à des défis d'intégration sociale à leur lieu d'accueil. Les personnes enseignantes ont raison de vouloir un peu plus de liberté non seulement pour adapter le contenu du programme, mais également pour donner plus d'attention aux élèves qui en ont besoin.

En rapport avec les besoins des élèves fuyant la capitale à cause de l'insécurité pour migrer vers les villes de province, notre recherche offre des contributions notables. D'abord, les résultats de cette recherche peuvent aider le personnel enseignant à mieux se préparer pour faire face aux défis d'adaptation des élèves, à leurs traumatismes, à leurs changements des comportements. L'étude peut également permettre de prendre en compte les besoins des élèves traumatisés, de planifier leurs interventions en rapport aux besoins de ces élèves, d'adapter le programme en rapport aux contraintes du temps et pratiquer des approches plus humaines dans la gestion de comportement difficile des élèves liés à l'insécurité. Ensuite, quant aux directions d'école et les responsables des BDS, les résultats de cette recherche peuvent les inspirer à mieux organiser le processus d'accueil et d'intégration de ces élèves dans les écoles de province et particulièrement, la ville du Cap-Haïtien. Ils peuvent aussi servir aux autorités du MENFP dans la mise à jour du programme de formation continue des maîtres. L'étude pourrait soutenir la réflexion quant aux choix des disciplines permettant aux personnes enseignantes de développer des compétences relatives à l'enseignement et à la gestion des élèves et des comportements en contexte d'insécurité.

Comme toute recherche, celle-ci a certaines limites méthodologiques. Tout d'abord, pour une étude de cas, il aurait été préférable de nous rendre sur le terrain pour observer les comportements difficiles des élèves venus de Port-au-Prince en raison de l'insécurité. Cependant, la situation de crise qui sévit en Haïti au moment où nous devons mener notre étude de cas ne nous permettait pas de nous rendre sur place. Nous nous basons seulement sur des entrevues et des pratiques rapportées, que nous avons réalisées en ligne avec des personnes enseignantes et des directions de trois écoles (nationale, laïque et congréganiste)

de la ville du Cap-Haïtien. En second lieu, nous aurions aimé pouvoir aussi prendre en compte la perception des élèves venus de Port-au-Prince. En plus de la difficulté de déplacement à cause de l'insécurité et de la fermeture des écoles pendant la recherche, il nous semblait qu'interroger les élèves sans offrir un psychologue disponible pour nous soutenir aurait été délicat. En effet, face aux émotions qu'ils pourraient dégager, nous n'avons pas voulu prendre le risque de mettre les élèves dans une situation désagréable et avons jugé ne pas avoir les compétences nécessaires pour les calmer. Toutefois, nous reconnaissons que les données recueillies de la part des directions d'école et des personnes enseignantes sont pertinentes et nous aident à répondre à notre question spécifique de recherche et atteindre nos objectifs de recherche.

Dans cette recherche, nous nous sommes penchés sur la gestion des comportements difficiles des élèves venus de Port-au-Prince, sur l'ensemble des défis de travail des personnes enseignantes. Cependant, au regard de l'analyse et la contribution de la recherche, il serait important d'élargir les recherches sur les élèves délocalisés à Port-au-Prince en raison de l'insécurité dans les autres départements du pays. Tenant compte des difficultés des directions d'école et les personnes enseignantes pour accueillir et gérer ces élèves en classe, une recherche ultérieure pourrait s'intéresser sur les conditions d'accueil et d'accompagnement des élèves relocalisés en contexte de crise. Parce que, outre la question d'insécurité, Haïti reste un territoire à risque tant sur le plan géographique, environnemental, géodynamique et hydrométéorologique. Ainsi, au-delà d'une crise d'insécurité, toutes les conditions sont réunies pour que d'autres crises émergent et créent des conditions de déplacement. Il pourrait être aussi intéressant dans d'autres recherches d'insister sur l'importance des aides psychosociales et communautaires diversifiées dans

les écoles. Les personnes enseignantes tâtonnent seules pour aider les élèves, car ils n'ont pas la présence de personnes spécialisées dans les écoles pour les aider dans la prise en charge des élèves de comportement difficile. Ils jouent le rôle de psychologue, de travailleur social et de parents pour gérer les élèves traumatisés.

Tenant compte de l'ensemble de défis, de nouveautés, d'imprévisibilités et de stress que le phénomène de délocalisation engendre dans le travail des personnes enseignantes, il serait pertinent d'approfondir la recherche sur le modèle d'accompagnement et de formation des enseignants qui travaillent en contexte de crise en Haïti. En outre, dans cette recherche, nous avons pris en compte les réfugiés internes. Cependant, une autre catégorie d'élèves venus de la République Dominicaine, ayant aussi été expulsée dans des conditions inhumaines vers Haïti, est aussi accueillie dans ces écoles. En plus de leur traumatisme, ils ne parlent que l'espagnol, tandis qu'ils se trouvent dans un autre contexte de scolarisation où l'enseignement se fait en français et en créole. Il s'agit en effet d'une autre problématique qui mérite d'être explorée et étudiée en profondeur dans d'autres recherches. Alors que l'insécurité persiste, d'autres études demeurent importantes pour trouver de nouvelles voies d'accompagnement des jeunes. Il est donc nécessaire de réfléchir à la meilleure manière de le faire, tout en respectant la culture locale.

BIBLIOGRAPHIE

- Audet, G., Gosselin-Gagné, J., Fowler, E., Caron, M. È., Maynard, C. et Beauregard, C. (2024). Prendre en compte les réalités d'élèves réfugié.e.s afin de soutenir leur résilience: analyse de récits de pratique d'enseignant.e.s en contexte québécois. *Swiss Journal of Educational Research*, 46(1), 74-84. <https://doi.org/10.25656/01:30087>
- Beaudoin, C. (2022). *La relation enseignant-élève : perspectives affective, humaniste, cognitive et sociale*. PUQ.
- Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives: le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation* (Doctoral dissertation, Université du Québec à Montréal Université du Québec à Trois-Rivières).
- Bergeron, L. (2018). Le rôle que joue l'analyse des besoins dans la dynamique décisionnelle d'enseignant.e.s lors de la planification de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(3), 97-123. <https://doi.org/10.7202/1059955ar>
- Bergeron, L. (2021). Le temps scolaire et sa place dans la dynamique décisionnelle d'enseignantes pour prendre en compte la diversité des besoins : la nécessité d'adopter une posture proactive. *Éducation et socialisation*, 59. <https://doi.org/10.4000/edso.13801>
- Bernier, V., Caron, J., et Laferrière, M. (2024). La planification de la gestion de classe au primaire. *Passeport pour la planification au primaire*, les Éditions JFD Inc
- Bruno, F., Saujat, F., et Félix, C. (2015). Les programmes de prévention et de lutte contre le décrochage scolaire et leurs conséquences sur le travail enseignant: revue de littérature. *Revue française de pédagogie*, 89-104. <https://doi.org/10.4000/rfp.4903>
- Caplan, G. (1964). Principes de la psychiatrie préventive. *psynet.apa.org*
- Cassiani-Laurin, F. (2018). La singularité transhumaniste comme mythe eschatologique contemporaine: L'utopie technologique en tant qu'achèvement du projet moderne. Mémoire. Université du Québec à Montréal
- Corgelas, A. (2023). Impacts de l'insécurité sur le fonctionnement des écoles dans les quartiers urbains « chauds » à Port-au-Prince entre 2018 et 2022. *Études caribéennes*, (56). <https://doi.org/10.4000/etudescaribeennes.29686>
- Denizot, N. (2015). Les humanités, la culture humaniste et la culture scolaire. *Tréma*, (43), 42-51. DOI : <https://doi.org/10.4000/trema.3301>
- Desse, J. Rosemond, F. Pimbert, J.J. (2001). *Guide Pratique d'Administration Scolaire (GPAS)*. MENFP, Port-au-Prince.

- Dionne, L. (2018). L'analyse qualitative des données, dans T. Karsenti et L.Savoie-Zajc (dir). *La recherche en éducation. Étapes et approches*, Les presses de l'Université de Montréal, p.317-342.
- Donoagă, D. (2022). La stratégie du développement de la liberté académique dans le processus de la formation professionnelle des enseignants. In *Probleme actuale ale lingvisticii și didacticii limbilor străine* (pp. 54-58).
- Duong, L. et Kanouté, F. (2007). Les interactions sociales de l'élève immigrant à Montréal 1. *Revue de l'Université de Moncton*, 38(2), 73-105. DOI: <https://doi.org/10.7202/038491ar>
- Espinosa, G. (2016). Affectivité, relation enseignant/e-élève et rapport à l'enseignant/e: contribution à une réflexion sur les caractéristiques d'une relation réussie. *Recherches en éducation* (26). <https://doi.org/10.4000/ree.6663>.
- Fryer, C., et Venet, M. (2021). Les pratiques d'une enseignante au préscolaire intervenant dans la ZPD d'un élève qui présente des comportements extériorisés: genèse d'une relation enseignante-élève positive. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 23(2), 100-126. DOI: <https://doi.org/10.7202/1085365ar>
- Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, 39(2), 122–144. <https://doi.org/10.7202/1007731ar>
- Gaudreau, N. (2024). *Gérer Efficacement Sa Classe, 2e édition Les Ingrédients Essentiels*. Presses de l'Université du Québec.
- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C. et Frenette, É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 35(1),82-101. <https://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.35.1.82>
- Girard, A., Gal-Petitfaux, N. et Vors, O. (2021). Dynamique de la relation enseignant-élèves au cours d'une année scolaire en EPS en milieu difficile: intérêt d'une analyse multi-sources. <https://popups.uliege.be/sepaps20/index.php?id=417>
- Gounebana, C. B. (2006). Les conséquences des troubles sociopolitiques sur le système éducatif centrafricain de 1991 à l'an 2001 : situation de l'enseignement primaire. *Doctoral dissertation, Université de Bourgogne*. HAL. Sciences <https://theses.hal.science/tel-00086379v1>
- Goupil, G. (2020). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, 5e édition, Gaëtan Morin.
- Govain, R. (2023). De la crise de l'éducation à l'éducation à la crise en Haïti. *Études caribéennes*, (56). <https://doi.org/10.4000/etudescaribeennes.28508>

- Guillemette, R., Terradas, M. M. et Monette, S. (2024). Classification et représentations d'attachement et comportements intériorisés et extériorisés des enfants de la protection de l'enfance. *European Journal of Trauma & Dissociation*, 100440. <https://doi.org/10.1016/j.ejtd.2024.100440>
- Habarurema, J. (2017). L'hospitalité à l'école, une utopie. *Le cas de l'accueil des enfants sourds dans les écoles dites « ordinaires »*. *éducation*, 6, 1-15. <http://revue-educatio.eu>
- Haiat, S. (2020). *Étude de la relation enseignant-élèves en 1ère année du primaire. Dans le cadre d'une comparaison des systèmes éducatifs québécois et français*. [Mémoire de l'Université de Montréal.]
- Haiat, S., Espinosa, G. et Charron, A. (2023). La relation enseignant-élèves au cœur de la réussite éducative. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (67). <https://doi.org/10.4000/edso.22736>
- Hirsch, S (2021). Comment aborder les sujets sensibles en classe? *Les cahiers de l'IRIPI*, no 4. (p. 45-50)
- Houriet, M. (2015). L'usage de la punition à l'école primaire : efficacité ou inanité ? *Doctoral dissertation*, Haute école pédagogique
- Jacinthe, S. (2023). L'impact de l'insécurité en Haïti sur l'apprentissage des écoliers et étudiants. <https://tedactu.com/2023/05/31/L'impact-de-l'insécurité-en-Haïti-sur-l'apprentissage-des-écoliers-et-étudiants>.
- Jean-Baptiste, M., Pompy Benjamin, O. et Bayard, B. (2023). La crise de l'éducation scolaire et le phénomène de l'insécurité en Haïti. *Centre de Recherche intégrée et scientifique d'Haïti (CRISH)*, Consulté sur <https://www.lescientifique.org/v.1#6>
- Josse, E. (2019). *Le traumatisme psychique chez l'enfant: Chez le nourrisson, l'enfant et l'adolescent*. De Boeck Supérieur.
- Koubeissy, R., Audet, G. et Arvisais, O. (2022). Faire une différence: recueil de récits de pratique d'enseignant. es œuvrant auprès d'élèves réfugiés en contexte libanais. <http://hdl.handle.net/1866/32565>
- Ladouceur, R. (2022). Haïti : une école dans la tourmente. *IMEDIA AYITI*. <https://imediaayiti.com/2022/12/18/haïti-une-ecole-dans-la-tourmente/>
- Laforest, G. (2004). *Pour la liberté d'une société distincte. Parcours d'un intellectuel engagé*. Les Presses de l'Université Laval
- Lafortune, G. (2014). Les défis de l'intégration sociale et scolaire de jeunes d'origine haïtienne immigrés au Québec après le séisme survenu en Haïti en janvier 2010. *Diversité urbaine*, 14(2), 51–75. <https://doi.org/10.7202/1035425ar>

- Le Moniteur, (2001). *Lois interdisant le châtiment corporel des enfants*. Numéro 8, page 784 à 786.
- Legendre, R. (2019). Dictionnaire actuel de l'éducation. Document en ligne Télug <https://fi.telug.ca/mod/glossary/view.php?id=411&mode=search&hook=enseignant>
- Lemardelet, L. (2020). Dépistage précoce des troubles de comportement à l'école: *validation d'un outil d'évaluation ludique pour les enfants d'âge primaire*. Université de Laval
- Lenzen, B. (2012). Les activités curriculaires des enseignants d'EPS, entre prescription et liberté: une revue de littérature. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, (27). DOI : [10.4000/ejrieps.3103](https://doi.org/10.4000/ejrieps.3103)
- Levasseur, S. et Hamel, C. (2017). Revue des écrits systématiques des interactions enseignant-élèves ayant un effet négatif sur les jeunes. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(3), 747–765. <https://doi.org/10.7202/1050912ar>
- Maes, B. (2023). Les écoles de plus en plus ciblées par les gangs armés en Haïti. <https://la1ere.francetvinfo.fr/guadeloupe/les-ecoles-de-plus-en-plus-cibles-par-les-gangs-armes-en-haiti-1365626.html>
- Marcotte, G. (2006). *Manifeste du mouvement humanisation. Un sens une direction pour l'humanité*. Éditions, Humanisation.
- Maximé, J-M, (2022). Crises sociopolitiques en Haïti de 1986 à 2021 : L'école dans une société qui perd ses repères depuis 2011. <https://lenouvelliste.com/article/233313/crises-sociopolitiques-en-haiti-de-1986-a-2021-suite-et-fin>
- MENFP (2024). Cadre d'orientation curriculaire du système éducatif haïtien, 2024-2055. Version officielle du MENFP
- MENFP, (2018). *Code de conduite pour une cohabitation harmonieuse dans les écoles haïtiennes*. MENFP, Port-au-Prince, Haïti.
- MINUSTAH, (2008). Troubles sociopolitiques - les écoles en pâtissent. Originally published 8 May 2008. Haïti : *Troubles sociopolitiques - les écoles en pâtissent* – Haïti ReliefWeb
- Namyouïssé, J. M. (2007). Le système éducatif et les abandons scolaires en Centrafrique : Cas de la région de l'Ouham. *Doctoral dissertation, Thèse de doctorat en sociologie de l'éducation*. Université des sciences et technologies de Lille I, Lille.
- Niblett, B. (2017). Faciliter l'enseignement humaniste. Faire la différence. *De la recherche à la pratique*, 66, 1-4.

- Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C. et Lemire, V. (2019). Les groupes de parole en milieu scolaire: un espace de développement du bien-être psychologique des jeunes réfugiés. *Revue québécoise de psychologie*, 40(3), 87-102. DOI: <https://doi.org/10.7202/1066956ar>
- Papazian-Zohrabian, G. (2017). La psychologie scolaire par rapport aux défis de l'intégration sociale et à la réussite scolaire des élèves réfugiés au Québec. <https://www.ordrepsy.qc.ca/-/la-psychologie-scolaire-par-rapport-aux-defis-de-l-integration-sociale-et-a-la-reussite-scolaire-des-eleves-refugies-au-quebec>
- Papazian-Zohrabian, G. (2022). Je pleure dans ma tête. *Groupe de parole*. <https://blogue.onf.ca/blogue/2022/05/02/edu-enseignement-superieur-je-pleure-dans-ma-tete/>
- Papazian-Zohrabian, G., Lemire, V., Mamprin, C., Turpin-Samson, A. et Aoun, R. (2017). Mener des groupes de parole en contexte scolaire. *Guide pour les enseignants et les professionnels*. Montréal, Québec: Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys et Université de Montréal.
- Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C., Lemire, V., Turpin-Samson, A., Hassan, G., Rousseau, C. et Aoun, R. (2018). Le milieu scolaire québécois face aux défis de l'accueil des élèves réfugiés: quels enjeux pour la gouvernance scolaire et la formation des intervenants scolaires?. *Éducation et francophonie*, 46(2), 208-229. DOI: <https://doi.org/10.7202/1055569ar>
- Parr, V. (2023). Capacité de mentalisation et comportements intériorisés et extériorisés d'adolescentes hébergées en centres de protection de l'enfance et de la jeunesse: *une étude préliminaire (Doctoral dissertation, Université de Sherbrooke)*.
- Paul, B., Govain, R. et Emmanuel, E. (2023). En Haïti, des crises qui en cachent d'autres. *Études caribéennes*, (56). <https://doi.org/10.4000/etudescaribeennes.29813>
- Pierre, D. (2012). *Constitutions, Lois et Éducation en Haïti, 1801-2011. Éléments de Politiques éducatives*. Édition : Le Bérée/Édition mémoire, Québec, Canada,
- Pierre, D. (2014). *Apprendre et punir à l'école haïtienne. La violence de l'école haïtienne*. Édition : Mémoire. Québec, Canada.
- Plusquellec, P., Trépanier, L., Juster, R. P., Marin, M. F., Sindi, S., François, N. et Lupien, S. (2015). Étude pilote des effets du programme DéStresse et Progresse chez des élèves de 6^e année du primaire intégrés dans une école secondaire. *Éducation et francophonie*, 43(2), 6-29. DOI: <https://doi.org/10.7202/1034483ar>
- Prairat, E. (2007). Pour conclure. Vers une école hospitalière. *Trames*, 147-149.
- Prairat, E. (2018). Considérations sur l'idée d'hospitalité scolaire. *Éthique en éducation et en formation*, (5), 91-107. DOI: <https://doi.org/10.7202/1052445ar>

- Quay, H. et Peterson, D.R. (1987). *Manual for the revised behaviour checklist*. Coral Gables, (Fl.): Quay et Peterson éditeurs.
- Raby, C. et Viola, S. (2022). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage. Pour diversifier son enseignement* (3e éd.). Les Éditions CEC. Robbes, B. (2010). *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer. Collection dirigée par Philippe Meirieu*. ESF Éditeur. <https://doi.org/10.14375/NP.9782710122494>
- Rousseau, N., Deslandes, R. et Fournier, H. (2009). La relation de confiance maître-élève : perception d'élèves ayant des difficultés scolaires. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 44(2), 193–211. <https://doi-org.biblioproxy.uqtr.ca/10.7202/039032ar>
- Rousseau, P. (2018). Faire vivre le curriculum, soutenir le goût d'enseigner, dans S. Ouellet (dir) *Soutenir le goût de l'école. Histoires de passion*, 232-243, Presses de l'Université du Québec.
- Salmona, M. (2018). Les traumatismes des enfants victimes de violences: un problème de santé publique majeur. *Rhizome*, 6970(3), 4-6.
- Savoie-Zajc, L. (2021). L'entrevue semi-dirigée, dans I. Bourgeois (dir), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*, p.273-296. Presses de l'Université du Québec,
- Séguin, M. et Leblanc, L. (2021). *Intervention en situation de crise*. (3^e éd.), Chenelière Éducation.
- Simard, D. (2024). Regard philosophique. La culture et l'humanisme en formation générale des jeunes au Québec, dans O. Lemieux et F. Descheneaux (dir), *Le système scolaire québécois en douze regards*, p.45-65, Presses de l'Université du Québec.
- Simard, D. et Cardin, J. F. (2017). *Éducation et humanisme. Variations*. Presses de l'Université Laval.
- Synal, S. (2013). Perception des enseignants par rapport au châtiment corporel dans des écoles en Haïti. (Mémoire de maîtrise à l'Université Paris 8).
- , M. et Lessard, C. (2017). *Le travail enseignant au quotidien: contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Presses de l'Université Laval.. Presses de l'Université Laval.
- UNESCO, (2016). Éducation 2030. Déclaration d'Incheon et cadre d'action pour la mise en oeuvre de l'objectif de développement durable <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-fr.pdf>
- Vienneau, R. (2017). *Apprentissage et enseignement. Théorie et pratique*. Gaétan Morin.

ANNEXE A

Certificat d'éthique de la recherche



4565

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÊTRES HUMAINS

En vertu du mandat qui lui a été confié par l'Université, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains a analysé et approuvé pour certification éthique le protocole de recherche suivant :

Titre : Adoption de pratique humaniste dans la gestion de comportement difficile des élèves du primaire en contexte d'insécurité dans le milieu scolaire en Haïti.

Chercheur(s) : Daline Flecher Jean-Baptiste
Département des sciences de l'éducation

Organisme(s) : Aucun financement

N° DU CERTIFICAT CER-24-306-07.10

PÉRIODE DE VALIDITÉ : Du 16 février 2024 au 16 février 2025

En acceptant le certificat éthique, le chercheur s'engage à :

- Aviser le CER par écrit des changements apportés à son protocole de recherche avant leur entrée en vigueur;
- Procéder au renouvellement annuel du certificat tant et aussi longtemps que la recherche ne sera pas terminée;
- Aviser par écrit le CER de l'abandon ou de l'interruption prématurée de la recherche;
- Faire parvenir par écrit au CER un rapport final dans le mois suivant la fin de la recherche.

Me Richard LeBlanc
Président du comité

Fanny Longpré
Secrétaire du comité

Décanat de la recherche et de la création

Date d'émission : 16 février 2024

ANNEXE B

Lettre d'invitation



Trois-Rivières Québec, 22 février 2024

Madame, monsieur,

Je suis Daline Flecher Jean-Baptiste, étudiante-chercheuse au programme 1705-maitrise en psychopédagogique à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). J'ai le projet de mener une recherche sur les défis rencontrés dans la gestion des comportements difficiles, liés au contexte d'insécurité en Haïti. Je m'intéresse particulièrement à la gestion des comportements difficiles faite par les enseignants du primaire à Cap-Haïtien qui accueillent des élèves venus de Port-au-Prince fuyant la capitale en raison de l'insécurité qui y règne depuis plusieurs années.

Par conséquent, je m'empresse de solliciter votre collaboration à cette recherche en tant que participant. Il s'agit d'une recherche exploratoire qui permet de réfléchir sur un meilleur accompagnement de ce groupe d'élèves. Bien que votre participation soit volontaire, votre décision est libre. Cependant, je vous informe que votre décision de participer ou non est libre et volontaire. Vous ne pouvez être sujet d'aucune forme de contrainte et vous pouvez décider de ne plus collaborer à n'importe quel moment du processus. La confidentialité est également assurée. Le projet est régi par les normes éthiques en vigueur à l'UQTR et le numéro d'approbation est CER-24-306-07.10

Si toutefois vous acceptez de participer, vous pouvez me laisser un message courriel à l'adresse suivante daline.flecher.jean-baptiste@uqtr.ca

Recevez, madame, monsieur, mes salutations distinguées.

Daline Flecher Jean-Baptiste

ANNEXE C

Guide d'entrevue

Les objectifs de recherche sont à titre indicatif pour la chercheuse uniquement. Ils ne seront pas lus aux participants.

Série A- Contexte général de gestion de comportements difficiles des élèves en situation de crise

- 5- Décrivez votre quotidien en classe ?
- 5- Comment les élèves se comportent-ils en classe ?
- 5- Comment votre quotidien scolaire est influencé par la situation socio-politique difficile qui influence le comportement des élèves en classe ?
- 5- Depuis plusieurs années, le pays connaît une situation de violence, fermeture de classe, insécurité, kidnapping, pays lock. Les élèves sont témoins de cette situation, et parfois, ils en sont victimes. Comment réagissez-vous face à ces comportements, que faites-vous pour gérer les élèves ?
- 5- Comment pensez-vous que votre gestion peut s'améliorer ?

Série B- regard sur la gestion des élèves venus des régions de violence (Port-au-Prince)

On sait que depuis plusieurs années consécutives, cette école accueille des élèves venus de Port-au-Prince. Ces questions s'intéressent plus spécifiquement à leur présence en classe.

- 1- Comment vous réagissez à leur présence dans votre classe ?
- 2- Comment vous les accueillez lorsqu'ils arrivent ?
 - A) Quelles sont les dispositions mises en place pour les accueillir ?
 - B) Les dispositions sont-elles différentes selon le moment de leur arrivée ?
- 3- Comment se comportent-ils en classe ?
- 4- Comment vous gérer le comportement de ces élèves ?
 - A) Différemment que les autres élèves ? Comment vos pratiques actuelles
- 5- permettent de répondre au défi que vous avez décrites ?

Série C- Pour une gestion plus humaniste de comportement difficile

1- Selon vous, une gestion dite humaniste des comportements implique quoi ?

2- Dans quelle mesure vous identifiez-vous à cette façon de faire et de penser ?

3- Que pensez-vous de la possibilité d'agir ainsi ?

a. Voyez-vous son rôle potentiel ?

b. Voyez-vous des contraintes ?

4- Et plus spécifiquement auprès des élèves venus de Port-au-Prince?

3. Fin

ANNEXE D

Entente et confidentialité

Entente de confidentialité et de non-divulgence pour l'accompagnement des participants dans la collecte de données de recherche

Nom du projet : Adoption de pratique humaniste dans la gestion de comportement difficile des élèves du primaire en contexte d'insécurité dans le milieu scolaire en Haïti.

Responsable : Daline FLECHER JEAN-BAPTISTE

Par la présente, les conditions selon lesquelles seront réalisées la collecte et l'analyse des données du projet de recherche nommé en titre seront établies.

Je m'engage à :

- ✓ Faciliter les échanges entre la responsable de la recherche (Daline FLECHER JEAN-BAPTISTE) depuis le Canada et les participants en Haïti ;
- ✓ Respecter les normes de confidentialité lors de la collecte de données ;
- ✓ Ne pas divulguer le nom des écoles, des directeurs et enseignantes participant à cette recherche ;
- ✓ Aider les enseignants qui rencontrent des difficultés à ouvrir le lien Zoom pour participer à l'entrevue ;
- ✓ Me déplacer sitôt que l'entrevue commence et pénétrer dans la salle si le participant sollicite de nouveau mon aide pour résoudre un problème technique ;
- ✓ Respecter toutes les normes éthiques de la recherche avec les êtres humains^[1].

Je, _____, ai pris connaissance des modalités de l'entente ci-dessus et accepte les conditions qui y sont précisées.

Signature

^[1] Se référer à l'Énoncé de politique des trois conseils (2014). *Éthique de la recherche avec les êtres humains*, http://www.ger.ethique.gc.ca/pdf/fra/eptc2-2014/EPTC_2_FINALE_Web.pdf

ANNEXE E



Formulaire de consentement

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Titre du projet	Adoption de pratique humaniste dans la gestion de comportement difficile des élèves du primaire en contexte d'insécurité dans le milieu scolaire en Haïti
Mené par	Daline FLECHER JEAN-BAPTISTE, étudiante-chercheuse, département des sciences de l'éducation, maîtrise en éducation (profil psychopédagogie), Université du Québec à Trois-Rivières.
Direction	Léna BERGERON Directrice et Sivane HIRSCH, codirectrice
Préambule	Votre participation à la recherche visant à mieux comprendre la contribution des pratiques humanistes dans la gestion des élèves de comportement difficile lié au contexte d'insécurité en Haïti serait grandement appréciée. Je vous demanderais de prendre du temps pour lire le formulaire avant d'apposer votre signature de consentement, il vous permettra de comprendre votre éventuel rôle dans cette recherche.

N'hésitez pas à poser des questions si dans le formulaire vous ne comprenez pas certains mots. Soyez donc à l'aise de me demander de vous expliquer les renseignements qui ne sont pas clairs. Prenez

le temps nécessaire pour lire le formulaire avant de prendre votre décision

Description du projet

J'ai le projet de mener une recherche sur les défis rencontrés dans la gestion des comportements difficiles, liés au contexte d'insécurité en Haïti. Je m'intéresse particulièrement à la gestion des comportements difficiles faite par les enseignants du primaire à Cap-Haïtien qui accueillent des élèves venus de Port-au-Prince fuyant la capitale en raison de l'insécurité qui y règne depuis plusieurs années. J'aimerais comprendre le rôle de la pratique humaniste dans la gestion de ces élèves.

Votre rôle de participant

Votre collaboration à ce projet consiste à partager vos expériences avec moi à travers un entretien semi-dirigé d'une durée de 30 à 45 minutes en lien avec les défis de gestion de comportement difficile des élèves en classe du primaire lié au contexte d'insécurité qui sévit en Haïti. Cette entrevue se fera en ligne via zoom entre 20 février et 20 mars 2024. Les questions de l'entretien porteront sur :

- 3- Vos pratiques actuelles
- 3- Les défis de gestion des comportements difficiles que vous rencontrez en classe
- 3- Votre perception du rôle potentiel de l'approche humaniste pour que l'école adapte ses pratiques de gestion disciplinaire aux besoins des élèves de comportement difficile lié au contexte difficile d'Haïti.

L'entretien sera enregistré pour fins d'analyse.

Risques et inconvénients

Aucun risque n'est associé à votre participation. Le seul inconvénient c'est le temps alloué pour l'entrevue et l'utilisation de zoom qui peut nécessiter une préparation technique.

Le problème internet sera pris en charge par l'étudiante-chercheuse.

Avantages ou bénéfices

Le fait de parler de vos défis de gestion de comportement difficile des élèves en classe peut vous permettre de partager cette expérience et vous rassurer que d'autres personnes réfléchissent à vos problèmes de gestion des élèves liés au contexte d'insécurité en Haïti.

Compensation ou incitatif

Aucune compensation n'est accordée.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont strictement confidentielles et votre identité ne sera en aucun cas révélée à quiconque. Pour les entretiens, j'utiliserai seulement l'audio et des noms fictifs. Les données seront anonymisées par l'attribution des codes puis gardées dans une base de données et protégées par un mot de passe. Toute suite après la publication du mémoire, les données seront détruites.

Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Daline FLECHER JEAN-BAPTISTE à l'adresse suivante : daline.flecher.jean-baptiste@uqtr.ca.

Surveillance des aspects éthique de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-24-306-07.10 a été émis le 16 février 2024

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université

du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.

CONSENTEMENT

Engagement de la chercheuse

Moi, Daline FLECHER JEAN-BAPTISTE, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

Consentement du participant

Je, _____, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet *d'adoption de pratique humaniste dans la gestion de comportement difficile des élèves du primaire en contexte d'insécurité dans le milieu scolaire en Haïti*. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

☐ Je consens à être enregistré.

J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche

Participant	Chercheur
Nom :	Nom :
Signature :	Signature :
Date :	Date :