



USAID
DU PEUPLE AMERICAIN



MENFP
Ministère de l'Éducation Nationale
et de la Formation Professionnelle

programme de
renforcement des capacités
LAC Reads



LRCP/USAID

DOCUMENT DE CADRAGE POUR L'ÉLABORATION DU MATÉRIEL DE LECTURE DE LA 4^E ANNÉE

Avril 2020

AVERTISSEMENT DE RESPONSABILITÉ Ce document est rendu possible grâce au généreux soutien du peuple américain par l'intermédiaire de l'Agence des États-Unis pour le Développement International (USAID). Le contenu est la responsabilité de l'American Institutes for Research (AIR) et ne reflète pas nécessairement le point de vue de l'USAID ou du gouvernement des États-Unis.

TABLE DES MATIÈRES

SIGLES ET ABREVIATIONS	1
SOMMAIRE EXÉCUTIF	1
INTRODUCTION	2
I. PRÉSENTATION DU CONTEXTE	2
I.1 CONTEXTE INTERNATIONAL	3
I.2. CONTEXTE NATIONAL	5
II. MÉTHODES ET MANUELS DE LECTURE DANS LE SYSTÈME SCOLAIRE HAÏTIEN	7
2.1. MÉTHODES DE LECTURE UTILISÉES ET LEUR HISTOIRE DANS LES ÉCOLES HAÏTIENNES	7
2.2. APPROCHE M AP LI NÈT ALE ET JE PARLE BIEN FRANÇAIS	9
2.3. LES MANUELS UTILISÉS EN HAÏTI DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF	9
2.4. LES LIVRES « M AP LI NÈT ALE » ET « JE PARLE BIEN FRANÇAIS »	9
III. ANALYSE DES MANUELS DE LECTURE DE 4ÈME ANNÉE UTILISÉS DANS LES ÉCOLES	10
IV. ANALYSE DES CURRICULA DU CRÉOLE ET DU FRANÇAIS AVEC FOCALISATION SUR LA 4ÈME ANNÉE	13
4.1. ANALYSE DE LA STRUCTURE DES PROGRAMMES DE LANGUES DE LA 4ÈME ANNÉE	15
V. ANALYSE DES STANDARDS INTERNATIONAUX EN MATIÈRE D'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE	18
5.1. STANDARDS DE LECTURE	18
5.2. MAIS QUE FAUT-IL ÉVALUER ?	18
5.3. DES CAPACITÉS EN LECTURE CHEZ L'ENFANT HAÏTIENS	19
VI. ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA LECTURE DANS LES CONTEXTES DE CRÉOLOPHONIE	20
VII. GRANDES LIGNES D'ORIENTATION POUR ÉLABORER LE MATÉRIEL DE LA 4ÈME ANNÉE	22
7.1. LA LITTÉRATIE COMME CADRE DE RÉFÉRENCE	23
7.2. ÉLÉMENTS POUR LE CADRAGE PÉDAGOGIQUE	23
7.3. ÉLÉMENTS POUR LE CADRAGE TECHNIQUE	28
CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS	30
RÉFÉRENCES	31
ANNEXE I	35
ANNEXE II	41
MÉTHODE DIDACTIQUE ADAPTÉE	41

LISTES DES TABLEAUX

Tableau 1 – Différentes méthodes de lecture appliquées en Haïti	8
Tableau 2 – Présentation des listes d’ouvrages disponibles utilisés en classe de 4 ^{ème} Année sur le terrain (créole)	12
Tableau 3 – Présentation des listes d’ouvrages disponibles utilisés en classe de 4 ^{ème} Année sur le terrain (Français)	12
Tableau 4 – Structure des programmes de langue dans le curriculum de l’École fondamentale	14
Tableau 5 – Production Ecrite	15
Tableau 6 – Type de contenus inventoriés dans le programme de créole (4 ^{ème} AF)	16
Tableau 7 – Type de contenus inventoriés dans le programme de français (4 ^{ème} AF)	16
Tableau 8 – Répartition des heures d’enseignement dans les deux langues (créole et française) pour la 4 ^{ème} année de l’École fondamentale	17
Tableau 9 – Développement de la lecture et de l’écriture (4 ^{ème} année)	25
Tableau 10 – Structure du manuel	27
Tableau 11 – Paramètres techniques du manuel	29
Tableau 1a – Analyse du programme Français	35
Tableau 1b – Analyse du programme Créole	38

SIGLES ET ABREVIATIONS

APC	Approche Par les Compétences
BM	Banque Mondiale
CARE Haïti	Cooperation for American Remittances to Europe Haiti
CE	Cours Élémentaire
CONFEMEN	Conférence des Ministres de l'Éducation des états et Gouvernement de la Francophonie
CP	Cours Préparatoire
CUC	Collège Université Caraïbes
DCQ	Direction du Curriculum et de la Qualité
DDE	Direction Départementale de l'Enseignement
DEF	Direction de l'Enseignement Fondamental
DFP	Direction de la Formation et du Perfectionnement
DOM	Département Outre-Mer
EFACAP	Ecole Fondamentale d'Application – Centre d'Appui Pédagogique
EGRA	Early Grade Reading Assesment
FONHEP	Fondation Nationale Haïtienne de l'Enseignement Privé
GPP	Guide de Progression Pédagogique
IALS	International Adult Literacy Survey
IEA	International Association for the Evaluation Achievement
INFP	Institut National de Formation Professionnelle
MENA	Middle East and North Africa
MENFP	Ministère de l'Éducation et de la Formation Professionnelle
MENJS	Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Economiques
OIF	Organisation Internationale de la Francophonie
PASEC	Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN
PD	Plan Décennal
PDEF	Plan décennal d'Éducation et de formation
PIAAC	Programme pour l'Évaluation Internationale des Compétences des Adultes
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programme for International Student Assessment / Programme international pour le suivi des acquis des élèves
PNEF	Plan National d'Éducation et de Formation
PPO	Programme Par Objectif
RTI International	Research Triangle Institute International
SAHOMAD	Service d'Aide et d'Homologation du Matériel Didactique

TIMSS	Trends in international Mathematics and Science Study
UDCLEM	Unité de Développement des Compétence en Lecture, Ecriture et Mathématiques
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization / Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund / Fonds des Nations Unies pour l'Enfance
USAID	United States Agency for International Development / Agence des États-Unis pour le développement international

SOMMAIRE EXÉCUTIF

Le *Plan décennal d'Éducation et de Formation (PDEF)* du Ministère de l'éducation et de la formation professionnelle (MENFP), qui entend promouvoir la qualité dans l'équité, lance un véritable programme de littératie et de numératie en se fixant comme objectif que tous les élèves puissent lire correctement au moins 30 mots créoles à la minute dès la fin de la 2^{ème} Année et lire et comprendre un texte simple créole et français de 60 mots dès la fin de la 4^{ème} Année Fondamentale.

Après un premier temps consacré à contextualiser les grands enjeux de la littératie plus particulièrement de la lecture dans les systèmes éducatifs contemporains, des analyses ont porté sur les grandes tendances des principales méthodes de lecture en vigueur dans les écoles en Haïti ainsi que sur les manuels en usage.

Ensuite, il s'en est suivi une analyse qualitative du curriculum des langues de la 4^{ème} année et une clarification des objectifs en vue de faire le point sur les types de contenus qui permettent d'éviter l'exhaustivité en se fixant sur des objets précis, afin de faire acquérir aux élèves les connaissances et les compétences qui constituent les objectifs à atteindre en matière de lecture. Les analyses se sont poursuivies en jetant un regard sur les standards internationaux actualisés en matière d'enseignement mis à jour à la lumière des dernières avancées scientifiques. Une dimension d'une grande importance a aussi fait l'objet d'analyses. Il s'agit de la situation de l'enseignement de la lecture en contexte de créolophonie.

Les leçons extraites de toutes ces analyses suggèrent de se focaliser sur les principaux éléments présentés ci-dessous pour l'élaboration du matériel de lecture à destination des élèves de la 4^{ème} Année Fondamentale :

- Mobilisation de théories ou modèles de la lecture pour l'élaboration du matériel de lecture de la 4^{ème} Année
- Promouvoir la littératie comme cadre de référence
- Privilégier l'approche qui se focalise sur des cinq composantes de la lecture plutôt sur les méthodes syllabique, globale ou autres...)
- Poursuivre l'amélioration et les changements à apporter aux manuels
- Choix des compétences à enseigner correspondant aux données scientifiques les plus récentes sur la manière dont les enfants apprennent à lire.
- Nécessité de fixer un seuil minimal de compétence à atteindre tel que défini par les évaluations
- Choix de la didactique adaptée du français en milieux créolophones. Ne pas enseigner le français comme on enseignerait une langue étrangère
- Conception des manuels pour les élèves assortis de guides pour les maîtres et de modules de formation continue.

INTRODUCTION

Les différentes analyses qui composent ce document de cadrage visent à apporter les éclairages nécessaires en vue d'impacter les matériels de lecture destinés aux élèves de la 4^{ème} Année Fondamentale de l'école haïtienne. Il vient combler un besoin important. « *Le système éducatif dans sa totalité souffre encore d'un manque chronique de manuels scolaires en termes aussi bien qualitatif que quantitatif* »¹. En effet, les matériels de lecture en usage dans les écoles n'ont bénéficié, pour la plupart, que d'informations parcellaires sur les grandes tendances à mettre en œuvre pour avoir le label de matériel de qualité au service d'un apprentissage de la lecture de façon efficace.

La première partie, la **présentation du contexte**, offre un panorama d'ensemble sur le plan international et national concernant les grands enjeux de la littératie et de la numératie, plus particulièrement de la lecture dans les systèmes éducatifs contemporains.

La seconde partie présente à travers **les méthodes et manuels de lecture dans le système scolaire haïtien** une vue d'ensemble sur les grandes tendances des principales méthodes de lecture en vigueur dans les écoles en Haïti.

La troisième partie propose une **analyse des manuels de lecture de 4^{ème} année utilisés dans les écoles** dans une perspective visant à faire le point sur la qualité des manuels existant.

La quatrième partie se penche sur une **analyse des curricula du créole et du français avec focalisation sur la 4^{ème} année** en mettant en exergue ce que les documents officiels fixent comme priorités en matière d'enseignement-apprentissage de la lecture.

La cinquième partie propose une **analyse des standards internationaux en matière d'enseignement de la lecture**. Il s'agit d'une synthèse qui, à la lumière des dernières avancées scientifiques, permet d'aligner les standards nationaux sur ceux envisagés aux débats internationaux sur les compétences en lecture.

La sixième partie propose une réflexion sur **l'enseignement-apprentissage de la lecture dans les contextes de créolophonie** afin de mieux saisir le cas de figure de Haïti où la langue première est un créole et la langue cible le français.

La septième et dernière partie propose les **grandes lignes d'orientation pour élaborer le matériel de la 4^{ème} année** à partir d'un double cadrage didactique et technique.

I. PRÉSENTATION DU CONTEXTE

La situation de l'éducation reste une très grande préoccupation en Haïti. Il suffit, pour s'en rendre compte, de voir combien les grandes rencontres internationales ont toujours été des occasions où sont réaffirmées l'importance de l'éducation et sa place dans le développement d'Haïti. En effet, l'inscription d'Haïti dans les consensus internationaux à Dakar (1990), à Jomtien (2000) et de façon plus récente à Inchéon (2015) ne s'est jamais fait marchander. Dans cette perspective, Haïti a retenu l'éducation parmi ses stratégies pour relever les nouveaux défis et assurer un accès équitable à un enseignement de base de bonne qualité, et même au-delà, garantissant ainsi la réussite de tous les enfants en âge d'aller à

¹ (Charles Tardieu : « La question de l'aménagement linguistique vue des expériences d'un formateur doublé d'un éditeur », 15 décembre 2017).

l'école et la formation de citoyens capables de se prendre en charge et de contribuer au développement du pays.

D'entrée de jeu, le *PDEF* du Ministère de l'éducation et de la formation professionnelle (MENFP), qui entend promouvoir la qualité dans l'équité, lance un véritable programme de littératie et de numératie et présente quelques-unes de ses grandes priorités comme suit :

- « Des mesures seront prises et appliquées progressivement pour qu'au terme des dix (10) ans du Plan, l'enseignement et la formation soient dispensés par des enseignants certifiés.
- Dans le cadre de l'application stricte des articles 32.1 à 32.3 de la Constitution haïtienne amendée portant sur la gratuité et l'obligation scolaires, l'abandon scolaire sera formellement interdit pour les enfants âgés de 4 à 14 ans ainsi que leur redoublement au préscolaire et au premier cycle fondamental.
- L'apprentissage de la lecture et des mathématiques sera renforcé au niveau de ces classes. Les acquis des élèves dans ces deux disciplines seront systématiquement évalués de façon à contrôler et renforcer continuellement le processus enseignement/apprentissage afin que tous les élèves puissent lire correctement au moins 30 mots créoles à la minute dès la fin de la 2^{ème} année et lire et comprendre un texte simple créole et français de 60 mots dès la fin de la 4^{ème} Année Fondamentale.
- Les opérations de base en mathématiques devront être maîtrisées par tous les élèves bouclant le 1^{er} cycle. Aux 2^{ème} et 3^{ème} cycle, les taux de redoublement dans les classes ne devront pas dépasser 10% sous aucun prétexte ». (*Plan décennal (P.D. : 2017-2027), page 25*)

I.1 CONTEXTE INTERNATIONAL

L'intérêt marqué pour atteindre une certaine performance en matière de littératie et de numératie est loin d'être une exclusivité d'Haïti. Les systèmes éducatifs à travers le monde en font de plus en plus un puissant indicateur de la qualité des apprentissages scolaires.

En effet, dès l'entrée dans le nouveau millénaire, deux programmes cycliques d'évaluation de la littératie ont été engagés : en 2000, PISA (*Programme for International Student Assessment/Programme international pour le suivi des acquis des élèves*) sous l'égide de l'OCDE, en 2001, PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) sous celle de l'IEA (*International Association for the Evaluation of Education Achievement*). Et aujourd'hui, ils sont de plus en plus nombreux les pays à participer à ces évaluations à grande échelle.

La première étude, PIRLS menée sous les auspices de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire, qui concerne les élèves âgés de 9-10 ans (4^{ème} année de l'enseignement primaire) a débuté en 2001 et se répète tous les cinq ans (2006, 2011, 2016). En 2011, 58 systèmes éducatifs ont pris part à PIRLS, dont 31 membres de l'Union européenne ou de l'OCDE. L'enquête PIRLS permet de comparer les systèmes éducatifs de 58 pays afin d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage de la lecture partout dans le monde, identifier les lacunes, les domaines de faiblesses et mesurer l'impact de nouvelles initiatives. Plus de 319 000 étudiants dans le monde ont participé en 2016 à cette étude internationale sur l'alphabétisation en lecture.

La seconde enquête, PISA menée à l'initiative de l'OCDE, concerne les élèves âgés de 15 ans ; elle a débuté en 2000 et se répète tous les trois ans. Lors de chaque cycle, les élèves sont évalués en lecture, en mathématiques et en sciences, mais un des trois domaines, dit « majeur », est évalué plus en profondeur. La lecture a été domaine majeur en 2000 et en 2009, et le sera à nouveau en 2018. Tous les pays de l'OCDE prennent part à l'enquête PISA ; un certain nombre de pays hors OCDE y participent aussi, portant à 65 le nombre de participants à PISA 2012.

On note aussi que les pays de la région MENA (*Middle East and North Africa*) sont de plus en plus nombreux à participer aux évaluations à grande échelle. Des études internationales et nationales comme PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) et TIMSS attirent souvent l'attention et peuvent déboucher sur des appels à réformer, surtout lorsque les résultats déçoivent les attentes de la population. Environ 64 % des enfants de dix ans de la région MENA ne maîtrisent pas suffisamment bien la lecture pour comprendre une histoire courte — une contreperformance qui se traduit dans les résultats obtenus aux évaluations internationales et nationales. Puisque la région s'est engagée à mesurer ses progrès et ses réussites. Les résultats de la dernière étude PISA, attendus en décembre 2019, seront pour les pays arabes l'occasion de faire le bilan et, en s'appuyant sur les données recueillies, de concevoir et mettre en œuvre des programmes de réforme de l'éducation.

Signalons enfin, le test PASEC (Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN) de lecture qui a été développé pour apprécier le niveau de littératie dans les pays PASEC de la CONFEMEN (Conférence des Ministres de l'Education des états et Gouvernement de la Francophonie). Il évalue les capacités des élèves à lire et à traiter des informations variées, capacités qui sont essentielles pour comprendre, apprendre et s'intégrer dans les diverses situations de leur environnement quotidien.

A l'heure actuelle, on reconnaît globalement qu'il y a plus de bons lecteurs au niveau international aujourd'hui d'il y a 15 ans. Onze pays se sont améliorés dans le PIRLS de 2001 à 2016. La Russie et Singapour sont dans le top du classement : La Russie (581 points) et Singapour (576 points) surpassent les écoliers des autres pays en lecture. Mais, parmi les autres pays les plus performants, il y a Hong Kong (569 points), l'Irlande (567 points), la Finlande (566 points), la Pologne (565 points) et l'Irlande du Nord (565 points également). L'Afrique du Sud est le dernier du classement avec 320 points.

En dépit de ces constatations, un récent rapport de la Banque mondiale avance « qu'au rythme de progression actuel, 43 % des enfants ne sauront toujours pas suffisamment lire d'ici 2030 »². Toujours selon ce rapport : « Les données révèlent que nous sommes actuellement aux prises avec une crise mondiale des apprentissages. Pour bien mettre en lumière l'ampleur du problème, la Banque mondiale a élaboré le nouveau concept de « pauvreté des apprentissages »³ en s'appuyant sur une nouvelle base de données constituée avec l'Institut de statistique de l'UNESCO. Ce nouvel indicateur rend compte de la proportion d'enfants qui sont incapables de lire et comprendre un texte simple à l'âge de dix ans⁴.

² https://www.banquemonddiale.org/fr/news/immersive-story/2019/11/06/a-learning-target-for-a-learning-evolution?cid=SHR_SiteTweetable_XX_EXT via @Banquemonddiale.

³ Pauvreté en apprentissage signifie être incapable de lire et de comprendre un texte simple avant l'âge de 10 ans. Cet indicateur regroupe les indicateurs relatifs à la scolarité et à l'apprentissage : il commence par le pourcentage d'enfants n'ayant pas atteint le minimum requis en lecture (mesuré dans les écoles) et est ajusté par la proportion d'enfants non scolarisés (et supposés incapables de lire de manière compétente).

⁴ <https://www.banquemonddiale.org/fr/news/immersive-story/2019/11/06/a-learning-target-for-a-learning-revolution?>

CE QU'IL FAUT RETENIR

- Les informations que l'on peut tirer des évaluations internationales sont très pertinentes à exploiter.
- Des théories ou modèles de la lecture sont mobilisés pour l'élaboration et la mise en œuvre des grandes enquêtes internationales contemporaines portant sur la lecture.
- Les bons lecteurs ont des environnements familiaux qui soutiennent l'apprentissage de la lecture.
- Les performances en lecture marchent de pair avec les conditions socio-économiques des familles.
- Le concept de « pauvreté des apprentissages » peut bien s'appliquer à la situation d'Haïti
- Un démarrage précoce de la lecture a des « avantages durables ».

1.2. CONTEXTE NATIONAL

Comme dans bon nombre de pays, le souci manifeste d'une amélioration de la qualité de l'éducation a fait l'objet d'une forte préoccupation en Haïti. Cette quête d'amélioration exige au premier chef un renforcement significatif des capacités en lecture des élèves, la formation des enseignants, la mise à disposition de matériels didactiques de qualité, etc. C'est dans cette perspective que le ministère de l'éducation nationale et ses partenaires techniques et financiers ont mis un focus sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Selon plusieurs études, ces deux compétences de base, ont une grande influence directe ou indirecte sur la réussite scolaire des élèves en Haïti. Conscient des enjeux, le Ministère de l'éducation Nationale a entrepris une évaluation en 2008 en vue de cerner la problématique de l'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture. A l'aide du test (EGRA) Early Grade Reading Assesment), cet exercice d'évaluation visait principalement à mesurer les compétences des élèves en lecture et écriture dans les trois premières classes du premier cycle du fondamental.

Les résultats de cette évaluation, qui comportait un échantillon composé de 2,515 élèves recrutés auprès de 84 écoles réparties dans les départements de l'Artibonite et des Nippes, ont montré qu'en créole comme en français, les élèves ont de réelles lacunes au niveau de la lecture. Le pourcentage d'élèves qui ne lisent aucun mot du texte proposé en créole se présente comme suit : 76% en 1^{ère} année, 49% en 2^{ème} année et 29% en 3^{ème} année. En ce qui a trait au français, les taux atteignent 63% en 1^{ère} année, 48% en 2^{ème} année et 23% en 3^{ème} année.

Suite à ces résultats, une première méthode d'enseignement et d'apprentissage dénommée « Lekti se lavni » a été développée par le MENFP et certains partenaires techniques et financiers en vue d'améliorer la performance des élèves. Après l'expérimentation de cette méthode, soit en 2012, pour une deuxième fois, ce même test (EGRA) a été administré sur un échantillon d'élèves issus de plusieurs départements du pays dont le Nord, le Nord-est, l'Artibonite et l'Ouest. Les résultats ne sont pas meilleurs ni en décodage ni en compréhension. Dans les deux langues, seulement 15% des élèves de 2^{ème} année ont été en mesure de répondre correctement à une question de compréhension (sur les

cinq proposées). En créole, 2% des élèves ont répondu correctement aux cinq questions ; aucun élève n'a pu le faire en français. Les conclusions de ces évaluations mettent en avant le grave problème de la maîtrise des compétences de base notamment en lecture. La faiblesse de ces résultats peut s'expliquer par le fait que :

- Les méthodes de lecture utilisées ne s'alignent pas au programme du MENFP ;
- Le temps accordé à la lecture et l'écriture en classe est insuffisant ;
- Les professeurs ne sont pas assez formés sur les différentes méthodes d'apprentissage de lecture et d'écriture ;
- Les professeurs ne sont pas suffisamment accompagnés ;
- Un temps insuffisant est consacré à aider les enfants à maîtriser la lecture en créole et à développer le français oral avant de passer au français comme langue d'enseignement ; et
- Les matériels utilisés ne sont pas souvent bien élaborés et ne suivent pas une démarche pédagogique claire.

Face à ces résultats, le MENFP de concert avec l'USAID et d'autres partenaires techniques et financiers, ont développé sur la base de l'expérimentation et l'évaluation de la méthode « Lekti se lavni » une nouvelle méthode qui couvre l'enseignement et l'apprentissage des deux langues (Créole et Français) : « M ap Li Nèt Ale » et « Je parle bien français ». Les organismes nationaux et internationaux qui expérimentent ces outils ont fait beaucoup de remarques et des recommandations relatives à ces matériels. Aujourd'hui, le nouveau matériel qui fonctionne dans les écoles tient compte de bon nombre de ces remarques et recommandations.

Par ailleurs, suite à la déclaration en date 5 novembre 2014 qui a fait de la « Lecture, l'Écriture et les Mathématiques » Cause Nationale par le Conseil du Gouvernement, le MENFP a créé une Unité de Développement des Compétences en Lecture, Ecriture et Mathématiques (UDCLEM) rattachée à la Direction Générale avec pour mandat « d'assurer d'une part, la coordination de toutes les activités du programme Ann ALE financé par l'USAID et piloté par le MENFP et, d'autre part, de mettre en œuvre la Cause Nationale Lecture, Écriture, Mathématiques.

C'est dans cette perspective que le MENFP a lancé de concert avec l'USAID/Haïti, le mardi 15 septembre⁵, le projet « Ann aprann li ak ekri » (Apprenons à lire et à écrire). C'est un projet d'amélioration des compétences en lecture et en production écrite en créole et en français qui vise les enfants haïtiens durant les quatre premières années de l'école fondamentale.

En outre, des efforts sont déployés par le Ministère avec l'aide de certains partenaires techniques et financiers⁶ pour instaurer une culture de l'évaluation à grande échelle au sein du système éducatif haïtien. « Au total, cinquante-deux mille cent quarante-deux (52,142) élèves des mille sept cent soixante-onze (1771) écoles publiques et six mille sept cent soixante-dix (6770) élèves des deux cent

⁵ Haïti-Éducation : La lecture en milieu scolaire, une Cause Nationale Écrit par AL/HPN Mardi, 15 Septembre 2015 11:50 alix.l@hpnhaiti.com.

⁶ L'Institut Haïtien de Formation en Sciences de l'Éducation (IHFOSED, Haïti), Le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP, Haïti), La Banque Interaméricaine de Développement (BID, Washington D.C., US), Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA Hamburg, Allemagne ; IEA Amsterdam, Pays-Bas).

quatre (204) écoles non publiques ont été évalués », rapporte-t-on dans les Résultats Préliminaires de l'Évaluation Nationale 2017 en Haïti.

CE QU'IL FAUT RETENIR

- Le besoin de promouvoir la littératie dans le système éducatif haïtien est réel.
- La volonté politique pour faire avancer la lecture comme Cause Nationale est manifeste.
- Le renforcement des capacités nationales est urgent et nécessaire.
- La littératie scolaire doit aller de pair avec la littératie familiale et communautaire.

II. MÉTHODES ET MANUELS DE LECTURE DANS LE SYSTÈME SCOLAIRE HAÏTIEN

La lecture, jointe à l'écriture, est l'une des composantes essentielles pour les premiers acquis dans l'apprentissage des enfants. Les premières années scolaires voient l'acquisition écrite et orale de la langue dans laquelle l'enfant va être enseigné. D'où, l'ensemble des curricula lié à l'apprentissage de la langue. Généralement, dans beaucoup de pays, les enfants commencent leur apprentissage dans la langue parlée à la maison et dans son milieu.

Le système éducatif haïtien, vu notre origine esclavagiste, a hérité de la langue française comme langue d'enseignement en majeure partie. Une langue parlée par une minorité de la population. La transmission de l'apprentissage passe par une langue que même l'enseignant ne maîtrise pas. Et, la majorité des enfants ne parlent et ne comprennent que le créole.

La scolarisation étant majoritairement proposée par des institutions privées à plus de 90% l'utilisation des méthodes et ouvrages du système éducatif ne revient qu'à leur ultime responsabilité. Bon nombre de ces ouvrages ne reflètent pas les propositions d'apprentissage faites dans les curricula en vigueur. Ce qui entraîne des difficultés permanentes dans le système tels que la déperdition, l'abandon et le redoublement dès les classes primaires. Pierre Bourdieu, eu à dire dès les années 1960 que : « *ce n'est pas la faiblesse en capital culturel qui explique l'échec des élèves d'origine populaire, mais bien le fait que l'école est porteuse d'exigences qu'elle ne se donne pas les moyens de satisfaire* ». Ce constat nous amène à produire une réflexion sur les méthodes et manuels qu'utilisent les écoles dans l'apprentissage de la lecture dans le milieu scolaire haïtien.

2.1. MÉTHODES DE LECTURE UTILISÉES ET LEUR HISTOIRE DANS LES ÉCOLES HAÏTIENNES

Les méthodes de lecture existantes pour enfant dans les premières années d'apprentissage sont multiples. De nos jours, les chercheurs parlent d'habitude de la méthode syllabique, la méthode globale, la méthode mixte et la méthode naturelle (Louis, 2015 ; Dorélien, 2017).

Si nous faisons une petite récapitulation dans l'histoire de la lecture dans notre système éducatif, outre l'utilisation des livres importés de France, dans les années 50, l'instrument par excellence pour débiter en lecture était le « syllabaire ». Avec sa méthode simple et, comme son nom l'indique, syllabique, il offrait à ses utilisateurs un moyen pour l'acquisition rapide de la lecture. Mais, suffirait-il pour que les enfants aient une bonne base pour l'apprentissage des autres matières ?

Outre le syllabaire, il a existé dans les années 80 une méthode de lecture appelée « Ti Malice ». Cette méthode, qui existe encore de nos jours, offrait aux apprentis lecteurs un programme syllabique avec un début de l'apprentissage de l'alphabet. Mais en préscolaire. Une faille dans cette méthode est la fluidité de lecture que l'enfant n'acquière pas. Puisqu'il faut toujours couper chaque mot par syllabe en lisant. Ensuite, les enfants utilisent « La joie de lire ». Cet ouvrage fait suite à la méthode Ti Malice. Il est utilisé au premier cycle. Il contient des textes plus longs avec des sons et mots que les enfants n'avaient pas pu acquérir en préscolaire. Mais, il garde la structure syllabique de la Méthode Ti Malice.

Les méthodes utilisées maintenant dans le système ne reflètent toujours pas le programme actuellement en vigueur. Parmi les plus en vogue, on trouve les ouvrages de lecture des Editions Deschamps, qui utilisent eux aussi la méthode syllabique. Suite à un colloque organisé sur la lecture réalisé en juillet 2013, les participants ont pu découvrir qu'il y a plusieurs approches et méthodes de lecture précoce pratiquées en Haïti que nous citons ci-dessous.

L'existant en matière d'enseignement de la lecture (Présentation des différentes méthodes appliquées en Haïti).

1. Méthode Gategno (école Aux Alizés)
2. Approche Éditions Deschamps
3. Approche CAFT
4. Approche Lekti se Lavni
5. Méthode Collection Pour la Vie
6. Approche de Kopivit
7. Approche M ap Li Nèt Ale
8. Approche Je parle bien français

Tableau 1 – Différentes méthodes de lecture appliquées en Haïti

PRÉSENTATION DES DIFFÉRENTES MÉTHODES APPLIQUÉES EN HAÏTI	
Approches	Démarche méthodologique
Méthode Gategno (école Aux Alizés)	Axé sur un code avec une couleur
Approche Éditions Deschamps	Méthode syllabique
Approche CAFT	Méthode syllabique

PRÉSENTATION DES DIFFÉRENTES MÉTHODES APPLIQUÉES EN HAÏTI

Approches	Démarche méthodologique
Approche Lekti se Lavni	Axée sur la pédagogie interactive et convergente.
Méthode Collection Pour la Vie	Méthode syllabique
Approche de Kopivit	Méthode syllabique
Approche M ap Li Nèt Ale	Axée sur la pédagogie interactive et convergente.
Approche Je parle bien français	Axée sur la pédagogie interactive et convergente.

2.2. APPROCHE M AP LI NÈT ALE ET JE PARLE BIEN FRANÇAIS

M ap Li Nèt Ale et Je parle bien Français sont une méthode de lecture initialement développée avec la RTI sous le projet TOTAL et ensuite avec la FHI360 sous le projet Ann Ale dans l'année 2012. En 2016-2019, le programme a été révisé par le Programme de Capacité LAC Reads pour le compte de l'USAID avec l'appui du MENFP. Cette méthode est interactive et se focalise sur l'apprenant, ses acquis et son milieu. Elle prend son essence pédagogique sur les cinq piliers de l'apprentissage de l'écrit : 1) la connaissance phonémique, 2) l'introduction à la phonétique, 3) la fluidité ou maîtrise de la lecture courante, 4) les compétences en vocabulaire et 5) la compréhension. Cette méthode donne un garant à l'enseignant de faire profiter de son enseignement à l'apprenant tout en mettant celui-ci au centre de son apprentissage. Elle a été développée avant par d'autres organismes. A partir de 2017, LAC Reads avait la charge de réviser les matériels de 1^{ère} et de 2^{ème} Année. Ensuite, développer celui de la 3^{ème} Année.

2.3. LES MANUELS UTILISÉS EN HAÏTI DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF

Les manuels sont l'apport matériel (papier, media ou informatique) stratégique dans l'enseignement/ apprentissage de l'écrit (lecture/écriture). C'est un support de l'apprentissage différente de la méthode dans laquelle est enseigné l'écrit (*Bentolila et Germain, 2005*). Les manuels dans le milieu écolier haïtien dans l'apprentissage de la lecture précoce sont légion. Les éditions généralement entendues sont Deschamps, Kopivit, CUC. Ces éditions diffusent des livres scolaires en français et en créole pour tous les niveaux, même pour le 3^{ème} cycle fondamental. Ils sont homologués par le MENFP. La plus grande faille qu'a tous ces ouvrages, ils ne reflètent pas toujours le programme détaillé en vigueur reconnu par le ministère de l'éducation.

2.4. LES LIVRES « M AP LI NÈT ALE » ET « JE PARLE BIEN FRANÇAIS »

Les matériels « M ap Li Nèt Ale » et « Je parle bien français » sont des livres d'apprentissage de lecture pour le premier cycle fondamental. La méthode développe des livres sur la didactique de l'écrit dans la langue maternelle et la langue seconde. Centré sur l'apprenant et son environnement, il offre à celui-ci le moyen d'acquisition rapide de lecture et d'écriture strictement en lien avec le Programme par les Objectifs (PPO).

Pour les niveaux, la première année dispose de trois (3) ouvrages pour les enfants : 1 pour le français oral, et 2 pour la lecture et l'écriture du créole. Ces ouvrages sont développés suivant le milieu et

l'environnement de l'enfant tant qu'en français, langue seconde souvent méconnu de ses enfants, qu'en créole, langue qu'il a déjà maîtrisé l'oral mais doit appréhender son alphabet et ses sons, qui lui facilitera rapidement la lecture de cette langue. La méthode voit également une partie orale du créole.

La deuxième année dispose, lui, de 4 livres pour les enfants : 2 pour le français et 2 pour le créole. Une continuité est faite sur la première année. Pour le français, l'enfant déjà en contact avec la langue oralement, est prêt pour l'acquisition de l'écrit. De ce fait, le programme propose des exercices et des textes courts à l'apprenant. Il apprend les sons similaires déjà appris en créole en français avec des graphies différentes. Une transition entre les deux langues. Il écrit dans la langue qu'il parlait seulement en première année. Les ouvrages de créole continuent à préconiser des historiettes à l'apprenant tout en respectant la lisibilité pour ce niveau. Est aussi considéré, quelques exercices pour aider l'apprenant la compréhension des textes suivant le PPO. Tout en tenant compte des cinq composantes de la méthode.

La troisième année a été développé sur les mêmes fréquences que la deuxième année avec 2 ouvrages (1 livre 1 cahier d'exercice) pour le français et 2 ouvrages (1 livre 1 cahier d'exercice) pour le créole encore selon les prescrits de la PPO. Ces ouvrages proposés pour ces niveaux sont aussi accompagnés des guides du maître, divisés eux-mêmes en trimestre. Ce qui garantit que l'apprentissage proposé aux enfants n'est pas fait suivant ce que chacun décide de faire tout en respectant la manière d'enseigner de chaque enseignant. Guide qui est aussi accompagné de monitoring et de coaching. Ce qui est un plus dans ce programme de lecture.

CE QU'IL FAUT RETENIR

- Les méthodes de lecture restent des moyens d'acquisition de l'écrit à travers divers moyens dont les livres de lecture.
- Les livres disponibles sur le marché actuel haïtien utilisent diverses méthodes qui, souvent, sont loin de la réalité du programme en vigueur.
- Le programme M ap Li Nèt Ale et Je parle bien français propose une méthode adéquate de lecture en lien avec le PPO.
- Cette méthode permet aux enfants et aux enseignants une meilleure appropriation des cinq composantes de la lecture : 1) la connaissance phonémique, 2) l'introduction à la phonétique, 3) la fluidité ou maîtrise de la lecture courante, 4) les compétences en vocabulaire et 5) la compréhension de lecture.

III. ANALYSE DES MANUELS DE LECTURE DE 4ÈME ANNÉE UTILISÉS DANS LES ÉCOLES

La question de qualité d'ouvrage utilisé pour enseigner la lecture au niveau du fondamental en Haïti, vient avec la création de la Direction du Curriculum et de la Qualité (DCQ). Malgré la présence de cette direction de régulation, la publication et l'utilisation d'ouvrage dans le milieu scolaire, reste une question controversée. Alors que ... *[les manuels sont des outils essentiels d'accompagnement de*

l'apprentissage, mis à la disposition des professeur(e)s. Ils sont un gage du succès]⁷. Les éditions qui publient pour les enfants font des livres pour être utilisés en salle de classe et sont validés par l'Etat. Mais est-ce que ces livres sont de bonne qualité pour apprendre à lire à ce niveau ?

Un rapport de recherche du Ministère de l'Éducation Nationale sur *l'aménagement linguistique en salle de classe en 2000* relève que les livres, déjà sur le terrain depuis plusieurs années, ont de nombreux problèmes à plusieurs niveaux. Ces problèmes ne faciliteraient pas l'épanouissement de l'enfant pendant qu'il fait son apprentissage. De ces livres nous pouvons citer les volumes de *Mieux parler* (1, 2, 3 et 4), *Pour lire avec plaisir*, *Je lis et je parle avec plaisir*, *M ap li ak kè kontan*, *Ma première grammaire*, *A la rencontre de la grammaire*, *Vocabulaire cours élémentaire et moyen*, *Dictée cours préparatoire et cours élémentaire*. Ces livres sont utilisés en 1^{er} et 2^{ème} cycle. L'équipe qui avait travaillé sur ce rapport fait à ces ouvrages les reproches que voici :

- Incohérence via la progression dans certains ouvrages liés aux matériaux langagiers ;
- Les livres sont au même niveau (*mieux parler* 1, 2, 3 et 4) ;
- Incohérence dans la correspondance image/texte ;
- Certains livres n'ont pas de table des matières ;
- Certains livres de lecture utilisent des proverbes qui ne correspondent pas au niveau de compréhension des élèves ;
- Absence d'objectifs pédagogiques ;
- Confusion dans l'utilisation des temps en créole (grammaire) ;
- Pas de table des matières dans certains ouvrages ;
- Distribution des exercices d'application mal fait ;
- Histoires des livres ne correspondant pas à la réalité et la culture du pays ;
- Textes majoritairement d'auteurs étrangers ;
- Absence de livre du maître ;
- Les mots de vocabulaire sans objectif pédagogique (vocabulaire) ;
- Manque d'activités libres et créatrices ; et
- Présence de confession religieuse.

⁷ Germain (dir.), 2011.

Tableau 2 – Présentation des listes d’ouvrages disponibles utilisés en classe de 4^{ème} Année sur le terrain (créole)⁸

TITRES	MÉTHODES	NOMBRE DE PAGES	MAISONS D'EDITIONS
Ann li ak ekri kreyòl pi byen	Syllabique	104	Editions Les Frères Nau
Kominika syon kreyòl #4	Syllabique	108	Editions Dawill
Kominikasyon kreyòl	Syllabique	120	Librairie L'action sociale
M ap li ak kè kontan #3	Syllabique	126	Henri Deschamps
M ap li ak kè kontan #4	Syllabique	128	Henri Deschamps
Maton Gramè ak lekti kreyòl	Syllabique	65	CUC, Université Caraïbe
Otograf ak vokabilè #4	Syllabique	70	CUC, Université Caraïbe
Wi ! Mwen konn li 4èm liv	Syllabique	96	Henri Deschamps

Généralement, il n’y a pas de critique spécifique pour ces ouvrages selon l’auteur. Mais il en reste la question de l’incohérence texte/image, et certains exercices ne sont pas adaptés au niveau des enfants. Certains de ces ouvrages ont un cahier d’exercice.

Tableau 3 – Présentation des listes d’ouvrages disponibles utilisés en classe de 4^{ème} Année sur le terrain (Français)

TITRES	MÉTHODES	MAISONS D'EDITIONS
Pour Lire Avec Plaisir	Syllabique	Henri Deschamps
Français En Fête	Syllabique	Henri Deschamps
Je Lis & J'Ecris le Français	Syllabique	Henri Deschamps
Je Lis & J'Ecris le Français	Syllabique	Henri Deschamps
Français En Fête 2	Syllabique	Henri Deschamps
Français en Fête #3	Syllabique	Henri Deschamps
Super Lecteur	-	Henri Deschamps
Français langue seconde 4 ^{ème} AF	Syllabique	Kopivit l'action Social
Le Français en cours él. (Collection L'AS) 4 ^{ème} AF	Syllabique	Kopivit l'action Social
Animatou l'île aux mystères	-	Kopivit l'action Social
Le Français par les textes	Syllabique	Kopivit l'action Social
Français	-	Edition du Canapé Vert
A la rencontre de la grammaire	-	-
Vocabulaire cours élémentaire et moyen	Syllabique	-
Dictée cours élémentaire	Syllabique	-

⁸ Lamy (2009), tableau I4.

CE QU'IL FAUT RETENIR

- Il y a beaucoup de manuels de lecture en circulation dans le système scolaire haïtien.
- Les manuels sont écrits en français et en créole au niveau du premier cycle et sont généralement de méthode syllabique.
- Il manquait un processus de validation clair et transparent pour que les matériaux s'alignent sur des normes et des critères qui répondent aux normes de lecture internationales et locales existantes. Les manuels ne reflètent pas toujours le programme en vigueur.
- Il y aurait beaucoup d'amélioration et de changement à apporter aux manuels pour une meilleure utilisation en salle de classe.

IV. ANALYSE DES CURRICULA DU CRÉOLE ET DU FRANÇAIS AVEC FOCALISATION SUR LA 4ÈME ANNÉE

Le curriculum de l'école haïtienne issu de la Réforme Bernard des années 70-80, encore en vigueur, soit un demi-siècle près, avait apporté une innovation majeure : « Désormais le créole est langue d'enseignement et langue enseignée tout au long de l'École fondamentale, à côté du français langue enseignée tout au long de l'École fondamentale, et langue d'enseignement à partir de la 4^e année ». Le curriculum ainsi conçu se propose de répondre au mieux au profil de sortie de l'enfant en fin de scolarité de base, notamment en matière de compétence langagière. Ce dispositif bilingue qui est nouveau, assigne au départ aux deux langues leur statut didactique : l'une le créole est langue maternelle et l'autre le français est langue seconde. Les disciplines sont ainsi décrites :

1. **Créole** : Langue maternelle. Outre sa fonction instrumentale dans le processus d'apprentissage et d'acquisition des connaissances, le créole joue à l'école un rôle d'intégration sociale et culturelle en reliant l'enfant à son environnement communautaire, à l'histoire du pays et assure en même temps la base sociolinguistique de l'unité nationale et de son authenticité.
2. **Français** : Le français qui constitue la seconde langue nationale d'Haïti au même titre que le créole vise à l'instauration d'un bilinguisme équilibré. Outre sa fonction d'outil de connaissances, notamment scientifiques et technologiques, le français permet également l'accès à la culture nationale et à la civilisation universelle.

En Haïti, le Ministère de l'Éducation nationale et de la formation met à disposition les programmes scolaires de toutes les matières et de tous les niveaux. Ces programmes ont été conçus comme la trame de la pédagogie pour les enseignants et les documents de référence pour les concepteurs de manuels scolaires et d'autres ressources didactiques. À considérer la structure des programmes de langue (créole et français), leur logique de conception tient compte de l'universalité des programmes de langues modernes qui privilégient la compétence à communiquer tant à l'oral qu'à l'écrit et les différents domaines qui doivent faire l'objet d'enseignement-apprentissage (voir Tableau x ci-dessous).

Tableau 4 – Structure des programmes de langue dans le curriculum de l'École fondamentale

NIVEAU	THÈMES (DOMAINES) D'ÉTUDES	
	Créole	Français
1 ^E – 6 ^E ANNÉE	Communication orale	Communication orale
	Communication écrite	Communication écrite
	Lecture - Graphisme	Lecture - Graphisme
	Orthographe – Vocabulaire	Orthographe – Vocabulaire
	Grammaire	Grammaire
	Production écrite	Production écrite

Officiellement et structurellement, chaque thème ou domaine d'enseignement est représenté sous forme de tableau ou de bloc d'informations comprenant :

1. **Thème (Plutôt domaine) :** qui est une unité, un module du programme.
2. **Objectif général :** C'est en quelque sorte les verbes d'action définissant l'objectif pédagogique que nous trouvons dans la taxonomie de Bloom.
3. **Objectif spécifique :** C'est de manière concrète l'objectif définissant l'action à réaliser sur le contenu en vue d'atteindre l'objectif général.
4. **Éléments de contenu :** connaissances à enseigner en classe. Les connaissances sont présentées soit seules sous la forme d'une notion ou concepts, soit sous une forme d'expression en une phrase contenant les mots clés ou le groupe des mots représentant la notion centrale.
5. **Suggestions d'activités d'enseignement et d'apprentissage :** ce sont les suggestions de stratégies d'apprentissage concrètes que l'enseignant peut entreprendre pour son cours. L'expression utilisée est souvent de la forme : « Faire faire... Faire raconter... Susciter un dialogue... »
6. **Évaluation :** forme d'évaluation formative proposée aux enseignants en vue de consolider les apprentissages réalisés.

Voici un exemple concret du thème « Production » écrite (Niveau 4^{ème} Année Fondamentale)

Tableau 5 – Production Ecrite

THÈME : PRODUCTION ÉCRITE		OBJECTIF GÉNÉRAL	
		<ul style="list-style-type: none"> • Amener l'élève à produire, dans des situations pratiques, de courts textes répondant à diverses intentions de communication • Développer et entretenir chez l'élève le goût d'écrire 	
Objectifs spécifiques	Éléments de contenu	Suggestions d'activités d'enseignement et d'apprentissage	Évaluation
<p>L'élève sera capable de :</p> <p>I. Construire des phrases grammaticalement correctes à partir de groupe organisé</p>	<p>I.1. Phrases simples</p> <ul style="list-style-type: none"> • Affirmatives • Négatives • Interrogatives • Exclamatives • Impératives 	<p>I.1.1. Présenter en désordre les groupes fonctionnels groupe sujet, verbe, complément, d'une phrase simple rencontrée au cours des activités scolaires et faire ordonner ces groupes pour obtenir une phrase grammaticalement correcte</p> <p>Exemple :</p> <p>Son livre – mon frère – sur l'étagère – a posé (<i>mon frère a posé son livre sur l'étagère</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Présenter en désordre les groupes fonctionnels : groupe sujet, verbe, complément(s) d'une phrase simple et les faire ordonner pour contenir une phrase grammaticalement correcte

En somme, les programmes scolaires contiennent de nombreux éléments pédagogiques comme thèmes, contenus, objectifs etc. Ce sont ces informations et les relations entre elles et/ou avec d'autres connaissances existantes externes que nous pouvons exploiter pour la conception des ressources de qualité correspondant entre le contenu et le programme éducatif qu'ils traitent.

4.1. ANALYSE DE LA STRUCTURE DES PROGRAMMES DE LANGUES DE LA 4^{ÈME} ANNÉE

La structure de l'organisation des informations du programme scolaire, précédemment présentée, est un modèle officiel applicable à l'ensemble des programmes scolaires de tous les niveaux. Les contenus d'apprentissage dans les domaines de la matière sont de trois types :

- Faits, concepts et systèmes conceptuels
- Procédures
- Attitudes, valeurs et normes

L'analyse⁹ quantitative et qualitative de ces contenus pour la 4^{ème} année (voir **Tableaux 6 et 7**) montre que le programme insiste beaucoup sur les procédures comme moyen de travailler les contenus conceptuels et attitudeux. Ce qui est en accord avec la vision qu'à ce niveau, les élèves passent de l'apprentissage de la lecture à la lecture au service des apprentissages.

⁹ Voir Annexe I. Vous trouverez la déclinaison des objectifs de tous les domaines d'enseignement des deux langues.

Tableau 6 – Type de contenus inventoriés dans le programme de créole (4^{ème} AF)

TYPE DE CONTENUS				
Domaines	Notions, concepts	Procédures	Attitudes, valeurs	Total
Communication orale	4	3	2	9
Lecture	1	8	3	12
Production écrite	2	6	1	9
Grammaire	10	7	-	17
Orthographe	-	2	-	2
Vocabulaire	6	1	-	7
Total	23	27	4	56

Tableau 7 – Type de contenus inventoriés dans le programme de français (4^{ème} AF)

TYPE DE CONTENUS				
Domaines	Notions, concepts	Procédures	Attitudes, valeurs	Total
Communication orale	6	12	1	19
Lecture	6	3	2	11
Production écrite	2	5	-	7
Grammaire	3	3	-	6
Orthographe	3	3	-	6
Vocabulaire	4	3	-	7
Total	24	29	3	56

Quant au classement des activités d'apprentissage listées pour les deux programmes de langues on en trouve quatre catégories :

1. Le professeur en action
2. L'élève en action, seul
3. L'interaction professeur-élèves
4. L'interaction élève-élève

Enfin, il y a lieu de souligner la gestion d'heures dans les programmes de langues sous le rapport d'heures allouées à l'enseignement ce qui correspond de loin aux heures réelles d'apprentissage. Un cumul des heures accordées au créole et au français crédite officiellement 270 heures en 4^{ème} année pour l'enseignement des deux langues, comme l'indique le tableau ci-dessous.

Tableau 8 – Répartition des heures d’enseignement dans les deux langues (créole et française) pour la 4ème année de l’École fondamentale

Domaine	CRÉOLE		FRANÇAIS		Total
	Hebdomadaire	Annuel	Hebdomadaire	Annuel	
Communication orale	1	30	1	30	60
Lecture	2	60	1	30	90
Production écrite	1	30	1	30	60
Grammaire		30			
Orthographe	1		1	30	60
Vocabulaire					
Total	5	150	4	120	270

CE QU’IL FAUT RETENIR

- Les contenus du programme de la 4ème Année sont organisés autour d’activités cognitives à réaliser avec la langue et non pas à base de concepts disciplinaires.
- L’exercice d’analyse du programme a permis non seulement de le caractériser, mais aussi de dégager des implications pour le développement des matériels pédagogiques.
- Le temps consacré au créole et au français en quatrième année n’est pas suffisant compte tenu du fait que les élèves doivent être prêts à faire la transition vers un enseignement uniquement en français. Il est également peu probable que ces temps soient respectés dans la pratique quotidienne et encore moins probable que le temps consacré à ces matières soit axé sur des leçons de haute qualité.
- Même si la qualité des ressources pédagogiques est foncièrement tributaire de la correspondance entre le contenu et le programme éducatif, le choix des compétences à enseigner doivent correspondre aux données scientifiques les plus récentes sur la manière dont les enfants apprennent à lire.
- L’orientation du programme d’études est largement axée sur le développement de la lecture compréhension.

V. ANALYSE DES STANDARDS INTERNATIONAUX EN MATIÈRE D'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE

Dans la foulée des grands programmes internationaux d'évaluation – IEA¹⁰ (IEARL, IALS, PIRLS) et OCDE¹¹ (PISA, PIAAC), des standards internationaux ont été fixés au fil du temps afin que « l'évaluation des indicateurs qui sont suivis à l'échelon mondial soit considérée comme un bien public, avec des outils, de la documentation et des données qui seront disponibles gratuitement ». De ce fait, aucun pays ne sera empêché d'évaluer les résultats de l'apprentissage en raison de contraintes financières.

Il faut reconnaître que depuis ces trente dernières années, les concepts, les notions et les référentiels d'évaluation de la lecture ont constamment évolué pour suivre les dernières avancées scientifiques et répondre aux débats internationaux sur les compétences en lecture. Actuellement, les protocoles d'évaluation de ces enquêtes sont principalement orientés vers la mesure du niveau de « littératie », qui est obtenue par la mesure des niveaux de compétence des élèves en compréhension de l'écrit, définie par/dans les standards internationaux.

5.1. STANDARDS DE LECTURE

En général, l'enfant scolarisé commence à lire entre 5 et 7 ans en passant par différentes étapes dépendant du développement cognitif, moteur, langagier, social, affectif et sensoriel (Eduscol, 2014). A l'échelle globale d'apprentissage en lecture, les recherches montrent qu'aujourd'hui « les standards scolaires sont des objectifs relatifs aux savoirs que les enseignants visent à faire atteindre à leurs élèves » ... La lecture se définit selon une conception interactive, le processus dépend de facteurs liés au lecteur, au texte et au contexte (Giasson, 1997).

Aujourd'hui le mot standard revêt plusieurs sens selon qu'il est employé par les anglo-saxons ou les francophones. Pour ceux-là, il signifie des processus normaux en termes de performance. Pour ceux-ci, il traduit « le profil de performance de l'élève idéal » du côté des Etats-Unis, les standards de formation sont « des référentiels clairs en matière de connaissances et de compétences... dont le niveau est fixé 12 ». Aujourd'hui parmi ces différents sens attribués au concept on retiendra le dénominateur selon lequel le standard est « ce qui est conforme à une norme »¹³. Ainsi, sur le plan éducatif, l'OCDE a défini, avec l'appui de nombreux experts et techniciens, deux types de standards : les « standards de contenus » et les « standards de performance ». PISA, la célèbre épreuve internationale, distingue trois grands types de standards de contenus : la compréhension de l'écrit ; la culture mathématique ; la culture scientifique.

Donc il est nécessaire d'établir les connaissances et les contenus que les élèves doivent acquérir et qui seront évalués par les tests, structurés à partir de l'objectif éducatif fixé dans le curriculum. Donc une évaluation de l'école qui passerait par les standards internationaux.

5.2. MAIS QUE FAUT-IL ÉVALUER ?

Pour un bon nombre de chercheurs, il est nécessaire d'évaluer les évaluations d'éducation. Ceci passerait par un cadre de référence qualité de « dénominateur commun » selon les enquêtes

¹⁰ Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire, enquêtes en lecture IEARL, IALS, PIRLS <http://www.iea.nl/>

¹¹ Organisation de coopération et de développement économiques, enquête en lecture PISA, <http://www.oecd.org/pisa/pisaenfrancais.htm>

¹² Réville (2006).

¹³ Dictionnaire actuel de l'éducation, Legendre (1993).

internationales de l'International Association for Educational Achievement (IEA). Même s'il est parfois difficile d'arriver à ce dénominateur commun dans certains cas.

En effet, n'est-il pas un besoin fondamental de se donner pour objectif, d'arriver à « l'harmonisation des objectifs de formation par des standards scientifiquement validés d'une part et des plans d'études au niveau régional d'autre part », ainsi que la construction d'épreuve pour « la vérification de l'atteinte des standards nationaux de formation »¹⁴ ?

Donc l'idéal serait d'aller vers un seuil de compétence maximum, c'est à dire, non vers des « standards de base ou minimum » ni même vers des « standards réguliers », mais surtout vers des « standards maximum » qui définissent un idéal éducatif.

5.3. DES CAPACITÉS EN LECTURE CHEZ L'ENFANT HAÏTIENS¹⁵

Les résultats obtenus par les enfants haïtiens dans ce domaine démontrent un niveau scolaire très faible. Le test EGRA permet de mesurer les compétences fondamentales des élèves en lecture de la 1ère à la 4ème année du fondamental (équivalent CP au CE2), en français et en créole.

Selon une étude conduite par l'ONG RTI en mai 2013, la proportion d'élèves les plus faibles en lecture de texte - définis comme les élèves ne lisant aucuns mots du texte - s'élevait à 69% en 1ère année (équivalent du CP), 49% en 2ème année (équivalent du CP) et 26% en 3ème année (équivalent du CE1). Ces résultats préoccupants ne se sont guère améliorés depuis. En effet, les études et évaluations menées par la Banque mondiale en 2014 et l'USAID en 2016 énoncent que les compétences fondamentales « sont acquises très lentement voire pas du tout, en particulier dans les écoles des communautés pauvres. Ainsi, l'élève moyen de troisième année ne pouvait lire que 23 mots à la minute, soit bien en dessous des 35 à 60 mots par minute nécessaire pour la compréhension d'un texte de base ».

L'étude conduite en 2017 par CARE Haïti, et financée par UNICEF¹⁶ fait état de chiffres similaires et alarmants :

- A la fin de la 1ère année, environ 35% des enfants n'arrivent pas à bien nommer une seule lettre parmi les 10 lettres qui leurs sont présentées en créole ;
- Après la 2ème année, plus de 10% des élèves soit (15.7%) n'arrivent pas à lire correctement le son des 10 premières lettres qui leurs sont présentées en créole et en français (11.5%) ;
- Après la 4ème année, plus de 10% des élèves soit, (10.1%) n'arrivent à lire correctement aucun mot en créole et en français et plus du double, (20.9%) des élèves n'arrivent à lire correctement aucun mot en français sur les 5 premiers mots connus qui leurs sont présentés dans les deux langues.

Moins du quart des élèves (22.5%) de la 4ème année arrive à lire correctement un texte court de 63 mots en créole complètement. En français, ce pourcentage est de moins de 3%. Le pourcentage d'élèves ayant lu un texte court avec une compréhension d'au moins 80% est de moins de la moitié des élèves (42.6%) en 4ème année pour le créole et de moins du tiers des élèves (32.2%) pour le français.

¹⁴ Behrens, 2008.

¹⁵ Document de présentation des sociétés K.L.E.

¹⁶ « Rapport de l'évaluation de base EGRA », Projet Haïti Gagne, Lire, Ecrire, Réussir. Octobre 2017. Care Haïti.

CE QU'IL FAUT RETENIR

- L'enfant scolarisé commence à lire entre 5 et 7 ans.
- Sur le plan éducatif, il y a deux types de standards : les « standards de contenus » et les « standards de performance ». Et il y a trois grands types de standards de contenus : la compréhension de l'écrit ; la culture mathématique ; la culture scientifique.
- Au regard des faibles résultats des élèves haïtiens, l'idéal serait de s'accorder sur un seuil commun de lecture où le niveau minimal d'aptitude sera mesuré par rapport aux nouvelles échelles en cours de littérature tel que développé par les grands programmes évoqués.
- Les indicateurs de l'école haïtienne sont révélateurs de la nécessité de fixer ce seuil minimal de compétence à atteindre tel que défini par les évaluations à grande échelle en lecture.
- Il n'existe à ce jour en Haïti aucune norme commune ni outils pédagogiques ni évaluation pour un tel seuil qui soit validée par la communauté internationale.

VI. ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA LECTURE DANS LES CONTEXTES DE CRÉOLOPHONIE

Les pays créolophones, dont Haïti fait partie, sont ordinairement confrontés aux problèmes d'enseignement/apprentissage des langues en rapport avec la question sensible de l'amélioration des résultats scolaires. Ces pays couvrent en fait deux zones géographiques : la zone américano-caraïbe (avec Haïti, la Dominique, Sainte-Lucie et trois départements d'outre-mer français : la Guadeloupe, la Guyane et la Martinique) et l'Océan Indien (avec l'Île Maurice, les Seychelles et un DOM français : la Réunion). Les facteurs qui expliquent ce phénomène ont été scindés en deux dimensions dont l'une linguistique et l'autre didactique.

Sur le plan linguistique, on pose le problème de l'existence d'une langue dite créole en coexistence avec la langue française. Le constat de départ est que les créoles français, en dépit de leur parenté proche avec le français, sont des systèmes linguistiques autonomes dont les matériaux linguistiques sont essentiellement issus du français. Ensuite, il faut aussi souligner le statut socio symbolique : cette langue est minorée, tant par ses locuteurs que par les instances officielles de l'Etat. Cette situation linguistique est qualifiée de diglossique (au sens de Ferguson, 1959), car deux langues distinctes, le français et le créole sont utilisées de façon complémentaire, l'une ayant un statut socioculturel relativement supérieur à l'autre dans la société (Hamers et Blanc, 1983). Dès lors, il faut bien se résoudre à considérer un élément déterminant : sommes-nous en présence d'un bilinguisme ou une diglossie « classiques » et son corollaire de communication scolaire, tant dans les programmes que dans le dialogue maître-élève.

Sur le plan didactique, trois grandes orientations sont proposées. Une **première orientation** qui, dans la foulée des experts de l'Unesco et bien des chercheurs en Sciences de l'Education qui répètent que la première règle à appliquer dans un pays bi-, tri-, pluri- ou multilingue, préconise d'enseigner en langue maternelle. Une fois l'alphabétisation acquise, passer alors à la langue dite officielle ou académique. Divers observateurs ont alors préconisé un bilinguisme « additif » à l'école, commençant

par le créole maternel et se poursuivant par une installation étalonnée du français. Si ce programme a été retenu (avec des fortunes diverses) pour des pays souverains comme Haïti ou Les Seychelles, s'il est en passe d'être aménagé pour l'Île Maurice, il n'en va pas de même pour les Antilles, la Guyane et la Réunion.

La **deuxième orientation** est ainsi décrite :

« Nous proposons une nouvelle analyse sociolinguistique et un autre programme éducatif que l'on pourrait intituler **Didactique de langues proches en milieu créole et pédagogie de la variation**. L'idée essentielle de cette approche consiste à partir de ce qui se parle tous les jours dans ces pays et d'enseigner des normes à partir de l'analyse qu'en font les élèves. Autrement dit, il faut refuser la fatalité de la diglossie comme une combinaison harmonieuse autant que comme un conflit névrotique. Les deux langues en présence (créole et français) se distribuent tous les jours l'espace énonciatif des habitants de ces pays, parfois sous les apparences d'un bilinguisme maîtrisé, parfois sous des alternances codiques ou des formes mixtes. Pour réussir à conquérir l'attention des élèves, nous devons parvenir à enclencher une activité métalinguistique qui rétablit le sujet dans la conscience de son répertoire. Pour ce faire le maître doit accepter deux premiers principes » :

1. Arrêter de faire du français ce code inaccessible qui inhibe l'élève en difficulté.
2. Casser l'image des créoles indissolublement liés à des activités subalternes.

(Colloque *Enseigner l'outremer, enseigner en outremer* – 17 mai 2011 – LF Prudent – mai 2011).

Quant à la **troisième orientation**, elle prend appui sur les travaux de la direction de l'éducation et formation de l'O.I.F. (Organisation internationale de la francophonie) qui a lancé un programme (2010-2013) portant sur l'amélioration de l'enseignement du français en contexte multilingue à partir d'approches didactiques soit convergentes soit adaptées. Les zones visées sont les zones arabophone, créolophone et de l'Afrique subsaharienne.

S'agissant de la zone créolophone qui nous intéresse plus particulièrement, différents ateliers de travail ont été organisés entre 2006 et 2008 avec pour objectif de proposer des solutions sous la forme d'une approche didactique spécifique qui soit adaptée aux territoires créolophones. Cela a donné lieu à plusieurs ouvrages de synthèse et, en 2010, à différents guides à destination des formateurs et des maîtres.

La méthode repose sur le principe que les créoles français, issus de la langue française, sont des systèmes autonomes par rapport au français mais également avec de grandes similitudes, et qu'il ne faut pas les enseigner comme on enseignerait des langues étrangères n'ayant aucune similitude avec le français (comme le chinois ou le turc). Il s'agit donc d'élaborer, pour l'enseignement du français dans les zones où ils sont en usage, une didactique du français **adaptée à la langue première des enfants**.

Elle prend pour point de départ les éléments communs au français et au créole, tout en s'inscrivant dans une stratégie qui, dans la suite, introduirait, de façon progressive et raisonnée, les éléments qui distinguent les langues. D'après les auteurs, les créoles, souvent regardés comme des obstacles à l'apprentissage du français, doivent donc devenir, au contraire, dans une didactique adaptée, des tremplins dans une nouvelle démarche d'appropriation du français.

Pour ce qui concerne l'enseignement-apprentissage de la lecture dans le contexte des espaces créolophones, des études et recherches¹⁷ conduites en milieu martiniquais révèlent que « l'utilisation (parler et comprendre) du créole dans l'environnement linguistique de l'enfant n'interfère en rien avec les compétences phonologiques développées à l'école en français. En fonction de ces résultats et des données de la littérature qui suggèrent un lien fort entre les compétences phonologiques et capacité de décodage, il semble alors pertinent de postuler que les compétences en créole des enfants n'affecteront pas négativement leurs performances en lecture en fin de CP (Cours préparatoire) ».

Une autre étude¹⁸ dont « l'objectif était de savoir si un enseignement bilingue français-créole dans les écoles de Guadeloupe influencerait les acquisitions des enfants et de ce fait leurs compétences en lecture, sur les deux niveaux l'identification et la compréhension ». Cette étude s'inscrivait dans une réflexion globale pour repenser une méthode d'enseignement de la lecture à partir d'outils et de supports linguistiques émanant de l'environnement proche des enfants guadeloupéens, alliant ainsi le français et le créole dans une symbiose éducative réfléchie.

En conclusion, l'étude a montré, par l'analyse des résultats d'observation, que l'utilisation du créole peut influencer de nombreux facteurs entrant en jeu dans le processus d'apprentissage de la lecture au CP, et peut ainsi favoriser le développement de compétences et augmenter les performances des élèves.

CE QU'IL FAUT RETENIR

- Plutôt que de s'engager dans une pédagogie de la langue réputée maternelle pour passer ensuite au français, il convient d'accepter l'élève avec ses deux langues.
- Le choix de la didactique adaptée du français¹⁹ en milieu créolophone s'accommode bien à la langue première des enfants.
- La pratique du créole n'aurait pas d'impact négatif sur les performances en lecture-compréhension en français.
- La didactique adaptée du français en milieux créolophones nécessite une formation pédagogique spécifique aux maîtres d'école.

VII. GRANDES LIGNES D'ORIENTATION POUR ÉLABORER LE MATÉRIEL DE LA 4^{ÈME} ANNÉE

Les différentes analyses que nous avons conduites tout le long de ce document de cadrage nous fournissent d'emblée les grandes lignes d'orientation pour élaborer un matériel de qualité à destination des élèves haïtiens de la 4^{ème} Année Fondamentale . Elles sont développées ici en trois grands points :

¹⁷ GEREC-F et IREDU-CNRS. Compétences langagières acquises en milieu familial et acquisitions scolaires en cycle 2 : Le cas du créole et du français en contexte martiniquais. Rapport final, 2008.

¹⁸ Rachelle Beauvarlet. Bilinguisme, créole et alphabétisation en Guadeloupe : un enseignement bilingue de la lecture au cours préparatoire. Education. 2013. dumas-00995786.

¹⁹ Voir Annexe II.

1. La littératie comme cadre de référence
2. Éléments pour le cadrage pédagogique
3. Éléments pour le cadrage technique

7.1. LA LITTÉRATIE COMME CADRE DE RÉFÉRENCE

Dans le milieu éducatif haïtien, la littératie constitue un enjeu de taille. Les recherches le démontrent : la littératie a un impact décisif sur le parcours scolaire de tous les élèves. L'acquisition de compétences solides à l'oral, en lecture et en écriture permet aux élèves de réaliser leur plein potentiel, d'atteindre leurs buts, bref de réussir à tous les plans.

La littératie peut être définie comme « l'aptitude à comprendre et à utiliser les formes du langage écrit dont la société a besoin et/ou qui sont nécessaires à l'individu. Les jeunes lecteurs sont amenés à construire le sens de textes très variés. Ils lisent pour apprendre, pour s'intégrer dans une société où la lecture joue un rôle essentiel, et pour leur plaisir. » (Campbell et al., 2000, p. 3). Des compétences liées à l'expression orale ou à la production écrite sont également déterminantes pour apprécier le niveau de littératie.

Actuellement, les protocoles d'évaluation sont principalement orientés vers la mesure du niveau de « littératie », qui est obtenue par la mesure des niveaux de compétence des élèves en compréhension de l'écrit, définie par/dans les standards internationaux. A cet effet, le concept de littératie permet d'appréhender les contenus d'enseignement et d'apprentissage relatifs au lire-écrire en situation de présentation orale. L'intérêt pour cette notion réside dans le fait qu'elle permet d'articuler les dimensions contextuelles des pratiques du lire-écrire et les compétences des sujets (Delcambre et Pollet, 2014).

Il s'agit donc d'aligner les programmes nationaux de littératie, les livres et les guides de l'enseignant sur les meilleures données probantes concernant l'apprentissage de la lecture par les enfants. Il faut garantir un accès rapide à des textes plus nombreux de meilleure qualité et adaptés à l'âge et aux compétences des élèves. Pour maîtriser la langue, les élèves doivent être exposés à des textes adaptés à leur âge et à leur contenu. Les élèves doivent disposer d'un temps suffisant pour s'exercer à la lecture.

En outre, il faut assurer un enseignement efficace pour la littératie en mettant à la disposition des élèves des livres à la « pédagogie bien structurée et efficace » pouvant aider grandement les élèves à apprendre. Ces livres simplifient la tâche d'enseignement en permettant aux enseignants de se concentrer sur la manière d'enseigner et non sur quoi enseigner.

7.2. ÉLÉMENTS POUR LE CADRAGE PÉDAGOGIQUE

Les besoins en manuels de lecture et autres ressources didactiques doivent être en lien avec les efforts pour développer la littératie et améliorer la performance des écoliers haïtiens. Les manuels existants sont loin de prendre en compte les nouveaux standards en matière de compétence à promouvoir en lecture. En effet, la situation actuelle en Haïti concernant les manuels scolaires au niveau du premier cycle fondamental révèle un besoin flagrant de matériel de qualité. Le tour des ouvrages analysés montre un ensemble de failles notamment leur rapport avec le curriculum en vigueur reconnu par le MENFP et

leur non adéquation avec les nouvelles approches de la lecture basées sur les travaux issus des neurosciences.

Au niveau de la 4^{ème} Année, l'ensemble du programme d'études est largement axé sur le développement de la compréhension. L'apprentissage de la lecture est associé aux activités de production orale et écrite (par exemple, rédiger un rapport qui reprend le contenu d'un texte lu avec ses propres mots). La nouveauté pour cette année réside dans les activités centrées sur la recherche de mots ou d'informations dans un texte de référence (dictionnaire, glossaire, répertoire téléphonique).

Les programmes de littératie en vigueur précisent que l'accès à la compréhension du langage écrit par la lecture repose sur deux processus distincts qui, lors de l'apprentissage, sont coordonnés :

- l'identification des mots, que le lecteur doit pouvoir automatiser pour libérer son attention et se consacrer aux tâches complexes de compréhension ;
- et la compréhension des textes écrits qui sont appréhendés, pour l'essentiel, à partir des compétences acquises dans le traitement du langage oral qui se met en place dès le plus jeune âge et ne cesse de progresser tout au long de la vie

Ainsi donc, si l'on devait esquisser la place qu'un élève de 4^e année devrait occuper dans le processus d'alphabétisation à travers les 5 éléments de l'apprentissage de la lecture, une synthèse de l'état actuel des connaissances issues d'études rigoureuses sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture²⁰ nous fournit les principales étapes du développement de la lecture et de l'écriture par degré scolaire (1^e – 6^e année).

Le tableau 4 ci-après condense les principaux éléments faisant partie de l'enseignement de la lecture et de l'écriture pour la 4^e année. Il intègre de façon équilibrée les habiletés langagières (p. ex. le vocabulaire, la grammaire, la compréhension orale) et les capacités liées à l'identification des mots écrits (p. ex. la connaissance du code alphabétique, la connaissance du lexique écrit). Pour qu'un enseignement soit efficace, il doit prendre en compte toutes ces composantes simultanément, en respectant le niveau de développement des élèves, ceci afin que ceux-ci puissent apprendre et se développer de façon optimale.

²⁰ Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation., Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture 2009 (pages 76-78).

Tableau 9 – Développement de la lecture et de l'écriture (4^{ème} année)

VOCABULAIRE	<ul style="list-style-type: none"> • Apprend le sens de mots nouveaux grâce à sa connaissance de l'étymologie des mots (origine), des synonymes, des antonymes • Comprend le sens des préfixes, des suffixes et des racines • Utilise une variété de synonymes et d'antonymes
IDENTIFICATION DES MOTS ÉCRITS	<ul style="list-style-type: none"> • Augmente de façon systématique la banque de mots qu'il reconnaît instantanément • Recourt aux correspondances graphème-phonème de façon efficace et automatisée • Relit et corrige par lui-même, au besoin, les erreurs qu'il a commises
COMPRÉHENSION EN LECTURE	<ul style="list-style-type: none"> • Recourt à ses connaissances antérieures pour acquérir de nouvelles informations sur un sujet donné • Suit des consignes écrites selon la séquence établie • Établit des liens entre les informations acquises relatives à différents sujets • Recourt à des outils de référence (p. ex. le dictionnaire) • Explique l'intention de l'auteur (p. ex. convaincre, divertir, etc.) • Lit et comprend les textes littéraires et courants (p. ex. les textes narratifs, informatifs, expressifs, visuels, dialogaux et scolaires) • Établit des similitudes et des différences entre les textes lus • Formule des inférences à partir des informations fournies par le texte • Distingue les faits des opinions • Dégage l'idée principale et les informations essentielles du texte et les formule de façon succincte • Pose des questions et est en mesure d'y répondre • Identifie les pertes de compréhension et recourt à des stratégies de dépannage pour y pallier : relecture, utilisation des indices fournis par le contexte, recours à ses • A recours aux indices fournis par le texte afin d'accéder aux informations recherchées (p. ex. titres, en-têtes, caractères gras, glossaires, index, table des matières, tableaux, graphiques) • Reconnaît les éléments subjectifs évoqués dans les textes, et les procédures de persuasion dans les publicités, les éditoriaux de journaux et les discours
FLUIDITÉ	<ul style="list-style-type: none"> • Lit avec fluidité des livres de son niveau scolaire, en ayant recours à une intonation appropriée à la ponctuation • Ajuste sa vitesse et son rythme de lecture en fonction de buts spécifiques
CONVENTIONS ORTHOGRAPHIQUES	<ul style="list-style-type: none"> • Orthographe de plus en plus de mots respectant les conventions de la langue française • Comprend et utilise les patrons orthographiques (p. ex. les mots en «age ») • Comprend et utilise les règles communes de l'orthographe française (p. ex. ajout d'un suffixe : « mal » + « heureux » = « malheureux ») • Orthographe correctement plusieurs mots souvent confondus à l'écrit (p. ex. « coup »/« cou », « à »/« a ») • Orthographe correctement certaines terminaisons verbales aux temps utilisés fréquemment à l'écrit • Comprend et met en œuvre les processus d'écriture, en particulier la révision • Élabore un plan de rédaction, comprenant un début, un milieu et une fin • Corrige la structure des phrases et l'organisation du texte dans la version finale du texte produit • Corrige l'orthographe dans la version finale du texte produit

SYNTAXE ET ORGANISATION DU TEXTE

- Rédige des textes comprenant plusieurs paragraphes sur un même sujet
- Organise son texte afin de transmettre une idée principale
- Produit des phrases dont la structure est correcte
- Produit des textes de structures variées (p. ex. des histoires, des lettres, des explications simples, etc.)

HABILETÉS RÉDACTIONNELLES

- Comprend et met en œuvre les processus d'écriture, en particulier la révision
- Élabore un plan de rédaction, comprenant un début, un milieu et une fin
- Corrige la structure des phrases et l'organisation du texte dans la version finale du texte produit
- Corrige l'orthographe dans la version finale du texte produit

Les ouvrages de lecture, créole et français, proposés pour la 4^{ème} Année, tiendront compte de ces aspects en vue de renforcer la capacité des enfants et mieux les préparer pour l'apprentissage de la lecture. En ce sens, il sera privilégié des stratégies de lecture centrées sur la recherche de sens qui pourront entre autres :

- faciliter l'acquisition du vocabulaire ;
- identifier les mots écrits ;
- améliorer la compréhension en lecture
- augmenter la fluidité (vitesse de lecture) ;
- maîtriser les conventions orthographiques
- appréhender la syntaxe et l'organisation du texte ; et
- développer les habiletés rédactionnelles.

L'ensemble des ressources (manuel – cahier d'exercices – guide du maître) doit rendre autonomes tant les élèves que les enseignants dans les classes. Les manuels s'adressent directement à l'élève, lui demandant de « faire ». Les activités sont décrites et les consignes sont claires et explicites dans un langage abordable par l'élève. Les guides pédagogiques privilégieront un enseignement explicite, c'est-à-dire un enseignement direct et structuré devant permettre aux enseignants de « suivre » les leçons du manuel et à en comprendre les enjeux.

I. Proposition pour la structure du manuel de 4^{ème} Année

Par conséquent, la recommandation pour les matériels de la 4^{ème} serait des ouvrages qui regroupe les trois composantes (oral, lecture et écriture) de la littératie devant construire l'ensemble des compétences attendues dans la maîtrise des langues qui doivent servir désormais aux élèves à faire le passage de l'apprentissage de la lecture à la lecture au service des apprentissages (quatrième année de scolarisation obligatoire).

Que ce soit en créole ou en français, l'ouvrage regroupe trois blocs d'enseignement de la langue et de la littératie : langage oral et étude de mots, atelier de lecture et atelier d'écriture. Il comporte 30

modules répartis sur 30 semaines. Chaque module développe à partir d'un thème quatre (4) leçons et une séquence de révision et d'évaluation comme explicité dans le tableau ci-dessous.

Tableau 10 – Structure du manuel

TROIS BLOCS D'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE ET DE LA LITTÉRATIE ²¹				
THÈME	Module	Langage oral et étude de mots	Atelier de lecture	Atelier d'écriture
SÉQUENCES	1 ^{ère} leçon	La leçon de langage oral et étude de mots prend appui sur certains supports : images, dessins, textes divers, (voir Curriculum de la 4 ^{ème} AF).	La lecture est assurée par une pédagogie axée sur la compréhension qui part d'une approche globale à une compréhension plus fine du texte.	La production écrite est articulée sur la lecture à partir d'un canevas qui facilite le travail de l'élève.
	2 ^{ème} leçon	Les élèves explorent les complexités de la langue par l'entremise de multiples genres, dont des œuvres littéraires de jeunesse, divers types de textes inscrits au programme (narratifs, informatifs et des poèmes. Ils étudient le sens et la structure des mots ainsi que les conventions et les formes de la langue écrite.	Les élèves lisent une gamme de textes choisis pendant une période prolongée. Ils en découvrent le sens et établissent des liens personnels et textuels à partir de ce qu'ils apprennent, grâce à la lecture et à propos de la lecture. Ils acquièrent des stratégies de compréhension efficaces qu'ils appliquent à des textes narratifs ou non narratifs.	Les élèves acquièrent des stratégies et des habiletés d'écriture, apprennent l'art d'écrire et utilisent l'écriture comme outil d'apprentissage et de communication.
	3 ^{ème} leçon			
	4 ^{ème} leçon			
	Révision/Évaluation			

2. Les documents d'accompagnement

Le manuel de lecture de chaque langue (créole et français) sera accompagné de cahier d'exercice pour pratiquer la lecture et l'écriture pour les élèves et de trois guides répartis sur l'année scolaire pour les enseignants.

3. Les démarches pédagogiques

- Le manuel propose un enseignement explicite et structuré de la compréhension. L'enseignement explicite ou la pédagogie explicite (PEx) est **un modèle pédagogique**, émergé principalement des recherches nord-américaines. Fondé sur des pratiques efficaces, il se définit comme un **enseignement direct et structuré**, fortement guidé par l'enseignant.
- Réfléchir et raisonner sur le contenu des énoncés est un aspect essentiel de l'activité de compréhension, notamment pour les enfants qui ont un faible niveau de langage et pour ceux qui ont peu d'expérience du langage formel propre aux textes. Apprendre à comprendre passe en grande partie par la discussion et le débat argumenté.
- Les cinq composantes de la lecture qui sont la conscience phonétique, la conscience phonémique, la fluidité, le vocabulaire et la compréhension.

²¹ Tableau adapté « Un modèle d'enseignement de la langue et de la littérature (Fountas et Pinnell) » Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans

© Gouvernement du Québec Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2012.

- Les principes de lisibilité pour les textes soient 150 mots pour les textes et 12 à 15 mots pour les phrases seront suivis.

4. Type de manuel

- Les manuels qui seraient produits seraient des manuels de littérature destinés aux élèves de 4^{ème} Année Fondamentale qui prennent en compte que les élèves sont en fin de premier cycle fondamental et plus prêt pour apprendre par la lecture et produire des textes à ce niveau.
- Les manuels sont d'autant plus efficaces qu'ils sont accessibles par les élèves et utilisables de façon autonome en dehors de l'école (mise à disposition effective, niveau de langue approprié, clarté des explications et consignes pour une utilisation autonome) en tenant compte de leur progression par rapport aux étapes déjà franchies comme lecteur.
- Le manuel est « inclusif » – son format numérique (HTML, XML) permet des adaptations aux différents besoins spécifiques des enfants avec handicap (taille des caractères, passage en braille, lecture à haute voix, etc.).

5. Le public visé

- Ces manuels seraient conçus pour les enfants en 4^{ème} Année de tous les milieux scolaires haïtiens spécifiquement pour les zones difficiles d'accès et reculées.
- Ces ouvrages non seulement se pencheront sur les thématiques explicitement en interaction avec les pratiques sociales de notre époque et des milieux sociaux mais aussi ouvriront l'horizon vers le fonctionnement des villes et l'étranger. Ils verront également l'aspect des technologies nouvelles pour mettre ses enfants dans un décor pluriel de la réalité dans le monde.

7.3. ÉLÉMENTS POUR LE CADRAGE TECHNIQUE

Les éléments du cadrage technique présentés ici (**voir Tableau 10**) n'offrent que quelques paramètres à prendre en compte dans la dimension éditoriale du manuel. Ils ne sont pas exhaustifs, donc peuvent toutefois être complétés au fur et à mesure de l'élaboration du manuel.

Tableau 11 – Paramètres techniques du manuel

DIMENSION FABRICATION	Couverture	Cartonnée de préférence
	Format	Manuel courant (8x10)
	Façonnage et couleur	Recours au savoir-faire d'éditeurs spécialisés indispensable pour atteindre un haut niveau de qualité éditoriale.
	Mise en page	A faire réaliser par des graphistes expérimentés. Le poids et le volume du manuel sont raisonnables.
	Ergonomie	Un manuel de lecture doit comprendre une haute densité de lettres, de syllabes, de mots et de textes lisibles par l'enfant. L'organisation de la page doit permettre à l'enfant d'avoir une idée claire de ce qu'il doit apprendre à chaque leçon.
	Types d'illustrations	<ul style="list-style-type: none"> • Photographies • Images, dessins, cartes, etc.
	Choix des illustrations	À déterminer par les élaborateurs
	Durée prévisible d'utilisation	Les ouvrages seront utilisés sur l'année scolaire en étroite alignement avec les cahiers d'exercice et les guides du maître.
	Échéancier	À déterminer par les responsables du projet.
	Nombre d'ouvrages	Dépend du besoin du terrain selon le vœu du MENFP et de l'USAID.
ASPECT LÉGAL ET CONTRACTUEL	Droits d'auteurs	Donner aux autorités haïtiennes le « copyright » et donc la maîtrise sur ces ressources. Disposant du copyright, le MENFP pourra ensuite gérer les réimpressions sur appels d'offres ainsi que les rééditions quand des mises à jour s'imposent.
	Contrats	L'administration du projet se chargera des contrats avec la direction du projet. Ainsi, les termes de références et les besoins en personnel vont être élaborés par la direction et l'administration.
	Mesures de protection	L'USAID et/ou le MENFP, étant les demandeurs de service, s'assureront des mesures de protection des ouvrages.

CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

La volonté politique du gouvernement d'Haïti, à travers son PDEF (2017-2027), de promouvoir la littératie est un enjeu de taille qui nécessite de grands chantiers à mettre en place. Avec un curriculum vieux de près d'un demi-siècle et la « pauvreté des apprentissages » qui sévit dans le contexte de l'éducation haïtienne, une réforme curriculaire s'impose en tout premier lieu pour mieux asseoir les compétences en « lecture et écriture » et les « compétences linguistiques ». C'est aussi l'occasion d'approfondir la problématique de l'enseignement des deux langues et proposer un véritable aménagement linguistique dans l'espace socio-scolaire haïtien. En outre, il faut établir un plan d'ensemble qui doit **structurer** la démarche conduisant vers un véritable programme de littératie : un référentiel des standards de lecture, des outils d'évaluation qui s'inspirent de ceux produits dans d'autres pays.

Ce document de cadrage qui porte sur l'élaboration du matériel de lecture de la 4^{ème} Année s'inscrit en droite ligne dans la mouvance des travaux à mener pour instrumenter le programme de littératie. Il constitue certainement une contribution majeure qui peut être versé au dossier.

Pour l'instant nous faisons les recommandations que voici :

- Le programme de littératie doit être traité de manière transversale dans l'ensemble des dimensions de l'écosystème éducatif haïtien (ressources, formation des maîtres, évaluations etc.).
- L'implication de l'ensemble des acteurs nationaux concernés : Directions techniques du MENFP, Instances de recherche pédagogique (Universités, Institut de recherche en éducation, Inspections, Responsables de la formation continue, etc.)
- Il faudrait dans le cadre de l'élaboration de ce matériel de lecture pour la 4^{ème} Année, relever l'engagement constant des Directions à vocation pédagogique du MENFP (DEF, DFP, DCQ notamment).
- Enfin, développer la compétence de lecteur des élèves nécessite aussi de mettre à leur disposition un éventail diversifié de textes et documents au-delà des seuls manuels scolaires (littérature haïtienne de jeunesse, ouvrages de référence, revues, documents « réels » etc.). Mettre en place des bibliothèques de classe ou d'école et favoriser la lecture via la téléphonie mobile sont des compléments nécessaires.

RÉFÉRENCES

- ABDELILAH-BAUER Barbara *Le défi des enfants bilingues : grandir et vivre en parlant les deux langues*. 2006 La Découverte, Paris.
- ALAIN Bentolila, *Enseigner l'outremer, enseigner en outremer*. Plan national de formation Colloque national, 17 & 18 Mai 2011, Programme.
- ALEXANDER Lindy-Ann, *Etat des lieux de l'enseignement du créole à Sainte-Lucie*. 2014, the State-of-the-Art of Creole in Saint-Lucie.
- ARMAN Colin, *Lecture des récits en Maternelle*, 2012 Le Français d'aujourd'hui.
- BAKER Colin, JONES Sylvia Prys, *Encyclopedia of Bilingualism and bilingual education*. 18 Septembre 1998, Multilingual Matters
- BENTOLILA Alain. & GERMAIN Bruno. *Apprendre à lire : choix des langues et choix des méthodes, Travaux de recherches pour Unesco*. Education for All Global Monitoring Report 21 Avril 2005. Paris.
- BIALYSTOK E., Ph.D *L'acquisition d'une deuxième langue, le bilinguisme pendant la petite enfance et leur impact sur le développement cognitif précoce*. Septembre 2017 Ed Ev. York University, Canada.
- BOISSON Daniel. *Journée d'étude sur le bilinguisme créol-français en Haïti, compte rendu*. Collection France Haïti. 16 février 2019.
- BORNE Dominique. *Programme de travail 1997-1998, Thème 2. Le manuel scolaire, Rapport*. 1998, Port-au-Prince.
- BRUNO Germain, LE GUAY Isabelle, ROBERT Nadine, *Le manuel de lecture au CP : Réflexions, analyses et critères de choix Broché*, 24 Septembre 2003, Observatoire National Lecture, Livre du Savoir.
- CANTAVE Tony, JOURDAN Garry, ALEXANDRE Steider, FENELUS Dormil, *Référentiel de l'enseignant à l'école fondamentale (1er et 2ème cycle)*. 2013, Programme de Formation à distance.
- CARON P. et VALETOPOULOS F. (Dir.) BIEN-AIME G. *Un défi haïtien : enseigner dans deux langues. Etude des représentations et des pratiques langagières en corpus*. Thèse.
- BAKER Colin. *Foundation of bilingual and bilingualism*. 2006 MULTILINGUAL MATTERS LTD Clevedon Buffalo, Toronto and Sydney.
- CONDAT Sophie. *Bilinguisme et enseignement bilingue*. Mars 2010, Centre de ressources et d'ingénierie documentaires Bibliographie.
- DALGALIAN Gilbert. *Enfances plurilingues : Témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*, 2000, Paris.
- DEPREZ Christine (1994) *Les enfants bilingues : Langues et familles*. « Essais » 1994, 207 p. ... Paris.

- DORELIEN B. *Enquête sur les pratiques enseignantes en Haïti*. 2017, Thèse.
- DUBOIS Buyse. *Echelle actualisée Dubois Buyse*.
- DUCHENE Auguste Denis. *La lecture en langue étrangère : un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive*. 2000, Article, Revue.
- GOIGOUX Roland. *Méthode et pratiques d'enseignement de la lecture*. Article, Revue.
- GOVAIN Renaud. *L'état des lieux du créole dans les établissements scolaires en Haïti*.
- GRAY William Scott. *Les méthodes d'enseignement de la lecture et de l'écriture. Première Partie : Aperçu des théories et des pratiques en usage*.
- HALTE Jean-Francois. *Entre enseignement et acquisition : Problèmes didactiques en apprentissage du langage*. Article, Revue. CELTED, Université de Metz.
- INNOVED-UNIQ (2019) *Temps alloué aux activités de lecture au niveau du premier cycle de l'école fondamentale en Haïti (2ème et 4ème années)*. 2019, Recherche.
- INNOVED-UNIQ, *Utilisation de la langue créole et mise en œuvre au primaire*.
- INSPECTION ACADEMIQUE DE LA CORREZE, *Enseigner le Vocabulaire à l'école d'élémentaire*, Janvier 2011.
- IPN-MEN-HAÏTI *Curriculum de l'école fondamentale – Programme détaillé- 1^{er} cycle de l'école fondamentale – 3ème Année. Programme*.
- IPN-MEN-HAÏTI *Curriculum de l'école fondamentale – Programme détaillé- 1^{er} cycle de l'école fondamentale – 4ème Année. Programme*.
- JIRASRI Deslis. *De la taxonomie à l'ontologie de Bloom (1)* 17/03/2014 Paris.
- JIRASRI Deslis. *Analyse de la structure du programme scolaire*. 2013.
- JULITTE Factum, SAINTON Annick.Josy, GAYDU Chery. *Adaptation de la didactique du français aux pays créolophones*. Février 2010.
- LAFONTAINE Dominique et SCHILLINGS Patricia, « L'évaluation de la lecture-compréhension dans les enquêtes internationales : enjeux et perspectives », *Revue française de linguistique appliquée*, 2015/2 Vol. XX | pages 9 à 20.
- LAGUERRE Pierre-Michel, *Avez-vous dit aménagement des langues dans le curriculum du système éducatif haïtien ?* Octobre 2017, Éditions Deschamps, Port-Au-Prince.
- LAMY L. (2009) *L'inventaire de documents de lecture en créole haïtien destinés aux apprenants des deux premiers cycles du fondamental*, Port-au-Prince. Recherche, MENFP.

LOUIS Anthony. *Analyse des manuels scolaires homologués pour L'enseignement de la compréhension en lecture en français. Langue seconde au niveau de la 3ème année de l'enseignement Fondamental haïtien.* 2015, Thèse.

MENFP, BID, IEA, IHFOSED, Résultats Préliminaires de l'Evaluation Nationale 2017 en Haïti.

MENFP, *Aménagement linguistique en salle de classe, Rapport de recherche.* Rapport de recherche. 2000.

MORAIS Josue, PIERRE Regine, et KOLINSKY Regine. *Du lecteur compétent au lecteur débutant : implications des recherches en psycholinguistique cognitive et en neuropsychologie pour l'enseignement de la lecture.* 16 Novembre 2003, Article, Revue sciences de l'éducation.

NOCUS Isabelle, *Adaptation de la didactique du français aux situation du créolophonie en Haiti.* 2002, Organisation Internationale de la Francophonie. Guadeloupe.

OBSERVATOIRE NATIONALE DE LA LECTURE, *L'enseignement de la lecture et l'observation des manuels au CP,* Mars 2003.

PESLAGES Dominique, NEGRO Isabelle, GENELOT Sophie, *Compétences langagières acquises en milieu familial et acquisitions scolaires en cycle 2,* Février 2006. *Revue Science de l'Education.*

SEGUIN Roger. *L'élaboration des manuels scolaires.* 1989, Guide méthodologiques.

UNESCO, (2006) *Word Data on education,* Haïti. Publication.

UNESCO, *Manuel du kit scolaire.*

USAID, *Guide du formateur.* 2014.

USAID, *Politique Educative de l'USAID.* 2018.

USAID, *Global Proficiency Framework Reading and Mathematics, Grades 2 to 6.* 2019.

USAID, *USAID Haiti Education logframe.* Octobre 2019.

USAID, *Social and Emotional Learning and Soft Skills USAID education Policy.*

USAID, *USAID education Policy.*

VERDELHAN-BOURGADE Michèle. *Lecture et langage en français langue seconde : problème cognitifs et didactiques.* (1995, 2016 (publication électronique) Article, Revue.

WORLD BANK, *Présentation des standards et évaluation des apprentissages.*

ANNEXE I

Tableau Ia – Analyse du programme Français

TYPES DE CONTENUS	OBJECTIFS (53)	DOMAINE APPRENTISSAGE
Attitudes, valeurs	1. Répondre oralement à des questions sur une histoire simple écoutée ou un fait vécu.	Communication Orale
	2. Exprimer son opinion sur une histoire écoutée, ou sur un fait scolaire, familial ou social vécu.	
	3. Choisir des textes de façon autonome à partir de préoccupations scolaires ou personnelles.	Lecture
Notions, concepts	1. Identifier la lettre ou le mot qui différencie 2 phrases apparemment similaires.	Communication orale
	2. Identifier les informations contenues dans un texte écouté.	
	3. Produire des déclarations pour une identification détaillée de soi et des autres.	
	4. Produire des énoncés dans des situations permettant d'identifier en détail les animaux, les objets et les lieux situés dans leur environnement.	
	5. Formuler oralement une consigne reflétant une interdiction, une obligation ou une action.	
	6. Formuler un énoncé de problème mathématique simple.	
	1. Identifier les similitudes ou les différences entre les dessins, les mots ou les phrases.	Lecture
	2. Trouver des mots ou des phrases courtes qui ont été lus puis cachés.	
	3. Trouver la signification d'un texte dans lequel un ou plusieurs mots ont été ignorés.	
	4. Repérer dans un texte lu les informations correspondant à une question posée.	
	5. Restaurer l'ordre chronologique d'un texte.	
	6. Organiser les mots dans l'ordre alphabétique.	
	1. Construisez des phrases grammaticalement correctes à partir de groupes organisés.	Production écrite
	2. Utiliser correctement les signes de ponctuation usuelles.	

TYPES DE CONTENUS	OBJECTIFS (53)	DOMAINE APPRENTISSAGE
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Épeler un certain nombre de mots du vocabulaire commun sans erreur. 2. Séparer les mots à la fin d'une ligne. 3. Différencier orthographiquement des paires de mots de prononciation identique (homophones grammaticaux). 	Orthographe
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Donner les différentes significations d'un mot en fonction des contextes dans lesquels il est présenté. 2. Trouver d'autres mots d'un mot de base. 3. Trouver pour un mot donné, un autre mot de sens opposé. 4. Trouver pour un mot donné, un autre mot ayant à peu près la même signification. 	Vocabulaire
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Repérer à partir d'indices graphiques, les différentes phrases d'un texte écrit. 2. Identifier, parmi les suites de mots proposés, celles qui correspondent à des phrases. 3. Identifier les différents types ou formes de phrases. 	Grammaire
Procédures	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exécuter les consignes complexes écoutées. 2. Mimer une comptine, un poème ou un bref dialogue écouté. 3. Produire des déclarations dans des situations pour comparer des êtres ou des objets. 4. Produire des instructions dans des situations pour localiser un être, un objet ou une activité. 5. Produire dans des situations des déclarations sur l'origine d'un être ou d'un objet. 6. Produire des déclarations dans des situations sur un itinéraire complexe à suivre. 7. Produire des déclarations dans des situations associant une action spécifique à un métier ou une profession donnée. 8. Produire des déclarations dans des situations relatives au moment où une action a lieu. 9. Produire des déclarations pour décrire les actions passées. 10. Racontez une histoire écoutée. 11. Raconter une histoire vraie tout en respectant l'ordre des actions. 	Communication orale

TYPES DE CONTENUS	OBJECTIFS (53)	DOMAINE APPRENTISSAGE
	12. Raconte une histoire courte à partir ou sans images.	
	1. Utiliser un dictionnaire (ou tout autre document dans l'ordre alphabétique) pour rechercher des informations.	Lecture
	2. Utiliser les informations contenues dans un texte lu pour mener à bien un projet.	
	3. Lire un texte de manière vivante et intelligente.	
	1. Formulez une phrase grammaticalement correcte en complétant un ou plusieurs groupes fonctionnels donnés.	Production écrite
	2. Produire des phrases selon un modèle donné, en respectant l'organisation générale de la phrase modèle.	
	3. Produire des phrases correctes liées à une situation donnée.	
	4. Produire des textes courts avec diverses intentions.	
	1. Effectuer des accords simples.	Orthographe
	1. Associez un mot de sens plus général à d'autres mots de la langue, en fonction de leur domaine d'appartenance.	Vocabulaire
	2. Distinguer un mot d'autres mots dans la langue, en fonction du sens.	
	3. Utiliser des mots de vocabulaire communs de manière appropriée.	
	1. Transformer une phrase simple d'une forme à une autre.	Grammaire
	2. Décomposer une phrase simple en ses deux grandes parties.	
	3. Accorder convenablement dans une phrase un verbe avec son sujet.	

ANNEXE I (SUITE)

Tableau Ib – Analyse du programme Créole

TYPES DE CONTENUS	OBJECTIFS (55)	DOMAINE APPRENTISSAGE
Attitudes, valeurs	1. Exprimer opinion, sentiment, émotion.	Communication orale
	2. Exprimer opinion sur une situation, un comportement	
	3. Exprimer une opinion sur un texte lu.	Lecture
	4. Lire un texte choisi.	
	5. Lire avec expressivité.	
	6. Raconter par écrit un événement vécu ou imaginé.	Production écrite
Notions, concepts	1. Décrire une situation.	Communication orale
	2. Formuler l'énoncé d'un problème.	
	3. Formuler des questions.	
	4. Transmettre une information, une consigne, un message.	
	1. Identifier différents types de textes.	Lecture
	1. Remplir un formulaire simple.	Production écrite
	2. Décrire une personne, un animal, un objet, un lieu, une réalité dans la vie de la communauté.	
	1. Déterminer la signification d'un mot à partir de son contexte.	Vocabulaire
	2. Trouver les différentes significations d'un mot.	
	3. Grouper un mot selon un thème.	
	4. Distinguer les mots similaires des mots opposés en fonction de leur signification.	
	5. Former et classer les mots à partir d'affixes donnés.	
	6. Écrire des mots avec des combinaisons complexes de sons.	
	1. Décomposer la phrase en ses différentes parties.	Grammaire
	2. Identifier dans le groupe de noms, le mot central qui est le « nom du leader ».	
3. Identifier les déterminants (articles) en tant que composants du groupe du nom et reconnaissez leur position dans ce groupe.		

TYPES DE CONTENUS	OBJECTIFS (55)	DOMAINE APPRENTISSAGE
	4. Trouver la forme exacte du déterminant qui suit un mot terminé par son terme. 5. Identifier le constituant adjectif dans un groupe du nom. 6. Identifier les phrases déclaratives. 7. Produire des phrases déclaratives. 8. Identifier les phrases interrogatives qui contiennent ou nommez un mot interrogatif. 9. Identifier les expressions exclamatives de leurs propres types. 10. Identifier les phrases impératives de leur organisation.	
<i>Procédures</i>	1. Comparer des personnages. 2. Présenter oralement une visite ou une activité. 3. Exécuter une consigne complexe.	Communication orale
	1. Commenter un contenu. 2. Engager un dialogue sur un sujet. 3. Présenter un exposé. 4. Utiliser des documents de référence. 5. Interpréter des proverbes, des devinettes, des charades. 6. Présenter un compte rendu de texte lu. 7. Exécuter des consignes complexes.	Lecture
	1. Écrire une consigne complexe. 2. Écrire une courte lettre demandant des informations. 3. Écrire une courte lettre d'invitation. 4. Rédiger une histoire à partir d'une séquence d'images. 5. Préparer un questionnaire d'enquête sur un sujet familial. 6. Rédiger un court texte sur la conduite d'une enquête.	Production Écrite
	1. Reproduire un texte court sans erreur. 2. Dessinez des lettres en majuscules.	Graphisme

TYPES DE CONTENUS	OBJECTIFS (55)	DOMAINE APPRENTISSAGE
	1. Transformer en forme contractée, la forme complète d'un mot donné.	Vocabulaire
	1. Distinguer dans une phrase le groupe du nom placé avant ou après le prédicat.	Grammaire
	2. Produire des phrases interrogatives.	
	3. Transformer des phrases déclaratives en phrases interrogatives.	
	4. Produire des phrases exclamatives.	
	5. Transformer les phrases déclaratives en phrases exclamatives.	
	6. Produire des phrases impératives.	
	7. Transformer les phrases déclaratives en phrases impératives.	

ANNEXE II

MÉTHODE DIDACTIQUE ADAPTÉE

Trois phases sont prévues dans la méthode, il s'agit :

1. Tout d'abord, de **prendre appui sur les analogies ou identités entre le français et les créoles**, surtout dans les premiers temps de l'apprentissage. Ces analogies figurent :
 - au plan phonologique : une vingtaine de phonèmes au moins sont communs aux créoles et au français ;
 - au plan lexical : un nombre élevé de mots ont la même forme et le même sens en français et en créole : *papa, bisiklèt, aksidan, alkòl, alyans, bag, wou, wout*, etc. Pour les chiffres, les noms des parties du corps, les couleurs, la plupart des vêtements, **les vocabulaires créole et français sont quasi identiques**, aux changements phonétiques réguliers près ;
 - au plan syntaxique : dans bien des cas, l'ordre des mots (Sujet - Verbe - Objet) est le même en français et dans les créoles.
2. Puis d'introduire, de façon progressive, **les nuances entre les deux langues** :
 - au niveau phonologique : Il est formé d'éléments linguistiques qui, sans être identiques (ils diffèrent en général, soit par la forme, soit par le sens), présentent néanmoins des correspondances régulières. Ainsi, dans tous les créoles, les voyelles arrondies du français (« u », « eu ») sont désarrondies et, de ce fait, réalisées respectivement « i », « è » et « e ».
 - au niveau du lexique : on a aussi souvent des agglutinations de l'article ou du « z » de liaison : *zetwal, zaboka, zòrèy, zoranj, zòtèy*, etc.
 - au niveau syntaxique : Il en est de même pour certains éléments de grammaire (en morphologie en particulier).
3. Enfin, de travailler sur **les points de divergences entre les deux langues** : sont introduits des phonèmes du français qui n'existent pas en créole (en particulier le « u » qui se prononce « i », le « e » qui se prononce « é » et le « r » qui ne se prononce pas toujours selon sa place dans le mot), les mots de vocabulaire en français qui n'existent pas en créole et des structures syntaxiques différentes dans les deux langues (ex : la structure négative « ne...pas » n'existe pas en créole).

Les compétences langagières qui sont entraînées dans cette méthode sont la phonologie, le vocabulaire, la syntaxe et les conduites discursives, en compréhension (réception) et en production. Ces compétences sont exercées dans des activités pédagogiques qui sont consignées à travers des fiches d'activités créées par les encadreuses et validées par le comité de pilotage (noyau national). Une progression est donc prévue partant des similitudes et allant jusqu'aux différences. Les progressions prévues pour la première année d'expérimentation sont mentionnées dans le guide pages 57-58.

Le guide précise que « l'introduction des différences doit s'opérer dans les premiers temps, mais de façon consciente et progressive (un phonème à la fois par exemple) et, surtout, en s'assurant toujours, préalablement, que le phonème est **réellement perçu** et distingué par les enfants. Dans les cas cités ci-dessus (« u », « eu » et « e » sourd ou muet en particulier), on devra procéder d'abord à des exercices de discrimination auditive qu'il est facile de présenter sous la forme de jeux et d'exercices, individuels et/ou collectifs, amusants et motivants. Des enfants très jeunes ne peuvent pas, en effet, produire des sons français qui n'existent pas en créole haïtien et qu'ils n'ont pas **d'abord** appris à ENTENDRE. »