

REVUE **ERNAE**

Enseignement et recherche en administration de l'éducation

Vol. 2, n° 2, 2020

Regard croisé sur un programme international de formation continue des directions d'établissement d'enseignement d'Haïti

Jules ROCQUE

Jean Michel CHARLES

Jean Elie LARRIEUX



Association pour le développement
de l'enseignement et de la recherche
en administration de l'éducation

Regard croisé sur un programme international de formation continue des directions d'établissement d'enseignement d'Haïti

Jules ROCQUE

Université de Saint-Boniface (Canada)

Jean Michel CHARLES

Centre de recherche et de formation
en sciences de l'éducation et d'intervention psychologique (Haïti)

Jean Elie LARRIEUX

Centre de recherche et de formation
en sciences de l'éducation et d'intervention psychologique (Haïti)

RÉSUMÉ

Le Projet interuniversitaire de formation continue pour le leadership dans les écoles, destiné aux étudiants de deuxième cycle universitaire en Haïti, est né de la collaboration entre un établissement postsecondaire de ce pays et une université canadienne. Certains participants du stage international et les responsables du programme constatent les retombées sur le terrain. Aux yeux des étudiants stagiaires, tous membres d'une équipe de directions d'établissement d'enseignement en Haïti, le stage dans les établissements scolaires du Manitoba vient renforcer leurs compétences et enrichir leurs connaissances en matière de leadership en éducation. Toutefois, le manque d'infrastructure, la capacité d'accueil limitée des établissements d'enseignement supérieur en Haïti et l'affaiblissement considérable de l'appareil d'État font en sorte que les défis à relever demeurent nombreux. Néanmoins, ce programme demeure prometteur pour outiller les cadres scolaires qui souhaitent contribuer à la transformation de leur système d'éducation.

MOTS-CLÉS

Formation continue, leadership, stage international, administration scolaire, direction d'établissement d'enseignement

1. INTRODUCTION

De nombreux travaux en administration scolaire nous ont appris que la direction d'établissement d'enseignement joue un rôle essentiel dans le bon fonctionnement des établissements scolaires (Archambault, Poirel, Sballil, Garon et Rodrigue, 2017; Leithwood, 2012; Leithwood, 2013; Leithwood, Seashore Louis, Anderson et Wahlstrom, 2004; Waters, Marzano et McNulty, 2003). Plante (2018, p. 297) précise que la formation continue¹ offerte à ce personnel de direction procure des occasions «de développer sa compétence à guider et à coordonner les activités d'un établissement d'enseignement qui favorise le succès de l'ensemble des élèves». Les modalités de cette formation continue peuvent se présenter de façon formelle, par l'entremise d'un programme universitaire; non formelle, selon une initiative locale de la commission ou du district scolaire; ou informelle, en fonction des besoins inventoriés par la personne elle-même (Isabelle *et al.*, 2008). Qu'importe leur forme, les différentes activités dans lesquelles le personnel de direction s'engage peuvent lui permettre d'enrichir ses connaissances, d'acquérir de nouvelles compétences ou même de changer certaines attitudes, l'aidant à mieux s'acquitter de ses responsabilités professionnelles (Roussel, 2011).

Afin de poser un regard croisé sur un projet de formation continue en administration de l'éducation qui s'est déroulé à Haïti, les propos de sept étudiants stagiaires aux études supérieures d'Haïti seront présentés, suivis de la réflexion de trois responsables du projet, soit un chercheur canadien, un chercheur haïtien, puis un consultant et formateur haïtien. Les principaux objectifs de ce texte consistent à : 1) présenter les retombées du stage international sur la pratique des stagiaires et 2) poser un regard critique sur la formation continue des directions d'établissement d'enseignement en Haïti. Une attention particulière sera accordée au volet «stage», car cette composante enrichit la formation continue (Gray, 2001).

2. HISTORIQUE DU PROJET

Le Projet interuniversitaire de formation continue pour le leadership dans les écoles haïtiennes (PIFCLÉ) a pris naissance après qu'un tremblement de terre ait frappé Haïti en janvier 2010. C'est grâce à l'appui initial du gouvernement canadien² que deux établissements postsecondaires, l'Université de Saint-Boniface (USB), à Winnipeg (Canada), et le Centre de recherche et de formation en sciences de l'éducation et d'intervention psychologique (CREFI), à Port-au-Prince (Haïti), ont

-
- 1 Dans ce texte, la formation continue se définit comme une « [f]ormation professionnelle visant à élargir la compétence professionnelle acquise antérieurement vers un niveau supérieur à celui de la formation professionnelle initiale » (Legendre, 2005, p. 687).
 - 2 Le ministère des Affaires étrangères et du Commerce international du Canada (MAECI) a lancé un concours de bourses d'une valeur de 25 000 \$ par année pour venir en aide au système scolaire haïtien, durement touché par le séisme. Les établissements postsecondaires canadiens et haïtiens pouvaient soumettre une demande conjointe dans laquelle on proposait une initiative de formation dans le domaine du leadership scolaire.

conclu une entente de collaboration de cinq ans, plaçant la formation continue des directions d'établissement d'enseignement au premier plan (Rocque, 2015). Même si l'appui du gouvernement canadien a pris fin en 2014, les deux établissements se sont engagés à poursuivre cette collaboration, reconnaissant son importance (Rocque, 2017). En 2017, un deuxième protocole d'entente a été signé entre ces mêmes partenaires. À cette occasion, plusieurs entités manitobaines se sont jointes au projet, soit cinq commissions scolaires, deux regroupements d'enseignants ainsi que deux associations de directions d'établissement d'enseignement³, procurant un appui financier qui permettait de réduire les coûts de participation au stage offert dans le cadre de cette formation.

3. LE PIFCLÉ

Depuis ses débuts, le PIFCLÉ a comme principal objectif de soutenir la formation continue des étudiants stagiaires au programme de maîtrise en administration de l'éducation du CREFI par l'entremise de séminaires et d'un stage pratique international (Rocque, 2017). Les thèmes des séminaires et leurs modalités de mise en œuvre ont été précisés par les professionnels de l'éducation d'Haïti, leur assurant une véritable voix dans l'élaboration et la livraison (Smillie et Todorović, 2001) du PIFCLÉ. Cette décision se fondait sur la réflexion de Bourjolly, Féthière et Toussaint (2010, p. 333) qui estimaient que « [l]'éducation et la formation professionnelle et technique [locale] de qualité peuvent servir de locomotive au décollage [du système scolaire d'Haïti] ». Ainsi, les séminaires ont tous eu lieu en Haïti entre 2012 et 2013, abordant différents thèmes identifiés par les acteurs locaux.

Puisque le stage pratique est une composante essentielle de plusieurs programmes de formation professionnelle (Garris, Madden et Rodgers, 2008), cette démarche a été mise à profit dans le cadre du PIFCLÉ. Des cohortes de quatre à six personnes, occupant divers postes de leadership en éducation en Haïti, se sont donc rendues au Manitoba à partir du printemps 2013 pour réaliser un stage de quatre semaines, dont la moitié se déroule dans les écoles et l'autre, à l'USB. Les expériences enrichissantes vécues sur le terrain permettent aux stagiaires d'exercer leur esprit critique, de collaborer avec d'autres praticiens, d'analyser leurs pratiques et d'élargir leurs horizons, notamment grâce au contact avec les professionnels d'un contexte scolaire étranger. Ces stages pratiques au Canada se poursuivent encore aujourd'hui. Le Tableau 1 présente les principales activités du PIFCLÉ, les dates et les endroits de réalisation, les thèmes abordés et les différents volets.

3 Division scolaire franco-manitobaine; Division scolaire Louis-Riel; Division scolaire de Pembina Trails; Division scolaire de la Rivière Seine; Division scolaire de Seven Oaks; Manitoba Teachers' Society; Éducatrices et éducateurs francophones du Manitoba; Association des directions des écoles franco-manitobaines et Association manitobaine des directrices et directeurs des écoles d'immersion française. Précisons que le protocole d'entente a été renouvelé pour une durée de trois années au printemps 2019.

Activité	Date	Endroit	Thèmes / Volets
Séminaire 1	Mars 2012	Port-au-Prince	Rôles, responsabilités des acteurs Styles de leadership Gestion des ressources humaines
Séminaire 2	Mai 2012	Port-au-Prince	Communication Gestion de conflits et du changement
Séminaire 3	Novembre 2012	Port-au-Prince	Communautés d'apprentissage professionnelles Leadership éthique
Séminaire 4	Avril 2013	Port-au-Prince	Économie de l'éducation (Haïti/Canada)
Stage 1 ^{re} cohorte (6 ^a)	Mai 2013	Manitoba	Stage pratique et recherche
Stage 2 ^e cohorte (6)	Mai/juin 2014	Manitoba	Stage pratique et recherche
Stage 3 ^e cohorte (6)	Mai/juin 2016 ^b	Manitoba	Stage pratique et recherche
Stage 4 ^e cohorte (5)	Mai 2017	Manitoba	Stage pratique et recherche
Stage 5 ^e cohorte (4)	Mai/juin 2018	Manitoba	Stage pratique et recherche
Stage 6 ^e cohorte (4)	Mai/juin 2019	Manitoba	Stage pratique et recherche

a Nombre de stagiaires dans la cohorte.

b En raison d'ennuis liés à l'obtention des visas d'études en provenance d'Haïti, le stage a été annulé en 2015.

Tableau 1 Aperçu des principales activités du PIFCLÉ

4. RENFORCEMENT DES CAPACITÉS LOCALES : STAGES INTERNATIONAUX

Un élément de solution à la problématique complexe de l'amélioration du système d'éducation en Haïti se situe sur le plan du développement du capital humain et, plus précisément, de la formation continue des directions d'établissements scolaires (Édouard, 2018; Maximé, 2011; Moisset, 2012). Il y a une grande soif de mieux s'outiller dans ce pays où « [l']affaiblissement de l'appareil d'État contribue de manière significative à la sous-éducation de la population » (Pierre, 2010, p. 24).

Les établissements postsecondaires privilégient le stage pratique comme moyen d'offrir aux étudiants la possibilité d'appliquer sur le terrain ce qu'ils ont appris dans le cadre de leur formation

théorique (Narayanan, Olk et Fukami, 2010). Les responsables du programme au CREFI choisissent judicieusement les stagiaires selon des critères précis :

- la performance et l'assiduité tout au long du programme;
- l'achèvement de la scolarité du programme de maîtrise;
- la préparation des premiers éléments du rapport de stage (la formulation de la problématique; la précision de la question de recherche qui fera l'objet d'observations sur le terrain pendant le stage);
- le respect des critères d'admissibilité pour l'obtention du permis d'études au Canada.

Au Canada, le placement des stagiaires se fait en tenant compte de leur expérience professionnelle, des niveaux scolaires dans lesquels ils souhaitent vivre leur stage, de la problématique qui fait l'objet de leur étude, puis de l'expertise et de l'expérience de la direction d'établissement d'enseignement d'accueil.

5. LES RETOMBÉES DU PIFCLÉ SELON LES ÉTUDIANTS STAGIAIRES

Une invitation par voie électronique a été lancée en mars 2019 à l'ensemble des 31 stagiaires haïtiens qui ont participé au PIFCLÉ depuis ses débuts. À la question « Comment votre participation au projet de stage a-t-elle contribué au développement de vos connaissances et de vos compétences⁴ vous permettant de mieux faire votre travail en tant que leader en éducation dans votre milieu? », sept d'entre eux ont envoyé une rétroaction par courriel. Malgré une participation limitée, les réponses reçues peignent un portrait assez nuancé de la portée du programme. Les participants ont dégagé des retombées du stage tant au niveau de leurs connaissances que de leurs compétences (Tableau 2). À la suite d'une approche sommative d'analyse (Hsieh et Shannon, 2005), nous avons classé les données en quatre grandes catégories :

1. les orientations ou la vision de l'éducation (O);
2. les pratiques pédagogiques (P);
3. les structures organisationnelles (S);
4. le leadership (L).

4 Les auteurs de l'article reconnaissent qu'il peut y avoir un chevauchement entre les *connaissances* et les *compétences* en matière d'apprentissage et que les nuances demeurent parfois subtiles. Cela dit, la classification que propose Roussel (2011) a été retenue, afin de préciser autant que possible le type d'apprentissage qui a été mentionné par les directions d'établissement d'enseignement à la suite de leur participation au PIFCLÉ.

Sur le plan des connaissances, les étudiants stagiaires affirment que le stage a eu de l'incidence sur leur façon de voir l'éducation. Ils remettent davantage en question les orientations ainsi que les pratiques pédagogiques et administratives en vigueur dans leur pays, tout en reconnaissant la nécessité d'offrir une éducation de qualité accessible à tous les citoyens. Au niveau du développement des compétences, certains aspects du leadership efficace (Leithwood, 2012) émergent de leurs réflexions. D'abord, nous constatons que les stagiaires se sentent mieux outillés en ce qui concerne leurs pratiques de gestion des ressources humaines (p. ex. : encadrer et évaluer le personnel; préparer un plan de croissance; donner des formations). La capacité de restructurer l'organisation interne de l'établissement scolaire et de réorganiser les espaces pour améliorer l'enseignement ont aussi été dégagées. Ces retombées correspondent aux considérations de Leithwood (2012; 2013), qui postule qu'une organisation (école, district, etc.) efficace doit pouvoir établir les orientations stratégiques, définir des objectifs spécifiques, nouer des relations interpersonnelles, développer les capacités des gens, bâtir une culture de collaboration et mettre en place des mécanismes d'évaluation et d'autoévaluation. Le Tableau 2, qui présente les propos de tous les répondants stagiaires, montre en particulier que les participants 4, 5, 6 et 7 font mention de ces aspects du leadership en décrivant des pratiques adoptées dans leur milieu à la suite de leur expérience de stage au Canada.

6. LA FORMATION CONTINUE ET SES DÉFIS EN HAÏTI, VUE PAR LES RESPONSABLES DU PROGRAMME

Il existe en Haïti une pléthore de centres universitaires qui ont vu le jour à la faveur d'une demande sociale accrue d'enseignement supérieur, et ce, en raison de l'explosion démographique qu'a connue ce pays. En effet, chiffrée à 500 000 âmes après l'Indépendance (1804), la population s'est accrue à un rythme exponentiel. Selon l'Institut Haïtien de Statistique et d'Informatique (2019), la population haïtienne était estimée à plus de 10 millions d'habitants en 2014. Les quatre recensements effectués dans le pays, respectivement en 1950, 1971, 1982 et 2003, montrent qu'au cours de l'intervalle intercensitaire 1950-1970, le taux de croissance démographique était de 1,6 % par rapport à 1,4 % pour l'intervalle 1971-1982 et de 2,5 % pour 1982-2003. Selon Andre (2011), le taux de croissance démographique était de 1,6 % en 2009.

Malgré cet accroissement de la population et des besoins en éducation qui en découlent, la formation initiale des enseignants représente encore un défi important en Haïti (Larrieux, 2004). Nous le constatons au faible niveau de qualification accusé par ceux-ci au moment de l'embauche et lors des tests d'admission à des centres universitaires de formation continue. Les enseignements dispensés ont peu évolué dans les écoles normales d'instituteurs, qui restent les principales institutions en Haïti de formation initiale des enseignants et des cadres d'éducation. Comme les cursus sont orientés vers des enseignements disciplinaires et didactiques, ils ne prennent pas nécessairement en compte le questionnement systémique transversal lié à l'évolution des recherches psychologiques, des neurosciences ou tout simplement des sciences humaines (p. ex. : théories psychocognitives, théories sociales de l'apprentissage, intelligences multiples, communautés d'apprentissage, leadership, écologie, etc.) (Larrieux, 2004).

Stag.	Connaissances	Compétences
1	« j'ai appris des alternatives aux châtiments corporels; la dimension réparatrice » (O; P) ^a	« je peux maintenant sanctionner les apprenants sans les punir, sans peur »
2	« approfondir mes connaissances sur la problématique de l'éducation inclusive » (O; P)	« trouver des stratégies dans mes pratiques d'enseignement visant à mieux encadrer une personne à besoins spéciaux »
3	« le stage m'a permis de réfléchir afin de fonder une école qui aura à peu près la même structure administrative et environnementale en commençant par la petite enfance » (O; S)	« m'a aidé à préparer un plan de croissance professionnelle en vue d'évaluer et de donner une formation solide à mon équipe » « je peux effectuer des recherches à la bibliothèque ou sur Internet sans grande difficulté » « dès mon retour, j'ai créé une salle de littérature et un mini-laboratoire d'informatique »
4	« une formation qui m'a aidé à améliorer les conditions d'apprentissage dans notre propre établissement au niveau de la gouvernance, du leadership et du système disciplinaire » (P; S)	« j'ai pu entreprendre la transformation culturelle de notre école, mettre sur pied une communauté d'apprentissage professionnelle pour l'augmentation du niveau d'efficacité et de performance du personnel de notre école »
5	« j'ai pu faire l'expérience d'une école ouverte qui répond aux besoins des élèves, qui met en lien différents types de savoirs pour développer leurs capacités » (O; P) « ce stage a ainsi contribué à améliorer la qualité de mon leadership en éducation dans mon milieu » (L)	« m'a permis d'acquérir certaines connaissances que j'ai pu réinvestir [...] en faisant le recrutement d'enseignants, j'ai accordé une attention particulière aux habiletés des candidats en plus de leurs compétences académiques »
6	« le stage m'a énormément aidé à développer un nouveau regard sur mon poste » (O; L)	« le programme international de formation m'a permis de me renforcer et de m'autoévaluer » « il m'a permis de mieux impliquer les enseignants dans la vie de l'école » « j'ai pu développer de meilleures relations professionnelles avec mes collaborateurs [...] les enfants sont mieux encadrés et travaillent mieux »
7	« prise de conscience de l'écart à combler entre le rendement idéal souhaité et l'expérience que j'ai vécue; de même qu'aux moyens à emprunter afin de réduire cet écart » (P; S; L)	« privilégier la recherche-action afin de transformer les pratiques » « le stage a suscité chez moi le souci d'être évalué, de recevoir des rétroactions sur mes pratiques et d'évaluer mes capacités à atteindre les objectifs d'apprentissage »

a Les lettres entre parenthèses correspondent aux catégories de connaissances et de compétences, telles que décrites dans le texte.

Tableau 2 Propos des stagiaires : retombées du PIFCLÉ sur leurs connaissances et compétences

En ce qui concerne la formation continue destinée aux directions d'établissement d'enseignement, environ une centaine de centres universitaires bénéficie d'une autorisation de l'État leur permettant de l'offrir. Pourtant, l'offre ne s'est guère améliorée (Jeanty, 2014). Le manque d'infrastructure et la faible capacité d'accueil de l'enseignement supérieur haïtien représentent un handicap majeur au développement de la formation continue (Jeanty, 2014). Non seulement ces centres n'ont pas les ressources humaines pour fournir des enseignements de deuxième cycle, mais ils ne développent pas non plus des filières professionnalisantes de métiers d'enseignement (p. ex. : les licences professionnelles en éducation et formation). Ainsi, en l'absence d'un consensus d'harmonisation national des programmes universitaires de formation, tant des enseignants que des cadres supérieurs en éducation, il est difficile de savoir vraiment ce qui se fait.

La situation de la formation continue en Haïti demeure complexe, et ce, en raison de l'affaiblissement considérable de l'appareil d'État, qui connaît de nombreux défis, entre autres au niveau de la mise en œuvre des changements souhaités, de l'appui aux programmes de formation, de la réalité démographique et de la dévalorisation de la devise haïtienne (Pierre, 2010). Le ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) reconnaît lui aussi que ce secteur ne parvient pas à répondre à toutes ses obligations, à travers ses propres diagnostics et ses nombreux rapports, dont celui du Groupe de travail sur l'éducation et la formation (2010, p. 137) :

L'enseignement supérieur, en raison d'un imbroglio socio-politico-juridique entre l'Exécutif et l'Université d'État d'Haïti (UEH), connaît une crise sans précédent depuis la fin de l'année 1980. [...] Cette impasse a créé une situation d'anarchie au plan de la gouvernance qui a paralysé le développement du secteur et facilité la prolifération des institutions d'enseignement supérieur face à l'explosion de la demande sociale. Or, le secteur n'arrive pas à répondre aux divers besoins, en termes de compétences techniques, de connaissances sur les processus sociaux et les problèmes environnementaux de la société haïtienne en profondes mutations depuis près de deux décennies.

L'efficacité de l'enseignement supérieur haïtien peut donc être mise en doute. Il suffit d'examiner « les flux à l'entrée et les flux à la sortie du système [pour illustrer] la perte des maigres ressources allouées, à l'UEH particulièrement » (Moreau, 2013, p. 15). Il est alors possible de conclure que l'enseignement supérieur haïtien ne fournit pas le nombre de diplômés dont le pays a besoin.

C'est dans ce contexte que le CREFI, avec ses modestes moyens et l'appui de plusieurs partenaires nationaux et internationaux, a lancé depuis 1995 un vaste programme de formation continue qui a couvert cinq des dix départements scolaires du pays. Comme il s'agit d'un programme de deuxième cycle porté sur la gestion des établissements scolaires et de formation, un nombre important de directeurs et de directrices d'école y participent. Pourtant, les statistiques concernant les étudiants inscrits au programme depuis 2012 montrent que, dans l'ensemble, seulement 35 % de femmes y prennent part. En 2019, près de 40 % des étudiants inscrits au CREFI sont des directeurs d'établissement scolaire, 30 % sont des cadres qui travaillent dans des ministères, et plus particulièrement au MENFP. En effet, depuis le lancement du PIFCLÉ en 2012, plusieurs cadres

de ce ministère ont bénéficié de cette formation, dont deux anciens directeurs généraux et sept anciens directeurs départementaux, parmi lesquels deux exercent encore leur fonction. En plus des responsables du CREFI, depuis 2016, le programme reçoit des responsables d'autres universités haïtiennes, des dirigeants de plusieurs écoles normales et d'instituteurs de Port-au-Prince ainsi que d'autres villes du pays. Au moins 20 anciens étudiants des six cohortes antérieures interviennent au niveau universitaire dans cinq des dix départements scolaires du pays.

Ce programme participe à l'amélioration de la qualité de l'éducation en Haïti. Il vient combler, pour une grande part, un vide en matière de formation continue pour les professionnels qui n'ont pas beaucoup de moyens financiers et qui ne disposent pas suffisamment de temps pour suivre un programme régulier étalé sur plusieurs années. L'horaire flexible offert par le CREFI facilite l'intégration des participants au programme. Même s'il est difficile pour le moment d'évaluer l'ampleur des retombées du PIFCLÉ sur l'ensemble du pays, les données actuelles montrent que des étudiants du CREFI interviennent comme responsables et enseignants dans des institutions d'enseignement supérieur dans presque tous les départements géographiques d'Haïti. Par exemple, l'Université Publique de la Grand'Anse compte pour le moment quatre diplômés, dont son secrétaire général.

7. CONCLUSION

Les étudiants stagiaires du PIFCLÉ, une initiative internationale de formation continue en administration de l'éducation en Haïti, ont souligné combien le stage international leur a permis de développer des compétences professionnelles en matière de gestion des ressources humaines. À titre d'exemple, certains mentionnent la mise sur pied de communautés d'apprentissage professionnelles et l'accroissement de la participation du personnel scolaire au processus de prise de décision. Grâce à ce programme, le CREFI a taillé sa place parmi les institutions postsecondaires haïtiennes, comptant plusieurs cadres dirigeants au nombre de ses diplômés. Bien que les défis de la formation continue en Haïti demeurent nombreux et la situation étatique, complexe, le PIFCLÉ poursuivra ses efforts et d'autres étudiants pourront vivre un stage au Canada. Cependant, pour que les initiatives locales visant à transformer le système scolaire soient soutenues, l'appareil d'État devra également s'y investir et renouveler sa structure de gouvernance, notamment en l'articulant « autour de pouvoirs partagés entre les instances du niveau central et celles des collectivités territoriales [car] l'éducation est l'affaire de toutes et de tous » (Moisset, 2012, p. 323).

8. RÉFÉRENCES

- Andre, G. A. (2011, juillet). *Évolution de la population haïtienne*. Communication présentée lors de la commémoration de la Journée mondiale de la population, Pétion-Ville, Haïti.
- Archambault, J., Poirel, E., Sballil, I., Garon, R. et Rodrigue, S. (2017). L'exercice d'un leadership centré sur l'apprentissage en milieu défavorisé : recension des écrits. *Enseignement et recherche en administration de l'éducation*, 1(1), 192-208.

- Bourjolly, J.-M., Féthière, J. et Toussaint, P. (2010). Système éducatif haïtien. Dans S. Pierre (dir.), *Construction d'une Haïti nouvelle. Vision et contribution du GRAHN* (p. 303-336). Montréal, Canada : Presses internationales Polytechnique.
- Édouard, R. S. (2018). *Enseigner en Haïti. Enquête sociologique sur un système lacunaire*. Paris, France : L'Harmattan.
- Garris, R., Madden, J. et Rodgers, W. M. (2008). Practitioners' Roles, Internships, and Practicum Courses in Public Policy and Management Education. *Journal of Policy Analysis and Management*, 27(4), 992-1003.
- Gray, T. I. (2001). Principal Internships. Five Tips for a Successful and Rewarding Experience. *Phi Delta Kappan*, 82(9), 663-665.
- Groupe de travail sur l'éducation et la formation. (2010). *Pour un Pacte National pour l'Éducation en Haïti. Rapport au Président de la République*. Port-au-Prince, Haïti : auteur.
- Hsieh, H.-F. et Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Institut Haïtien de Statistique et d'Informatique. (2019). *République d'Haïti. V^e Recensement Général de la Population et de l'Habitat*. Récupéré de <http://www.rgph-haiti.ht/>
- Isabelle, C., Lapointe, C., Bouchamma, Y., Clarke, P., Langlois, L. et Leurebourg, R. (2008). Contextes de formation chez les directions d'écoles francophones au Canada. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 2(1), 1-20.
- Jeanty, G. J. (2014, 28 octobre). 131 établissements professionnels reconnus par le MENFP. *Le Nouvelliste*. Récupéré de <https://lenouvelliste.com/lenouvelliste/article/137462/131-etablissements-professionnels-reconnus-par-le-MENFP.html>
- Larrieux, J. E. (2004, avril). *Haïti, la formation continue des enseignants et agents éducatifs de l'arrière-pays. Une expérience de formation itinérante, participative et alternante*. Communication présentée à la 7^e Biennale de l'Éducation, Lyon, France.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Montréal, Canada : Guérin.
- Leithwood, K. (2012). *Le cadre de leadership de l'Ontario 2012 : une discussion relative aux fondements de la recherche*. Toronto, Canada : Institut de leadership en éducation. Récupéré de https://www.education-leadership-ontario.ca/application/files/4414/9677/0529/CLO_2012_une_discussion_au_sujet_de_la_recherche_vFINALE_26_octobre.pdf
- Leithwood, K. (2013). *Les conseils scolaires performants et leur leadership. Une étude commandée par le Council of Ontario Directors of Education et l'Institut de leadership en éducation*. Toronto, Canada : Institut de leadership en éducation. Récupéré de https://fnscf.ca/wp-content/uploads/2016/06/Document3Leithwood_2013_franais1copie.pdf
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S. et Wahlstrom K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning*. New York, NY : The Wallace Foundation.

- Maximé, J. M. (2011). *Les valeurs dans la société haïtienne : entre cris et inexistance*. Port-au-Prince, Haïti : Henri Deschamps.
- Moisset, J. J. (2012). L'éducation pour tous : priorité des priorités. Dans J.-D. Rainhorn (dir.), *Haïti, réinventer l'avenir* (p. 309-324). Port-au-Prince, Haïti : Éditions de l'Université d'État d'Haïti.
- Moreau, K. (2013). La situation institutionnelle de l'enseignement supérieur et universitaire en Haïti. *Haïti Perspectives*, 2(1), 14-16. Récupéré de <http://www.haiti-perspectives.com/pdf/2.1-analyse.pdf>
- Narayanan, V. K., Olk, P. M. et Fukami, C. V. (2010). Determinants of Internship Effectiveness: An Exploratory Model. *Academy of Management Learning & Education*, 9(1), 61-80.
- Pierre, S. (2010). Construire une Haïti nouvelle. Dans S. Pierre (dir.), *Construction d'une Haïti nouvelle. Vision et contribution du GRAHN* (p. 1-49). Montréal, Canada : Presses internationales Polytechnique.
- Plante, J. (2018). La problématique de la formation continue des ressources humaines. Le cas des directions d'établissement scolaire. Dans J.-J. Moisset, J. Plante et P. Toussaint (dir.), *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire* (p. 295-317). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Rocque, J. (2015). *Projet interuniversitaire de formation continue pour le leadership dans les écoles haïtiennes : soutien à l'enseignement et à l'apprentissage (2012-2015)*. Winnipeg, Canada : Université de Saint-Boniface. Récupéré de <https://ustboniface.ca/jrocque/recherche-et-creation>
- Rocque, J. (2017). L'impact d'une initiative de formation internationale sur la notion de leadership et les pratiques professionnelles des directions d'école. *Revue des sciences de l'éducation*, 43(2), 153-189. Récupéré de <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2017-v43-n2-rse03387/1043029ar/>
- Roussel, J.-F. (2011). *Gérer la formation, viser le transfert*. Montréal, Canada : Guérin.
- Waters, T., Marzano, R. J. et McNulty, B. (2003). *Balanced Leadership: What 30 Years of Research Tells Us About the Effect of Leadership on Pupil Achievement. A Working Paper*. Aurora, CO : Mid-continent Research for Education and Learning.
- Smillie, I. et Todorović, G. (2001). Reconstructing Bosnia, Constructing Civil Society: Disjuncture and Convergence. Dans I. Smillie (dir.), *Patronage or Partnership. Local Capacity Building in Humanitarian Crises* (p. 25-50). Bloomfield, CT : Kumarian Press.