

Université de Lyon
UNIVERSITE LUMIERE LYON 2
Ecole Doctorale EPIC

ED 485 –Éducation– Psychologie - Information et communication
Unité Mixte de Recherche – UMR 5191 ICAR

Année 2012

**Rapport(s) aux(x) savoir(s) scientifique(s), situations didactiques
et modes d'interactions en salle de classe en Haïti**

*Étude exploratoire auprès d'élèves de la fin du secondaire de la zone
métropolitaine de Port-au-Prince*

Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation

dirigée par le Professeur Jean-Claude REGNIER

présentée et soutenue publiquement le 23 juin 2012

par Augustin NELSON

Devant le jury composé de :

Line NUMA-BOCAGE, Professeur des Universités, Université d'Evry Val d'Essonne

Daniel DERIVOIS, MCF, Université Lyon 2,

Jacques PAIN, Professeur des Universités Emérite, Université Paris Ouest Nanterre

Jean-Claude REGNIER, Professeur des Universités, Université Lyon2

Résumé de la thèse

Nous visons à mieux comprendre, à travers la notion composite de rapport(s) au(x) savoir(s), la façon dont le sujet apprenant haïtien se construit dans l'espace scolaire comme membre de la société et s'y intègre. L'approche se base sur des données construites sur des singularités d'« histoires » scolaires et des statistiques issues d'études sociologiques. Elles sont analysées et interprétées dans un cadre théorique inspiré de travaux développés par l'équipe ESCOL (Charlot, Bautier, Rochex) ou par Beillerot dans une perspective clinique, ou culturelle comme Hayder. Les situations sociopolitiques et économiques rendent complexes les rapports à l'école et à ses objets : ainsi dans la société haïtienne, les enseignant(e)s éprouvent des difficultés à susciter l'intérêt pour les savoirs scolaires et les apprenants expriment des sentiments d'abandon à leur sort. La réussite à l'école ne leur suffit pas pour se projeter dans un avenir plus assuré qu'il ne l'est actuellement. Malgré tout, des familles se sacrifient pour que leurs enfants continuent à fréquenter l'école. Ici s'origine une idée de mieux comprendre ce que signifie, pour un jeune haïtien le fait d'aller à l'école, d'y travailler ou non, d'y apprendre et comprendre les savoirs proposés.

Notre question centrale : **de quel ordre sont les facteurs qui influencent la(es) rapport(s) au(x) savoir(s) des sujets apprenant dans l'espace scolaire haïtien ?**

Notre hypothèse principale : **La mobilisation du sujet apprenant pour investir la(es) savoir(s) dépend de ses rapports à lui-même, à l'institution (à travers les interactions avec les enseignant(e)s et personnels de direction) et de ce que ces savoirs mobilisent en lui.**

Ces questions sont abordées à partir de l'organisation de l'enseignement dans différentes institutions scolaires prenant en compte entre autres : qualité d'enseignement, rapports à la culture scolaire, question du sens de l'école et des savoirs, etc.. Nous tentons de formuler un problème éducatif en Haïti à partir d'une lecture « en positif » des situations des sujets apprenant. Un des constats : les savoirs étant présentés en vrac, ceux qui n'ont pas une stratégie de « survie » se perdent dans l'indifférence de la société.

Mots clés : Rapport(s) au(x) savoir(s) – rapports à l'école – savoirs scientifiques – savoirs scolaires – situations d'enseignement – situations d'apprentissage – interculturalité – culture haïtienne – interactions et didactique des mathématiques.

Abstract

We predict to better understanding the Haitian learning experience through the notions of its relationships with knowledge and how these relationships are built within the school system environment as a member of society leading up to the integration. This approach is based on individual students' stories and statistical facts issued from sociological studies. On one hand, these stories and facts are been analyzed and interpreted within theoretical and academic frameworks developed by ESCOL (Charlot, Bautier, Rochex). On the other hand, they have been analyzed by Beillerot from a clinical perspective, and analyzed by Haydwe from a cultural standpoint. The socio-politic and economic situations have contributed to the complexity of the relationships between the learners and school environments. Consequently, teachers have endured difficulties to motivate students to learn meanwhile students have expressed desire to drop out from school given that academic success has not been sufficient to ensure a sustainable future to them. Nevertheless, Haitian parents, in spite of limited resources continue to invest in theÉducationof their children. Herein, begin the idea of understanding what it means for young Haitians to attend school, to work or not, to learn and understand what they are being taught in school.

Our central question: What are the influential factors within the relationships between the learners and Haitian school system? Our hypothesis: The motivation of a student to learn depends on intrinsic motivation; and the interaction between him or her and the school institutions trough interaction with teachers and administrative personnel.

These issues are raised from the organization of the educative system through several institutions in assessment of the quality of instruction, relation with the school culture, questions on the importance of education, etc. We try to formulate the problem of the Haitian school system from a "positive model" of the learners' circumstance. One of the findings, since knowledge is presented in bulk, those who do not have a "survival" strategy, are lost in the society frightening indifference.

Keywords: Knowledge relation(s) - School relation(s)- Scientific knowledge-environment-learning -interculturality- Haitian culture- interactions and mathematics teaching methodology, leaning methodology.

Remerciements

Mes remerciements vont d'abord naturellement à mon directeur de thèse, Jean-Claude Régnier. Au travers de nos discussions, il m'a apporté une compréhension plus approfondie des divers aspects de mon sujet. Je suis reconnaissant envers lui non seulement pour l'accueil, la patience, et la disponibilité dont il a fait preuve pour discuter certains des aspects scientifiques et techniques du sujet, mais encore pour son support moral suite au séisme du 12 janvier 2010 qui a frappé mon pays et a failli briser ce rêve que je caressais depuis longtemps.

Je suis très reconnaissant envers Daniel Derivois, MCF, Jacques Pain, Professeur des Universités Emérite et Line Numa-Bocage, Professeur des Universités qui ont accepté de lire mes travaux en tant que membres du jury, et de formuler des commentaires et questions permettant de contribuer à la poursuite de mes réflexions.

Je tiens à exprimer ma reconnaissance aux Frères du Sacré-Cœur d'Haïti, et particulièrement, aux Supérieurs provinciaux de 2006 à 2012, les Frères Joseph Alexandre et Jean Elithère Luxama qui ont facilité l'organisation de mon travail professionnel pour la réalisation de cette thèse.

Ma gratitude s'adresse également aux Frères de la province des Frères du Sacré-Cœur de France qui m'ont chaleureusement accueilli et surtout aux Frères René Sanctorum, Jean Roure et Marius Drevet pour leur relecture attentive permettant la révision syntaxique de ma rédaction. Je salue, avec un sentiment de profonde gratitude, les responsables de différentes institutions qui ont facilité les conditions des recherches sur le terrain d'Haïti, particulièrement dans la période qui a suivi le cataclysme. Je n'oublie pas non plus mes étudiants qui ont contribué à la cueillette des données auprès de ma population de recherche.

Je tiens à remercier tous mes camarades du groupe-séminaire A.D.A. & TIC et les autres doctorants pour leur soutien et leurs questionnements qui ont permis des clarifications lors des différents séminaires. J'apprécie grandement la disponibilité des personnels du secrétariat et tout particulièrement, je tiens à remercier Lise Thibon, pour le traitement efficace des dossiers et le partage des informations utiles à ma progression à distance.

Je termine ces remerciements en dédiant cette thèse de doctorat à mes parents, particulièrement à la mémoire de mon feu père Christian Nelson et aux quelques ami(e)s que j'ai eu la chance d'avoir à mes côtés, qui m'ont soutenu tout au long de ces années de travail. Pour moi, sans eux, je suis convaincu que je n'en serais pas là aujourd'hui.

INTRODUCTION

La question du savoir, de sa production, de sa diffusion et de son appropriation s'est élevée au cours des vingt dernières années au rang de préoccupation cruciale dans le domaine de l'éducation formelle. Une préoccupation qui se traduit par les nombreux travaux dans divers milieux consacrés à élucider cette question avec notamment, l'émergence de la notion du rapport au savoir. Étudier le rapport d'un sujet apprenant au savoir, c'est étudier la façon dont il se construit comme sujet dans une société qui lui assigne comme lieu de vie et de travail une institution dont la logique spécifique est celle du savoir. C'est donc aussi étudier la façon dont il se construit dans l'école comme membre de cette société, la façon dont il s'y intègre. On se donne ainsi les moyens de comprendre à la fois la singularité des « histoires » scolaires et les affirmations basées sur des statistiques que la sociologie a établies.

L'enjeu d'une telle étude en Haïti, c'est de cerner la problématique de la réussite ou de l'échec scolaire des sujets apprenant en pensant leur scolarisation non plus seulement comme un cadre mais comme une activité. Dans ce pays, il faut le souligner, l'universalité d'accès à l'éducation demeure un vœu pieux, en dépit de la constitution haïtienne qui enjoint à l'Etat de garantir l'éducation de base obligatoire et gratuite pour tous les enfants du pays. L'enseignement public n'assure pas aux apprenants les conditions nécessaires au développement d'un rapport personnel significatif avec le(s) savoir(s). Cet état de fait rend complexe le rapport à l'école des sujets apprenant qui ont atteint un certain niveau dans leur parcours scolaire. Les enseignant(e)s n'arrivent pas à susciter l'intérêt pour le savoir et les apprenants ont le sentiment d'être abandonnés à leur sort. Leur réussite à l'école ne garantit pas une insertion sur le marché du travail. Sachant dès le départ qu'ils ont une forte chance d'être exclus du monde du travail, ils éprouvent d'énormes difficultés à se projeter dans l'avenir.

Il n'est pas rare de constater que, malgré cette difficulté à se représenter dans le futur à partir de l'école, les familles se sacrifient pour que leurs enfants la fréquentent. Il faut aussi noter que le coût d'une année scolaire dépasse, dans certains cas, le revenu annuel familial d'une couche très importante de la société haïtienne. D'où l'idée de chercher à comprendre ce que ça signifie, pour un sujet apprenant qui évolue dans une telle société, d'aller à l'école, d'y travailler ou de ne pas y travailler, d'apprendre et de comprendre à l'école ou ailleurs.

Cette recherche se veut un éclairage pour la problématique du sens de l'école à partir des sujets apprenant que les recherches menées en Haïti sur l'éducation ne se sont jamais

préoccupées d'élucider. **L'objectif principal de cette étude est d'analyser le rapport social aux savoirs, c'est-à-dire les liens que la structure scolaire– le curriculum, un programme d'études – ou un sujet – un enseignant, des élèves – établit avec des savoirs scientifiques ou scolaires.** Nous chercherons à comprendre également quelles conceptions les curricula de l'enseignement véhiculent au regard de la place et du rôle des différentes matières scolaires et des autres composantes qui les constituent, ainsi que des interrelations tissées ou à tisser entre elles ? Il s'agira d'analyser le rapport au savoir des sujets apprenant en fonction des importances que les acteurs de l'éducation accordent aux différentes matières scolaires qui composent le parcours scolaire.

Pour mener cette étude auprès des sujets apprenant des classes de première et de terminale de la zone métropolitaine regroupant les communes de Port-au-Prince, de Pétion-Ville, Delmas, Carrefour, Croix-des-Bouquets, Cité Soleil et Tabarre, nous avons opté pour une méthodologie bien précise. Nous avons privilégié la méthode qualitative, la technique d'entretien qualitatif de type semi-directif et les observations directes nous permettant de comprendre l'interaction directe en salle de classe.

Pour notre recherche, nous avons choisi comme échantillon, des élèves de première et de terminale issus des différents types d'établissements des communes ciblées. Conformément aux objectifs que nous nous sommes fixé au départ, nous avons choisi des sujets pouvant représenter : les apprenants en situation de réussite et ceux en difficulté d'apprentissage, les sujets en situation socio-économique difficile et ceux qui sont issus des couches plutôt favorisées du pays. Ce sont donc des critères de profil de rapport à l'école qui ont présidé à ces choix. Nous avons pris le soin de varier les couches sociales afin que les résultats de l'enquête puissent fournir des indications valables pour l'ensemble de la société haïtienne.

Nous voulons, dans cette étude, approcher l'éducation dans ce pays à partir des sujets apprenant eux-mêmes, contrairement aux nombreuses recherches consacrées à décrire les problèmes qui leurs sont extérieurs, à savoir les infrastructures, les matériels et les coûts. Si importants qu'ils soient, ces aspects ne suffisent pas seulement à appréhender la personne humaine prise dans l'obligation d'apprendre. Il s'agit aussi d'une entrée dans des connaissances nouvelles nous permettant de nous ouvrir à d'autres interrogations.

Ayant fait choix de la méthode qualitative pour mener notre étude, l'analyse des différents entretiens conduits avec les sujets apprenant de notre public-cible, permettra de comprendre comment les jeunes des classes de première et de terminale de la zone métropolitaine de Port-au-Prince construisent et organisent leur monde et d'analyser leur

scolarité comme une histoire singulière. Tout cela vise à éclairer la problématique globale de cette étude, à savoir, la vision de l'école des sujets apprenant : que signifie pour eux *apprendre* ? Comment s'y prennent-ils ? Qu'attendent-ils des enseignant(e)s ? Que se passe-t-il dans la famille ? Quelle importance a pour eux la société haïtienne ? Qu'attendent-ils de la vie et de l'avenir ? Et bien d'autres questions, qui, tout à la fois, posent des problèmes théoriques fondamentaux et abordent, d'une façon toujours plus claire et directe, les difficultés réelles que rencontrent ces jeunes et ceux qui travaillent avec eux. D'où la progression que nous allons suivre dans la cueillette des données :

- La trajectoire personnelle et scolaire du sujet apprenant ;
- Son rapport avec l'école (y compris ses pairs) ;
- Les modes d'acquisition du savoir dans et hors de l'école ;
- La capacité du sujet à se projeter dans l'avenir ;
- Et la capacité du sujet à pouvoir identifier le savoir acquis à l'école et/ou ailleurs.

Face aux problèmes sociopolitiques, économiques et environnementaux qui mettent l'école haïtienne en grande difficulté pour répondre à sa mission première qui consiste à faire que l'homme soit *pleinement homme*, le rapport au savoir de chacun est mis à mal. Pourtant, on le sait, et M. Develay (2000: p.8) l'a bien affirmé : "*Un lien filial unit la société et l'École*". Au-delà d'une simple identification des maux de l'école haïtienne et de ses difficultés à être en adéquation avec son public, il faut une "*interrogation féconde*" (expression de DEVELAY, M, 2000) de la réalité qui passe par une nécessaire analyse du rapport au savoir. Dans cette perspective, nous entendons par rapports au savoir à la fois les représentations évoquées de ce qu'est le savoir et des modalités d'accès à ce savoir, dans le sens général de "système de conceptualisation" que donne Chevallard (1989).

Les sociologues français des années 1970 ont montré, avec les théories de la reproduction comme celles du handicap socioculturel, qu'il existe une corrélation forte et indéniable entre l'origine sociale et la réussite ou l'échec scolaire. Celles-ci ne disent pourtant rien des raisons qui font que tel élève se mobilise ou non dans le champ scolaire, ni de la pertinence et de l'efficacité de l'activité qu'il met en œuvre pour s'approprier ou non des savoirs. C'est ce champ problématique que la notion de rapport au savoir nous donne d'explorer en posant en même temps la question de la *singularité*, du *sens* et du *savoir*.

La thèse se présente en deux grandes parties. L'origine de la thématique de recherche, motivation personnelle et quelques données biographiques justifiant ce choix. Autrement dit, un parcours de vie invitant à une prise de distance pour analyser les pratiques. Ensuite, nous aborderons le cadre théorique en vue de mieux définir et étudier l'objet du rapport au savoir

en Haïti et la construction de l'objet de recherche. Nous ferons une synthèse de travaux réalisés sur notre objet de recherche. Puis nous présenterons le contexte global de la recherche en faisant un diagnostic du système éducatif haïtien. Ceci nous amènera à analyser le conflit nature-culture, c'est-à-dire la vision du monde du sujet haïtien et la perception de la réalité en référence à la culture. Et enfin, nous poserons le protocole de recherche en précisant les outils théoriques et la démarche méthodologique qui ont guidé la recherche tout en spécifiant les variables de contexte qui nous permettent de mieux saisir la problématique du rapport au savoir en Haïti en lien avec les interactions didactiques. Seront précisés par la suite, la problématique, l'intérêt de l'étude et la formulation des objectifs.

Dans la deuxième partie, il sera question de l'enquête sur le terrain : la construction des données nécessaires pour répondre à la question de départ que nous les traiterons ensuite à la lumière de la première partie en vue de faire ressortir les nuances par rapport aux travaux déjà réalisés et la spécificité de notre étude dans le contexte qui est le nôtre. Puis nous analyserons les données pour les interpréter en fonction de nos hypothèses.

Les conclusions de la thèse vont reprendre les grandes idées évoquées tout au long de l'étude et les analyses qui donnent lieu à de nouvelles connaissances sur le rapport au savoir en Haïti et la complexité de l'action éducative dans ce pays meurtri.

PARTIE I : L'émergence de notre thématique de recherche

La première partie de cette étude est consacrée à inscrire la thématique dans un parcours spécifique faisant le lien entre le(s) rapport(s) au(x) savoir(s) et la dynamique identitaire, à élaborer un cadre théorique pour expliquer le(s) rapport(s) au savoir(s) des sujets apprenant marquée par une histoire singulière dans une culture spécifique. Elle s'attachera à planter le décor du système éducatif haïtien, préciser les composantes et décrire l'évolution du rapport au savoir, décrire les enjeux de l'enseignement dans le contexte post-séisme en Haïti et d'identifier des pistes de recherche-action pour améliorer la qualité de l'enseignement en Haïti. Pour finir, elle élabore un cadre méthodologique permettant une meilleure compréhension des problématiques liées à l'acquisition du savoir scientifique et scolaire de notre public cible.

La partie comprend d'abord des postulats qui traduisent la conception des chercheurs sur laquelle notre thématique s'appuie ainsi que des concepts qui permettent de cerner le(s) rapport(s) au(x) savoir(s) en Haïti. Elle sert enfin à présenter un cadre d'analyse et à généraliser des relations théoriques déjà prouvées dans d'autres contextes pour tenter de les appliquer au problème éducatifs haïtiens.

1. Chapitre 1 : Retour réflexif sur notre parcours

1.1. Introduction

La volonté d'une recherche sur la problématique du rapport au savoir des sujets apprenant haïtiens de la fin du secondaire émane d'une réflexion que nous avons menée sur plusieurs années dans des contextes culturels différents. Cette réflexion a trouvé sa source dans notre parcours académique, social et familial. Ceci pour comprendre comment dans une situation de crise, les sujets arrivent à cultiver un désir de savoir.

C'est aussi un avantage et un privilège de pouvoir conduire cette recherche relevant les enjeux de fond et les pistes récentes concernant le rapport au savoir en Haïti. C'est un exercice vital pour le progrès dans les différentes formes de présence du savoir et les interactions facilitant l'appropriation de l'école et du savoir dans les institutions scolaires du

pays. La perception, les méthodes pédagogiques, les modes d'organisation influencent le sujet dans son rapport avec le savoir. D'où notre intérêt comme chercheur de passer en revue, dans différentes circonstances la situation de l'apprenant, son histoire, son parcours, ses capacités, ses compétences particulières, ses motivations et toute une série d'autres éléments inhérents au processus d'apprentissage lui-même qui peuvent cependant être tout aussi déterminants et auxquels il est nécessaire de s'attacher lorsque l'on vise une explication rationnelle du rapport au savoir des sujets.

La thématique abordée dans cette thèse trouve son origine dans notre expérience professionnelle d'éducation en Haïti comme responsable d'établissement scolaire, à partir aussi de notre parcours international de formation et puis en qualité d'enseignant(e) à différents niveaux. La comparaison des approches des sujets du savoir dans différents milieux culturels, nous a conduit à interroger cette dimension des interactions didactiques en Haïti sous l'angle du rapport au savoir. Les différentes approches de la notion du rapport au savoir dans différents courants de pensée nous a offert un cadre conceptuel approprié pour approfondir notre analyse.

Notre conviction s'est formée autour de la thématique du rapport au savoir, *processus par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social* (P. Champy et C. Etevé, 1994) ; à partir également de notre prise de connaissance des travaux de Bernard Charlot et aussi à partir de notre parcours de vie.

1.2. Quelques éléments de notre parcours de vie.

Décrire son propre parcours peut renvoyer à la mégalomanie. Dans notre contexte, cette démarche consiste à retracer notre trajet de formation et d'expériences professionnelles en vue de montrer la pertinence de notre approche sur le rapport au savoir de l'apprenant haïtien. Au travers de ce récit, surgiront un certain nombre de points forts qui, au travers de leurs interactions, forment la trame du réseau paradigmatique qui fonde notre pensée et nos pratiques. Avec bien sûr, la volonté d'introduire en éducation un optimum de rigueur scientifique et la spécificité de la recherche sur le rapport au savoir à partir de multiples disciplines.

Cette section autobiographique, insérée dans cette recherche vise à permettre au lecteur de situer l'auteur de cette recherche. Pour parler à la manière de Bourdieu, il s'agit d'évoquer la « *formation des dispositions associées à la disposition d'origine, dont on sait que, en relation avec les espaces sociaux à l'intérieur desquelles elles s'actualisent, elles*

contribuent à déterminer les pratiques. » (Pierre Bourdieu, *Esquisse pour une auto-analyse*, 2004).

La déclaration biographique permettra au lecteur de mieux comprendre le choix de notre thématique et les angles utilisés pour l'aborder, saisir avec plus de précision l'acceptation de certains concepts mobilisés ou encore cerner la problématique qui sous-tend l'ensemble du travail.

De plus, cette approche aide le lecteur critique à discerner les enjeux vitaux de la production scientifique. De ce point de vue, il s'agit non plus seulement de situer notre démarche dans notre histoire personnelle, mais de repérer les intérêts individuels et collectifs auxquels répond cette recherche scientifique.

Par cette démarche, nous tentons une objectivation de soi qui renseigne le lecteur sur les espaces sociaux traversés et les principes fondateurs sur lesquels, et contre lesquels, nous nous sommes forgé. Afin de marquer la rupture de ce retour biographique avec le reste de notre travail, nous emploierons ici la première personne du singulier.

Tout a pris naissance à partir d'un parcours international empreint de diversité et d'ouverture. J'ai pris naissance dans un petit village situé à 20 km de la ville de Jacmel chef-lieu du sud-est d'Haïti. Dans ce quartier villageois, j'ai été scolarisé durant tout le primaire avant d'aller à la capitale pour poursuivre mes études secondaires à Port-au-Prince. Mais c'est surtout la vie passée à l'extérieur de mon pays qui m'a façonné un type de rapport au monde. J'ai développé une autre manière de le regarder. J'avais accès à d'autres contextes socio-culturels. C'était aussi le moment où surgissaient en moi des questions existentielles et métaphysiques. Les questions liées à l'inégalité, à l'indifférence, au vivre ensemble faisaient partie de mon quotidien. J'apprenais à ausculter de plus près les divergences de point de vue, les habitudes et les références culturelles.

Ces questionnements ont fait naître des aspirations intellectuelles rendues possibles grâce au support de la congrégation religieuse des Frères du Sacré-Cœur dont je suis membre. Le développement intellectuel et professionnel dans un pays en crise économique et sociale se révèle une utopie pour des milliers jeunes issus des pays éprouvant de graves difficultés économiques comme le nôtre. La prise de conscience de l'écart existant entre le goût d'avancer dans les études et le quotidien rempli d'incertitudes par rapport au minimum vital renforce mon aspiration à comprendre la réalité sociale des jeunes de mon pays en situation de fragilité, aspirant au savoir pour leur émancipation. Mon parcours universitaire est marqué par cette volonté de comprendre et d'examiner le processus de l'inégalité sociale et pour ce faire, les Sciences de l'Education m'apparaissaient comme la discipline de prédilection.

Enfin, le clivage observé autour de moi, le décalage structurel provoquant une tension permanente entre le désir des jeunes d'avancer et les possibilités offertes, m'ont conduit vers l'analyse des phénomènes socio-éducatifs. Une discussion avec un compatriote, Daniel Derivois, alors déjà très avancé dans son parcours international de chercheur, et qui me fait l'honneur d'être membre de ce jury, m'avait fait découvrir la richesse et l'opérationnalité de la notion de rapport au savoir dans mon propre questionnement.

Avec la rencontre d'un professeur d'ouverture, Jean-Claude REGNIER, dès le premier jour de mon entrée à l'Université Lumière Lyon II en licence, mon désir prend forme et mes objets de recherche se dessinent pour devenir ceux de ma thèse de doctorat. Voici les principales périodes de mon parcours de vie :

TABLEAU 1 : HISTORIQUE DU CURRICULUM PERSONNEL

Années	Activités
1996-1997	L'obtention du baccalauréat en Haïti
1997 – 2000	Etudes au premier cycle universitaire à l'Institut Supérieur de Sciences Pédagogiques et Religieuses « ISSPR » ABIDJAN-RIVIERA Côte d'Ivoire – Afrique de l'Ouest.
2000- 2002	Expérience professionnelle en éducation comme Assistant Directeur à l'Ecole St. Jean l'Evangéliste, Haïti
2002 - 2003	Institut des Sciences et Pratiques d'Education et de Formation (ISPEF) Université Lumière Lyon II – France Licence en Sciences de l'Education
2002 - 2003	Institut des Sciences et Pratiques d'Education et de Formation (ISPEF) Université Lumière Lyon II – France Maîtrise en Sciences de l'Education
2003-2004	Humanités et Sciences Humaines : Psychologie Université Lumière Lyon II – France - L2
2004-2006	Université Lumière Lyon II –France Sciences et pratiques d'Education et de Formation DEA (Master 2- Recherche)
2006 – 2012	Étude doctorale entamée sur le rapport au savoir des lycéens haïtiens de la zone métropolitaine de Port-au-Prince.

Le mémoire de maîtrise a été présenté sur le(s) rapport(s) au savoir(s) des collégiens français à partir d'une étude menée auprès des collégiens de la Croix Rousse avec le professeur Guy Genevois comme directeur de mémoire.

Le mémoire de master a été présenté sur le(s) rapport(s) au savoir(s) des collégiens haïtiens à partir d'une étude menée auprès des collégiens de la zone métropolitaine de Port-au-Prince. Cette étude a été conduite sous la direction de Jean-Claude Régnier et comme lecteur critique Denis Poizat. Tous deux étaient mes enseignant(e)s à l'université.

Il faut noter que ce parcours académique est marqué des expériences professionnelles comme chargé de cours à l'université, animateur de séminaire, directeur d'école, de lycée et de collège.

Nous avons alors entrepris cette recherche qui constitue un pas nouveau en Haïti, car il s'agit cette fois d'entreprendre une étude systématique sur les processus d'apprentissage des sujets avec un concept heuristique à partir des hypothèses et d'une problématique formulées au préalable. Une méthodologie est également définie ; elle consiste à analyser le discours des sujets faisant partie de notre groupe cible afin de catégoriser par des indicateurs spécifiques les actes d'apprendre et d'enseigner, au travers des méthodes variées (entretiens et observations de classe).

Notre intention en menant une recherche à partir de la notion de rapport au savoir dans divers pays n'est pas une approche comparative. Mais, il s'agit de montrer la fécondité d'une notion dont la problématique peut être étudiée dans des contrées culturelles différentes. Nous cherchons à voir dans quelle mesure nous pouvons repérer des annexions et des différences significatives dans la façon dont la notion de rapport au savoir est construite et utilisée dans différents milieux géographiques. Nous avons alors pensé que le double point de vue si singulier et pluriel que nous avons marqué dès le titre rapport(s) au savoir(s) pouvait fournir une ouverture propice à mieux intégrer les dimensions multiculturelles et interculturelles.

1.3. Les principales conclusions de notre recherche antérieure menée en France sur le(s) rapport(s) au(x) savoir(s)

En France, de plus en plus de chercheurs, de praticiens s'intéressent à la question du rapport au savoir dans le processus d'apprentissage. Le contexte socio-économique, en constante mutation générant des situations de rupture dans les parcours de formation et/ou de vie, a fait accroître l'intérêt pour l'analyse du rapport au savoir. Dans cette mouvance, nous avons entrepris de questionner pour comprendre le rapport au savoir des collégiens en France au cours de notre mémoire de maîtrise. L'idée de départ consistait à nous saisir de la problématique du rapport au savoir pour analyser l'inégalité devant l'accès au savoir, à la connaissance tout en cherchant à comprendre le type de relations que le sujet apprenant en situation de réussite ou en situation d'échec entretient avec son environnement et l'école.

La démocratisation de l'accès à l'université a transformé le rapport au savoir et permis aux différentes couches sociales d'y accéder. Cette massification fait naître chez les sujets apprenant le désir de persévérer à l'école et participer un jour à la production de nouvelles

connaissances. Nous avons cherché, à travers cette recherche, à mettre en évidence le rapport au savoir des jeunes collégiens quelle que soit leur situation sociale, à travers un regard critique sur ce qu'ils pensent du savoir, de l'école et de leur avenir. Au cours de notre enquête de terrain nous avons pu analyser les difficultés d'insertion sociale et économique, qui souvent ont engendré un rapport au savoir à la fois douloureux et passionné. Dit autrement, le sujet a du mal à se projeter dans un bon métier futur, il développe vis-à-vis de l'école et du savoir un rapport complexe. Dans une réaction factuelle, on aurait tendance à le cataloguer comme des sujets qui rejettent l'école, mais en réalité ce sont des sujets en grande souffrance et qui veulent s'en sortir.

La question de départ s'articulait autour des moyens pour conduire le jeune fragilisé ou en réussite à trouver sa place dans son processus de croissance en tant qu'acteur et auteur de son savoir. Autrement dit, quelles sont les voies que « le passeur de sens » doit emprunter pour participer à l'épanouissement intellectuel, personnel, du sujet dans son dynamisme d'acquisition de la connaissance. L'école favorise-t-elle une meilleure projection du sujet dans l'avenir ?

Pour ce faire, nous émettons l'hypothèse que la motivation du sujet pour investir le savoir dépend de ce que le savoir mobilise en lui et non en fonction de son origine sociale. La prise en compte du sujet apprenant dans la totalité de son être nous a amené à réfléchir aux enjeux de l'accompagnement dans la problématique du rapport au savoir, à la capacité de l'enseignant(e) à conduire le jeune et à lui faire prendre conscience de la richesse de son parcours de vie, le sens que ce dernier donne à son rapport au savoir pour la construction de son projet de vie.

Dans un premier temps, nous avons développé les concepts et les théories développés par différents auteurs nous permettant de problématiser la question du rapport au savoir dans le cadre du projet émancipatoire de l'apprenant. Pour définir le concept du rapport au savoir, nous nous sommes référé à des points de vue des auteurs principaux tels que Bernard Charlot, Jacky Beillerot, Nicole Mosconi, Claudine Blanchard Laville.

Après avoir défini les enjeux du rapport au savoir, nous avons essayé d'appréhender le concept puis d'analyser le rôle de l'école dans le projet émancipatoire des jeunes collégiens et d'étayer notre problématique.

Dans un deuxième temps, nous avons examiné les formes d'existence du savoir dans les collèges, les pratiques enseignantes, l'ambiance de l'école tout en montrant son enjeu dans le rapport au savoir des sujets apprenant. Puis nous avons mis en place des outils et moyens pour mener l'enquête de terrain.

Il s'agissait de recueillir les propos des sujets de notre public cible à partir des entretiens de recherche puis par des observations en salle de classe. La parole sera donnée aux apprenants. Au cours de l'entretien, ils ont réfléchi sur leur identité, leur perception de la vie, de l'avenir et de l'école.

Ensuite l'analyse de ces discours dans une dynamique individuelle du rapport au savoir nous a conduit à comprendre leur parcours scolaire, la caractéristique des familles. Ceux qui ont connu un contexte familial fragilisé par le divorce de leurs parents ne perçoivent pas l'apport de la famille dans l'éducation de la même façon. Les propos des sujets et les observations que nous avons recueillies, nous ont montré que les parcours scolaires sont fragilisés par les perturbations familiales, sociales et économiques. En conséquence, les constructions personnelles et identitaires apparaissent fréquemment chaotiques. Quel type d'apprenant peut-il émerger de ces parcours ? Qu'est-ce que ces parcours peuvent produire en matière de projet identitaire et professionnel ?

Il en découle que pour les sujets en situation de réussite, l'adaptation se fait bien avec une importante référence aux parents et s'articule autour de la question de l'autonomie. Pour les sujets en situation d'échec, le rapport au savoir est marqué par une sorte de résignation.

Devenir autonome grâce à l'école est une idée force qui a jalonné cette recherche. En effet, nos terrains de recherche mettent en avant une volonté d'autonomie des apprenants à travers l'école. Elle suppose en réalité le désir de responsabilité, de liberté et d'authenticité.

Savoir se projeter, c'est produire ses propres repères, les introduire dans l'environnement qui doit le façonner. Il permet à l'apprenant le développement de nouvelles projections et ouvre un processus cumulatif qui lui permet l'extériorisation d'une part croissante de son désir pour être autonome et vivre selon une démarche dominante de projection.

En réalité c'est bien entre le psychologique et le social que s'analyse la question du rapport au savoir des apprenants. Ce rapport s'ancre dans les expériences passées et dans tout un contexte socio-culturel. Ces expériences et ce contexte ont produit une disposition à accueillir ou non ce qui est proposé par le social, selon que celui-ci souscrit ou non, au moins en termes de comptabilité, aux représentations qui ont présidé à la construction identitaire. Si l'identité démontre la volonté d'une permanence, d'une unité, elle est aussi un processus dynamique qui ne saurait être décrit une fois pour toutes. Cette dynamique se construit aussi dans l'interaction sociale. Elle prend clairement à travers les rôles, les différents visages des registres de la vie sociale pour développer des stratégies identitaires ; c'est-à-dire d'engager une énergie vers un projet qui sera un projet d'être, donc un projet émancipatoire.

Cette expérience enrichissante en terre française a fait surgir en nous le désir de poursuivre dans une perspective interculturelle en transposant cette expérience en terre haïtienne.

1.4. Un rapport interculturel au savoir

Nous avons pu relever à partir de ces expériences une dynamique interculturelle par rapport au savoir. En tant que processus, le rapport au savoir est un mode particulier d'interaction et d'interrelation qui se produit lorsque l'apprenant entre en contact avec des cultures différentes et connaît des changements et des transformations qui en résultent dans sa propre perception. L'ensemble des processus psychiques, relationnels, groupaux, institutionnels, générés est bouleversé par des interactions de cultures dans un rapport d'échanges réciproques et dans une perspective de sauvegarde d'une relative identité culturelle. Les rencontres interculturelles dynamisent l'identité de l'apprenant lorsque celui-ci est impliqué dans des relations avec d'autres communautés culturelles. Cette approche présente des aspects transformateurs pour ce dernier.

Le rapport interculturel au savoir sert de support de travail aux apprenants pour faire grandir leur être. La métaphore de la culture comme étendue limitée de territoire s'y prête bien. En effet, le rapport interculturel que vivent les sujets au sein de leur environnement désigne à la fois un travail, un processus, et les fruits qu'ils obtiennent. Ces fruits pourront leur être à la fois extérieur ou intériorisés par eux. Ce rapport interculturel est complexe : tantôt il restreint, tantôt il amplifie et englobe la vision du monde de l'apprenant. Il se présente comme un ensemble de connaissances et de comportements qui caractérise le rapport au monde de l'adulte en formation. Il donne toute sa signification et instaure progressivement une hiérarchie des valeurs.

Nous aurons à le montrer dans notre état des lieux sur notre recherche en Haïti, les sujets apprenant évoluent dans une situation de crises sociales chroniques. Du coup, le public cible sera un public en situation de crise. Cette crise en faisant entrer de nouvelles significations dans leur processus de formation les conduit à entretenir avec eux-mêmes et avec leur environnement un rapport conflictuel, le conflit étant une relation antagonique entre deux ou plusieurs unités d'actions dont l'une au moins tend à dominer le champ social de leurs rapports.

Dans le rapport au savoir, le conflit n'est pas la rencontre de deux systèmes sociaux ou de deux personnes, mais exprime une contradiction inhérente au système considéré. Lorsqu'on parle d'un conflit de classe, on désigne un ensemble de rapports sociaux à partir duquel se

définissent des acteurs, qui peuvent être plus ou moins fortement constitués et conscients de leurs propres intérêts, mais jamais définis comme des ensembles indépendants l'un de l'autre et entrant en concurrence pour l'appropriation de certains biens sociaux.

Nous allons chercher à comprendre comment les sujets apprenant haïtiens vivent la démarche de transformation de leur être. Avec les outils de la recherche-action nous allons tenter de toucher la complexité du concept du rapport au savoir ainsi que de l'interaction didactique avec des jeunes inscrits dans une dynamique émancipatoire. Cette recherche ouvre des perspectives de recherche qui s'articulent toujours autour de la question d'intégration sociale des jeunes par l'école et de ses enjeux socio-politiques à travers une nouvelle approche du savoir et de l'école en Haïti.

1.5. Conclusion

Bref, le choix de ce sujet est venu de mes recherches antérieures dans ce domaine et de mes expériences professionnelles. Il a aussi été nourri des réflexions et des recherches de l'équipe Paris 8 notamment Bernard Charlot. De ce parcours est venue l'idée d'une prise de distance afin d'avancer dans ce domaine et y ouvrir de nouvelles pistes pour des chercheurs et acteurs de l'éducation en Haïti.

Les recherches abondent sur le rapport au savoir dans divers milieux et à différents niveaux. C'est pourquoi nous commençons par cette revue de la littérature qui nous permettra de fixer un protocole de recherche susceptible de nous permettre d'expliquer de façon rationnelle le sens de l'école et de savoir pour un sujet haïtien.

2. Chapitre 2 : Cadre théorique pour définir et étudier l'objet rapport(s) au(x) savoir(s) en Haïti

2.1. Introduction

Dans ce chapitre, il sera question d'outils théoriques que nous allons mobiliser pour développer l'analyse des pratiques du savoir en Haïti. Il s'agit d'abord de détailler les notions théoriques utilisées, et ensuite de présenter des éléments du contexte, considérés comme importants dans la compréhension du rapport au savoir des sujets apprenant haïtiens.

Pour étayer les différents concepts mobilisés dans cette étude, il se révèle indispensable de procéder à une revue de littérature en vue de faire ressortir les éléments pertinents tirés de différents chercheurs pour enrichir nos propos. Nous allons nous appuyer sur des articles scientifiques et quelques livres appropriés pour étayer notre théorie sur le rapport au savoir en Haïti. Il s'agit de clarifier les concepts essentiels de cette recherche. Nous allons passer en revue les concepts les plus usités et aussi les moins usités. Ce qui va nous permettre de faire une présentation succincte des différents travaux réalisés sur le rapport au savoir dans divers contextes.

La notion de rapport au savoir sert, dans les différents travaux, à développer une théorisation qui prend en charge le sujet. A travers elle c'est toute la problématique du sujet dans son rapport à la connaissance, à l'autre, au monde qui est revisitée. Les concepts mobilisés dans cette thèse renvoient à trois approches : psychanalytique, sociologique et anthropologique.

Le rapport au savoir paraît comme un processus d'autoformation, révélateur de la subjectivité et de la réflexivité du sujet apprenant. L'analyse de l'expérience scolaire nous permet de saisir la façon dont les sujets apprenant construisent leur quotidien scolaire à travers les activités, les savoirs, les interactions. Les significations subjectives et les contraintes socio-institutionnelles sont les deux pôles que dialectise le rapport au savoir. D'où son pouvoir heuristique et sa faiblesse. C'est cette dialectique qui fonde les processus : enseigner et apprendre.

L'impact des cognitions, des assujettissements ou des pratiques du savoir dans l'élaboration du sens a un réel intérêt pour éclairer la conduite des élèves dans les situations d'apprentissage.

En examinant le rapport du sujet au savoir, dans le contexte haïtien, nous nous donnons les moyens d'apporter un autre éclairage sur les pratiques éducatives dans ce pays en

grande difficulté. Pour ce faire, il convient de réfléchir sur les différents concepts issus de champs disciplinaires diversifiés que nous avons mobilisés dans cette recherche.

2.2. Le sujet apprenant

C'est par le terme de sujet que nous désignons tout au long de cette recherche celui ou celle qui concerne notre population de recherche. Être sujet, s'affirmer comme être libre et responsable. À partir du XIX^{ème} siècle, avec les travaux de S. Freud (1856-1939) notamment, la notion de sujet s'enrichit. Le sujet, être libre et responsable, subit l'influence de phénomènes qui lui échappent, comme les rapports sociaux, des processus inconscients, ou la volonté de puissance. L'être pensant devient surtout un être parlant et désirant.

Pour notre part, nous considérons que le terme de sujet, dans les deux acceptions croisées de la philosophie et de la psychanalyse, peut désigner l'être, la personne dans son essence, avec son inconscient, ses idées et ses opinions, sa personnalité, son histoire et tout ce qui la fait telle que nous la rencontrons.

2.3. Le savoir

En général on entend par savoir, le corps de connaissances historiquement élaboré, stabilisé et validé socialement. Ce corps de savoirs est constitué par l'ensemble des théories existantes ou des œuvres (littéraires, scientifiques, techniques, artistiques...) diffusées par diverses institutions, et en particulier par l'institution scolaire qui permet aux élèves d'instrumenter les éléments d'une culture. C'est dans ce sens situé au sein de l'espace scolaire que M. Develay (1996 : p41-42) affirme que : « *Le savoir serait universel, la connaissance singulière ... le savoir a pour origine une rupture opérée par le sujet avec ses connaissances, rupture qui crée une instance nouvelle que Jacques Legroux nomme savoir* ».

2.3.1. Savoirs scolaires

Les savoirs scolaires sont ce qu'une génération considère comme indispensable de transmettre à la génération suivante. L'école transmet des savoirs enseignés qui ne sont ni des savoirs savants ni des savoirs simplifiés, mais des savoirs scolaires spécifiquement reconstruits pour être transmis. Les savoirs scolaires présentent une double spécificité. D'une part, l'École transmet des savoirs objectivés et socialement validés sous forme d'écriture. La possibilité d'écriture de ces savoirs suscite une activité réflexive et normative sur les connaissances à apprendre. D'autre part, ces savoirs sont dépersonnalisés et décontextualisés, car ils ont justement conquis leur autonomie et leur conservation par l'écriture. Aussi, leur transmission consiste-t-elle à procéder à une re-personnalisation et à une re-contextualisation.

Les savoirs scolaires font nécessairement l'objet d'une mise en scène au sein d'un processus d'enseignement-apprentissage qui offre un mode de questionnement particulier.

2.4. La notion de rapport(s) au(x) savoir(s)

La portée heuristique et interdisciplinaire du concept du rapport au savoir correspond bien à notre étude. Nous nous inspirons des travaux de Ben Abderrahman M. Lamine (2002), pour faire un tour d'horizon des différents champs de recherche par lesquels on peut aborder le rapport au savoir :

- Le champ de la recherche sociologique (Bourdieu, 1965) : dans cette approche, le rapport au savoir renvoie au rapport à la culture et ce rapport diffère selon le milieu socioculturel des familles. Bourdieu raisonne en termes de « reproduction », d'« héritiers », de « transmission » d'un capital culturel ; les différences scolaires entre enfants correspondent aux différences sociales entre parents. Dans cette optique, le rapport au savoir de la famille détermine le rapport au savoir de l'élève qui produit l'échec ou la réussite scolaire de ce dernier. L'échec est expliqué à partir de la notion du « handicap socioculturel ». La dominante de cette approche est sociologique. Dans cette logique, on ne se pose à aucun moment la question du sens de l'école pour les familles populaires et de la pertinence des pratiques scolaires. On occulte ainsi les vrais questionnements. De plus, cette notion du handicap procure aux enseignant(e)s d'importants bénéfices idéologiques et les préserve de toute critique directe : « Ainsi s'explique cet apparent paradoxe : les enseignant(e)s adhèrent massivement à une théorie de la reproduction qui met en accusation l'institution scolaire, dénoncée comme inégalitaire et reproductrice. Pour eux, c'est la mauvaise institution qui est mise en cause, celle dont sont victimes les enfants, leurs familles et les enseignant(e)s eux-mêmes, l'institution d'une société mauvaise » (Charlot 1997, p. 32).

- Le champ de la recherche clinique (Beillerot, 1989) : le rapport au savoir est un rapport à son propre désir, le désir de savoir. « Apprendre, c'est investir du désir dans un objet de savoir » a écrit Freud. Dans cette approche, le rapport au savoir se réfère à un sujet désirant, avec ses dimensions conscientes et inconscientes, le savoir étant considéré à la fois comme produit et processus.

Dans cette perspective clinique, le rapport au savoir est étudié comme produit dans le sens qu'il est influencé par des facteurs conscients et inconscients relatifs à la personnalité et à l'histoire du sujet tels ses fantasmes, les mécanismes de défense qu'il mobilise, ses attentes, sa conception de la vie, ses rapports aux autres, l'image qu'il a de lui-même et celle qu'il veut donner aux autres. En ce sens, il est le moteur de nouveaux apprentissages car le rapport au

savoir c'est aussi le processus par lequel un sujet, conscient ou inconscient utilise ses savoirs acquis pour produire de nouveaux savoirs singuliers qui lui permettent d'appréhender le monde naturel et social qui l'entoure. Dans cette approche, l'entrée du « rapport au savoir » se fait du côté du sujet psychique.

- Le champ de la recherche microsociologique (Charlot, 1997) : Charlot définit le rapport au savoir comme « l'ensemble organisé des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de l'apprendre et du savoir : objet, « contenu de pensée », activité, relation interpersonnelle, lieu, personne, situation, occasion, obligation, etc., liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir » (Charlot. B : 1999, p. 3.). S'appuyant sur des cas atypiques, Charlot va briser le déterminisme de l'approche sociologique du rapport au savoir en faisant de chaque sujet apprenant l'acteur principal du savoir, c'est-à-dire un individu qui se construit en se confrontant avec autrui et avec des objets culturels de savoir et à travers des projets personnels, des aspirations professionnelles et sociales. Avec la mise en exergue du rôle de l'interaction entre le social et l'individuel dans la construction du rapport au savoir, Charlot souligne avec force le caractère dynamique et évolutif de cette notion. Dans cette approche microsociologique, l'entrée du rapport au savoir se fait du côté du sujet psychosocial.

- Le champ de la recherche macrosociologique (Hayder, 1997) : ce courant étudie le rapport au savoir sous un angle culturel. S'appuyant sur de nombreux travaux japonais, indiens et sud-africains publiés dans ce domaine, Hayder repose le problème du rapport que peuvent entretenir des élèves non occidentaux avec des savoirs scolaires (d'origine occidentale) par rapport à la culture sociale d'origine, et conclut que dans le meilleur des cas, ce rapport reste fondamentalement instrumental et ne peut s'ériger en rapport d'adhésion. La dominante de cette approche est anthropologique.

- Le champ de la recherche anthropologique (Chevallard, 1992) : ce courant de recherche se distingue des autres d'une part, par l'intérêt qu'il porte au savoir pour étudier la problématique du « rapport au savoir » et par la prise en compte de la relation qu'entretient un sujet ou une institution avec un objet de savoir, d'autre part. Il existe donc deux grands types de rapports au savoir : des rapports individuels pour chaque individu et des rapports institutionnels pour chaque institution. Le terme institution couvre à la fois les structures scolaires (école, classe, etc.) et d'autres structures comme une famille particulière ou une profession. Un individu, comme une institution, connaît un objet s'il existe une relation, quelle qu'elle soit, entre cet objet et l'individu ou l'institution. Dans cet esprit, « *apprendre un objet de savoir pour un individu revient donc à rendre conforme son rapport personnel avec*

cet objet au rapport institutionnel » (Chevallard : 1992, p. 90). Dans cette approche, on note la prééminence du sujet cognitif.

- Le champ de la recherche didactique (Chartrain, 1998/Caillot, 1999) : le rapport au savoir s'apprécie à travers les particularités et les spécificités des savoirs disciplinaires : le rapport aux mathématiques n'est pas le rapport à l'histoire, car ces deux disciplines présentent des différences de nature qu'il faut prendre en compte. Avec l'approche didactique, on passe du général au particulier c'est-à-dire du savoir en général à des savoirs scolaires spécifiques (évolution, électricité statique, temps historique, etc.) dans un champ disciplinaire déterminé (biologie, physique, histoire, etc.). Dans cette approche, l'entrée du « rapport au savoir » se fait du côté du savoir. Pour Chevallard, la didactique est la science de la diffusion par l'étude des connaissances et des pratiques dans les groupes humains.

Ce tour d'horizon effectué dans les différents courants de recherche qui se sont intéressés à la problématique du « rapport au savoir », nous montre, en premier lieu la multiplicité des recherches menées autour du « rapport au savoir » et fait apparaître le caractère proprement transdisciplinaire de cette notion. Il s'agit d'un concept qu'on peut aborder à partir de multiples entrées : sociale, clinique, psychosociale, anthropologique, etc. Dans un deuxième temps, le concept du « rapport au savoir » est générique en ce sens qu'il s'intéresse au savoir en général et désigne autant ce qui est personnel que ce qui relève du social. Pour le travail didactique, il est nécessaire donc d'affiner cette notion afin de la rendre opératoire lorsqu'on considère le rapport d'un apprenant à un savoir scolaire déterminé. Et enfin, le « rapport au savoir » s'avère pertinent dans l'analyse de certains faits éducatifs tant au niveau microsociologique (le rapport au savoir en milieu populaire, Charlot, 1999) que macrosociologique (les rapports des élèves non-occidentaux aux savoirs scientifiques, Hayder, 1977).

2.4.1. Point de départ de la notion

L'intérêt des chercheurs en sciences de l'Education pour la notion du rapport au savoir vient du constat suivant : les enfants des familles économiquement défavorisées échouent beaucoup plus fréquemment à l'école que ceux des familles plus aisées. En réalité tout rapport au savoir fait référence à l'histoire du sujet, à ses attentes, à sa conception de la vie, à l'image qu'il a de lui-même. C'est ce qui correspond à « la façon dont le savoir prend sens par référence à des modèles, à des attentes, à des repères identificatoires, à la vie que l'on veut mener, au métier que l'on veut faire. La relation de sens entre l'individu et le savoir s'enracine dans l'histoire en devenir du sujet, et ce pour une large part à l'insu de celui-ci. » (Bautier, Rochex, p. 34).

Beaucoup d'enseignant(e)s ont tendance à expliquer le rapport au savoir par des causes extérieures à l'école et en termes de manques : manque d'intérêt et d'attention des parents pour la scolarité, manque de suivi scolaire, manque d'autorité parentale, absence d'espace privé propice à l'étude, manque de travail scolaire, manque de maîtrise de la langue, non-respect des règles de l'école, etc. Ces genres d'explication contribuent d'une part à déresponsabiliser les enseignant(e)s et d'autre part à nourrir en eux un sentiment d'impuissance face aux difficultés scolaires de leurs élèves de familles modestes. Cette croyance au déterminisme social est si développée que les objectifs d'éducation sont, dans les faits, mais généralement de manière non explicite, adaptés. C'est ainsi, par exemple, que l'on renoncera à favoriser le développement chez ces élèves, de la capacité à s'autodiscipliner en remplaçant l'autodiscipline par la contrainte extérieure : surveillance plus étroite, sanctions répétitives appliquées au coup par coup, du type retenues, exclusions des cours etc. De même, jugeant que les élèves en sont définitivement incapables, on renoncera à favoriser chez eux l'acquisition de compétences complexes, les confinant dans des tâches de reproduction et d'application de règles ou de comportements, au besoin en les dirigeant vers des filières courtes, jugeant qu'ils sont dotés d'une « intelligence pratique » et « peu capables d'abstraction ».

Des chercheurs en éducation nous invitent à porter un autre regard sur les origines des difficultés scolaires des jeunes issus de familles économiquement défavorisées. Avec Bourdieu et Passeron (1970) dans *la Reproduction*, les difficultés scolaires des jeunes issus de familles modestes s'expliquaient par des différences entre ce qu'ils nomment l'habitus primaire et l'habitus scolaire de cette catégorie d'élèves. Dans cette logique, l'habitus désigne des manières d'être, de penser et de faire, communes à plusieurs personnes de même origine sociale, issues de l'incorporation non consciente des normes et pratiques véhiculées par le groupe d'appartenance. L'habitus primaire est engendré par l'éducation préscolaire, dans l'enfance, au sein de la famille. L'habitus scolaire habite les enseignant(e)s, généralement issus de la classe moyenne. La culture scolaire se construit dans la façon dont les enseignant(e)s conçoivent, mènent et évaluent les apprentissages. La distance à la culture scolaire sépare l'habitus primaire d'un élève de l'habitus scolaire.

L'habitus primaire des jeunes de milieux défavorisés se trouve tellement éloigné de l'habitus scolaire qu'ils ont un grand sentiment d'étrangeté, de non-familiarité face aux pratiques scolaires. Ils ont plus de difficultés que les autres à y trouver du sens. Pour les jeunes de milieux sociaux proches de celui des enseignant(e)s, beaucoup de choses vont de soi à l'école : pourquoi on y va, comment on s'y conduit, comment on fait pour y réussir ? Les

auteurs précités ont constaté que même si, dans leur immense majorité, les enseignant(e)s sont pétris de cette culture scolaire particulière, ils ne sont pas pour autant conscients de son existence, et cela parce qu'ils ont eux-mêmes bénéficié de configurations familiales favorables à leur réussite scolaire. On comprendra dès lors que la plupart des enseignant(e)s n'imaginent pas que ces savoirs-là puissent s'apprendre à l'école.

Ces enseignant(e)s se contentent, par conséquent, de constater et de déplorer le manque de dispositions adéquates à la réussite scolaire de leurs élèves issus de familles modestes ou, au mieux, de les exhorter à être dans de meilleures dispositions : plus attentifs, plus ordonnés, plus patients, plus réfléchis, plus imaginatifs,... On voit donc qu'une raison importante de l'échec scolaire des jeunes issus de familles modestes est le fait que l'École sanctionne les manquements à la culture scolaire, alors que cette culture n'y est pas enseignée et qu'elle n'est possédée que par les élèves bénéficiant d'une configuration familiale permettant sa transmission. La lutte contre l'échec scolaire en milieu économiquement défavorisé passe, par conséquent, obligatoirement par une prise de conscience des enseignant(e)s de l'existence de la culture scolaire. Cette condition est indispensable pour que les pratiques pédagogiques soient modifiées de manière à permettre l'appropriation par tous les élèves des éléments constitutifs de la culture scolaire.

Cette culture s'approprie à partir de pratiques pédagogiques et didactiques dans une interaction instructive en salle de classe.

2.4.2. D'un point de vue psychanalytique

Le rapport au savoir peut se définir, d'après Jacky B.(1996) comme un "*Processus par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social*". Autrement dit, le rapport au savoir est avant tout un processus, jamais figé, il évolue tout au long de la vie, à partir de ce que nous savons ou non et de la façon dont nous nous situons par rapport à ces savoirs et au fait même de savoir ou de ne pas savoir, Ce qui permet à chacun d'acquérir de nouveaux savoirs et d'en transmettre ou d'en écarter certains, ce qui contribue à faire évoluer notre rapport au savoir.

Dans cette logique, il convient de préciser que le rapport au savoir est toujours singulier, il se construit en fonction de l'histoire de chacun et chacune et s'insère donc dans une dynamique familiale, sociale et historique. Enfin, cette définition insiste sur la notion de sujet, et inclut donc la dimension inconsciente.

2.4.3. Rapport au savoir et développement affectivo-cognitif

La grande découverte de la psychologie génétique appelée aujourd'hui psychologie du développement, c'est précisément d'avoir modélisé le développement cognitif de l'enfant.

Il est vrai que les auteurs de ces recherches ne sont pas forcément des psychologues de formation, mais leur apport théorique peut néanmoins être utile pour une recherche sur le rapport au savoir. Ces études nous éclairent sur le fait que le petit humain se développe dans un environnement social. De là naissent les différences liées aux classes sociales, à l'environnement et au milieu qui peut être ou ne pas être stimulant. Ces théories ont, en définitive l'avantage de nous éclairer sur les facteurs à la fois génétiques et environnementaux du développement du sujet.

Plusieurs chercheurs ont étudié l'évolution de la personne humaine dans son rapport au savoir et aux autres sous des aspects divers. Parmi les principales figures se retrouvent les théories psychanalytiques développées par S. Freud (1856-1939), puis les théories de J. Piaget (1896-1980) dont les travaux de psychologie génétique et d'épistémologie visent à répondre à la question de la construction des connaissances. Pendant plus d'un demi-siècle, nous avons été amenés à regarder le développement soit sous l'angle affectif, soit sous l'angle intellectuel avec l'impression qu'il n'y a pas de lien. Ces deux grands courants de pensées ont apporté de nombreuses connaissances; mais elles ont séparé en deux l'être humain alors qu'il s'agit de phénomènes très liés, voire indissociables.

Pour sa part, Spitz (1887-1974), s'est intéressé au développement psychosocial, c'est-à-dire la naissance et la genèse des relations sociales prises au tout début de la vie. Il s'attache à analyser le passage des relations symbiotiques aux relations hiérarchiques. Suite à ses observations, il montre à travers la relation à l'objet comment cette relation se construit : l'émergence de chaque organisateur se fait sur un critère affectif.

De son côté, Piaget (1896 -1980) a regardé ces nouvelles organisations sous l'angle cognitif. Il s'est intéressé à l'aspect intellectuel du développement. Sa principale préoccupation a été de savoir quelle est la genèse de la pensée scientifique. Il en vient à placer l'épistémologie sur un terrain génétique. Il a regardé l'évolution de la connaissance d'un point de vue ontogénétique. Il s'attache à montrer les différentes formes que prend la connaissance depuis les formes les plus primitives jusqu'aux formes les plus élaborées.

Sur la même lancée, L. Vygotsky (1896-1934) en vient à relier les aspects du développement, l'aspect intellectuel et l'aspect affectif en incluant l'aspect social. C'est donc un des pionniers à pouvoir lier ces trois aspects essentiels dans la construction du sujet singulier qui doit entrer en interaction avec le savoir.

2.4.4. D'un point de vue sociologique

L'équipe Education, Socialisation et Collectivités locales ESCOL, équipe de recherche fondée par Bernard Charlot et Elisabeth Bautier à l'Université Paris 8 qui traite la problématique du rapport au savoir, tente de comprendre le rapport à l'école de l'élève comme expériences d'individus toujours singuliers, mais ayant cependant une origine et une histoire sociales. Autrement dit, l'équipe attire l'attention sur la nécessité de faire place au sujet et à sa subjectivité dans le processus mis en œuvre dans la relation au savoir. La base de cette théorie a été posée dès 1982, avec l'article de Bernard C. (1982) intitulé : " Je serai ouvrier comme papa, alors à quoi ça me sert d'apprendre ? ". En ce sens, les auteurs ont écrit pour le contexte français ce qui suit : « *Dans le contexte d'un système éducatif unifié, et faisant donc la même offre scolaire à tous ses publics, il paraît en effet assez logique d'imputer la différenciation des scolarités aux différences des ambitions familiales et des ressources culturelles et langagières des élèves, différences qui sont largement inhérentes, de fait, à l'appartenance sociale* » (Deauvieu et Terrail 2007, p. 11)

La base étant posée pour une nouvelle approche du savoir, alors nous pourrions voir l'évolution de la notion du rapport au savoir à travers le temps.

2.4.5. Une définition progressive de la notion de rapport au savoir

Au début des années 80, Bernard C. définit le rapport au savoir « *Comme l'ensemble d'images, d'attentes et de jugements qui portent à la fois sur le sens et la fonction sociale du savoir et de l'école, sur la discipline enseignée, sur la situation d'apprentissage et sur soi-même* ». Il découvre par la suite que cette définition risque d'occulter l'idée de relation au profit d'une accumulation de contenus psychiques. Alors il en vient à redéfinir le rapport au savoir, en 1992, comme « *Une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir* ». Ayant constaté que cette nouvelle définition pouvait masquer la pluralité des rapports, il reformule encore sa définition en 1997 de la façon suivante : « *Le rapport au savoir est l'ensemble (organisé) des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de 'l'apprendre' et du savoir", ou encore " le rapport au monde, à l'autre et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre* » Bernard C. (1997).

Par cette évolution, l'équipe de recherche ESCOL montre son souci d'affiner la notion du rapport au savoir en distinguant le registre identitaire et le registre épistémique. Le premier correspond à la façon dont le savoir prend sens par référence à des attentes, à des repères identificatoires, à la vie qu'on veut mener, au métier qu'on veut faire. Le second se définit en référence à la nature de l'activité que le sujet met sous les termes apprendre et savoir : qu'est-

ce qu'apprendre ? Quel but vise-t-on ? Quelle posture adopter ? Quels moyens faut-il déployer pour y parvenir ?

En résumé, moins les jeunes sont porteurs de projets professionnels précis, plus les apprentissages auxquels ils sont confrontés risquent de leur apparaître dénués de sens. La projection professionnelle donne du sens aux apprentissages puisque lorsqu'elle est présente, plus ou moins solidement, elle permet aux élèves de se mobiliser plus fortement dans leurs apprentissages qui deviennent plus significatifs. Le rapport au savoir des jeunes se modifie en ce sens qu'à l'importance accordée aux notes s'ajoute l'importance accordée aux apprentissages parce qu'ils ouvrent les portes nécessaires à la réalisation du projet professionnel. D'où l'importance de la question du sens.

2.5. La question du sens

Nous optons pour trois entrées possibles permettant de cerner la problématique du sens.

i - Le dictionnaire Lalande retient du sens : "*Ce que veulent dire, ce que communiquent à l'esprit*" un mot, une phrase, ou tout autre signe jouant un rôle semblable. Le sens est donc ici un contenu psychique complexe.

ii - Chercher le sens c'est aussi chercher une orientation, une direction. S'interroger sur le sens, c'est s'interroger sur l'évolution, le devenir. H. Arendt (1972) interprète la crise de l'éducation comme crise de devenir du monde moderne.

iii - L'idée du sens est également l'idée de l'ordre, par opposition à ce qui est éclaté, sans lien, disparate. L'analyse de la notion du sens exige la prise en compte de la notion d'ordre et d'harmonie et du besoin d'unité.

Des savoirs instrumentalisés : n'est-ce pas souvent le type de rapport que les élèves entretiennent avec l'école et le savoir ? Entre le subjectivisme, le consumérisme et l'utilitarisme, le risque de la perte de sens émancipateur est grand. Le savoir n'a peut-être pas aux yeux des sujets apprenant la verticalité qui donnait sens à l'idée d'émancipation et d'élévation dans la culture et la connaissance.

Au total, de quoi avons-nous besoin quand nous disons que nous avons besoin de donner du sens ? Que recouvre le besoin de sens ? Dans le champ éducatif, il semble bien que cette notion est indispensable pour appréhender l'expérience scolaire des sujets apprenant.

A la fin du secondaire, on part du postulat que les élèves ne confèrent que peu de signification aux savoirs. Ces derniers se voient, en règle générale, comme des données et non

pas des construits sociaux qui existeraient depuis la nuit des temps (les mathématiques, l'histoire ou les sciences existeraient depuis toujours en tant que corps de discipline constituée, comme l'école d'ailleurs). Tout semble montrer qu'à ce niveau, les savoirs ont pour rôle essentiel de permettre de passer dans la classe suivante ou le cas échéant d'échouer. Une fonction de sélection leur est prioritairement attribuée.

L'autre présupposé qui sous-tend la problématique du rapport au savoir, c'est que les élèves ont l'impression de subir l'école. Ils se sentent écrasés par le caractère encyclopédique des savoirs scolaires, peu ou pas reliés aux questions de la vie contemporaine et de leur destinée professionnelle. Ils se demandent, bien souvent, à quoi ça sert d'apprendre l'histoire, la géographie, la physique, la biologie et les mathématiques quand on évolue dans une société où les issues sont bloquées pour accéder à une vie professionnelle élémentaire dans le secteur d'activités de son choix.

De façon quelque peu synthétique, on peut émettre l'hypothèse globale que le savoir n'a que peu de sens pour les élèves, excepté pour ceux qui réussissent à l'école. Toutefois, il faut souligner qu'ils ont conscience qu'il est essentiel de savoir des choses si l'on veut s'insérer professionnellement. Alors, le savoir qui fait sens à leurs yeux est ce savoir qui permet d'avoir un emploi, c'est un savoir instrumentalisé.

2.5.1. Sens du travail scolaire

Donner du sens à l'école est une condition de la réussite. Or le sens dépend du rapport au savoir que les élèves doivent à leur famille et amènent en classe, aussi bien que de la capacité de l'école de le faire évoluer.

En matière de travail scolaire, on a toujours tendance à évoquer la « motivation » des sujets apprenant à investir le savoir scolaire. Pourtant quand on veut aborder précisément les « mobiles » des sujets apprenant, de leur investissement dans le travail scolaire et les apprentissages, de leur rapport au savoir, ce n'est pas le concept qui traduit le mieux cette réalité : dire d'un sujet qu'il est motivé traduit l'idée qu'il a de bonnes raisons de faire ce qu'il fait. Pourquoi le fait-il ? Le mystère reste entier.

En milieu scolaire et souvent dans la vie, la motivation est généralement invoquée lorsqu'elle fait défaut ; on se trouve dans le registre du manque, des carences, du handicap, de la privation ; il suffit de lire quelques bulletins scolaires pour constater que « le manque de motivation » est un lieu commun qui accompagne le constat d'échec, de la stigmatisation de l'élève qui ne joue pas le jeu, de la recherche d'une « explication » qui dispense l'école de chercher plus loin, voire du rejet des responsabilités sur les familles. Quand on ne sait pas que

dire d'un élève peu actif, on dit qu'il « n'est pas motivé » Que peuvent faire les parents d'un tel message ? Est-ce que ça se soigne, le manque de motivation ? De qui est-ce la faute ?

La motivation est un concept qui s'enracine avant tout dans la psychologie. Or les besoins, les désirs, les envies, les intérêts relèvent aussi bien d'une approche anthropologique que sociologique, en termes d'appartenance à une communauté, à une culture, à une classe sociale, à une organisation, en termes aussi de stratégies d'acteurs, de rapports de pouvoir, de conformisme.

La motivation semble échapper au sujet, il paraît en être le jouet, alors qu'elle relève, pour une part, de ses stratégies (Perrenoud, 1988). En milieu scolaire, chaque acteur dose son investissement dans l'action, par exemple le travail scolaire, en fonction des besoins qu'il éprouve et des buts qu'il se fixe. Il n'est pas toujours nécessaire d'être « motivé pour s'en tirer ». Certes, être motivé empêche de s'ennuyer, mais c'est en même temps une dépense d'énergie, voire une prise de risques. Chacun navigue à vue, de façon assez opportuniste, en fonction de l'énergie qu'il a et de ce que son attitude peut lui valoir. La paresse et le désintérêt scolaire sont, pour certains élèves, des stratégies parfaitement adéquates, parce qu'être « motivés » ne leur apporterait guère de bénéfices, alors que d'autres « se défoncent » dans n'importe quelle activité juste pour conserver l'estime ou les faveurs de l'enseignant(e)!

Pour ces diverses raisons, il convient de se désengager « des images toutes faites » associées au concept de motivation et d'essayer de trouver un autre langage et une approche moins normative, plus constructiviste et interdisciplinaire.

D'où l'intérêt d'évoquer, dans la logique de Perrenoud (1996), le sens du travail, des savoirs, des situations et des apprentissages scolaires. Il faut tenir compte de trois choses dans cet ordre d'idée :

- le sens se construit ; il n'est pas donné d'avance ;
- le sens se construit à partir d'une culture, d'un ensemble de valeurs et de représentations ;
- le sens se construit en situation, dans une interaction et une relation.

Dans un système aussi contraignant que l'éducation scolaire, les sujets apprenant sont condamnés à des stratégies d'acteurs dominés, face à un système qui leur laisse extrêmement peu de choix, qui leur impose un nombre impressionnant de choses incompréhensibles ou pénibles, ou qui, en tous les cas, ne correspondent pas à leurs envies du moment. Dans l'institution scolaire, on apprend à jouer avec les normes et les apparences, même si les enseignant(e)s ont du mal à l'accepter !

C'est pourquoi la construction du sens est à la fois vitale - pour survivre d'aussi longues années - et difficile. Elle passe par un véritable travail mental, que nul ne peut faire à la place du sujet, car le sens tient à sa vision de la réalité, à sa définition de ce qui est cohérent, utile, amusant, juste, supportable, nécessaire, arbitraire...

Comme le dit Perrenoud (1995, p. 162), le sens n'advient pas mécaniquement. « *Il se construit, il n'est pas donné d'avance. Il se construit à partir d'une culture, d'un ensemble de valeurs et de représentations. Il se construit en situation, dans une interaction et une relation* ». Les élèves ont un rapport subjectif au travail qu'ils doivent faire. Ils ne vivent pas tous de la même façon dont le sens se construit.

2.5.2. Le sens se construit

En général, l'être humain rejette le non-sens. Chacun tente de dire et de faire en priorité ce qui a le plus de sens pour lui ; lorsqu'il est pris dans une situation dont il ne maîtrise pas tous les contours, il cherche à fuir, ou à s'impliquer le moins possible. S'il n'y parvient pas, il essaye de construire du sens, en justifiant à ses propres yeux sa soumission ou sa révolte. Face à l'école, le sujet apprenant est rarement maître du jeu et il ne lui est guère facile de se soustraire aux situations dans lesquelles on le place. Il est donc souvent contraint à s'engager dans un travail, à la recherche d'un compromis entre ses préférences et les contraintes qu'il subit.

On ne peut enfermer le sens du travail et le travail du sens dans un seul registre disciplinaire, qu'il soit psychanalytique, psychopédagogique ou sociologique, ou dans un seul type d'explication. Le sens des savoirs, des situations, des apprentissages scolaires a de multiples sources, qui se conjuguent ou se compensent diversement d'une situation ou d'une personne à une autre. Le sens dépend des envies qu'il satisfait, des besoins qu'il comble, des projets qu'il sert, des obligations qu'il honore. Chacun cherche à allier nécessité et vertu, raison et sentiments, devoir et envie. Le travail du sens participe à la fois des tactiques à court terme et des stratégies de longue haleine, du principe de plaisir et du principe de réalité.

Dans l'espèce humaine, la plupart des envies, des désirs, des besoins sont construits, certains à partir d'une base biologique, voire génétique, d'autres en fonction de la seule histoire de vie du sujet, notamment de son appartenance à une famille et diverses communautés, avec leurs cultures. D'où une extrême variabilité, un grand arbitraire et une certaine instabilité des besoins et des intérêts. Chacun n'a que des envies et des besoins singuliers, souvent flous ou éphémères : l'envie ou le besoin d'apprendre ceci ou cela à tel moment de sa vie, pour des raisons qui peuvent disparaître ou se renforcer. C'est ce qui explique l'idée d'essayer de saisir les investissements dans le travail scolaire dans une

perspective constructiviste et stratégique. Pourquoi un individu particulier s'intéresse-t-il à une discipline sportive ou scolaire à un certain moment de sa vie ? Il ne suffit pas de connaître son sexe et sa classe sociale pour l'expliquer. En retire-t-il des satisfactions pour lui-même ? Trouve-t-il de la sorte une place dans un groupe ?

Il ne faudrait pas faire comme si le sujet apprenant n'avait rien à dire sur le sens qu'il donne à son activité. Chaque acteur peut parler de ses mobiles, en prendre acte, y travailler. Ils ne relèvent pas totalement d'un inconscient qui parlerait à son insu, de quelque chose qui lui échapperait radicalement ; c'est une part de soi qu'il contrôle partiellement.

Dire que le sens se construit n'est pas dire seulement que c'est une affaire de représentations, une affaire subjective. C'est dire aussi que cette construction est une activité mentale complexe, réflexive, dans laquelle l'acteur investit une part de sa liberté et de sa distance au monde : je sais que j'ai besoin de sens et je prends parfois la mesure de mes efforts, plus ou moins dérisoires, pour le maintenir ou l'inventer contre vents et marées.

2.5.3. Le sens s'ancre dans une culture

Avec l'élévation du niveau de compétence et de culture exigé dans la société actuelle, la fonction de transmission de la culture assignée à l'école est devenue capitale. Comme l'affirme (Vergnaud 1999) : « *La question du rapport au savoir ne peut pas être bien analysée si n'est pas posée la question de la valeur opératoire de ce savoir. Les savoir-faire sociaux, la maîtrise du langage écrit* ». Ce qui revient à dire que le concept de rapport au savoir doit être examiné et analysé à la lumière des différences, des convergences et des complémentarités entre la forme opératoire de la connaissance, qui permet d'agir en situation, et la forme prédicative qui permet de mettre en mots, en énoncés et en textes, les objets du monde, leurs propriétés, leurs relations et leurs transformations.

Cela se traduit plus précisément avec l'idée que : « *La culture n'est pas seulement un code commun ni même un répertoire commun de réponses à des problèmes récurrents ; c'est un ensemble commun des schèmes fondamentaux, préalablement assimilés, à partir desquels s'articule, selon un « art de l'invention » analogue à celui de l'écriture musicale, une infinité de schémas particuliers directement appliqués à des situations particulières* » (Deauvieu et Terrail, 2007, p. 22).

Il faut aussi tenir compte du principe de l'hétérogénéité qui caractérise le vécu scolaire. C'est en ce sens que, pour rendre compte des résultats scolaires des sujets issus de différents milieux socioculturels, les sociologues de l'éducation ont souvent évoqué la « distance culturelle », l'« écart culturel » ou la « différence culturelle » (Lahire, 1998). Ainsi, les travaux de sociologie de l'éducation menés depuis les années 1960-1970, fondés sur des

données statistiques, ont remis en question les discours sur les dons naturels et ont fermement établi le fait que l'école reproduit statistiquement, dans son ordre propre, des différences sociales et culturelles préexistantes : plus les parents sont dotés de capital scolaire, plus les enfants ont une chance de rester durablement dans le système scolaire.

En revanche, certaines familles faiblement dotées en capital scolaire ou n'en possédant pas du tout arrivent à faire une place symbolique ou une place effective au sujet apprenant au sein de la configuration familiale. Même si ces parents ne comprennent pas tout ce que font leurs enfants à l'école, ils les écoutent, prêtent attention à leur vie scolaire en les interrogeant et adoptent une multitude de comportements quotidiens, l'intérêt et la valeur qu'ils prêtent à ces expériences scolaires.

En général l'éducation prend sens en référence à l'être humain dans son rapport à la culture. Par le fait même, éduquer revient à introduire dans un ordre culturel, un ordre symbolique caractéristique de l'humanité. En apprenant une langue, le sujet humain apprend à entrer dans une dynamique de développement du langage. Si l'on peut, en effet penser qu'il existe un langage commun à l'humanité, il faut reconnaître la diversité des langues qui traduisent ce langage selon des points de vue sémantiques divers. Les signes musicaux par exemple, ne peuvent avoir de significations que conventionnelles, c'est-à-dire à l'aide d'une culture.

Du coup, la construction du sens d'un savoir, d'une tâche, d'un projet, d'un exercice, d'un problème à résoudre s'ancre dans la culture de l'acteur : aucun élève ne réinvente constamment l'ensemble des valeurs et des schèmes grâce auxquels il donne du sens aux situations scolaires et aux efforts qu'on lui demande. Il puise dans un héritage, c'est-à-dire dans un habitus, un capital culturel qui l'aident à penser l'effort, le but, les récompenses, les risques, à évaluer ce qu'il en coûte de se donner du mal face à une tâche scolaire et ce qu'on peut attendre de cet investissement.

Le sujet n'est jamais seul dans la construction du sens. Chacun est juché notamment sur les épaules des générations précédentes et entouré de ses condisciples. En milieu scolaire, c'est d'abord un ensemble partagé de stéréotypes sur le travail scolaire, sur les « enseignant(e)s intéressants » les « trucs pas fatigants » les exercices qu'on peut faire à moitié. Les sujets apprenant exercent à leur façon un « métier » Perrenoud (1984) qui, comme n'importe quel autre, est au principe d'une culture des gens de métier qui permet d'identifier les gestes professionnels et les règles de l'art, de repérer les critères du conformisme et de l'excellence, d'appivoiser le stress, la fatigue, les tensions.

Les sujets puisent également dans leur culture familiale. Or, leurs héritages sont fort divers : les enfants d'enseignant(e)s ou de cadres mobilisent dans les situations pédagogiques une capacité de construire du sens sans commune mesure avec celle des sujets issus des milieux défavorisés. Le sens n'échappe pas aux différences culturelles et aux inégalités sociales quant aux ressources dont disposent les uns et les autres pour penser et maîtriser l'expérience, pour s'approprier des informations, pour négocier les normes ou les tâches, pour s'impliquer à leur avantage dans des situations didactiques.

Les individus issus de classes sociales différentes sont très inégaux devant la construction du sens, notamment, parce que l'école privilégie des codes et des tâches qui correspondent mieux à la vision du réel, au langage, à la pratique de l'abstraction des classes instruites ; et aussi parce que les familles et les cultures de classe préparent diversement à faire face aux situations déconcertantes, nouvelles ou artificielles.

La culture est, en effet, une ressource face aux tâches scolaires, de mille manières, mais peut-être d'abord parce qu'elle permet de construire du sens et de trouver la bonne distance face aux attentes de l'école. Au départ, les chances sont inégales devant la poursuite des études. La couche sociale favorisée qui maîtrise les contours du système scolaire est bien placée pour orienter ses sujets dans leurs études, alors que, les couches populaires, moins informées du fonctionnement du système scolaire s'en sortent plus difficilement.

2.5.4. Le quotidien scolaire et le sens des apprentissages

Le sens se construit pour une part en situation. Il se construit certes dans le cadre d'une relation interpersonnelle durable, la relation pédagogique : on peut détester ou aimer une discipline scolaire simplement parce qu'on ne supporte pas ou qu'on aime l'enseignant.

Si c'était la seule source du sens, on serait voué à une sorte d'utopie relationnelle pour l'ensemble de l'éducation nationale : comment espérer que s'établissent des relations fortes et positives entre tous les élèves et tous les professeurs ?

Le sens ne dépend qu'en partie de la relation intellectuelle et affective de base entre l'apprenant et l'enseignant. Il dépend aussi de ce qui se passe dans le quotidien scolaire. Le sens se construit dans la conversation, dans la façon de présenter les choses, de donner de la place à l'autre, d'en tenir compte, de négocier. L'enseignant(e) ou l'enseignante qui ne négocie pas le travail scolaire se prive donc de la marge de manœuvre qui lui permettrait de gagner l'adhésion du plus grand nombre à son cours. Plus on accepte de négocier le niveau d'exigence, la structuration de la situation didactique, la différenciation des tâches, le rythme de travail, plus on se donne de chances d'impliquer les élèves qui oscillent entre l'adhésion et l'opposition, l'implication ou l'indifférence. Ce que l'enseignant(e) doit garder en tête, c'est

que le sens n'est pas donné une fois pour toutes, n'est pas attaché définitivement à la personne ou à l'origine de l'élève, et qu'on peut l'infléchir, le renforcer en transformant la situation ou la relation, en prenant en compte non seulement les besoins, l'identité, les possibilités des élèves, mais aussi leur capacité de construire du sens dans un dialogue. Encore faut-il ne pas confondre négociation et propagande unilatérale... Négocier, ce n'est pas amener l'apprenant au sens préconstruit par l'enseignant, c'est chercher un compromis!

Bien entendu, aucun acteur engagé dans une situation ne s'affranchit de sa culture, de ses alliances et allégeances, et du système de pouvoir et de travail qui sous-tend la situation. Entre le sens donné d'avance et le sens construit en situation, il faut faire la part du contrat pédagogique et didactique, de la culture commune élaborée entre le maître et ses élèves à propos du travail scolaire, des savoirs, de l'erreur, de la recherche, du débat, de l'argumentation, de l'excellence. Et plus globalement du climat, du mode d'autorité et de coopération, de l'organisation du travail, de la communication, de l'évaluation. La négociation est toujours à recommencer, mais dans des conditions plus ou moins favorables selon le degré d'accord préalable qui lui sert de toile de fond.

Finalement, que peut-on faire si on prend au sérieux le fait que le sens se construit à partir de cultures diverses et dans une interaction qui le module ?

2.5.5. La métacommunication au service de la construction du sens

La métacognition est le fait d'échanger sur sa propre communication au niveau du contenu ou au niveau de la relation. J'explique et justifie le pourquoi de ma communication. En frappant sur un verre pour obtenir le silence, la personne métacommunique qu'elle souhaite communiquer quelque chose. Le risque possible c'est de ne pas métacommuniquer, ne pas prendre de recul, risque de laisser la communication s'enfermer dans le conflit. Il faut savoir dire qu'il y a quelque chose qui ne va pas. C'est dans ce sens que les théories d'A. Wilden (2000) avancent que :

« La métacommunication est, au plus simple, la communication sur la communication en cours, c'est-à-dire le type d'orientation et de pertinence et de valeur de cette communication. La métacommunication indique et signifie la sorte de relation qu'entretiennent les protagonistes. Souvent, la métacommunication est un langage "analogique" de tonalité, de mimiques, gestes, postures et mouvements corporels. Ce langage est une représentation directe dite "analogique", comme une photographie, un dessin ou une peinture. Ces expressions illustrent cette distinction».

En classe, on s'arrête rarement pour réfléchir sur les paresse et les enthousiasmes, les passages à vide et les débordements d'énergie des uns et des autres, sur ce qui ennue, amuse, agace, révolte, fait peur, etc. L'école tient avant tout un discours normatif sur le rapport au savoir : il faut être intéressé, actif, participatif, curieux, autonome, créatif. Et si l'on reconnaissait que même pour l'enseignant(e) ou l'enseignante, le sens est toujours à reconstruire, jamais assuré. C'est d'autant plus difficile pour les sujets apprenant qui n'ont pas encore embrassé la culture. Dès que l'enseignant(e) ou l'enseignante admet qu'il n'est pas toujours motivé, qu'il lui arrive aussi de s'ennuyer, d'avoir envie d'être ailleurs, de se poser la problématique du sens, on voit certains blocages se lever du côté des sujets, tout simplement parce que cet aveu donne un statut au refus, au doute, à l'ennui, au non-sens. On voit en même temps se développer une certaine capacité à se penser soi-même comme une personne qui n'est pas toujours motivée, qui d'ailleurs n'a pas à l'être, mais qui a prise sur soi, qui parvient à se situer.

On pourrait, à ce propos, parler de métacommunication ou de métacognition appliquées à la dynamique de l'apprentissage plutôt qu'aux erreurs ou aux aspects purement cognitifs. Il n'est pas absurde de considérer que la construction du sens ne relève pas purement de l'inconscient, du non-dit, de l'ineffable, mais qu'on peut en parler, objectiver des processus. Quels sont les mécanismes en jeu : désintérêt, fuite, peur, résistance, hésitation ? Il s'agit de dialoguer avec les élèves qui sont les moins actifs, les moins présents dans la situation pédagogique, sans avoir recours à la punition pour autant, même symboliquement. Il importe donc de créer une sorte d'intérêt, de curiosité pour ce qui se passe. Ce qui ne va pas sans reconnaître la diversité des attitudes et les fluctuations de chacun face aux attentes de l'école.

Dans cet ordre d'idée, il faut savoir sortir un moment du contenu d'un dialogue, pour aborder la forme, la façon dont la communication se fait ou ne se fait pas. Il s'agit là du fondement d'une culture commune, une culture de groupe-classe.

2.5.6. Les interactions

La notion d'interaction peut permettre de penser mieux la classe et le rapport au savoir des sujets apprenant. Dès que l'on tente de décrire et d'analyser l'activité des élèves, on se trouve en présence de composantes linguistique, cognitive, psycho-affective, mais aussi sociale et didactique.

La majeure partie des premières études, dans ce domaine, vise à mettre en évidence la progression au plan cognitif de sujets ayant résolu une tâche en dyade comparativement à des sujets ayant résolu seuls la tâche. Dans la lignée des travaux de l'école de Genève (Perret-

Clermont, 1979 Doise et Mugny, 1981), le conflit sociocognitif, qui a rencontré beaucoup d'audience dans les milieux pédagogiques, est le premier mécanisme à être identifié sans que les situations mises en œuvre dans le cadre de la classe n'aient d'ailleurs nécessairement à voir avec les situations expérimentales. Bien que moins médiatisés dans la littérature pédagogique, de nombreux autres travaux viennent compléter et nuancer cette première approche en mettant en évidence d'autres formes de mécanismes sociocognitifs d'acquisition (pour une synthèse se reporter à Gilly, 1995).

Dans le processus interactionnel, la production linguistique ne se réduit pas à un transfert d'informations plus ou moins réussi mais est un acte qui modifie la situation, qui construit des relations entre interlocuteurs. Il est un fait certain que les sujets apprenant, même en difficultés, même très jeunes, manifestent des possibilités d'échanges langagiers et d'élaboration discursive tout autant que référentielle, souvent méconnues – et ce faisant inutilisées – comme compétences ou savoirs, par les enseignant(e)s.

Avec Vygotski, le savoir et la culture s'acquièrent dans un double processus d'abord intersubjectif (entre personnes) : c'est-à-dire dans les rapports sociaux normés, dans des formes elles-mêmes normées et socialement construites – ici dans le contexte normé de l'école –, puis intrasubjectif : l'appropriation et l'intériorisation des savoirs. Ce double processus place la culture dans une sorte de tension entre objectivité (universalité) et subjectivité (reconstruction, incorporation singulière du savoir). On peut penser que c'est cette tension dialectique qui l'empêche de se figer et qui ouvre un espace permanent de nouveaux apprentissages, d'interprétation, d'invention.

Avec le courant de la métacognition, la verbalisation du travail d'apprentissage est mis en exergue et, plus largement, de l'effectuation des tâches scolaires, verbalisations censées favoriser l'objectivation et l'identification des objets de savoirs et donc leur apprentissage.

Il va sans dire que l'interaction joue un rôle majeur dans la construction identitaire, culturelle et sociale du sujet. Il faut toutefois garder à l'esprit que les interactions dans le domaine spécifiquement scolaire ne se réduisent pas à des apprentissages disciplinaires, mais qu'il est aussi le lieu où le sujet apprenant se construit. D'où la pertinence du questionnement, dans cette recherche sur le rapport savoir, de l'espace d'interactions qui permettent au sujet de se construire comme sujet apprenant, écrivant, lisant, parlant...

2.5.6.1. Interactions et construction du sujet apprenant

Produire du langage met en jeu des savoirs hétérogènes : des savoirs sur le monde, des savoirs linguistiques et discursifs. C'est ce que Bautier (1996) explique en faisant remarquer que ce qui se produit dans des interactions dépasse toujours la production langagière explicite

et descriptible. C'est en ce sens que la didactisation des interactions se différencie de celle de la communication qui, par le biais des variations langagières, des types de discours, des analyses de situation, fait désormais partie des contenus d'enseignement de la langue. Les interactions doivent donc être pensées comme un moment de la construction du sujet et ce faisant, de la construction des savoirs.

En effet, prendre la parole, écrire, quand il s'agit d'une véritable activité et non de la seule réalisation d'une tâche scolaire, exige de la part du locuteur un nécessaire positionnement, conscient ou inconscient. Le travail du langage est celui d'un sujet qui s'adresse à un enseignant, un adulte, un évaluateur. La mise en mots conduit à une présentation de soi, une construction identitaire auxquelles les sujets de la fin du secondaire sont d'ailleurs sensibles puisqu'ils valorisent les interactions avec les enseignant(e)s, avec les copains pour eux ; les interactions sont essentielles et inséparables des apprentissages constitutifs de la culture. Le sujet et son langage, y compris écrit, se développent conjointement.

Ce faisant, l'enseignant(e) amène l'apprenant à identifier un certain nombre d'éléments qui lui semblent pertinents et avec lesquels il va entrer en relation, simultanément ou successivement. C'est ce que les didacticiens nomment le Milieu (Brousseau 1986, p. 60 ; Chevallard 1992, p. 86). Ce qui est important dans cette dynamique, c'est la signification donnée à cette dynamique qui permet au sujet de se construire. C'est Reuter qui exprime en ces termes : "*Le processus d'élaboration des connaissances est déterminé par les interprétations successives que l'élève construit des rétroactions du milieu*" (2007, p. 55). Au niveau de l'interaction langagière, le Milieu figure un sous-ensemble du référent disponible en un lieu et un moment donnés, le Contexte correspondant alors aux signes rattachés à ces objets.

Nous cherchons à nous rendre capables de décrire comment on parle de ces contenus, pour enfin chercher à identifier qui en parle et depuis quelle position. Cela, en vue de comprendre la formation des savoirs et la construction du sens.

2.5.6.2. Des savoirs et du sens en interaction

En général, toute situation d'interaction constitue une menace potentielle pour chaque interlocuteur. Le rôle de l'enseignant(e) est alors de veiller à ce que la controverse porte bien sur les énoncés et non sur les énonciateurs. Leurs efforts ne se déploieront par conséquent pas pour "sauver la face", mais pour négocier la validité des propositions. Ce qui tendra à éviter les effets de désirabilité sociale, les tentatives d'affiliation à un groupe majoritaire et / ou reconnu, qui viennent biaiser les processus mésogénétiques. Le fonctionnement de la communauté de chercheurs qui se crée au sein de la classe relève ainsi bien plus de l'agir

communicationnel que de l'agir stratégique. Si ce dernier est orienté vers le succès et considère autrui comme un moyen, le premier recherche l'intercompréhension entre sujets (Habermas 1987, p. 415).

Par ailleurs, la position discursive haute systématiquement et explicitement attribuée aux sujets apprenant évite les conflits de rôle par rapport au savoir : dans les situations adidactiques (d'action, de formulation, de validation chez Brousseau), ce sont les apprenants qui *disent* le savoir, collectivement, à travers leurs échanges. Dans la situation didactique d'institutionnalisation, c'est l'enseignant, en tant que représentant de la société, qui *reconnaît* le savoir (re-) produit par la classe. Dans les moments adidactiques, les élèves n'ont donc pas à attendre un acquiescement discret de l'adulte.

Toutes les négociations difficiles sur le sens à donner à l'activité scolaire demandée, les décalages, décrochages, les incompréhensions qu'on a pu entendre dans les interactions entre l'enseignant(e) et les sujets apprenant sont tout à la fois linguistiques, cognitifs et culturels, très enracinés pour certains dans les affects, la vision de la vie. Dans le temps laissé aux interactions élèves-élèves, ou élèves-enseignant, on cherche à voir la manière dont les élèves voient l'intérêt du cours, sont mobilisés sur cette activité et acceptent de jouer le jeu, comment ils peuvent à partir de ce cours comprendre et construire les savoirs travaillés, intérioriser des savoirs pour en faire tout à la fois des modes de pensée et des formes de discours qu'ils appliqueront aux mêmes situations scolaires, incorporer des savoirs de telle sorte qu'ils modifient et transforment leur vision du monde, leur vision d'eux-mêmes comme sujets de ce monde, dépasser alors le sens scolaire du cours pour lui donner une triple efficacité : sociale, universelle et aussi individuelle.

L'interaction didactique s'inscrit dans cette perspective : « *donner de la culture pour qu'elle donne forme à l'esprit* » (Beautier, 1996). L'aide ainsi apportée (l'étayage) au développement identitaire de l'élève n'est pas un « plus », un heureux hasard qui survient après coup, mais est partie prenante de l'enseignement/apprentissage. On ne peut dissocier pour le sujet apprenant, comme pour l'enseignant, sans craindre de graves violences et souffrances, le sens en référence à la signification, mais aussi à la direction de l'activité de la classe, le « *sens de l'expérience scolaire* » (Rochex, 1996), et le sens de l'expérience individuelle.

Pour certains, le rapport à l'école est de l'ordre des comportements plus que des activités : il suffit d'y être assis, d'y passer de nombreuses années et on s'en sortira bien. L'école, de façon certes un peu brutale et nouvelle, commence enfin à se demander comment faire de l'espace scolaire un lieu de parole qui puisse aider l'adolescent à s'inscrire dans une

histoire, construire du sens, avoir un désir d'avenir. Les sujets apprenant ne sont pas seulement des sujets cognitifs, devant remplir des contrats didactiques, des stratégies ayant acquis les ficelles du « métier d'élève » mais des adolescents tous particuliers, en plein devenir, en plein questionnement identitaire, questionnement d'autant plus aigu aujourd'hui qu'ils appartiennent simultanément à plusieurs lieux, dont les repères et les valeurs peuvent être violemment antinomiques : espaces de l'école, du groupe des copains, du club de sport, de la famille, etc. Comment aider l'adolescent à faire en sorte que ces divers lieux où il parle, fait des rencontres, a des émotions, où il pense, apprend, voit le monde, lui permettent de se construire une image ou des images de lui-même et des autres à peu près cohérentes, structurantes ? Il faut le préciser que, ces images sont en devenir constant lui facilitant l'inscription dans une culture, de s'en approprier les objets et ce faisant de se transformer et de la transformer ; ce qui contribue à la construction du projet social du sujet apprenant.

2.5.6.3. L'interaction en classe : interprétations et négociations

Ghiglione et Trognon (1993, p. 73) ont identifié dans leurs recherches, pour un même contenu propositionnel, trois types de contrats de communication, distincts selon l'auditeur visé. Le premier, de séduction / explication, est destiné au grand public. Le deuxième, d'affirmation / description, concerne les apprenants. Le dernier, d'argumentation / démonstration, s'adresse à des pairs. Cet exemple, ramené aux interactions en classe, induit deux idées principales. Tout d'abord, il met en évidence l'importance qu'a le statut que le locuteur donne à ses allocutaires, s'agissant de la façon de présenter l'information, du type de persuasion dont on use. Ensuite, il nous rappelle que ces contrats de communication ne sont pas équivalents du point de vue des processus d'apprentissage tels que les didactiques disciplinaires les conçoivent. Seul le troisième en effet s'accommode du paradigme socioconstructiviste. Comment alors unifier la classe en une communauté de recherche (Lipman, 1995, Bernié 2002) autour d'un objet de savoir ? Comment convaincre chacun des apprenants qu'ici, il a un statut d'expert en devenir, que sa voix compte, est nécessaire à l'élaboration de ce savoir ?

Les savoirs s'élaborent dans l'interaction enseignant-sujets, sujets-sujets, certes, mais l'interaction elle-même crée sa propre dynamique, née de la situation et des échanges eux-mêmes. La co-construction du sens du dialogue qui se joue dans la classe est, comme on l'a montré plus haut, le fruit de toutes sortes d'interprétations, d'ajustements, de calculs, de négociations de places, de dénivellations du sens, de malentendus. Les succès ou échecs ne sont pas forcément prévisibles : l'irruption de l'inattendu est une des caractéristiques tout à la fois du dialogue et de la classe. On dira ici de manière un peu rapide que l'interaction

didactique se joue entre les objets d'apprentissage, le mode d'apprendre des sujets apprenant, construits dans leur histoire scolaire, mais aussi sociale, et le mode d'enseigner de l'enseignant, fruit de sa formation, de ses savoirs universitaires mais tout autant de son expérience professionnelle, sociale, voire souvent de sa propre histoire scolaire. Ces modes d'apprendre et d'enseigner variables, variés, souvent changeants, sont toujours singuliers (d'où peut-être l'explication de l'échec relatif des enseignements « méthodologiques » que n'acquièrent que ceux qui les possèdent déjà largement). Le sens du cours proposé, pour l'enseignant(e) comme pour le sujet, s'inscrit ainsi dans des significations secondes, peu verbalisées, dont l'implicite est d'autant plus difficilement décodable pour l'enseignant(e) en face d'un nombre assez élevé de sujets en situation d'apprentissage. La classe est une scène où se jouent, s'échangent, et se discutent des savoirs précis, travaillés, mais aussi des conceptions de la science, du savoir, de l'action, des conceptions du monde, des valeurs en même temps que des rôles.

2.5.6.4. L'intégration de l'interaction : une révolution didactique

Quelles sont donc les caractéristiques des significations que les apprenants reconnaissent aux objets du milieu ? Comment naissent-elles, comment se modifient-elles ? Et quels sont les modèles théoriques qui nous permettent de rendre compte de ces mouvements ?

La notion de milieu, si on la limite à une nomenclature, ne suffit pas à décrire les processus d'apprentissage. Reconnaître des relations entre le sujet apprenant et certains des éléments dont il dispose doit être complété par un discours sur ces relations ; il s'agit de déplier leurs implicites, de faire des hypothèses sur la manière dont ces contenus ont été appréhendés par chacun. Cette attention aux messages émis par les partenaires de l'interaction didactique fait toute la différence et devient une révolution en douce. Seuls les signes nous ouvrent la possibilité de nous distancier du référent, de donner présence à ce qui est absent ou non perceptible, d'abstraire, et en particulier en ce qui nous intéresse, de décontextualiser ce que la situation problème aura permis de valider.

Placé par un dispositif dans une situation d'apprentissage, le sujet doit d'abord identifier les objets avec lesquels il entre en relation, les trier et sélectionner ceux qui parmi eux lui semblent pertinents pour résoudre le problème qui lui est posé, ou qu'il se pose. C'est-à-dire qu'il doit tout d'abord émettre à leur propos un jugement d'existence (Frege 1882, p. 71), dénommer ces éléments individuels, les subsumer sous un concept en les désignant par un nom commun. Ce n'est qu'ensuite que le processus de coconstruction du sens de ce nom va pouvoir évoluer, maintenant que l'apprenant "tient" fermement l'événement en ce qu'il l'a symbolisé dans son discours.

A partir de là, le seul moyen de composer entre elles des unités de sens, c'est l'articulation prédicative : on dit quelque chose (prédicat) de quelque chose (sujet), on applique une fonction propositionnelle (f) à un argument (x) pour engendrer une nouvelle unité de sens : $y = f(x)$ (Frege 1882, p. 91). Une proposition se compose ainsi d'une partie stable, la fonction, mais insaturée, qui appelle un ou plusieurs arguments, à choisir à chaque fois dans un paradigme de sujets substituables :

- f : "être un triangle isocèle"
- $f(x_1)$: "le polygone P1 est un triangle isocèle"
- $f(x_2)$: "le polygone P5 est un triangle isocèle"
- f : "être parallèle à"
- $f(x, y)$: "La droite D1 est parallèle à la droite Δ "

On a identifié et dénommé le polygone P1. On lui a reconnu un attribut définitoire, la caractéristique de tomber sous le concept de triangle isocèle. Cette façon de modéliser la mésogénèse relève tout à fait de la théorie aristotélicienne de la connaissance, qui fonctionne par genre proche et différence spécifique : P1 est une figure géométrique plane composée de segments de droites, donc il appartient au genre des polygones ; P1 a trois côtés, donc il appartient au genre sous-ordonné des triangles ; deux de ces côtés sont isométriques, donc il appartient au genre des triangles isocèles.

Ce modeste exemple permet de faire deux remarques relatives aux signes manipulés lors des processus mésogénétiques. Tout d'abord, il s'avère que les arguments des fonctions propositionnelles, les sujets dont l'on dit quelque chose, peuvent être de degré de généralité différent. On s'arrêtera bien sûr au seuil de l'individualité (ce polygone particulier, noté P1), mais rien n'empêche de prédiquer quelque chose des triangles isocèles, ou des triangles en général. Les dénivellations discursives (du genre à l'espèce ou inversement) se rencontrent donc fréquemment lors des interactions didactiques (passage du registre empirique au registre des modèles, etc.).

Ensuite et par conséquent, toute situation d'apprentissage présuppose la maîtrise préalable d'un certain nombre de prédicats : on ne prend pas la cascade des différences spécifiques à son origine, on se place à un certain niveau, intermédiaire, à partir duquel on estime qu'il est possible d'offrir au sujet apprenant un milieu antagoniste à la mesure de ses forces. Il y a donc dans toute situation d'apprentissage un déjà là considéré à tort ou à raison comme maîtrisé par les apprenants, et un bout de chemin à faire ensemble, à partir de ces prérequis.

Parler de la figure P1 peut ainsi se traduire par différents énoncés ("P1 est un polygone" ; " P1 est un triangle" ; " P1 est un triangle isocèle" ; etc.). On peut même ne faire que nommer la figure, "P1". Quoi qu'il en soit, il y a fort à parier que dans un échange maître / élèves, l'ensemble des termes définitoires de P1 (polygone ; triangle ; isocèle) ne soit pas à chaque fois mentionné au niveau du posé des énoncés. L'exhaustivité est impossible ("P1 est vert" ; " P1 est tracé avec soin" ; " P1 est également équilatéral" ; " P1 est plan" ; etc.) et la recherche alourdirait à l'extrême les énoncés. D'autant plus que certaines des fractions de signification de P1 sont dans une relation de présupposition : isocèle implique triangle, qui implique polygone, qui implique plan. D'autres sont des bribes de sens qui apparaissent à certains interlocuteurs comme non essentielles à la résolution du problème posé par la situation didactique : vert, tracé avec soin, ... Le but de l'enseignant(e) est donc d'amener l'élève à aimer certains de ces présupposés et à narcotiser les autres (Eco 1985, p. 74). Aimer des éléments définitoires : les considérer comme d'actualité, les thématiser dans son discours, les offrir comme contenus dignes de retenir l'attention d'autrui, dignes d'être débattus. Narcotiser d'autres caractéristiques d'un même objet appartenant au milieu pour apprendre : parier sur leur obsolescence ou leur manque de pertinence, mais, simultanément, ne faire que suspendre notre attention à leur égard, pour rester en mesure de les reprendre ultérieurement si le besoin s'en fait sentir.

S'il est vrai qu'il faut être attentif au sens de la proposition, c'est-à-dire à l'explicitation, à la désambiguïsation des termes qui nomment et qui prédisent. Mais il faut aussi distinguer la dénotation, pour Frege, la valeur de vérité de la proposition (1882, pp. 108 à 111) : le contenu véhiculé est-il valide ? à quel type de validité prétend-il au demeurant ? quels sont alors les modes d'administration de la preuve ? Habermas (1987) propose une partition de l'expérience humaine en trois mondes, régis par autant de types de prétentions à la validité. Les situations d'apprentissage peuvent bien entendu relever de ces trois catégories. Les relations entre individus, monde social, se jugent à l'aune de la légitimité ; le monde subjectif, enfin, doit selon lui satisfaire à une obligation de sincérité.

On peut donc retenir deux types de débats de preuve. D'une part, les apprenants sont appelés à argumenter sur des régularités, soit des lois physiques, soit des normes (règles morphosyntaxiques par exemple). D'autres débats portent quant à eux sur des interprétations, sur des conflits d'interprétations (ce que nous apprend tel texte narratif de fiction ; comment nous considérons telle conduite d'autrui). On aura remarqué au passage que c'est le monde social qui fournit des prétextes aux deux variétés de discussions. Le déroulement de ces interactions n'est pas le même, on tendra d'un côté à réduire finalement le nombre

d'hypothèses explicatives qui restent en lice, on aboutira de l'autre à une clarification des désaccords, sans pour autant se soumettre à une obligation d'unification des points de vue.

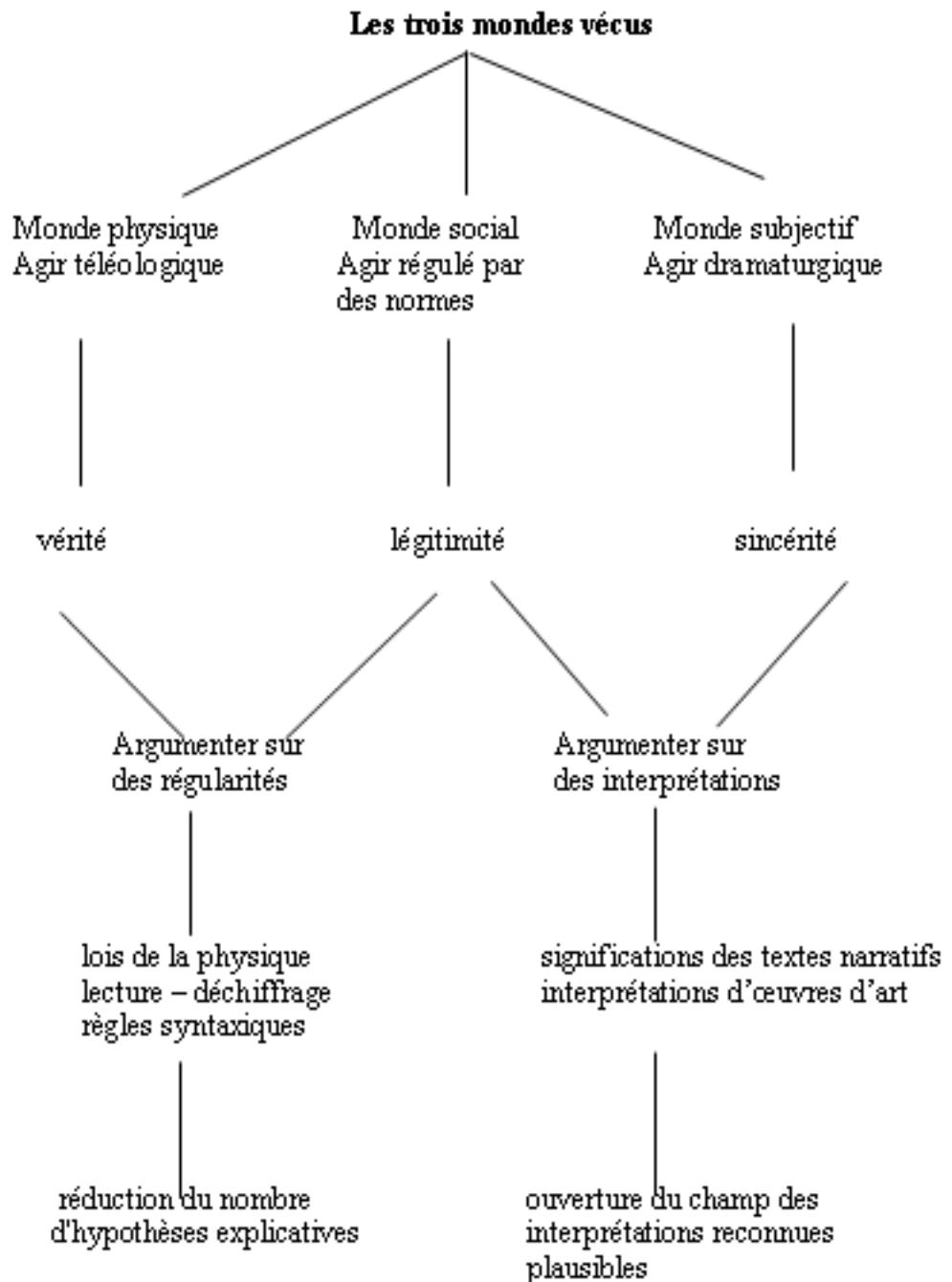


FIGURE 1 : LES TROIS MONDES VECUS, D'APRES (WEISSER & REMIGY 2005)

À partir de ce schéma (Figure 1) nous pouvons identifier à juste titre deux moments distincts de débat dans une séquence d'apprentissage (chronogénèse). Le premier, de problématisation, tend à imposer un objet signifiant comme digne de retenir l'attention de tous (Fillon, 2004, p. 217). Il y est question alors de clarification du sens, de mise en relation avec d'autres objets. Le second, de validation, se penchera sur la dénotation, au sens de Frege, de propositions

concurrentes. Selon le type de savoir visé (régularités versus interprétations), des moments d'ouverture / de fermeture du champ des possibles de sens opposés seront à prévoir, les processus argumentatifs et les types d'arguments recevables étant spécifiques à chaque champ du savoir.

Tels pourraient être les enjeux théoriques, institutionnels et didactiques de la référence à l'existence des interactions dans l'école et dans la classe. On l'aura vu à travers cette approche la possibilité de constituer le groupe des apprenants en communauté de recherche qui dépasse les clivages entre coalitions concurrentes.

2.6. Culture du groupe-classe

Avec J.-J. Rousseau, la société n'est pas issue de la nature de l'homme, mais elle change sa nature : l'homme est naturellement bon, mais la société a corrompu cette bonté originelle. Mais pour E. Kant (1795) comme pour Condorcet (1791) au contraire, c'est la société qui doit permettre à l'homme d'accéder à la paix et de surmonter sa sauvagerie originelle. Ces conceptions philosophiques opposées sur les vertus de la société suggèrent que les questions relatives à la vie au sein d'un groupe s'envisagent suivant différents aspects. La notion de groupe-classe peut également se concevoir d'une façon ambivalente, dans la mesure où cette forme particulière de regroupement d'individus est susceptible de constituer aussi bien des contraintes que des ressources pour les apprentissages.

L'école dépend fortement, souvent sans le reconnaître, de l'héritage culturel des élèves, celui qui vient de leur famille et de leur classe sociale et celui qu'ils reçoivent de leurs pairs, les autres élèves du même âge. L'héritage social et familial est extrêmement diversifié et inégalitaire. L'héritage du groupe des pairs est avant tout cynique et utilitariste : des autres élèves, on hérite un rapport défensif, un rapport tactique, un rapport compétitif, bref un rapport assez négatif au travail scolaire.

Grâce au groupe-classe, de nouveaux apprentissages sont possibles : ceux qui concernent les relations à autrui, ou les savoir-faire sociaux : respecter l'adversaire, savoir perdre et gagner loyalement, accepter différents rôles et responsabilité au sein d'un groupe, coopérer, argumenter et négocier des conflits honnêtement et respect de l'autre.

Le groupe-classe peut être vu comme une mini-société, en cela, il autorise une éducation à la citoyenneté :

- la cohésion du groupe : le groupe-classe et les sous-groupes constitués autour de lui, présentent, lorsqu'ils sont stables, une personnalité particulière, une dynamique qui peuvent être favorables aux apprentissages.

- l'enseignant(e) peut venir s'appuyer sur les leaders afin de mettre en activité un sous-groupe ou l'ensemble de la classe, ou afin de récupérer le calme et l'écoute.
- l'hétérogénéité des élèves est souvent perçue comme une contrainte (différences de niveau, de représentations, de motivations etc.). D'où la nécessité de mettre en œuvre une pédagogie différenciée afin que ne s'installe pas, chez les plus faibles, une résignation apprise synonyme de dégoût pour l'apprentissage.

L'intervention de l'enseignant(e) va pouvoir créer des conditions favorables à l'émergence de multiples zones proximales de développement (Vygotsky, 1997), qui se construisent non seulement dans la dynamique des processus interactifs entre personnes, mais également par l'accès à des ressources matérielles et informationnelles variées. Les auteurs comparent ce fonctionnement de classe à un contexte d'apprentissage intentionnel, dans lequel les élèves découvrent et utilisent le savoir plutôt que de le restituer. Cela demande, entre autres, une réflexion, une communication et un partage des fruits de sa réflexion avec les autres membres de la classe. Autrement dit, il s'agirait de construire une communauté de discours dans laquelle le débat constructif, l'interrogation et la réflexion critique sont des pratiques coutumières.

2.6.1. Interagir avec le groupe classe par la négociation

Négocier, cela revient à inscrire dans la situation didactique, du temps pour analyser et aménager la situation en fonction des réactions des uns et des autres. On peut toujours accroître le sens d'une activité à condition de l'inscrire dans un projet concerté, d'alléger un peu les attentes, de donner plus de temps, de transformer la consigne, d'introduire un peu plus de diversité dans les cheminements. Souvent, avec de petites variations, de petits ajustements qui ne modifient pas la pédagogie du tout au tout, on peut abaisser le seuil à partir duquel l'activité prend du sens, donc touche un plus grand nombre d'élèves. Négocier les situations didactiques, Brousseau (1996), dans cet esprit, ce n'est pas seulement tenir compte de la réalité, du niveau, des attitudes des élèves en planifiant son enseignement. C'est avoir une sorte de capacité de régulation de l'activité en temps réel, pour la proportionner non seulement au public, mais à l'humeur, à l'énergie, à la dynamique du moment. Les enseignant(e)s les plus consciencieux investissent souvent beaucoup de forces dans la création d'activités didactiques censées captiver les élèves par leur substance ou la façon dont elles sont amenées, mais ils accordent moins d'importance à la régulation, à l'animation, à la relance, à la gestion de projet, à la prise de décisions collectives, à la façon de négocier tout en

maintenant un cap. Sans doute faut-il renforcer dans ce sens la formation des enseignant(e)s, et donc leur donner l'occasion d'acquérir une pratique de la négociation et de fortes capacités de faire face aux situations imprévues.

Pour que l'enseignement dans diverses disciplines devienne un véritable moteur d'une communication exigeante et dense, il faut évidemment que l'enseignant(e) penche vers une forme ou une autre d'école active, favorise des situations didactiques ouvertes, le travail en sous-groupe, la concertation d'hypothèses et d'observations. Il faut autrement dit qu'il cesse d'enseigner par leçons et exercices, pour lancer les sujets apprenant dans des situations mathématiques, des activités d'observation scientifique, des sorties sur le terrain en environnement, des monographies en histoire, etc.

C'est ce que préconisent toutes les pédagogies nouvelles dans les diverses disciplines. La situation n'a donc jamais été aussi favorable en principe. Reste à faire évoluer les pratiques dans ce sens, et là on est loin du compte.

2.6.2. Diversité des approches pédagogiques et construction du sens

Il y a maintes façons de donner du sens à la même activité. Certes, il serait gratifiant pour l'enseignant(e) ou l'enseignante que tous les sujets apprenant soient mus par l'intérêt intrinsèque des tâches et des savoirs qu'on leur propose. C'est la définition même d'un enseignement élitiste, qui présuppose une immense complicité culturelle préalable à tout travail pédagogique ou d'un enseignement narcissique et séducteur qui n'a qu'un enjeu : gagner le sujet aux valeurs de l'apprentissage.

Pour ce faire, le système didactique, c'est-à-dire, le jeu qui s'opère entre l'enseignant, les élèves et le savoir, lesquels entretiennent une relation ternaire, la relation didactique ; il s'agit d'un « objet techno-culturel, dont le façonnement s'inscrit dans l'histoire » (Chevallard, 1991).

La didactisation d'un savoir pour la construction du sens consiste à l'extraire des mécanismes de son élaboration scientifique pour l'insérer dans une structure scolaire. Cette activité est significative d'un processus de médiation caractérisé à la fois par la déformation, la décontextualisation des savoirs savants et leur recontextualisation.

«Le savoir tel qu'il est enseigné, le savoir enseigné, est nécessairement autre que le savoir initialement désigné comme devant être enseigné, le savoir à enseigner. Voilà le terrible secret que le concept de transposition didactique met en péril. Il ne suffit pas qu'un écart se creuse : il faut que ce nécessaire écart soit nié, et chassé des consciences comme problème, s'il y subsiste peut-être comme fait contingent » (pp.15-16).

Centrée sur le questionnement de la distance qui sépare le savoir à enseigner du savoir savant, l'approche didactique a le mérite de jeter des ponts d'intelligibilité entre les épistémologies relatives aux savoirs savants et les modes de communication scolaire qui leur conviennent. Les didactiques des disciplines entreprennent une rationalisation par rapport aux savoirs à enseigner laquelle consiste à fonder leur enseignabilité : transposition didactique, repérage des obstacles à l'appropriation des concepts, recherche des situations favorables aux apprentissages scolaires. C'est donc la rationalité cognitive qui est à l'œuvre dans l'approche didactique de l'éducation. Comme le rappelle Vergnaud :

« Ce qui caractérise donc la didactique par rapport aux diverses sciences de l'éducation, c'est sa responsabilité par rapport aux contenus de la discipline. Il s'agit sans doute moins pour elle « d'habiller » les contenus, que de les « travailler », de les adapter, voire de les inventer. Car ils ne se réduisent pas à une simplification attrayante des savoirs universitaires. Il y a un écart, dont on n'a mesuré l'ampleur que récemment et qui constitue le premier des « problèmes fondateurs » de la didactique » (1992, p.20).

Si l'on veut optimiser les chances de chacun de trouver du sens dans la situation d'apprentissage, il convient d'accepter la diversité des fonctionnements. Certains trouveront un intérêt obsessionnel à faire certaines opérations arithmétiques là où d'autres seront portés par la magie du raisonnement. Certains se lanceront des défis personnels, d'autres chercheront constamment à se mesurer à leurs camarades. Certains seront sensibles au contenu des tâches, d'autres au climat, à la relation. Certains voudront plaire au maître, d'autres se faire plaisir sans concession au jugement d'autrui. Certains seront à l'aise dans des tâches structurées, d'autres navigueront avec bonheur dans le flou. Certains seront totalement pragmatiques, ne s'intéressant qu'aux savoirs utiles pour l'action, d'autres seront séduits par la connaissance gratuite. Certains auront le goût du jeu, d'autres n'accorderont d'attention qu'aux choses sérieuses. Cette diversité est évidente dans le rapport au savoir en milieu scolaire

Il y a donc un premier pas à faire vers l'acceptation des différences et la relativisation des jugements de valeurs, et un second vers la diversification des tâches proposées, des styles et des fonctionnements cognitifs valorisés. En somme, c'est une autre conception du curriculum réel Perrenoud (1993) et de la didactique qu'il faut esquisser, en se souciant moins de définir les démarches et les contenus idéaux que d'offrir davantage d'espace à la diversité des rapports au savoir et des modes de construction du sens.

En résumé, il est un fait certain qu'en situation d'apprentissage en classe, on agit avec des sujets, des personnes, des tâches, des relations, des choses, des jugements. Mais on

travaille surtout de manière à donner du sens. Donner du sens au moins pour la réussite de l'apprentissage visé. Dans le cas contraire, le rapport au savoir de chacun est mis à mal !

On aura compris, durant tout le développement sur la question du sens que le rapport de l'école aux savoirs devient de plus en plus problématique, du fait que les recherches menées dans plusieurs pays ne cessent de montrer que, de nos jours, on n'apprend plus simplement pour apprendre, l'apprentissage n'a plus sa légitimité en lui-même. L'école entre en crise, le savoir éclate en petits morceaux, les filières se multiplient, les experts et les hommes d'affaires siègent dans les conseils d'établissement et les réformes se succèdent. La question du statut et de la fonction du savoir se pose dans les sociétés d'aujourd'hui. Il se pose également au niveau de l'école, la question du sens des apprentissages et de leurs finalités: "Mais à quoi cela sert-il d'apprendre telle ou telle matière ? De la réponse à ces interrogations dépend le modèle social qu'on veut se forger: la question est au fond celle des Idéaux, des Valeurs. Mais cette question est forcément double. D'abord, comment faire pour libérer l'école de ce carcan de "l'employabilité", terme imposé depuis quelque temps par la société de marché, comment préserver l'idéal humaniste d'une formation qui vaut déjà pour elle-même et par elle-même, d'une acquisition de savoirs valorisants en eux-mêmes ? Comment faire pour que l'école soit quand même significative pour le sujet qui la fréquente, qu'elle ait en elle-même un sens ? Question difficile mais cruciale, c'est donc ce défi du sens que l'école doit relever.

Il convient, à présent de pénétrer la société haïtienne dans sa réalité historico-sociale et éducative afin de planter le décor de la question du sens de l'école et du savoir en Haïti.

2.7. Rapport(s) à l'école et Culture de l'écrit

La forme scolaire a des effets sur le processus de socialisation et le rapport au savoir que va élaborer le sujet apprenant. Pour des auteurs comme Amigues et Zerbato-Poupou (2000), l'enfant devient élève « *Parce qu'il est enseigné et assujéti à une institution qui s'efforce de faire que les contraintes se transforment en ressources* ». Le sujet apprend et se construit à l'école d'abord dans le milieu - classe, à travers une expérience collective et partagée. Il est en même temps dans un rapport à l'écrit. Du coup, l'activité de l'enfant doit s'inscrire dans un contexte porteur de sens pour l'écriture ; l'exécution de tracés doit être finalisée. Il ne doit pas se focaliser sur les aspects formels de l'écrit, mais sur son mode d'organisation, sur l'étude de son fonctionnement et sur l'analyse de ses propres procédures. Enfin, l'apprentissage de l'écriture n'est pas une activité individuelle mais un véritable processus social qui va de la construction collective, par la confrontation dans un petit groupe

de sujets, des procédures d'exécution et des résultats de l'action, à l'appropriation individuelle. Il s'agit enfin d'objectiver les contenus, de les rendre lisibles en séparant l'accessoire de l'essentiel, afin que les élèves identifient les finalités de la tâche, et d'établir des liens sociaux entre le sujet et l'écrit, de socialiser les activités et les savoirs.

Entrer à l'école, y entrer vraiment, du point de vue symbolique c'est entrer dans une culture écrite. Il est des façons de parler qui suffisent à la vie quotidienne, à entrer en interaction avec les copains et d'autres qui relèvent de la culture écrite. Cette forme de langage ne se satisfait pas de l'implicite contextualisé, il faut structurer et argumenter. Comme le pense Beaud dans ses recherches consacrées à l'école de masse, « *La culture scolaire leur est donnée de manière obligatoire, leur est en quelque sorte imposée. Ceux qui sont les plus démunis de ressources scolaires et les plus éloignées de la culture légitime vont être tentés de se soustraire à cette obligation ou même refuser de s'approprier ces savoirs légitimes* » (Beaud, 2002, p. 26).

Les approches précédentes montrent combien la question du langage est complexe. Lahire (1998) a bien montré les relations existant entre langue et difficultés scolaires. Nous l'abordons dans le but de soulever un certain nombre de questions posées par les usages différenciés de la langue. Le langage reste encore aujourd'hui le lieu où se manifestent les processus différenciateurs : les différences de rapport à l'école et au savoir. C'est dire encore que la langue est le lieu d'enjeux qui pour être rarement explicités en tant que tels n'en ont pas moins à voir avec la question de l'égalité sociale, de la démocratisation de l'école. Traiter de la langue, c'est ici poser la question des objectifs de l'école, des apprentissages, des relations entre oral et écrit et de la construction des savoirs, des constructions identitaires, etc.

Le plus souvent, quand la langue est évoquée, il ne s'agit pas de la langue mais de mots, d'expressions, d'intonations. Or, une langue ne peut être réduite à des éléments ; une langue c'est aussi une syntaxe et c'est surtout une façon de s'en servir qui correspond à une culture, un ensemble de valeurs et d'habitudes sociales et cognitives. Il est nécessaire de mieux connaître ces différents domaines, ne serait-ce que pour mieux cerner ce qui de la langue et de ses usages peut être mis en relation avec les difficultés scolaires et les difficultés d'apprentissage des élèves et ce ne peut être seulement les mots et expressions. Les formes syntaxiques ou textuelles non familières empêchent certains élèves de comprendre les textes et même de suivre les explications de l'enseignant. Mais, de plus, ce qui se dit dans ces formes, c'est un rapport au langage, une façon de vivre et de comprendre le monde qui correspondent sans doute à un conflit de valeurs avec celles qui sous-tendent les usages scolaires et les apprentissages.

Sans doute est-il très important que la langue quotidienne des élèves ne soit pas "seulement" exclue de la classe comme c'est actuellement le cas, même si elle s'y manifeste plus ou moins par transgression ou provocation, car il peut être nécessaire de s'appuyer sur elle pour faciliter les apprentissages des usages, des formes et des savoirs normés. Il est en effet important de donner aux sujets apprenant l'occasion de dire, de se dire, de dire la difficulté de la vie et d'être écoutés, et si possible entendus, même s'il est sans doute nécessaire de modifier le rapport négatif que de nombreux élèves entretiennent avec l'écriture du fait des jugements généralement tout aussi négatifs que les représentants de l'institution n'ont cessé de porter sur leurs productions. Cela demande que les enseignant(e)s connaissent mieux les usages du langage des sujets apprenant et leurs significations; les jugements portés, les interventions des enseignant(e)s, les situations d'apprentissage pourraient ainsi être plus pertinents, plus justes parce que fondés; on serait amené à entendre différemment les formes d'insulte qui ne sont pas toujours des insultes, les expressions considérées comme vulgaires et qui ne sont pas telles pour ceux qui les expriment. Les formes de stigmatisation, ou à l'opposé les processus de légitimation et de revendication mis en place, même inconsciemment par les uns et les autres, n'auraient ni le même sens ni les mêmes effets si justement on pouvait mettre en relation le rapport au langage de certains sujets, plus particulièrement, leur rapport à l'écriture avec les formes culturelles et les pratiques sociales qui les sous-tendent et qu'elles contribuent à construire, plutôt qu'avec des manques de maîtrise. Par le fait même, les enjeux cognitifs des formes et usages langagiers, et ce faisant de l'école, pourraient être explicités, et enseignant(e)s et sujets apprenant pourraient communiquer.

« Tout rapport au langage écrit est un rapport de dialogue vivant avec des interlocuteurs (...). Le rapport au sens (du texte) implique la mise en œuvre de systèmes complexes d'interrogation de l'autre et de soi (...). Ou bien (les élèves) vont s'engager dans l'échange de pensée via l'écrit, en tant que producteurs eux-mêmes de pensée écrite, ou bien ils vont se résigner à la position de récepteurs passifs de la pensée des autres » (E. Bautier, 1997).

Les formes linguistiques et langagières des sujets, normées par l'oral, renvoient souvent non seulement à une familiarité plus grande avec des pratiques plus orales qu'écrites, mais aussi à une résistance aux pratiques d'écriture dans ce qu'elles supposent de rapport au monde, de valeurs. C'est l'expérience qu'une étude sur le rapport au savoir nous donne de faire en écoutant les sujets écoutant parler d'eux-mêmes, en les voyant se projetant dans un discours sur l'autre ; ce qui laisse entendre que les sujets apprenant demandent à s'exprimer, qu'ils ont besoin de se dire à travers le langage parlé. Cependant, ils espèrent être entendus en

retour, ce qui n'est pas toujours le cas. Et cela constitue une réelle frustration chez plus d'un. Être un interlocuteur (et non pas être interrogé surtout sur ce que l'on ne maîtrise pas !), c'est en effet exister, surtout dans ce monde où c'est le langage et non les actes qui est valorisé. Et cette demande d'exister dans le circuit de paroles a à voir avec une demande de reconnaissance, une demande d'être. C'est une façon de réclamer une place qui ne soit pas périphérique dans l'institution scolaire.

Dans le cas qui nous concerne, il faut toujours garder à l'esprit que l'école reste une épreuve difficile pour qui n'a eu, pour soi ou pour les aînés, que des expériences négatives. L'expérience montre que les familles les plus démunies ne sont pas indifférentes à la scolarité de leurs enfants, même si la manière de le signifier ou les moyens mis en œuvre peuvent sembler discutables.

2.8. Le langage : forme de rapport au savoir et à la pensée.

L'acquisition du langage a ses racines dans les formes de communication et les formes émotionnelles. Et la représentation viendra s'y greffer plus tard pour poser les bases d'un type particulier de rapport au savoir. D'après Vygotsky (1997), dans les premières années, le langage et la pensée suivent un développement différent. Vers l'âge de deux ans, ces deux lignes de développement se rejoignent, coïncident et donnent naissance à la pensée verbale ou langage intellectuel. A partir de ce moment-là, il est très difficile d'analyser la pensée sans le langage et vice versa.

L'âge de deux ans est une étape charnière dans le développement du rapport au savoir du sujet, car le langage va entrer dans sa phase intellectuelle. Or, les interactions à cet âge sont essentiellement familiales. D'où le rôle incontournable de la famille dans l'appropriation du savoir que Vygotsky appelle « des significations élaborées » par la société. C'est aussi une période pendant laquelle le verbal et l'intellectuel fusionnent. Autrement dit, les aspects représentatifs et les aspects communicatifs propres aux premiers échanges ne font qu'un chez le sujet.

C'est ce que l'auteur va expliciter dans ce qu'il appelle le "langage intérieur". Pour aborder le langage intérieur, les psychologues des années 1950 et 1960 ont eu l'idée de mesurer la vibration des cordes vocales. Cette approche a été réfutée par Vygotsky. Ce dernier va proposer une autre méthode : il va étudier le langage égocentrique, c'est-à-dire, cette forme de langage que l'on trouve très fréquemment chez les enfants de 4-5 ans lorsqu'ils jouent, lorsqu'ils se parlent à eux-mêmes. Ce langage égocentrique est censuré à partir d'un certain âge. Comme l'ont souligné (Bautier et Rochex 1998, p. 287) le langage est perçu « comme

étant le fait d'une 'nature' ou d'un processus de 'maturation', et non comme étant le produit d'une construction et d'une histoire toujours inachevées qui requièrent engagement et transformation de soi. »

Pour Watson on passe du langage extérieur au langage intérieur par le chuchotement. Vygotsky critique cette position en disant qu'elle réduit ce passage à une simple baisse de l'audibilité, à un simple facteur mécanique. Ce dernier dira que le lien entre le langage extérieur et le langage intérieur, c'est précisément le langage égocentrique. Dans celui-ci, on a parfois des formes très proches du langage extérieur, mais par sa forme, c'est déjà du langage intérieur. On peut donc dire que le langage égocentrique, dans sa forme, c'est partiellement du langage extérieur, par sa fonction, c'est déjà du langage intérieur. Si on identifie les caractéristiques et les fonctions du langage égocentrique, on comprendra le langage intérieur. Ce rapport au langage « *va de pair avec une représentation du savoir et de la théorie non comme problème et comme produit d'une élaboration toujours partielle, mais comme expression, révélation ou découverte d'un déjà-là qui ne demanderait qu'à se dévoiler et à apparaître à un regard ou à un esprit qui ne pourraient dès lors faire qu'y acquiescer.* » (Bautier et Rochex, 1998, p. 278).

Dans le contexte haïtien, c'est seulement en 1979 qu'un ministre de l'éducation, Joseph Claude Bernard, a tenté une réforme d'envergure en introduisant la langue maternelle du sujet apprenant haïtien, à savoir le créole, dans l'enseignement classique. L'enseignement était assuré dans la langue française que les sujets ne comprenaient pas et que les enseignant(e)s ne maîtrisaient pas. Le ministre précité a compris qu'il était nécessaire de passer par le créole, langue parlée par tous les haïtiens pour accéder au français. Ceci, pour favoriser la réflexion et la compréhension des sujets au lieu de répéter des formules toutes faites. Aujourd'hui encore le rapport au savoir en Haïti est fortement marqué par la mémorisation et la répétition.

Lorsqu'on prend en compte les réflexions ci-dessus concernant le langage, on comprend mieux le paradoxe qui prédomine dans la culture haïtienne. L'usage du français marquait une distinction sociale par rapport à la grande majorité qui n'a que le créole comme langue de communication. Or, une fois rendu à l'école, son usage devenait un motif suffisant pour se faire punir, puisque cette langue, jusqu'à ces 30 dernières années étaient considérées comme la langue des paysans analphabètes. Selon ces préjugés, le créole renvoyait au vaudou, à la culture africaine, signe d'archaïsme, par rapport au français qui renvoyait au christianisme, à la culture européenne, signe de civilisation, de modernité. C'est une conception héritée du colonialisme et de l'esclavage.

Cette réforme a été la seule à pouvoir aller à contre-courant pour penser une école haïtienne en rapport avec le contexte socioculturel haïtien, afin de placer les sujets dans un véritable processus d'apprentissage.

2.9. Le rapport à l'école : apprentissage

L'école introduit le sujet, nous l'avons vu, dans une culture écrite. Cependant, écrire, ce n'est pas seulement s'exprimer ou communiquer, c'est aussi apprendre. Ce rapport au langage rend le sujet prisonnier de celui-ci ; une trop grande adhésion et identification de soi à sa propre parole comme semblent le manifester de nombreux adolescents, est sans doute un autre indice d'une familiarité plus grande avec l'oralité qu'avec l'écriture ; ce faisant ce rapport rend difficiles les apprentissages scolaires liés à l'écrit. Les jeux du langage écrit, son élaboration progressive, son ambiguïté, ce qu'il permet de construction cognitive et subjective tout à la fois, semblent donc être très éloignés des pratiques langagières et cognitives de certains élèves et de certains jeunes qui se situent dans le tout ou rien, dans l'absolu des jugements, des opinions, des connaissances, attitude qui s'accompagne d'une recherche de certitudes, de stabilité identitaire vécue comme fondamentale, évidente, nécessaire.

Les écarts d'apprentissage sont importants entre les collégiens qui ont un bon rapport à l'écrit et ceux identifiés comme ayant besoin d'aide. L'écart se retrouve, dans la même classe, sur le plan de la tenue des cahiers de texte. Les premiers sont en réussite scolaire, ils prennent bien les notes sur leurs cahiers, tiennent parfaitement bien leurs agendas scolaires ; les seconds, ceux qui éprouvent des difficultés dans leur expérience scolaire -même si, comme les autres, leurs cahiers de texte et leur agenda sont remplis de posters - notent et recopient mal leurs devoirs et leçons. Les désorientés font comme tous ceux qui ont le sentiment que les règles du jeu leur échappent ; ils procèdent par imitation, ils ont recourt à la mémoire mécanique et sous-utilisent la pensée qui établit des liens, qui interroge, qui explore, qui analyse : *"Tout rapport au langage écrit est un rapport de dialogue vivant avec des interlocuteurs (...). Le rapport au sens (du texte) implique la mise en œuvre de systèmes complexes d'interrogation de l'autre et de soi (...). Ou bien (les élèves) vont s'engager dans l'échange de pensée via l'écrit, en tant que producteurs eux-mêmes de pensée écrite, ou bien ils vont se résigner à la position de récepteurs passifs de la pensée des autres"* (E. Bautier, 1997).

Cette approche permet de mieux appréhender ce qui se joue dans les pratiques scolaires d'écriture pour les élèves en difficulté du fait de leur rapport au langage et à l'écrit. Elle permet en particulier de comprendre pourquoi il n'y a que rarement transfert de

compétences scripturales d'une situation d'écriture à une autre quand l'acquisition de l'écrit se fait non pas par le biais de l'élaboration d'un sujet pensant et écrivant mais par celui de l'apprentissage de modèles textuels, qui, pour être effectivement bien intégrés, c'est à dire bien imités, restent extérieurs à l'élève, ne le transforment pas.

Il apparaît nécessaire que l'institution scolaire et les enseignant(e)s aient une meilleure connaissance des pratiques langagières des sujets apprenant en vue d'une reconnaissance plus grande de ce qui ne peut être réduit à des manques ou des vulgarités. Il est également important que cette connaissance et cette reconnaissance soient au service d'une réelle démocratisation. A l'encontre des tendances relativistes qui se dessinent aujourd'hui, force est de reconnaître que la démocratisation passe sans doute par une modification du rapport au langage et d'une intégration de la Loi.

2.10. Le savoir et ses finalités

Une recherche sur le rapport au savoir place le sujet apprenant dans une dynamique de relations avec le rapport au savoir. Au-delà des singularités, on peut distinguer différents types de sujets à partir de certains processus différenciateurs. Pour ceux qui adhèrent à l'école dans le bon sens, l'école est essentiellement faite pour " avoir un bon métier ". Il s'agit d'aller le plus loin possible, et pour cela de réussir à passer de classe en classe sans difficulté.

L'homme est sujet de l'ordre et des lois qui maintiennent son existence. Peut-on postuler que si il y a ordre, il doit y avoir des lois, et si il y a lois il y a des programmes, et si il y a des programmes, il y a des programmeurs. A l'origine de ces finalités porteuses de significations, on trouve dans toutes les sociétés humaines des mythes et des rites plus ou moins intégrés et reprise dans des traditions philosophiques et religieuses diverses. Celles-ci sont aujourd'hui en conflit avec les savoirs scientifiques objectifs d'une part, et les unes avec les autres d'autre part.

Nous sommes donc condamnés à construire de nouveaux systèmes de significations à partir de ce que nous pouvons entendre de ces mythes anciens et nouveaux, avec l'aide d'une réflexion anthropologique et philosophique renouvelée dans le contexte des savoirs et des incertitudes d'aujourd'hui.

En ce sens, lorsque les règles du jeu scolaire sont entendues comme "faire ce que l'enseignant(e) nous demande" et se débarrasser son travail et ses devoirs pour être en règle, les activités sont vécues comme se succédant sans lien ni entre elles ni avec ce qui a précédé ou suivra, et pas plus en rapport avec un contenu ou un domaine d'activité spécifique. Cela

dépouille le savoir de son sens et condamne les élèves à une dépendance excessive à l'enseignant, duquel on attend tout notamment la réussite.

En revanche, si les sujets en situation de réussite n'oublient pas que l'école permet d'obtenir des certifications permettant de choisir un bon métier, ils y trouvent d'autres bénéfices culturels ou symboliques : dans les premières années, l'école permet de "pouvoir lire des livres intéressants", "d'apprendre seul", et ainsi de "devenir grands" ; comme l'expriment les sujets apprenant. Il est important d'apprendre à l'école "pour pouvoir acquérir un métier", mais aussi " pour savoir comment se sont créés les conflits, pour savoir la vie que menaient nos ancêtres, et pour savoir plus de choses sur le monde qui nous entoure ". Le projet professionnel s'élabore progressivement au gré de l'expérience scolaire et des centres d'intérêts qui s'y développent. Même apparemment " inutile ", un savoir est néanmoins important, car il permet de réfléchir, d'exercer son intelligence, de comprendre le monde dans lequel on vit, dans un échange avec les autres.

Le savoir est considéré comme le produit ou le résultat d'une activité faite de recherches, de tâtonnements, d'erreurs rectifiées. L'apprentissage est conçu comme processus nécessitant l'engagement de l'apprenant, dans la durée : "essayer de faire, même si c'est difficile... jusqu'à ce qu'on y arrive" ; "il faut lire souvent, des choses de plus en plus difficiles".

Si le processus d'imbrication caractérise les sujets en difficulté captifs de l'ici et maintenant de la situation et des tâches sans pouvoir les distinguer dans leurs finalités propres, on voit opérer chez d'autres sujets un processus de distanciation, de régulation où apprendre est l'occasion de réfléchir sur la vie, le monde, les gens sans qu'il y ait confusion entre situation et apprentissage, quand d'autres encore mettent en œuvre le processus d'objectivation, qui permet la construction des objets du savoir au travers des tâches et exercices scolaires, au travers de leur activité cognitive. Ce dernier processus est plus fréquent chez les élèves en réussite qui, au-delà de la consigne, s'interrogent sur le sens des disciplines et le but des exercices et activités scolaires, cherchent à comprendre et maîtriser les principes généraux qui les sous-tendent, et sont plus en mesure de se décentrer, de prendre de la distance pour commenter ou évaluer leur propre activité, et ainsi la réguler.

Cette approche du savoir transcende l'origine sociale des élèves, ce qui permet d'échapper aux déterminismes sociologiques classiques : il n'y a pas d'effet mécanique du milieu d'origine. D'une part, les configurations familiales s'avèrent, à milieu identique, très dissemblables dans leurs modes de socialisation, d'autre part, si le rapport au savoir se constitue au gré de l'expérience, celle-ci déborde le milieu de la famille.

Produit d'une construction, le rapport au savoir n'est pas immuable, il peut se transformer, pour autant que l'expérience scolaire le permet. Autrement dit, l'activité scolaire convoque et met à l'épreuve le rapport au savoir des élèves etc. mais aussi le construit.

Les incitations au travail qui hypertrophient l'importance de la note ou jouent sur la menace de l'avenir professionnel renforcent l'unique valeur d'échange des apprentissages. Le flou en matière de consigne ou d'enjeu des séquences, la succession des exercices et des rituels, le recours quasi exclusif à l'écoute et à la mémoire confortent les élèves dans une posture attentiste et assoient leur dépendance.

Pour ramener cette vision de l'école, du savoir et des sujets apprenant au contexte précis de notre recherche, il convient d'avoir une vision panoramique de la société haïtienne, de son école et de sa culture.

2.11. Interactions et Apprentissages

D'après Charlier (1999), l'apprentissage est défini comme un processus d'acquisition, de construction et encore de transformation de savoirs. Apprendre, c'est assimiler ou construire des connaissances, c'est acquérir la maîtrise de concepts, de théories, de contenus intellectuels ou, plus modestement, c'est parvenir à saisir des informations, à se les approprier et à les organiser en savoirs. Pour sa part Bruner (1983) prend nettement ses distances par rapport à une conception de l'apprentissage ou de l'intelligence réduite à l'assimilation de connaissances conceptuelles ou livresques. D'une certaine manière, parler de compétence c'est parler d'intelligence au sens le plus large, de l'intelligence opérative du savoir comment plutôt que simplement du savoir que. La compétence suppose en effet l'action, la modification de l'environnement comme l'adaptation à cet environnement (p. 255). Piaget (In Linard, 1990) semble bien partager cette vision des choses, quand il écrit :

« Les connaissances dérivent de l'action, non pas dans le sens de simples réponses associatives, mais, dans un sens beaucoup plus profond qui est celui de l'assimilation du réel aux conditions nécessaires et générales de l'action. Connaître un objet, c'est agir sur lui et le transformer » (p. 88, note n°1).

Piaget et Bruner s'accordent donc sur l'importance de cette dimension de l'action dans l'apprentissage, ce terme d'action visant une appréhension corporelle, sensorielle et motrice du monde ainsi qu'une de transformation de ce monde. L'apprentissage scolaire porte sur un savoir articulé, formalisé, dans lequel le rapport au monde n'est pas un rapport direct, mais un rapport médié par des représentations symboliques. Ce type d'apprentissage consiste à

interagir non pas avec le monde, mais avec des représentations ou des descriptions du monde, c'est-à-dire des langages.

L'approche interactive permet d'aborder les enjeux de l'apprentissage d'une manière réellement nouvelle, en découpant dans le quotidien de la classe des objets souvent négligés, implicites, proches de l'expérience concrète mais peu visibles car peu formalisés, même si leurs enjeux sont fondamentaux. Elle légitime ainsi une attention envers les échanges ordinaires de la classe comme lieu décisif de l'appropriation des connaissances, des attitudes et des postures intellectuelles attendues. Ce questionnement peut se systématiser en mobilisant des champs de recherche encore mal connus des enseignant(e)s, même si leur influence est grande actuellement en sciences du langage, aux carrefours de la psychologie et de la sociologie.

La circulation de la parole, l'établissement d'un climat de classe et une participation minimale des élèves sont des conditions de base pour que les apprentissages soient possibles. Toutefois, l'objectif prioritaire à l'école n'est pas d'établir une bonne communication entre élèves, ou un climat d'expression, mais de développer, à travers la verbalisation et les échanges, des démarches d'apprentissage et de conceptualisation, l'acquisition de connaissances, d'attitudes intellectuelles et l'accès à une culture commune, même si ces acquisitions sont toujours inséparables d'enjeux identitaires, sociaux et culturels.

C'est donc par rapport à cette dimension d'apprentissage et d'acculturation que l'analyse des interactions à l'école prend son sens. Elle repose sur une double hypothèse : que la verbalisation et les échanges verbaux interviennent de façon centrale dans les apprentissages, pas non seulement comme condition favorable ou défavorable, mais comme dynamisme constitutif, comme lieu même où les démarches intellectuelles et les connaissances s'élaborent ; que les histoires d'apprentissage et d'acculturation des groupes comme des sujets, les blocages, les rejets, les incompréhensions comme les réussites se construisent dans un tissu d'échanges sociaux et de dialogues, où les dimensions identitaires et socio-affectives interfèrent toujours avec les tâches intellectuelles. C'est en particulier dans ce tissu d'échanges que se définit le sens donné par les uns et les autres aux tâches et aux objets du travail scolaire, et la façon dont chacun va se situer par rapport à eux.

2.11.1. Interaction en classe comme moteur d'apprentissage

L'apprentissage est une expérience intersubjective et plus largement une expérience sociale. Selon Vygotsky, le fonctionnement mental trouve son origine dans l'activité sociale et sa nature même est profondément sociale. C'est à partir du social que doit être pensé tout le fonctionnement mental individuel. *Toutes les fonctions mentales supérieures sont des*

relations sociales intériorisées... Leur organisation, leur structure génétique et leurs moyens d'action - en un mot leur nature entière - est sociale (Vygotsky, In Wertsch cité par Schneuwly et Bronckart, 1985, p. 143).

Plus précisément, Vygotsky considère que le développement intellectuel s'enracine dans l'insertion socioculturelle, ou sociohistorique, de l'individu. Il constitue pour ainsi dire le résultat de l'immersion progressive de l'enfant, puis de l'adulte, dans un environnement social, culturel, historique bien déterminé; il peut se définir comme le processus même de l'appropriation qu'il en fait.

En ce sens, les interactions dans la classe concernent non seulement le volet pédagogique à savoir, les relations, les situations favorisant la prise de parole, mais encore le volet didactique, dans chaque discipline et dans l'enseignement de la langue en particulier. Car, dans chaque discipline, les interactions interviennent aux différentes étapes d'un apprentissage, comme éléments dynamiques et efficaces dans la construction de concepts, l'appropriation de démarches et d'attitudes intellectuelles correspondant aux objectifs de la discipline en question. En ce qui concerne, les objectifs relatifs aux pratiques de langage sont mis en œuvre des conduites précises de discours pouvant être utilisées et travaillées, de façon fonctionnelle, en même temps rigoureuse, au cours de situations différentes que comportent les séquences d'apprentissage, finalisées toujours au même moment par des connaissances ou des notions à acquérir.

Dans les deux cas, il s'agit, en effet, de cerner plus précisément les modalités et les fonctions de verbalisation en commun dans les diverses tâches auxquelles sont affrontés les élèves au cours d'une séquence d'apprentissage donnée. Ces modalités et ces fonctions seront différentes selon les moments, en fonction des diverses démarches cognitives qu'ils sont amenés à mettre en œuvre, depuis la phase initiale de découverte d'un texte ou d'un problème, les tâtonnements en commun pour construire un questionnaire, des axes d'interprétation ou une procédure de résolution, jusqu'à la reprise organisée, dans un discours construit, démonstratif et tourné vers autrui, une fois l'interprétation construite ou la procédure de résolution aboutie.

Certaines disciplines ont poussé déjà assez loin l'inventaire de ces démarches différenciées, et des tâches langagières qui peuvent y correspondre.

Les échanges oraux, mais aussi diverses pratiques d'écrit : notes, schémas, etc. et les confrontations mises en œuvre dans les dialogues contribuent à l'analyse des situations, la construction de catégories, la mise à distance des représentations facilitant généralisation et prise de conscience. On pourrait faire une analyse de ce type à partir des différentes tâches

intervenant successivement au cours d'une lecture méthodique, ou d'une séquence confrontant l'analyse de plusieurs textes en vue de la formulation d'un problème littéraire. Dans ce cas, la verbalisation et les échanges sont d'abord considérés comme outils au service des apprentissages, qu'il s'agisse de démarches : observation, comparaison, formulation d'inférences, d'hypothèses ou de critères, justification et articulation de points de vue différents... ou de savoirs à acquérir.

Il importe également de cerner les situations de travail sur les objets disciplinaires et analyser si elles sont organisées de façon rigoureuse tout en constituant en même temps des occasions de travail où les discours soient aussi objets d'apprentissage. On poursuit alors non seulement des objectifs généraux comme la prise de parole, la prise en compte d'autrui, la formulation de jugements et de raisonnements personnels plus complexes, mais aussi, on cherche à travailler de façon plus précise telle ou telle conduite langagière, correspondant à tel ou tel problème rencontré par les élèves, lorsqu'ils cherchent à formuler tel type de notion ou de mise en relation, à mettre en œuvre des formes de régulation peu familières : résumer une situation, exposer une problématique et montrer comment on va tenter d'y répondre dans un exposé, ou expliciter et justifier une interprétation, à titre d'exemple.

Aux situations d'exercice de la parole orale et de pratique raisonnée sur celle-ci, s'ajouteraient aux autres situations de travail (lecture, écriture, calcul). Il est sans doute plus intéressant de se confronter à certains problèmes de verbalisation, de réfléchir sur eux quand ils correspondent à un véritable travail cognitif et communicatif, à propos de contenus et de relations à construire dans une tâche d'apprentissage donnée. Il est aussi essentiel de réfléchir sur les systèmes hypothétiques, les différentes possibilités de formulation d'alternatives dans des situations où on ait réellement à construire des hypothèses ou à envisager des alternatives à propos d'un problème qui se pose dans le travail de classe, dans une situation de lecture, par exemple.

Cette façon de procéder permet d'exercer, de comparer et de formaliser des façons différentes de mettre en mots ancrées dans un travail effectif d'élaboration des relations ou des notions que l'on cherche à construire. Encore faut-il évidemment que ces situations de classe soient telles que la parole des élèves et les discussions y aient droit de cité, et soient légitimées comme utiles aux apprentissages.

Si l'on considère que les conduites orales peuvent devenir objets d'apprentissage, sans perdre leur dimension d'outil au service d'autres apprentissages, encore faut-il pouvoir définir plus précisément ce que seraient les objectifs précis de ce travail sur le langage. Cela suppose de réajuster ses propres représentations du langage et de son fonctionnement à l'oral.

2.11.2. Formes d'activités orales en situation d'apprentissage

Les travaux de Goffman ont permis une approche phénoménologique de la complexité de l'apprentissage de l'interaction orale. Une telle approche essaye de montrer comment l'activité d'interaction orale, véritable activité de référence de la vie sociale quotidienne et du terrain de l'enseignement/apprentissage, est une activité complexe, car se composant de multiples constructions de la réalité, en l'occurrence des cadrages, qui s'articulent les uns aux autres et à travers lesquels les apprenants, comme tous les êtres sociaux, agissent à l'égard des choses en fonction du sens interprétatif que ces choses ont pour eux. La parole se transforme alors en intention de parole et l'apprentissage langagier s'en complexifie d'autant plus.

Dans son analyse de la vie sociale, il affirme que « *certaines actes dits déviants parce qu'ils menacent l'intelligibilité de ce qui se passe autour de nous et donc de ce que nous ferons ultérieurement (...)* » (Goffman, 1991). En regroupant de nombreux travaux phénoménologiques et en les prolongeant, l'auteur ne s'est pas limité uniquement au terrain de la rencontre de face à face. Il s'est préoccupé non pas la structure de la vie sociale, mais de la structure de l'expérience individuelle de la vie sociale. Il a compris que chacun agit à partir d'un cadre primaire, l'activité pouvant être transformée à l'infini.

Cela montre la nécessité pour les acteurs de l'Education de se familiariser avec les fonctionnements discursifs à l'oral, d'écouter et de regarder des transcriptions, en vue de dissiper les clichés qui ne résistent pas à une observation un peu réaliste de productions orales : l'idée d'une simplicité élémentaire de l'oral, de la prédominance de phrases brèves et simples, entre autres, par opposition à la complexité syntaxique de l'écrit. Les travaux de C. Blanche-Benveniste constituent en ce sens, une lecture essentielle pour raviver son écoute et son regard, regarder de façon réaliste et inventive, sans préjugés, d'appréhender l'interaction. Ils fournissent également des outils et des concepts pour dépasser l'impression d'incohérence foisonnante que peuvent donner les productions orales, ce qui libère de regrets stériles, inadaptés aux conditions de l'énonciation orale.

L'écrit et l'oral ne sont pas, en réalité, aux antipodes, comme deux entités homogènes : il y a de multiples formes d'activité orale, comme il y a de multiples formes d'écrits. Certaines formes d'oral sont très proches de l'écrit dans leurs conditions d'énonciation, même si l'oral garde toujours quelque chose de l'énonciation en travail et de la recherche du contact avec l'interlocuteur, même sous ses formes les plus distantes et planifiées ; et inversement, si l'on connaissait mieux les écrits intermédiaires et les brouillons qui interviennent comme régulateurs dans le cours d'une activité d'apprentissage ou d'invention, on y retrouverait sans doute des caractères communs avec les productions orales.

2.11.3. Situation d'apprentissage comme activités dialogales

Même en situation de cours magistral, la parole est dialogique et interactive, puisque l'interlocuteur est présent dans la définition même de l'activité de discours et dans la construction d'une interprétation commune. En situation d'apprentissage, l'oral en classe est généralement une activité dialogale, c'est-à-dire menée à plusieurs. On est souvent démuné pour discerner une organisation ou une progression dans ces échanges, dès lors qu'ils échappent aux formes canoniques du débat contradictoire. Dans le cas où la structuration n'est pas préalable, mais où l'organisation de la discussion se construit dans le cours même de l'activité de parole, les différences portent sur plusieurs points. D'abord, elle ne peut être linéaire, puisque plusieurs interlocuteurs peuvent vouloir s'inscrire simultanément dans le fil de la parole, en réaction à un énoncé, mais ne peuvent le faire que successivement, d'où les décalages, les retours en arrière ; d'autre part, chaque interlocuteur suit parallèlement, à des rythmes qui lui sont propres, le fil d'une continuité avec lui-même et celui d'une continuité aux répliques des autres. D'où la souplesse des « mouvements » et les « portées » variables des enchaînements, dont la cohérence ne s'inscrit que rarement dans le cadre de la « paire adjacente », comme le montre Goffman (1987).

Ensuite, c'est progressivement que les interlocuteurs vont arriver à converger sur des objets de discours communs, à se mettre d'accord sur les frontières des développements thématiques, sur les changements d'orientation ou la nécessité de conclure. La structuration d'un dialogue est donc toujours négociée, parfois décalée ou conflictuelle, et les frontières des séquences sont rarement tranchées, les interlocuteurs n'arrivant pas à faire coïncider d'emblée la façon dont ils scandent l'échange.

Les travaux de Roulet et de Mœschler (1985) offrent des outils indispensables pour qui cherche à comprendre ces modes d'organisation. Dans un premier temps, les travaux de Roulet ont surtout cherché à dégager et formaliser des structures constantes, hiérarchisées et emboîtées, qui forment comme une sorte de grammaire des échanges : actes de langage, interventions, échanges sont des unités de niveaux différents, qui s'enchaînent et s'emboîtent à l'intérieur d'unités fonctionnelles elles-mêmes intégrées dans des unités fonctionnelles d'un rang supérieur. Le constituant directeur donne le sens et l'orientation de l'unité et détermine les contraintes d'enchaînement ; les constituants subordonnés en dépendent. Par la suite, ils ont dépassé l'approche structurale pour essayer de rendre compte de ce qui fonde la dynamique des dialogues, comme construction d'un ordre à partir d'un ajustement des interprétations entre interlocuteurs ; cette dynamique est à la fois prospective, un énoncé détermine ses contraintes d'enchaînement et rétrospective : c'est l'énoncé enchaîné qui fixe

rétrospectivement l'orientation, le sens et le statut de l'énoncé précédent. C'est aussi de manière négociée, par ajustement des interprétations réciproques manifestées dans les enchaînements que les interlocuteurs en arrivent à se mettre d'accord sur le fait que les conditions de complétude et de conclusivité d'un échange sont remplies. Par la suite, Mœschler s'est tourné vers une analyse des phénomènes d'interprétation en termes de cognition et de pertinence, et s'est davantage centré sur les propriétés logiques des connecteurs. Malgré leurs limites, et leur perspective strictement cognitiviste qui laisse de côté enjeux et mobiles de l'interaction, ces analyses offrent des outils techniques opératoires pour rendre compte des modalités de la structuration rétrospective et de la dynamique des interactions à visée d'apprentissage, en particulier du fonctionnement de l'interaction de tutelle dont parlait Bruner (2000).

2.11.4. Formes orales des interactions

Insister sur la parole et les échanges dans les activités de la classe, mais en même temps vouloir qu'ils progressent et aident à construire de nouvelles compétences suppose une attitude double vis-à-vis des critères et des normes.

Si l'on accepte de considérer comme légitime la parole qui se cherche, tâtonne, invente, parfois par des voies de traverse dans les moments d'exploration et de recherche, ou celle qui construit son ordre par réorganisations successives, il faut bien sûr renoncer au fantasme d'une parole claire, cohérente, explicite qui ne pourrait être que celle d'un écrit lu. Des critères qu'on invoque pour se donner l'impression d'avoir prise sur cette parole n'aboutissent qu'à la déploration, aux jugements normatifs ou au parti pris militant d'une confiance dans la parole spontanée. C'est pourquoi on ne peut parler d'un oral et en même temps d'un seuil d'exigence. Les enjeux et les types d'activités où s'inscrit la parole sont différents selon les moments de l'activité d'apprentissage en commun, par exemple. Brossard cherchant à analyser les modes de fonctionnement du langage en rapport avec leurs rôles dans les activités cognitives, distingue les moments où les échanges verbaux ont une fonction de structuration de la recherche ou des démarches de résolution de problème, ceux où ils ont une fonction de régulation, à plus ou moins long terme, et ceux où ils ont une fonction de communication, une fois la connaissance construite ou le problème résolu.

Dans les phases de tâtonnement ou de recherche, le langage accompagne les diverses tentatives dans une action partagée par les interlocuteurs, sur un référent au moins partiellement commun, et la procédure n'est pas établie d'avance. Le langage sera alors prédicatif, fortement implicite, procédant par reformulations et répétitions, évaluations, brusques changements de thèmes, retours en arrière pour récupérer un indice ou une démarche

à un autre niveau, et aussi décharges et dérivations de l'énergie. Exiger l'explicitation complète des raisonnements, une parfaite convergence, l'utilisation de connecteurs est vain dans ce contexte. Par contre, dans un travail de communication comme le compte-rendu d'un travail de groupe ou l'exposé, la réorganisation des données et des démarches en vue de signifier quelque chose aux interlocuteurs implique certaines exigences : cohérence, mise en perspective, explicitation et précision de l'expression, et produit d'autres effets cognitifs, en obligeant à mieux prendre conscience du pourquoi et du comment.

En même temps, si l'on considère que c'est là, même dans les moments d'exploration, un travail à part entière et que les élèves ont à y progresser, il faut se donner une idée précise de ce qu'ils arrivent et n'arrivent pas à faire. On doit pouvoir se donner des critères, même pour les formes d'interactions orales qui échappent le plus aux normes de la langue claire et informative. Il est vain aussi de se centrer sur les énoncés de chaque élève pris isolément, puisque c'est plutôt la façon dont il s'inscrit dans la tâche commune en enchaînant ses propos à ceux d'autrui qui importe, ainsi que la façon dont ses énoncés aident à déplacer, enrichir le thème ou recentrer les apports sur lui. On peut ainsi donner à des buts souvent évoqués comme l'écoute, la décentration, un contenu discursif plus précis permettant de formuler des indicateurs correspondant à des niveaux différents, depuis le simple respect des tours et des temps de parole, jusqu'à la véritable prise en compte, dans son propre énoncé, de la perspective d'autrui pour modifier, modaliser ou complexifier son point de vue, en passant par les modes de coopération discursive dont témoignent les enchaînements entre énoncés : enchaînements enrichissant le thème à un même niveau, enchaînements opérant une dénivellation du discours ou un changement de niveau de l'échange.

Un autre point d'intérêt pour analyser les rôles dans l'interaction peut être de voir dans quelle mesure les élèves sont capables de prendre en charge verbalement lors d'un travail en commun les régulations discursives qui sous-tendent la dynamique de la discussion, régulations que, dans la méthode interrogative classique, l'enseignant(e) est pratiquement seul à prendre en charge, puisque c'est lui qui traite, élabore, interprète et prolonge les bribes que les élèves fournissent en réponse aux questions, ce qui nécessite alors d'observer, pour chaque grande fonction sous-tendant la dynamique de l'échange, lesquelles

- sont produites par l'enseignant,
- sont produites par l'enseignant(e) par transformation de l'énoncé d'un élève,
- sont produites par un élève en réponse à une incitation de l'enseignant,
- sont produites à l'initiative d'un élève.

Si ces indicateurs peuvent aider à voir les positions discursives des élèves dans le travail de groupe, et où se situent leurs difficultés, ils peuvent aussi aider à voir où il y a urgence de laisser du temps aux élèves pour construire leur parole à l'intérieur du dialogue didactique classique. Ces différentes fonctions peuvent correspondre aussi à des objectifs d'apprentissage de l'oral, auxquels donner place dans un cours de français portant sur l'expression écrite.

En résumé, la parole à l'école est toujours liée à des contenus d'apprentissage que l'on cherche à construire et à des enjeux socio-affectifs : la classe comme microcosme social, traversée par des représentations et des stratégies sociales des élèves et des enseignant(e)s. En parlant d'une mise en œuvre de jeux de langage ou de conduites langagières, plutôt que d'oral au singulier et en général, on cherche donc à souligner combien dans l'activité d'énonciation, l'élaboration de ce qu'on cherche à dire, la construction d'un rapport non pré-codé à l'expérience, aux notions, sont inséparables du travail d'investigation du langage. En parlant d'interactions verbales, on insiste aussi sur la dimension sociale et dialogique de ces conduites, sur le fait que cette construction des significations est une activité, souvent tâtonnante mais dynamique, partagée par les interlocuteurs.

L'école étant un lieu de socialisation, elle est vécue par beaucoup sur le registre relationnel plus que sur le registre intellectuel. Et c'est parce que l'école et les savoirs produisent du sens que les sujets investissent l'apprendre

2.11.5. Apprendre c'est :

- Apprendre, un devoir

Apprendre, c'est un devoir. Les parents ont l'obligation de donner une instruction à des enfants qui ont l'obligation de la recevoir, que cela plaise ou non. Dans le monde scolaire, l'objection de conscience n'a pas de place d'après François de Closets (1996).

- Apprendre, un effort

Apprendre, c'est un effort. Aucune machine, aucune recette, aucune pilule ne peut le faire à notre place. Au jeu de l'apprentissage, il faut toujours payer de sa personne. Ce qui est donné instantanément, qui ne requiert aucun entraînement, aucune recherche, aucune étude, n'apporte rien. Des maîtres peuvent nous guider, des méthodes nous aider, des machines nous assister, des professeurs nous instruire, mais il nous faudra toujours parcourir le chemin si nous voulons arriver au but.

- Apprendre, un plaisir

Apprendre, c'est un plaisir. Dans nos souvenirs scolaires, le bonheur est associé à la réussite, pas au travail. [...] A ce jeu, nous avons oublié que le plaisir de découvrir existe en

soi et pour soi, qu'il ne dépend pas de sa rémunération. Certes, l'apprentissage comporte des étapes fastidieuses, répétitives, harassantes. [...] Mais quel bonheur à chaque progrès! Un bonheur ignoré de ceux qui, rebutés par les premières difficultés, ont préféré le plaisir clé en main des services gadgétisés.

Dans notre approche, nous envisageons également d'aborder le savoir mathématique comme principal enjeu de la relation didactique. Nous verrons les réalisations didactiques au cours desquelles le rapport au savoir mathématique évolue.

2.12. Le savoir mathématique dans la relation didactique.

Lorsqu'un enseignant(e) et des sujets apprenant se retrouvent dans une classe, la règle veut que l'enseignant(e) soit là pour enseigner un certain savoir et les sujets pour apprendre ce même savoir.

Savoir des mathématiques revêt un double aspect. C'est d'une part avoir la disponibilité fonctionnelle de certaines notions et théorèmes mathématiques pour résoudre des problèmes, interpréter de nouvelles questions... Dans un tel fonctionnement scientifique, les notions et théorèmes mathématiques ont statut d'outil. Les outils sont inscrits dans un contexte, sous l'action et le contrôle de quelqu'un (ou d'un groupe) à un moment donné. Les situations ou les problèmes dans lesquels évoluent des notions mathématiques sont générateurs de sens pour ces notions d'un certain point de vue que nous appellerons sémantique.

Savoir des mathématiques, c'est aussi identifier des notions et des théorèmes comme éléments d'un corpus scientifiquement et socialement reconnu. C'est aussi formuler des définitions, énoncer des théorèmes du corpus et les démontrer. Les notions et théorèmes mathématiques concernés ont statut d'objet. Ils sont décontextualisés, dépersonnalisés et atemporels.

Le travail de décontextualisation et dépersonnalisation participe à la capitalisation du savoir. Le travail de recontextualisation et le traitement des problèmes qui en découlent permettent d'en élargir le sens. Cela n'empêche pas de capitaliser des pratiques ou des connaissances particulières, voire provisoires.

Les notions, tout comme les théorèmes, peuvent être travaillées, modifiées selon les situations où elles sont sollicitées et déboucher sur de nouvelles notions, à leur tour matière à travail, interprétation, modification, généralisation... Pour les théorèmes, on peut explorer le domaine de validité : imaginer des variantes, les démontrer, ou au contraire construire des contre-exemples pour s'assurer que cela n'est pas possible. Dans tous les cas, on est amené à

mettre en relation des notions différentes. Ces mises en relation sont aussi source de sens pour ceux qui les réalisent.

Le travail mathématique peut se faire sur les outils dans le cadre d'un problème, comme sur les objets pour en élargir la portée sans finalité précise ou par souci esthétique. Il nécessite de respecter un ensemble de règles internes aux mathématiques. Il s'agit là d'une autre composante du sens que nous appellerons syntaxique.

Le travail mathématique se réalise et se communique dans différents modes d'expression qui souvent interagissent. Enseigner, pour un enseignant, c'est créer les conditions qui produiront à terme du savoir chez ses sujets apprenant.

Apprendre, pour un sujet, c'est s'impliquer dans une activité intellectuelle dont la conséquence est à terme la disponibilité d'un savoir avec son double statut d'outil et objet. Pour qu'il y ait enseignement et apprentissage, il faut donc que le savoir soit un objet important, voire essentiel, d'échange entre l'enseignant(e) et ses sujets, que le savoir soit un enjeu important de l'école.

La réalité peut effectivement être celle-là, et le travail de l'enseignant(e) est alors de choisir des mises en scène du savoir acceptables pour les sujets et efficaces par rapport à l'objectif d'apprentissage. Diverses modalités sont possibles. Mais la réalité peut aussi être tout autre. Le savoir peut être un enjeu pour le maître, mais ne pas l'être du tout pour un certain nombre de sujets. Dans une même classe, il se peut que certains viennent à l'école pour acquérir des connaissances alors que d'autres cherchent à passer de classe en classe, aller le plus loin possible pour avoir un bon métier. D'autres viennent en classe pour apprendre à vivre, à se socialiser, à se débrouiller dans la vie. Peu importe qu'on y fasse des mathématiques ou d'autres disciplines.

Toutefois, quelles que soient les intentions en arrivant à l'école, chaque sujet va plus ou moins réussir ou échouer dans son projet. Par ailleurs, selon l'histoire personnelle de l'enseignant, sa propre représentation et sa propre connaissance des mathématiques, sa conception de l'apprentissage des mathématiques, sa volonté de convaincre et la force des contraintes auxquelles il est soumis, il tentera de défendre et faire valoir ses convictions ou, au contraire, il essaiera seulement de survivre. Et parfois ce ne sera déjà pas si mal !

Ainsi s'offrent à l'enseignant(e) deux possibilités dont il pourra user effectivement ou qu'il pourra moduler, selon les circonstances :

- soit il maintient son exigence sur le savoir comme enjeu de sa relation avec les élèves ;
- soit il y renonce. C'est la situation que nous envisageons dans le paragraphe qui suit.

2.12.1. L'enjeu du savoir mathématique

Il arrive que les sujets comprennent de moins en moins pourquoi on les oblige à faire des mathématiques. Il revient à l'enseignant(e) d'obtenir une modification du rapport aux mathématiques d'une majorité de sujets apprenant. Alors, ce peut être un très grand défi pour l'enseignant(e) qui va se trouver engagé, à travers les mathématiques, dans un processus de modification du rapport à l'école, de la relation enseignant/sujet-apprenant et des relations entre pairs.

En effet, une modification du rapport aux mathématiques nécessite, pour ces sujets, une prise de sens des contenus de cette discipline et la disponibilité d'outils de traitement sous leur contrôle. Cela demande que ces élèves puissent entrer dans une activité intellectuelle et qu'ils soient convaincus que cela en vaut la peine. Cela veut dire que l'enseignant(e) met ses sujets en situation d'avoir à faire des choix, à en tester les effets, à les contrôler, éventuellement à revenir sur les premiers choix et à en faire d'autres. L'enseignant(e) doit alors s'assurer que ses sujets disposent d'un minimum de moyens pour ce faire. C'est dans ce contexte d'apprentissage que le jeu de la dévolution (Brousseau, 1990) est incontournable pour l'enseignant.

Il est important de prendre en compte très tôt et sur plusieurs années la nécessaire interaction entre prise de sens et capitalisation du savoir. M-J. Perrin a particulièrement travaillé cette question avec des élèves de milieu populaire en difficulté.

L'enseignant(e) peut tenter de jouer sur la dimension affective. Cela marchera peut-être un moment, voire une année, mais il n'y a pas la stabilité suffisante pour assurer la construction d'une masse critique de connaissances propre à enclencher un nouveau rapport aux mathématiques. Alors la tentation est grande pour l'enseignant(e) de renoncer au savoir et de se rabattre sur un apprentissage de techniques et algorithmes plus ou moins bien mémorisés mais qui éloigne d'autant les élèves de ce qui pourrait faire sens pour eux.

La construction du sens n'implique pas nécessairement la capitalisation du savoir. Sous certaines conditions, elle en favorise la structuration, une condition de sa mémorisation. C'est tout le travail qui doit être conçu à cet effet.

La théorie des champs conceptuels (Vergnaud 1991), la théorie des situations (Brousseau 1987, 1990), la dialectique outil-objet, les jeux de cadres et fenêtres conceptuelles (Douady 1984, 1987b, 1992), les représentations métacognitives (Robert et Robinet 1989) sont des outils pour comprendre et/ou organiser le rapport au savoir mathématique des différents acteurs du système didactique et aider les sujets dans leur effort pour conceptualiser le réel.

Certes, de nombreuses questions didactiques restent ouvertes et les problèmes d'adéquation entre ce qui est enseigné d'une part et ce qui est effectivement appris d'autre part sont loin d'être réglés. Cela conduit à envisager les études réalisées et les résultats obtenus à la fois avec modestie et optimisme. Il s'agit pour l'enseignant(e) d'organiser la transformation des statuts outil en objet et vice versa. Son objectif est de permettre aux sujets de capitaliser du savoir qui, en situation, est disponible et prend sens pour eux.

Dans un sens global de recherche en Sciences de l'Education, ces éléments théoriques contribuent à apporter un éclairage général des évolutions des recherches sur des pratiques éducatives. Dans le cadre spécifique de cette thèse doctorale sur l'Education en Haïti, il convient de planter le décor du contexte de la recherche afin de faciliter une meilleure compréhension de l'enjeu.

2.12.2. Les mathématiques, une discipline accessible

Apprendre des mathématiques est une activité complexe qui suppose une activité dans laquelle le sujet apprenant s'engage. Cet engagement mobilise des aptitudes cognitives qui supposent que le sujet dispose de structures opératoires adéquates. Et cette condition n'est pas suffisante. En effet, si des difficultés cognitives engendrent un échec en mathématiques, tout échec d'un enfant ne s'explique pas par un retard de développement. Nous avons vu que la dimension sociale du rapport à l'école et au savoir pouvait entraîner des difficultés d'apprentissage.

La dimension affective de la relation aux mathématiques ne doit pas non plus être négligée. Plusieurs auteurs, à partir de théories psychanalytiques, se sont interrogés sur les causes inconscientes des réussites et des échecs en mathématiques. La didactique propose, elle aussi, des pistes pour expliquer certaines difficultés d'apprentissage qui sont spécifiques aux objets mathématiques.

Dans de nombreux cas, ni le manque d'intelligence d'un élève, ni sa paresse n'expliquent ses difficultés en mathématiques. Nous avons vu que le rapport social à l'école et au savoir ont des conséquences sur l'apprentissage, conséquences qui peuvent être négatives, c'est ce qu'ont montré Bernard Charlot et son équipe.

D'autres chercheurs ont entrepris d'expliquer les difficultés ou les facilités d'un élève par la relation qu'il entretient, au sens psychanalytique, avec l'objet que constituent les mathématiques. Ces auteurs montrent que l'activité mathématique est *investie* par le sujet c'est-à-dire que l'activité mathématique subit une transformation imaginaire qui a des causes inconscientes ou affectives. Pour Brousseau (1978, 1998), il faut distinguer, parmi les connaissances mathématiques, celles qui ont un domaine de validité restreint mais que des

élèves utilisent tout de même, et persistent à utiliser, en dehors de ce domaine de validité. Il appelle obstacle une telle connaissance.

Ainsi, pour certains, les mathématiques sont synonymes de perfection, de refuge, de paix et d'ordre. Pour d'autres, les mathématiques représentent un danger, un trou noir, une fatalité... Différents psychologues ont montré que, bien souvent, les mathématiques sont associées à l'ordre, à la loi et au père. Pour certains, accepter les mathématiques, c'est accepter une loi, c'est donc sur le plan transférentiel, obéir au père. D'autres ont mis en relation une difficulté en mathématiques et une difficulté relationnelle avec l'image paternelle.

Selon Nimier (1976, 1988), professeur de mathématiques et docteur en psychologie, le rapport des mathématiques et de l'ordre se pose de trois façons :

- la discipline est contraignante et à plusieurs titres. C'est une matière incontournable, au moins jusqu'au lycée où la filière la plus prestigieuse reste celle qui contient le plus de mathématiques à son programme. C'est une matière pour laquelle les élèves se posent continuellement la question de savoir s'ils ont ou s'ils n'ont pas le droit de faire telle ou telle chose. C'est une matière où une erreur, si bénigne soit-elle au départ, peut compromettre l'ensemble de la résolution d'un problème ;

- les mathématiques sont elles-mêmes une discipline ordonnée « de l'intérieur », avec ses définitions que l'on admet et ses propriétés que l'on démontre. Le savoir mathématique est construit comme un édifice ;

- enfin les mathématiques sont perçues comme ayant la vertu de construire l'intelligence, la rigueur, la méthode, la logique. La fréquentation de cette discipline peut transformer le sujet de l'intérieur.

Certains craignent d'être réduit à une mécanique, d'autres intériorisent la puissance qu'ils attribuent à cette discipline.

Les mathématiques sont donc transformées par le sujet en une force, une force au service de son Moi, soit en lui faisant jouer un rôle d'auxiliaire dans sa lutte contre certaines de ses pulsions répréhensibles, soit pour la considérer comme cette partie de lui-même

Le psychologue interprète cette idéalisation des mathématiques comme étant au service de l'Idéal du moi c'est-à-dire qu'elles permettent de tendre vers la perfection du narcissisme de l'enfance, la perfection de l'unité mère-enfant. Faire des mathématiques permet de réaliser l'inceste de façon symbolique : « faire coïncider la question et la réponse n'est-il pas une forme d'inceste ? »

Le sentiment de force, de puissance de celui qui surmonte les obstacles que sont les questions mathématiques qui résistent, est interprété comme un sentiment de puissance lié à

possession du phallus qui symbolise la complétude narcissique ou qui masque le manque, la castration. Le sujet peut alors inconsciemment espérer combler la mère.

Ces différents travaux montrent que l'on peut appréhender les difficultés en mathématiques en dépassant le clivage entre le point de vue cognitif et le point de vue affectif. L'investissement du sujet dans une activité ou dans un apprentissage mathématique est global. Les mathématiques sont utilisées par le sujet apprenant dans sa dynamique psychique propre suivant sa structure de personnalité.

3. CHAPITRE 3 : Contexte de la recherche : Éducation en général en Haïti

3.1. Introduction

Contexte éducatif en Haïti, vaste chantier. Tout en ayant à l'esprit notre objet de recherche, nous en présenterons un panorama assez large. Nous allons faire ressortir les différents problèmes sans prétention de les traiter. Le but c'est plutôt de mieux comprendre l'analyse du rapport au savoir dans ce contexte particulier et spécifique.

Dans une société en pleine mutation, secouée par des crises politiques et sociales à répétition, l'école a un devoir envers son peuple et doit s'adapter aux changements sociologiques ; car, elle demeure la clé de l'ascension sociale. Depuis les années 1970, on assiste à une forte croissance de la demande scolaire, à l'incapacité de l'État à répondre de façon adéquate au développement incontrôlé du secteur privé de l'éducation.

Pour commencer ce chapitre, évoquons deux éléments essentiels :

a) Tout système éducatif répond à un projet de société formulé ou implicite. Il est toujours un élément du système global; en même temps, il est un indicateur de l'orientation impulsée à la société.

b) L'organisation et le fonctionnement du système éducatif exprime l'état réel des rapports sociaux.

La constitution haïtienne fait injonction à l'Etat d'organiser le système éducatif. Pourtant, la société haïtienne dans son organisation sur le plan social, politique, économique, culturel repose sur des rapports de dépendance. Aujourd'hui, la crise du système capitaliste mondial et l'effondrement de l'Etat Haïtien, en plus du séisme dévastateur du 12 janvier 2010, créent pour la société haïtienne une situation préoccupante.

Notre questionnement et présentation de l'école, du système éducatif haïtien constitue un appel à revisiter les structures, et l'organisation scolaires, ainsi que l'agencement d'un curriculum adapté au besoin du pays et des jeunes.

3.2. Le positionnement géographique

Au bassin de la Caraïbe entre le golfe des États-Unis d'Amérique, le Mexique et l'Amérique du sud se trouve Haïti (Arawaks) ou Hispaniola (Petite Espagne), ancienne colonie Française, centre de la colonisation du nouveau monde, terre de liberté. A l'Ouest, elle

a pour voisine, l'île de Cuba ; au Sud-Ouest, l'île de la Jamaïque ; à l'Est, l'île de Porto Rico, formant avec elle les grandes Antilles et au Nord, les îles Turques et les Bahamas. Elle est bornée au nord par l'Océan Atlantique, au Sud par la Mer des Antilles.

Haïti Quisqueya ou Bohio, est le nom donné par les premiers habitants de l'île. Ce nom signifie terre de fleurs et de hautes montagnes. L'île se partage en deux : la République d'Haïti avec une superficie de 27.750 kilomètres carrés soit 36,3 pour cent de l'île entière et la République Dominicaine avec une superficie de 48.730 kilomètres carrés à l'est. Haïti occupe la partie Ouest de l'île. La frontière terrestre commune qui sépare les deux Républiques s'étend de la baie de Mancenille au Nord, à l'Anse-à-pitre au Sud.

La République d'Haïti est constituée de 10 départements géographiques, 42 arrondissements, 144 communes et 570 sections communales.

Sous domination espagnole jusqu'en 1697, puis Française, Haïti devient la première République noire indépendante du monde le 1^{er} janvier 1804 après la défaite du corps expéditionnaire de Napoléon Bonaparte face à l'armée indigène. Après l'indépendance, Haïti était quasiment isolée par tous les Pays, privée de cadres et ravagée par la guerre de l'indépendance ; elle devait attendre des décennies pour que son nom figure sur la liste des États libres et indépendants. Elle vécut tout le XIX^e siècle dans une instabilité chronique et une déthésaurisation due à l'imposition faite par les Français pour le paiement d'une indemnisation à la reconnaissance de l'indépendance. A ce propos, nous pouvons lire dans le journal du Monde diplomatique du 10 août 2010 : « *Dans une tribune publiée lundi 16 août, une centaine d'intellectuels appellent la France à rembourser à Haïti la « dette de l'indépendance » : 90 millions de francs or, soit aujourd'hui quelque 17 milliards d'euros, exigés par la France en 1825, sous le règne de Charles X, en échange de l'affranchissement du pays, et destinés à « indemniser » les colons.* »

L'évolution de la situation politique et culturelle d'Haïti, de l'indépendance à nos jours laisse désarmés à la fois les observateurs étrangers de la communauté internationale, et les chercheurs haïtiens eux-mêmes. Le processus de démocratisation s'est fragilisé gravement avec l'instabilité générée par les renversements violents de gouvernements et la lutte sanglante pour le pouvoir. Tout cela est couronné par une absence totale de leadership qui ne fait qu'aggraver les problèmes sociaux, politiques, économiques, culturels et éducatifs.

3.3. Le contexte du développement de l'éducation

Le contexte du développement de l'éducation en Haïti est présenté en relation avec la situation complexe d'existence de cette société meurtrie. Dans tous les domaines l'indicateur

est au rouge, ce qui indique une crise aigüe. Toutefois, nous allons nous arrêter sur quatre éléments du contexte, susceptibles de fournir une large vision de la progression de l'éducation en Haïti : la situation sociopolitique du pays, la situation économique, la pression démographique et les priorités budgétaires.

3.3.1. Une situation sociopolitique complexe

Le système éducatif haïtien s'est développé dans un environnement marqué par une longue crise sociopolitique qui a pris sa vitesse de croisière il y a environ une trentaine d'années (1983-2012). Au cours de cette période, le pays a connu plus de quatorze (14) gouvernements et cinq (5) coups d'état accompagnés chaque fois d'actes d'assassinats et de pillage et trois (3) interventions de forces étrangères sur le territoire national. Aujourd'hui encore, les forces militaires et policières des Nations Unies arrivées en Haïti depuis 2004 y sont encore et la durée de leur mandat reste jusqu'ici indéterminée.

Entre-temps, le pays ne fait que s'enfoncer dans la crise d'après le rapport du PNUD sur Haïti : *« La population haïtienne compte 8 millions et demi de personnes dont la moitié est âgée de moins de 21 ans et 60% vivent actuellement en milieu rural. Le taux de croissance annuel de cette population est stable et avoisine les 2.5%. Marquées par une transition et une instabilité politique vieille de deux décades, les conditions de vie des ménages ne se sont pas améliorées depuis 1990. En effet, 75% de la population haïtienne gagnent un revenu de moins de 100 gourdes par jour équivalent à environ 2.5 dollars américains alors que plus de la moitié d'entre elle, soit environ 4.5 millions d'habitants, vivent avec moins de 45 gourdes par jour équivalent à environ un dollar américain »*. Ce sombre tableau est la résultante de la problématique de la gouvernance du pays et de l'instabilité. L'inefficacité du processus décisionnel et des décisions elles-mêmes n'arrivent pas à produire des résultats pouvant avoir des impacts sur le bon fonctionnement des systèmes politique, économique et social. Souvent, les difficultés résident dans le corps de lois du pays; mais on y relève aussi des pratiques assimilées à la corruption, qui s'érigent en obstacles à la poursuite d'objectifs qui auraient pu faire changer l'ordre des choses en faveur du développement durable.

Les problèmes de gouvernance politique, exprimés par des comportements antidémocratiques, le non-respect des règles du jeu et la fraude électorale, ont eu des conséquences graves sur la vie de tous les haïtiens et sont, sans aucun doute, à la base des difficultés diverses, comme par exemple l'instabilité sociopolitique et l'insécurité, que l'on a enregistrées dans le pays ces derniers temps.

Pris dans un engrenage de rareté et de précarité de ressources, c'est plutôt le sauve qui peut qui a fini par dominer le comportement de la grande majorité de la population, démunie,

dont le principal souci est de survivre envers et contre tout, même au détriment de l'environnement qui est aujourd'hui tellement dégradé qu'il représente le plus grand malheur et les risques les plus élevés auxquels toute la population haïtienne est exposée.

Il en ressort que la situation sociopolitique du pays dominée par une crise aiguë a pour conséquence :

- a- la baisse de la production nationale en raison de la faiblesse des investissements ;
- b- un commerce extérieur en détérioration ;
- c- un taux de chômage élevé tant en milieu rural que dans les milieux urbains;
- d- des difficultés à gérer les finances publiques;

La question de la gouvernance et des choix politiques qui l'accompagnent émerge comme le principal handicap à surmonter pour influencer le comportement de ces quatre variables qui jouent un rôle important dans le développement, le progrès social du peuple haïtien.

3.3.2. Une situation économique désastreuse

L'économie haïtienne fait face à des blocages de croissance et d'accumulation découlant de sa désarticulation et de l'extraversion de ses structures. L'économie informelle absorbe plus de soixante-dix pour cent (70%) des activités économiques et occupe quatre-vingt (80) à quatre-vingt-dix pour cent (90%) des actifs du pays.

En plein dans le vingt-et-unième siècle, Haïti n'arrive toujours pas à garantir à sa population l'accès à l'éducation, à la santé, à l'emploi, à un revenu décent, à la sécurité sociale, à un logement et à la protection sociale. Les infrastructures économiques sont dans un état comateux. Les taux de chômage et de sous-emploi oscillent entre soixante (60) et soixante-dix (70) pour cent (%) de la population active. Le pays ne dispose pas d'industries pouvant contribuer à la production et à l'emploi. Ces difficultés sont aggravées par l'absence criante de volonté des élites qui se confinent dans une logique rentière et féodale.

En 2002-2003, le pays a exporté seulement 13% de son Produit Intérieur Brut pendant qu'il est de plus en plus dépendant des importations pour nourrir sa population. Le pouvoir d'achat international du pays a diminué. Le secteur industriel qui commençait à peine à se développer s'est atrophié et, suite à la libéralisation commerciale mal organisée et au manque de diversification de la production trop axée sur l'assemblage, le secteur secondaire a perdu son élan de la fin des années 70 et a vu réduire de manière drastique ses activités ainsi que le nombre d'emplois qu'il avait générés. Le secteur agricole qui compte traditionnellement le plus grand nombre d'actifs : 49.6% dans l'ensemble du pays et 93.3% dans le milieu rural, quant à lui, est mis à mal par le démantèlement des lignes tarifaires et la détérioration des

termes de l'échange, mais aussi par le manque d'investissements productifs dans le secteur depuis plusieurs décennies.

3.3.3. Une pression démographique persistante

Un regard scientifique sur la démographie peut participer à l'examen de la question des relations entre la population, le développement, l'environnement et la gestion des ressources en s'appuyant sur les faits, en les analysant et en les situant par rapport à l'évolution à long terme des sociétés. En Haïti, le débat n'arrive pas à prendre corps pour donner une idée précise sur les effectifs et la densité de la population, son accroissement, sa mortalité et les politiques de santé, sur la fécondité et sa maîtrise, l'urbanisation et plus généralement la mobilité du peuple, la structure par âge et finalement les enjeux de ces évolutions démographiques. L'indice synthétique de fécondité de la population est de quatre (4) enfants par femme. Le taux brut de natalité est très élevé, soit vingt-huit (28) naissances vivantes pour mille (1000) femmes, à raison de 25/1000 en milieu urbain et 35/1000 en milieu rural pour un âge moyen de vingt-huit (ans). Le taux brut de mortalité infantile est de cinquante-sept pour mille (57/1000), suivant un article d'AlterPresse du mardi 31 juillet 2007.

D'après la même source, Haïti dispose du taux de mortalité maternelle le plus élevé dans la région. Ces décès maternels s'expliquent par la précarité du cadre global du pays (environnement, milieu ambiant entre autres), des facteurs biodémographiques, des facteurs socioéconomiques et structurels. Enfin, le pays affiche le taux d'espérance de vie le plus bas au niveau de l'Amérique Latine, soit cinquante-sept (57) à soixante (60) ans.

Louis-Naud Pierre, professeur haïtien et chercheur, a abordé le problème de l'explosion démographique, les conséquences économiques et sociopolitiques en Haïti et dans un article publié dans le quotidien le Nouvelliste, du 4 août 2008, écrit : « *Calculée par rapport à la superficie des terres cultivées, la densité démographique, subit la forte pression qu'exerce la population sur la terre, soit de 827 habitants par km² de terre cultivée en 2000. Dans les années 1970-1980, Plus de 85% de la population vivait à la campagne, et leurs sources de revenus dépendaient de la terre. Si la terre ne peut plus produire afin de nourrir les familles, ces paysans n'ont pas d'autre choix que de se tourner vers les villes. Et, comme conséquence, de nos jours, les communautés rurales ont été détruites* ».

Dans le sens de l'auteur précité, nous constatons que l'exode rural pose des problèmes sérieux liés au maintien de l'ordre public avec des conséquences sur le bon fonctionnement de la société, sur la garantie de sécurité et de sûreté pour les personnes et pour les biens et la protection des droits et des libertés essentielles de chaque individu. Et, parallèlement, les bidonvilles n'ont cessé d'augmenter.

L'explosion démographique ajoutée à l'ouverture économique d'Haïti, provoque le démantèlement du système rural haïtien articulé autour de l'agriculture et débouche finalement sur la paupérisation avec pour principale conséquence le déplacement massif des populations rurales vers les centres urbains où elles sont entassées dans de vastes bidonvilles dans des conditions infrahumaines avec comme panorama : la déforestation, pour ne pas dire une désertification de diverses régions, consécutivement à l'abattage sauvage et indiscriminé d'arbres, l'épuisement des terres agricoles en raison de l'agriculture intensive sur le brûlis, la pollution des sols et des eaux à cause des engrais et rejets industriels de tous genres, la pollution de l'air liée à l'émission de gaz toxiques.

Le problème se trouve au niveau de l'inadéquation entre le rythme de croissance de la population et les ressources disponibles. Les chercheurs et les décideurs devraient non seulement chercher à comprendre la nature de ce phénomène, mais encore forger des outils d'aide aux politiques visant à la maîtrise de ces bouleversements. Car la complexité de la structure géomorphologique du pays résulte de plusieurs phénomènes tels la tectonique et les différents processus d'altération de la matière géologique, l'importance du couvert végétal et le mode d'exploitation des terres par des populations pendant des décennies.

Cette situation est en grande partie le résultat de plusieurs décennies de centralisation, ce qui a transformé le caractère de la pauvreté en Haïti en une réalité majoritairement urbaine, l'urbanisation étant le résultat d'un éclatement socioéconomique présentant un dénominateur commun pour toutes les villes, celui d'une société qui a profondément éclaté vers les années soixante (1960) et qui va générer une structure urbaine bien précise, avec une influence significative sur la typologie de l'habitat.

Les projections réalisées par l'Institut Haïtien de Statistique et d'Informatique (IHSI) font ressortir que la population totale en Haïti atteindra le seuil de 16.149.862 habitants en 2050. Ainsi, la population d'âge scolaire au primaire (6-12 ans) continuera aussi de s'accroître d'année en année, créant une pression assez importante de la demande scolaire.

3.4. Le budget national alloué à l'éducation

En valeur absolue, le secteur de l'Éducation n'a pas bénéficié d'augmentation au niveau du budget national. La tendance est même à la baisse. Ce qui est un manque à gagner dans l'atteinte de l'objectif du deuxième millénaire où l'accent est mis sur la scolarisation universelle. Après avoir connu une augmentation significative au cours de la période 1987-1995 en passant de 19% en 1987-1988 à 22% en 1988-1989, puis à 18.6% en 1990-1991 et à 22.8% en 1994-1995, ce pourcentage a connu une chute vertigineuse. Au cours des cinq

exercices budgétaires 2001-2006, le pourcentage du budget national consacré à l'éducation est passé d'environ 17 % à 10% et la majeure partie (85% en moyenne) a été destinée au fonctionnement comme le montre le graphe 1.

D'après les données fournies par internet (<http://www.linternaute.com/>), en France, le budget consacré à l'éducation nationale progresse de plus 0,9 % soit de 5,6 % depuis 2007, ceci en raison de la priorité pour l'éducation des enfants, avenir du pays. Il faut aussi noter que l'investissement de la collectivité par élève ou étudiant n'a cessé de progresser de plus de 80 % depuis 1980. Il représente aujourd'hui un effort financier important, à hauteur de huit mille euros (8.000,00 €) par élève. En 2005, 2,9 % du budget de l'État fédéral américain était consacré à l'éducation. Cette somme (près de 70 milliards d'euros) ne représente pourtant que 10 % des dépenses allouées à l'éducation aux États-Unis. Le système éducatif américain étant décentralisé, les 90 % restants sont pris en charge au niveau local.

Cette parenthèse sur l'effort consenti par les états pour renforcer l'éducation dans leur pays montre que pour assurer la réussite d'un système éducatif, il faut une volonté politique non pas pour instrumentaliser l'éducation mais pour faire figurer ce secteur vital comme une priorité pour le redressement national.

Le graphe suivant présente la fluctuation du budget national d'éducation de puis la dernière décennie en Haïti.

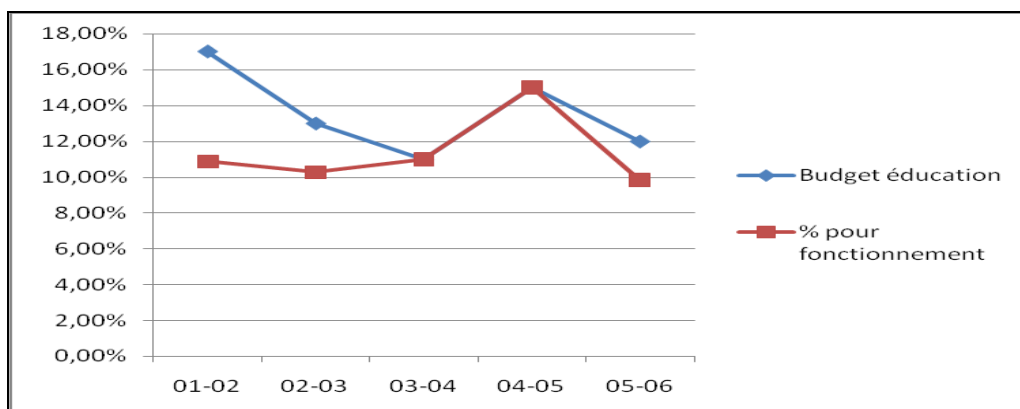


FIGURE 2 : POURCENTAGE DU BUDGET NATIONAL ALLOUE A L'EDUCATION

3.4.1. Les besoins éducatifs de la population

Le dernier recensement de la population haïtienne réalisé par l'IHSI en 2003, a fait ressortir que la population haïtienne, vivant en Haïti, est estimée à 8.373.750 habitants dont 51.76 % sont des femmes. Selon les estimations de l'IHSI (2008), cette population passera à 10.085.214 habitants en 2010, à 10.911.819 en 2015 et à 13.350.018 en 2030.

En considérant la pyramide d'âge de cette population, on se rend compte que la plus forte concentration des gens se situe au niveau du groupe 0-24 ans qui représente en réalité la clientèle cible du système d'enseignement.

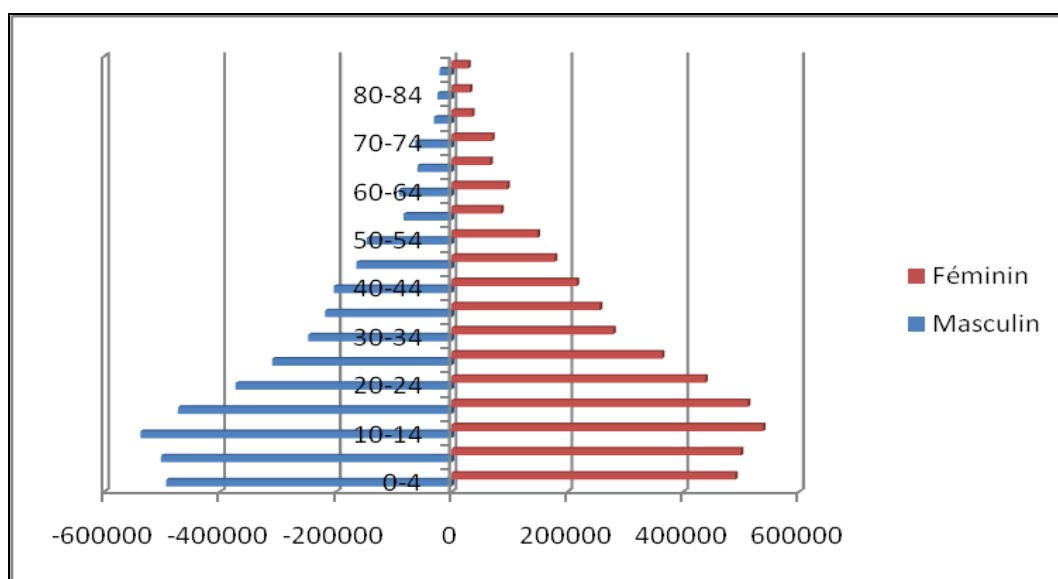


FIGURE 3 : PYRAMIDE D'ÂGE DE LA POPULATION HAÏTIENNE EN 2008

En d'autres termes, la demande de scolarité en Haïti est très élevée tandis que l'offre demeure faible. Pour l'année 2002-2003, il y a eu 2.793.829 personnes (38,8%) de la population totale haïtienne qui n'ont jamais fréquenté l'école. Elles sont réparties comme suit par groupe d'âge :

TABLEAU 2 : REPARTITION DE LA POPULATION DE PERSONNE QUI N'ONT JAMAIS FREQUENTE L'ECOLE PAR CATEGORIE (IHSI (2005). RESULTATS DEFINITIFS DU 4EME RECENSEMENT GENERAL DE LA POPULATION)

Groupe d'âge	Population totale	Effectif ne sachant ni lire ni écrire	%
6-12 ans	1.479.852	558.163	37,7 %
13-18 ans	1.234.824	175.058	14,2 %
19-30 ans	1.843.074	391.860	21,3 %
31-55 ans	1.911.219	1.066.790	55,8 %
56 ans et +	735.763	601958	81,8 %
Totale	7.204.732	2.793.829	38,8 %

Les femmes sont beaucoup moins alphabétisées (41.1%) que les hommes (35.4%), presque pour tous les groupes d'âge considérés comme le montre le tableau 2.

TABLEAU 3 : REPARTITION DE LA POPULATION DE GENS QUI N'ONT JAMAIS FREQUENTE L'ECOLE PAR SEXE

GROUPE D'AGE	POPULATION					
	Masculine	Non alphabétisée	%	Féminine	Non alphabétisée	%
13-18	599.977	83434	19,9 %	634.847	85.916	13,5 %
19-30	852.069	144216	16,9 %	991.005	221.954	22,4 %
31-55	912.002	442.697	48,5 %	999.217	624.093	62,5 %
56 et +	346.077	261384	75,5 %	389.686	340.574	87,4 %
Total	3.451.700	1.220.685	35,4 %	3.753.032	1.541.745	41,1 %

Le tableau ci-après montre que les gens non alphabétisés sont davantage concentrés en milieu rural (52,9%), comparés à ceux vivant en milieu urbain (19%) :

TABLEAU 4 : REPARTITION DE LA POPULATION DE GENS QUI N'ONT JAMAIS FREQUENTE L'ECOLE PAR MILIEU GEOGRAPHIQUE

GROUPE D'AGE	POPULATION					
	Urbaine	Non alphabétisée	%	Rurale	Non alphabétisée	%
13-18	543571	31586	5,8 %	691253	143472	20,8 %
19-30	941780	85948	9,1 %	901294	305912	33,9 %
31-55	778610	236714	30,4 %	1132609	830076	73,3 %
56 et +	212847	121568	57,1 %	522916	480390	92 %
Total	3005089	570815	19 %	4199643	2223013	52,9 %

La situation socio-économique du pays entre-temps ne s'est pas améliorée. Une étude réalisée en 2008 par l'ONG Save The Children Haïti sur les enfants non scolarisés dans les zones de Cité Soleil, de Bel-Air, de Martissant, de Carrefour-Feuilles, de Jalousie et de Maïssade fait ressortir que, parmi les enfants non scolarisés dénombrés dans les ménages, il y en a qui n'ont jamais fréquenté l'école et d'autres qui abandonnent l'école pendant l'année en raison de l'incapacité des familles à payer les frais de scolarité requis. Ensemble, ils représentent 73,27% de la population d'enfants âgés de 6 à 15 ans touchée. Leur répartition par zone se fait comme le montre le tableau 4 ci-dessous.

TABLEAU 5 : REPARTITION DES ENFANTS NON SCOLARISES PAR RAPPORT A LA POPULATION TOUCHEE

ZONE	NOMBRE D'ENFANTS 6-15 ANS	ENFANTS NON SCOLARISÉS	%
------	---------------------------------	------------------------	---

Cité Soleil	2199	1537	70 %
Bel-Air	506	412	81,42%
Martissant	366	331	90,44%
Carrefour-Feuilles	874	639	73,11%
Jalousie	267	172	64,42%
Maïssade	839	610	72,71%
Total	5051	3701	73,27%

Il est à remarquer que les zones de Martissant (90,44%) et de Bel-Air (81,42 %) sont les plus touchées par ce problème d'incapacité à envoyer les enfants à l'école et à les y maintenir. Il est toutefois ressorti que la population d'enfants âgés de 6 à 15 ans qui n'ont encore jamais fréquenté l'école est en plus faible proportion que celle qui a commencé à fréquenter l'école et qui n'a pu y rester, elle ne représente que 11,78% des enfants dénombrés dans les ménages. D'où une certaine tendance à la déscolarisation des enfants due à la grave crise économique à laquelle font face les familles haïtiennes depuis de nombreuses années.

Comme plusieurs autres pays en développement, Haïti dépense nettement moins que les pays industrialisés, en proportion par élève et en proportion du produit national brut (PNB) pour tous les niveaux d'études. Essayons de voir comment se présente alors l'offre scolaire en regard de cette demande en croissance constante ?

3.5. - La structure de l'offre

Cinq niveaux d'enseignement et de formation sont définis en Haïti : l'enseignement préscolaire, l'enseignement fondamental, l'enseignement secondaire, la formation professionnelle, l'enseignement supérieur; l'alphabétisation ou l'éducation des adultes n'étant pas encore structurée et tout à fait organisée.

3.5.1. Le niveau préscolaire

L'éducation préscolaire est officiellement reconnue en Haïti mais ne fait pas partie du cheminement scolaire obligatoire. Il existe toutefois un curriculum officiel qui prévoit trois années préscolaires pour les enfants âgés de 3 à 5 ans.

Les tendances actuelles montrent cependant que des enfants de 0-3 ans commencent à s'insérer à ce niveau 0 du système éducatif haïtien, l'amenant ainsi à desservir une clientèle d'enfants âgés de 0 à 5 ans; soit une prise en charge de plus en plus complète de la petite enfance.

3.5.2. Du point de vue quantitatif

Deux circuits formels se sont développés et mis en place avec le temps pour assurer l'éducation de la petite enfance en Haïti : les établissements dits préscolaires ou jardins d'enfants et les classes préscolaires ou maternelles créées dans les écoles fondamentales du 1^e et du 2^e cycle.

3.5.2.1. Les établissements préscolaires

Essentiellement privés, ces établissements sont au nombre d'environ 1.427 actuellement et sont implantés surtout en milieu urbain, en particulier dans le département de l'Ouest. Ils sont répartis comme suit:

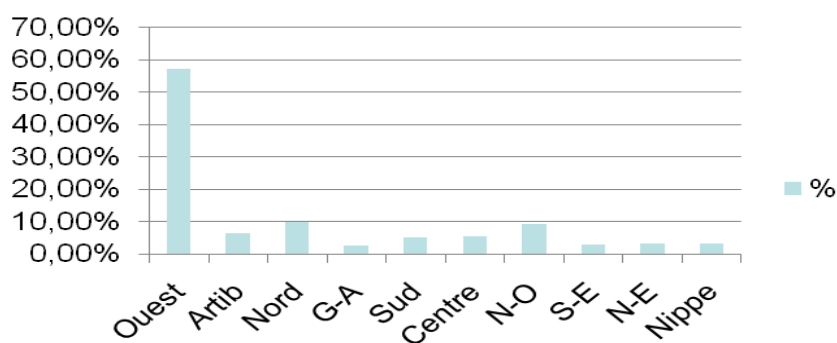


FIGURE 4 REPARTITION DES ETABLISSEMENTS PRESCOLAIRES PAR DEPARTEMENT GEOGRAPHIQUE

Ils ont accueilli 20,7% de l'effectif total d'enfants en préscolaire, soit environ 146,032 enfants au cours de l'année scolaire 2007-2008. La répartition de ces enfants par âge se présente comme suit :

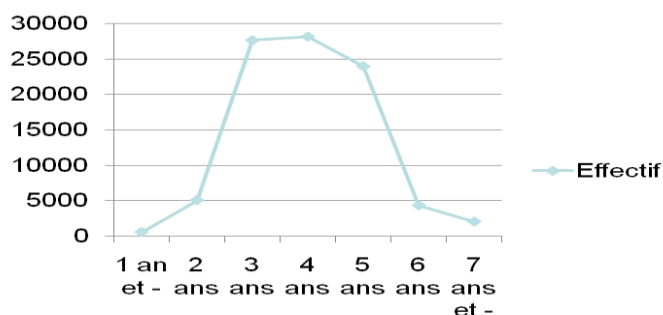


FIGURE 5: REPARTITION DES ENFANTS QUI FREQUENTENT CES ETABLISSEMENTS PAR AGE

3.5.2.2. Les classes préscolaires intégrées dans les écoles fondamentales

Selon les données fournies par la Direction de Planification et de Coopération Externe (DPCE : 2008) du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle

(MENFP), il existe actuellement 9,912 écoles fondamentales fonctionnant en Haïti qui offrent un service préscolaire; 95,7 % d'entre elles relèvent du secteur non public.

Intégrées à la fois dans les écoles publiques et privées, en milieux urbain et rural, les écoles fondamentales qui ont ces classes préscolaires sont réparties comme suit en pourcentage :

TABLEAU 6 : REPARTITION EN % PAR SECTEUR ET PAR MILIEU GEOGRAPHIQUE DES ECOLES FONDAMENTALES QUI OFFRENT UN SERVICE PRESCOLAIRE

MILIEU	SECTEUR		TOTAL
	Privé	Public	
Urbain	58.4%	39.8%	56.6%
Rural	57.3%	30.94	55.3%
Total	57.65%	34.25%	55.7%

Ces classes ont accueilli 79.3% de l'effectif total d'enfants au préscolaire, soit 559,439 enfants en 2007-2008. Leur répartition par âge se fait comme suit :

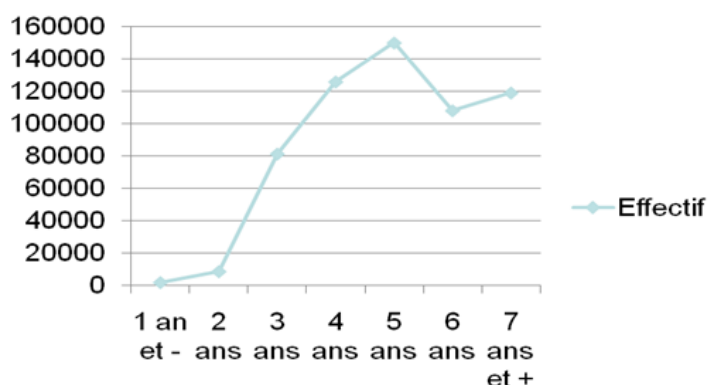


FIGURE 6 : REPARTITION DES ENFANTS DANS LES CLASSES PRESCOLAIRES INTEGREES DANS LES ECOLES FONDAMENTALES

Les 2 circuits mis ensemble, la répartition des effectifs d'enfants 0-5 ans dont l'éducation est prise en charge en regard de la population correspondante se fait comme suit par département géographique:

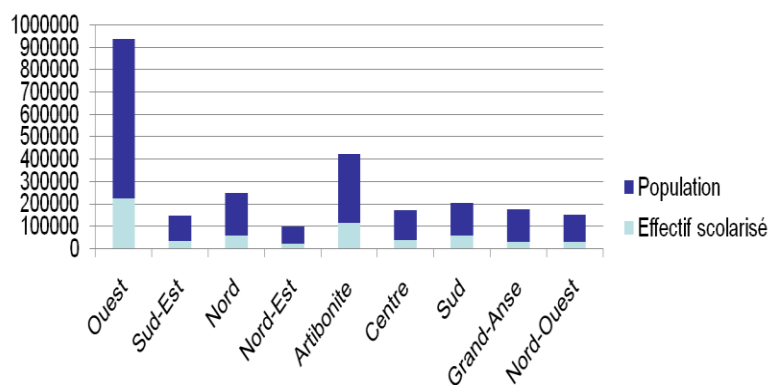


FIGURE 7 : REPARTITION DES EFFECTIFS D'ENFANTS 0-5 ANS PRIS EN CHARGE EN REGARD DE LA POPULATION CORRESPONDANTE

3.5.3. Du point de vue qualitatif

Considérons quatre dimensions de la «**qualité**» de l'offre scolaire en Haïti : le mode d'organisation mis en place pour accueillir les élèves, le curriculum, les ressources humaines, les coûts et le financement.

3.5.3.1. Le mode d'organisation

Le mode d'organisation se réfère ici aux modalités de recrutement des élèves, à leur répartition en salle de classe et à la façon de dispenser l'enseignement.

En ce qui concerne les modalités de recrutement des élèves, le processus diffère suivant qu'il s'agisse d'un établissement préscolaire ou d'une classe préscolaire intégrée dans une école fondamentale. Il s'agit toutefois d'une clientèle d'enfants qui ne fréquentent pas encore l'école fondamentale.

Les établissements préscolaires s'identifient davantage à un lieu où l'on prend en charge l'éducation de la petite enfance (0-5 ans) et réalisent en conséquence des activités d'apprentissage plus conformes au curriculum établi par l'État. Les enfants sont reçus plus ou moins en fonction de l'âge officiellement établi et sont classés en poupons (moins de 2 ans), petits (2-3 ans), moyens (4 ans) et grands (5 ans). À chaque enseignant(e) est confié un seul groupe d'enfants. Dans l'ensemble, ce sont des établissements privés.

Dans les classes préscolaires intégrées dans les écoles fondamentales, ce n'est pas toujours le cas. Leur proximité avec les autres classes fondamentales les porte à se considérer comme faisant partie davantage de ce niveau d'enseignement. Les enseignant(e)s ont tendance à calquer l'apprentissage sur le modèle de l'école fondamentale, en dispensant dans l'ensemble un enseignement beaucoup plus fondamental que préscolaire et en accueillant des

élèves de tous âges dans les classes. Le graphe 7 permet de constater qu'à ce niveau d'enseignement, il y a un nombre important d'enfants âgés de 6 et de 7 ans et plus (38%).

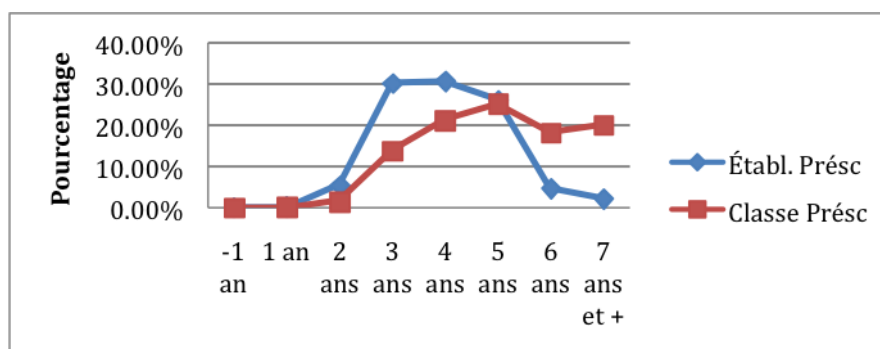


FIGURE 8 : REPARTITION DES ENFANTS AU PRESCOLAIRE SELON LEUR AGE

Dans l'ensemble, le préscolaire I (classe des petits) est la première classe d'accueil des enfants au préscolaire où la promotion d'une année à l'autre est automatique, notamment dans les établissements préscolaires. Selon les données recueillies, le critère de l'âge des enfants n'est pas appliqué avec rigueur dans la répartition des enfants en classe. On constate qu'ils sont admis à tout âge dans toutes les classes comme le montre le tableau 7.

TABLEAU 7 : REPARTITION DES ENFANTS DANS LES CLASSES PRESCOLAIRES PAR AGE

ÂGE	CLASSE			
	Poupons	Petits	Moyens	Grands
1 an et -	412	117	59	-
2 ans	3358	1649	82	-
3 ans	213	25277	1938	238
4 ans	108	2274	23853	1949
5 ans	20	655	3328	19977
6 ans	23	307	661	3366
7 ans et +	-	223	406	1438

En milieu rural et dans le secteur privé, le problème de l'âge des enfants au préscolaire est encore plus important. Le graphe 8 en fait état.

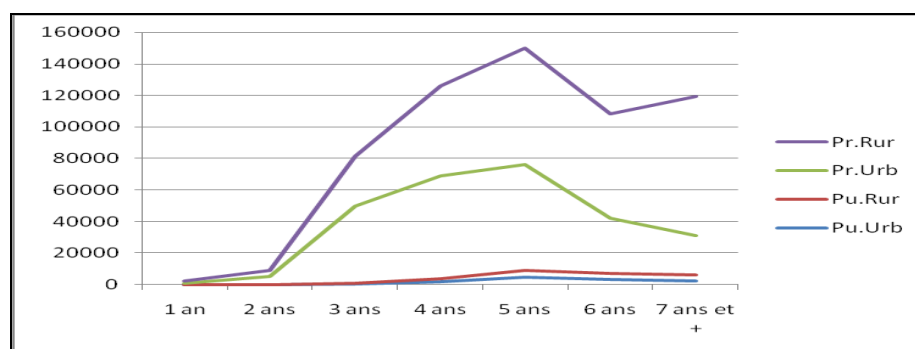


FIGURE 9 : VARIATION DE L'ÂGE DES ENFANTS AU PRESCOLAIRE PAR SECTEUR ET PAR MILIEU GEOGRAPHIQUE

3.5.3.2. Le curriculum

Élaboré au début des années 1980, le curriculum préscolaire officiel prévoit trois années de scolarisation pour enfants de 3 à 5 ans. Mais, il n'a pas été diffusé de façon systématique, on n'est pas en mesure d'affirmer qu'il est réellement appliqué dans les établissements et les classes préscolaires. Deux sortes d'activités y sont prévues : les activités de préapprentissage et les activités d'éveil. Les matériels d'accompagnement sont développés par des acteurs privés et la détermination de leur qualité est laissée à l'appréciation des enseignant(e)s et des directeurs d'écoles. La nouvelle version de ce curriculum, révisé en 2001, n'a pas été non plus rendue publique.

3.5.3.3. Les ressources humaines

Dans l'ensemble, il y a 19.771 enseignant(e)s au préscolaire et 76.75% d'entre eux exercent dans les classes préscolaires intégrées dans les écoles fondamentales. Dans leur grande majorité (85,2 %), ce sont des femmes.

Leurs niveaux d'études varient beaucoup : de l'université au secondaire. Très peu d'enseignant(e)s (42%) ont le profil de formation académique et professionnel requis, c'est-à-dire de la maternelle. Les enseignant(e)s qui ont les plus faibles niveaux se trouvent davantage en milieu rural (25,73 %) qu'en milieu urbain (3,41 %), beaucoup plus chez les hommes (46,53 %) que chez les femmes (18,65 %), et davantage dans le secteur privé (26,20 %) comparé au public (11,30 %). Les graphes 9 et 10 présentent respectivement la répartition de ces enseignant(e)s selon leurs niveaux d'études, tenant compte des deux circuits considérés.

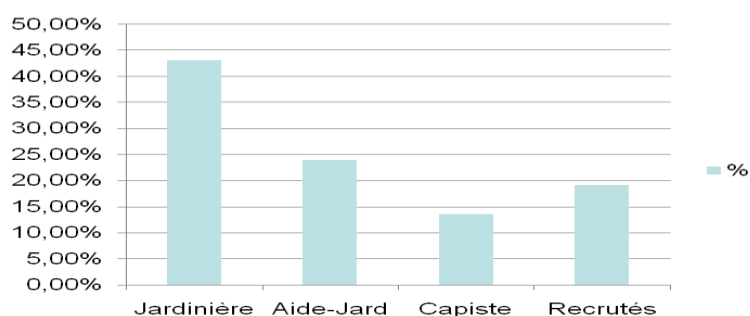


FIGURE 10 : REPARTITION DES ENSEIGNANT(E)S DANS LES ETABLISSEMENTS PRESCOLAIRES SELON LEURS NIVEAUX D'ETUDES

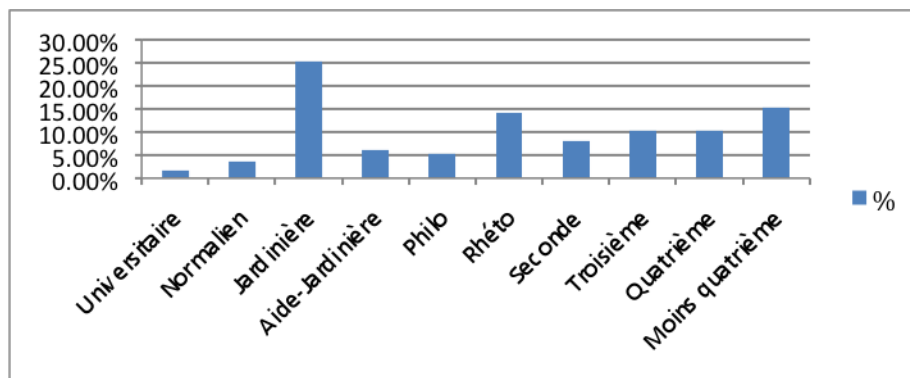


FIGURE 11 : REPARTITION PAR NIVEAU D'ETUDES DES ENSEIGNANT(E)S DANS LES CLASSES PRESCOLAIRES INTEGREES DANS LES ECOLES FONDAMENTALES

Ces enseignant(e)s sont dans l'ensemble assez jeunes. Environ 68 % d'entre eux ont moins de 40 ans. Les femmes sont encore plus jeunes (72,55% ont moins de 40 ans) que les hommes (54,36%).

Soulignons également qu'il existe environ une trentaine d'écoles normales publiques et privées qui s'occupent de la formation des enseignant(e)s (jardinières) pour le préscolaire à travers le pays. Mais, leur faible capacité d'accueil ainsi que le manque d'attrait de cette carrière professionnelle ne permet pas d'avoir suffisamment d'enseignant(e)s qualifiés qui pourraient être recrutés et affectés à ce niveau d'enseignement. Il n'y a que dans les établissements préscolaires proprement dits que l'on relève un nombre assez important de jardinières (53%), des femmes en majorité (97.4%).

3.5.3.4. Les coûts et le financement

Le coût moyen annuel d'éducation au préscolaire n'a pas cessé d'augmenter : de 1.628 gourdes¹ en moyenne en 2004; il est passé à 4.675 gourdes au cours de l'année scolaire 2007-2008.

Ces coûts moyens annuels de scolarisation des enfants en préscolaire varient de façon considérable pour les familles suivant que leurs enfants fréquentent le circuit des établissements préscolaires ou celui des classes intégrées dans les écoles fondamentales.

Dans le premier circuit, les coûts sont beaucoup plus importants et atteignent jusqu'à 97.500 gourdes l'an dans certaines écoles. Dans les classes préscolaires intégrées dans les écoles fondamentales, les coûts moyens annuels de scolarisation sont aussi importants pour les familles, mais ils sont beaucoup moins élevés comparés à ceux exigés dans les établissements préscolaires, comme le fait ressortir les tableaux 8 et 9.

¹ La Gourde est l'unité monétaire de Haïti [1.00 HTG = 0.0189204 EUR en date du 24 mai 2012]

TABLEAU 8 : REPARTITION DES COUTS MOYENS ANNUELS DE SCOLARISATION DANS LES ETABLISSEMENTS PRESCOLAIRES (SOURCE : DONNEES DU RECENSEMENT SCOLAIRE 2007-2008, DPCE/MENFP)

COÛT EN GOURDE	POUPON	PETIT	MOYEN	GRAND
1. Frais Inscription				
Moyenne	36	113	118	112
Ecart-type	123	126	186	152
Maximum	2500	2000	4000	2500
2. Frais entrée				
Moyenne	502	1412	1436	1421
Ecart-type	1534	1921	1973	2095
Maximum	12600	17500	17500	20000
3. Scolarité annuelle				
Moyenne	1540	3800	3850	3730
Ecart-type	5140	5920	5730	5950
Maximum	67500	70000	67500	75000

TABLEAU 9 : REPARTITION DES COUTS MOYENS ANNUELS DE SCOLARISATION DANS LES CLASSES PRESCOLAIRES

COÛT	PRÉSC. I	PRÉSC. II	PRÉSC. III
Moyen	2850	2307	2812
Maximum	24800	11813	14614

Il est à souligner que l'intégralité de ces coûts est financée par les parents dans le secteur privé et à hauteur de 30 % par l'État dans le secteur public.

Il ressort donc qu'il y a beaucoup de différences entre les deux circuits dans leur façon de prendre en charge la protection et l'éducation de la petite enfance (PEPE) au sein du système. Par exemple, il n'y a que 23.9% des établissements préscolaires à être accrédités par le MENFP contre 33.8% des écoles fondamentales contenant les classes préscolaires.

Le taux moyen d'encadrement est de 22 enfants par enseignant(e) dans les établissements préscolaires contre une moyenne de 30 enfants par enseignant(e) dans les classes préscolaires intégrées dans les écoles fondamentales. 60.9% des établissements préscolaires déclarent disposer d'une trousse de premiers soins et 19.6% d'une infirmerie, contre respectivement 24.1% et 7% dans les écoles fondamentales. Enfin, il y a 12.7% de ces établissements préscolaires qui déclarent avoir des cantines scolaires contre 15.9% dans les écoles fondamentales contenant des classes préscolaires.

3.6. Le niveau fondamental

Au niveau du Fondamental, un fait marquant à signaler au départ est que l'expérience professionnelle des enseignant(e)s est limitée et il est établi statistiquement que moins de 10% ont la formation académique et pédagogique appropriée. Selon une étude du Ministère de l'Éducation en 2003, cette minorité de qualifiés se retrouve à 47,8% dans le Secteur Public et à 52,2% dans le Secteur Privé. Ce dernier est donc défavorisé puisqu'il concentre environ 80% de réseau scolaire. Sous l'angle géographique, la répartition des enseignant(e)s se fait, selon la même source, à raison de 53,5% pour le milieu rural et de 46,5% pour le milieu urbain.

Dans cette partie, nous allons détailler cette réalité sous deux aspects : quantitatif et qualitatif.

3.6.1. Du point de vue quantitatif

La Direction de Planification et de Coopération Externe (DPCE) du Ministère de l'Éducation a recensé en 2003 un total de 15.268 écoles fondamentales dont 92% relèvent du secteur non public. Elles sont réparties comme suit par département géographique :

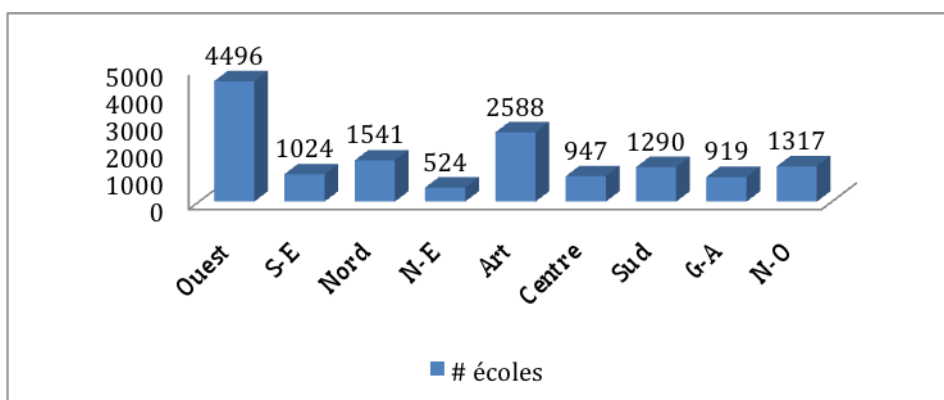


FIGURE 12 : REPARTITION DES ECOLES FONDAMENTALES PAR DEPARTEMENT GEOGRAPHIQUE

Il y a, dans l'ensemble, 2.106.805 élèves qui fréquentent ces écoles. C'est donc un niveau d'enseignement qui a connu un très grand développement du point de vue quantitatif au fil des années. Le graphe 12 ci-après présente comment les effectifs d'élèves ont évolué à ce niveau d'enseignement au cours de la période 1990-2003.

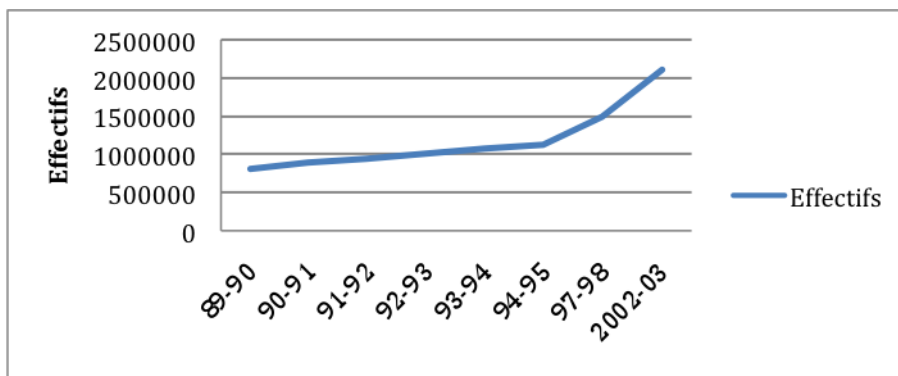


FIGURE 13 : ÉVOLUTION DES EFFECTIFS AU FONDAMENTAL 1^E ET 2^E CYCLE

En rapportant plus précisément les effectifs d'élèves âgés de 6 à 12 ans qui fréquentent ce niveau d'enseignement aux populations totales correspondantes établies par l'IHSI, les taux nets de scolarisation qui en découlent font ressortir que la République d'Haïti a déjà fait des efforts respectables pour atteindre l'objectif de scolarisation pour tous fixé pour 2015.

En effet, le taux de scolarisation est passé de 40.1% en 1990 à 86.68% en 2002-2003. Ce qui reste de plus difficile à réaliser, c'est non seulement de faire entrer les 20% d'enfants restants à l'école mais également de faire en sorte qu'ils puissent y rester, y progresser et terminer le cycle avec succès. À noter que 81.5% des 2.106.805 élèves qui fréquentent ces écoles fondamentales sont pris en charge par le secteur non public.

Le graphe 13 présente l'évolution des taux nets de scolarisation à ce niveau d'enseignement au cours de la période allant de 1990 à 2003.

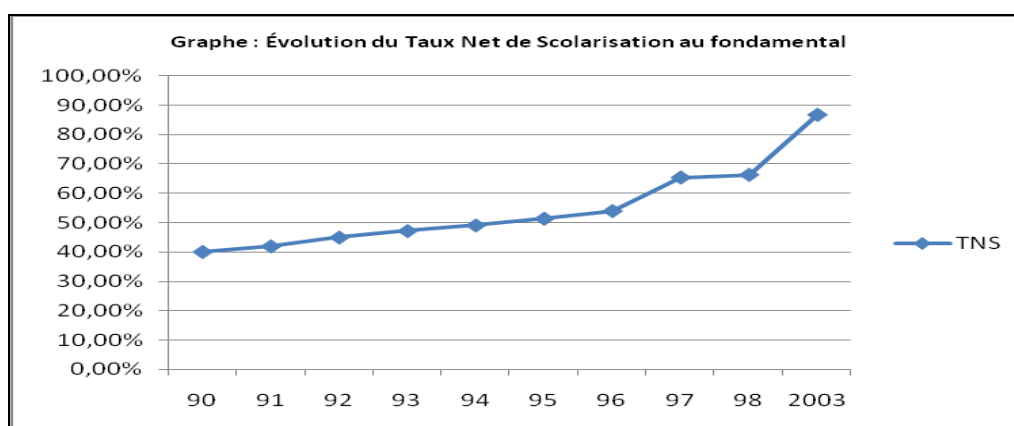


FIGURE 14 : ÉVOLUTION DU TAUX NET DE SCOLARISATION AU FONDAMENTAL

3.6.2. Du point de vue qualitatif

La question de la qualité de l'enseignement fondamental haïtien est plus que jamais d'actualité au regard de la description faite dans ce chapitre. Le niveau des apprentissages des élèves est au centre de la question dans la mesure où il concerne l'objectif prioritaire du système éducatif qui est de transmettre aux élèves des connaissances et des compétences.

C'est donc principalement en référence à cet objectif que l'on peut juger de la qualité de l'école haïtienne. Les résultats de l'école ne peuvent toutefois s'apprécier qu'au regard des ressources mobilisées pour le fonctionnement du système éducatif.

3.6.2.1. Le mode d'organisation

Le critère de l'âge d'admission en 1^{ère} année fixé à 6-7 ans par l'État est tout simplement ignoré par la majorité des écoles. Les directeurs accueillent les élèves dans cette classe à tout âge, il suffit dans l'ensemble que ces derniers fassent la preuve qu'ils ont bouclé avec succès leurs études préscolaires. Le graphique 14 montre bien qu'il y a beaucoup d'élèves âgés de 8 ans et + qui se sont trouvés en 1^{ère} année fondamentale au cours de l'année scolaire 2002-2003:

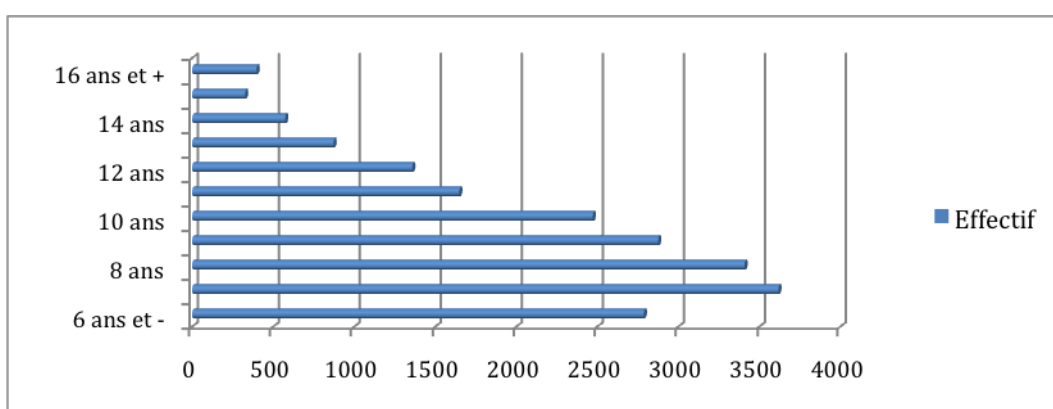


FIGURE 15 : REPARTITION DES ELEVES DE 1^{ERE} ANNEE SELON LEUR AGE

L'autre fait également important à signaler est que la moyenne générale exigée des élèves à ce niveau d'enseignement pour passer d'une classe à une autre est fixée par l'État à 50 % de la note maximale établie pour l'ensemble des matières enseignées. En-dessous de cette moyenne générale, les élèves sont astreints à redoubler ou à abandonner. Le tableau 9 suivant montre la répartition des taux de redoublement enregistrés par classe.

TABLEAU 10 : REPARTITION DES TAUX DE REDOUBLEMENT PAR CLASSE
(SOURCE : ANNUAIRE STATISTIQUE DES ECOLES FONDAMENTALES 1^{ER} ET 2^{EME} CYCLE, 2005, DPCE/MENFP)

CLASSE	TAUX DE REDOUBLEMENT
1 ^e année	10.4%
2 ^e année	9.94%
3 ^e année	9.13%
4 ^e année	7.39%
5 ^e année	6.26%
6 ^e année	5.31%
Ensemble	8.72%

Les conditions physiques d'accueil sont de plus très précaires à ce niveau d'enseignement : 31% des écoles sont logées dans des églises, 16% dans des maisons d'habitation et 9% sous des tonnelles. La majorité de ces écoles (76,8%) fonctionnent sans électricité et elles sont encore plus nombreuses dans cette situation en milieu rural (90,87%). Très peu d'entre elles (44,85%) ont de l'eau courante, situation encore plus critique en milieu rural où seulement 34,72% des écoles déclarent avoir de l'eau.

Très peu de ces écoles (34.5%) déclarent avoir une bibliothèque et seulement 14% d'entre elles disposent de quelques ordinateurs pour permettre à leurs élèves d'avoir accès à l'informatique et dans certains cas à l'internet.

Soulignons également que bon nombre de ces locaux scolaires (67%) appartiennent à des particuliers qui les ont loués. Cela rend instables les écoles. Cette situation existe tant pour les écoles publiques où 25,12 % des locaux ne sont pas des propriétés de l'État que pour les écoles privées (72%). Ce qu'il convient aussi de faire ressortir, c'est que très peu de ces écoles privées bénéficient d'une subvention de l'État (4,63%) ou d'autres organismes (7,54%).

Dans l'ensemble, en termes d'organisation, il y a plus de classes de niveau fondamental (64.013 classes) qu'il n'y a d'enseignant(e)s (60.261 enseignant(e)s). Cela fait que dans bon nombre d'écoles, un enseignant(e) est titulaire de plus d'une classe; que ce soit en milieu rural : 36.892 classes pour 34.556 enseignant(e)s ou en milieu urbain : 27.121 classes pour 25.705 enseignant(e)s. De plus, on place en moyenne 33 élèves par classe. D'où une charge de travail assez importante pour un enseignant.

Dans le réseau d'écoles publiques, le ratio classe par enseignant(e) est plus modeste : il y a 8.472 classes pour 8.380 enseignant(e)s, ce ratio est beaucoup plus important dans le réseau non public : il y a 55.541 classes pour seulement 51.881 enseignant(e)s. Le tableau 11

montre également que, dans certaines écoles, on a logé plus d'une classe dans une salle de classe.

TABLEAU 11 : VARIATION DE CERTAINS INDICATEURS ORGANISATIONNELS PAR SECTEUR ET PAR MILIEU

RATIOS	PUBLIC	PRIVE	URBAIN	RURAL
Élèves/ maîtres	47	33	35	32
Elèves/classes	46	31	33	30
Elèves/salles	53	47	40	51
Classes/maître	1,01	1,07	1,06	1,07
Classe/salle	1,15	1,51	1,21	1,7

3.6.2.2.Le curriculum

Depuis la promulgation, en mars 1982, de la loi sur la Réforme éducative (Réforme Bernard), divers documents constituant des programmes, des guides et des manuels de l'enseignement fondamental ont été élaborés :

- six (6) documents de programmes correspondant aux six années des premier et deuxième cycles, soit un document pour chaque année.
- vingt-six (26) documents de programmes pour les septième, huitième et neuvième années. Ces documents correspondent aux différentes matières enseignées durant les trois années du cycle : mathématiques, créole, français, sciences expérimentales, sciences sociales, éducation physique et ITAP (Initiation à la technologie et aux activités productives), anglais et espagnol pour les classes de 7^e, de 8^e et de 9^e année.

La mise en œuvre de ces programmes d'enseignement s'est heurtée à des difficultés multiples dès leurs premières applications au début des années 80. Parmi ces difficultés dont plusieurs n'ont pas encore été complètement surmontées, on peut relever :

- Le manque de matériel répondant aux normes du nouveau curriculum.
- La formation inadéquate des enseignant(e)s, des directeurs et du personnel d'encadrement du Ministère.
- La diffusion inadéquate des idées de la réforme éducative et le manque de planification observé lors de sa mise en œuvre.

En effet, les différents acteurs (cadres du ministère, directeurs d'écoles, enseignant(e)s, parents et élèves) sur lesquels devaient s'appuyer le processus de mise en place de cette réforme éducative, n'ont pas été suffisamment imprégnés des finalités et des contenus du nouveau curriculum. Cela a donné lieu à l'expression et à l'organisation de

certaines résistances très farouches notamment en ce qui concerne l'intégration officielle du créole dans les programmes en tant que langue d'enseignement et langue à enseigner.

La Réforme Bernard a constitué ainsi la première tentative d'élaboration d'une politique linguistique pour l'enseignement en Haïti. Selon le texte de loi de cette réforme, il est essentiel que l'enseignement « *se fasse dans une langue que l'enfant comprend en l'occurrence, le créole.* » Le document poursuit : « *Le programme de communication créole des premier et deuxième cycles inclut des connaissances, des compétences, des attitudes et des habitudes que l'on souhaite développer chez l'enfant, particulièrement la capacité de s'exprimer convenablement dans sa langue maternelle et d'acquérir les mécanismes mentaux qui sont à la base des différents savoirs : écouter, parler, lire et écrire.* » D'un autre côté, la recommandation est faite que le français soit enseigné comme langue seconde aux premier et deuxième cycles, en privilégiant l'oral dans les premières années. La réforme stipule également que le français écrit doit être introduit en deuxième année.

Environ 30 ans après, aucune évaluation systématique de cette réforme n'a été conduite pour établir le degré de réalisation des différents objectifs qui ont été préalablement fixés, notamment ceux relatifs à l'enseignement et à l'utilisation du français et du créole dans les écoles. Précisons toutefois que le créole est devenu entre-temps langue officielle du pays au même titre que le français (Constitution de 1987) et que son utilisation s'est répandue dans les médias parlés, télévisés et écrits.

Dans le cadre de l'étude sur l'aménagement linguistique en salle de classe réalisée en 2000 par le MENFP, il ressort que, dans le rapport avec leurs élèves, 40% des enseignant(e)s disent qu'ils utilisent exclusivement le français et plus de 35% à la fois le créole et le français dans différentes situations. Quand ils s'adressent aux parents, seulement 6.8 % d'entre eux disent qu'ils utilisent le français, et ils sont 62.9% à indiquer qu'ils utilisent exclusivement le créole. Le tableau 12 présente une synthèse des réponses enregistrées.

TABLEAU 12 : POURCENTAGE D'ENSEIGNANT(E)S UTILISANT LE CREOLE, LE FRANÇAIS OU LES DEUX DANS DIFFERENTES SITUATIONS

SITUATION	CREOLE	FRANÇAIS	CREOLE ET FRANÇAIS
Pour répondre aux salutations d'un élève	18.8	44.2	37.1
Pour demander à un élève de réciter sa leçon	13.1	50.2	36.7
Pour complimenter un élève	18.3	40.6	41.1
Pour punir un élève	32.6	25.8	41.6
Pour demander à un collègue de ses nouvelles	15.3	48.9	36.7
Pour entretenir un collègue d'une question concernant l'école	25.9	34.4	39.9
Pour saluer le directeur de l'école	16.4	55.1	28.5
Pour entretenir le directeur d'une question concernant l'école	24.1	34.7	41.1
Pour participer à une réunion avec le directeur et les autres enseignant(e)s	26.3	25	48.7
Pour s'adresser à un parent d'élève	62.9	6.8	30.3

La majorité des enseignant(e)s interrogés (57.4%) dans le cadre de cette étude ont cependant reconnu le fait qu'ils enseignent plus facilement en créole et que c'est dans cette langue aussi que le niveau de capacité de production des élèves est plus élevé, comme le fait ressortir le tableau 13.

TABLEAU 13 : LE NIVEAU DE FONCTIONNALITE DU CREOLE ET DU FRANÇAIS SUIVANT LES ENSEIGNANT(E)S

FONCTIONS	% D'ENSEIGNANT(E)S	
	Créole	Français
Langue dans laquelle les élèves apprennent mieux	64.3	7.3
Langue dans laquelle les élèves font plus de fautes en lisant	24.9	72.6
Langue dans laquelle les élèves font plus de fautes en écrivant	22.7	73.9
Langue dans laquelle les élèves font plus de fautes en parlant	4.3	94.6

Les préoccupations exprimées par les enseignant(e)s en ce qui concerne l'usage de ces deux langues dans les classes se situent au niveau des transferts phonétiques. En d'autres termes, ce qu'ils redoutent, disent-ils, c'est le problème de la bonne diction française des enfants, la crainte que l'enfant ne soit pas capable d'atteindre le but principal qui est celui d'apprendre à parler et écrire correctement le français.

Ce qu'il convient enfin de souligner est que le créole n'est pas enseigné de façon systématique au secondaire, excepté dans quelques rares écoles. Cependant, la récente décision du Ministère de faire passer les examens officiels de neuvième année, examens qui comprendraient une épreuve de créole, a obligé certains chefs d'établissements à aménager bon gré mal gré quelques heures de langue créole. En fait, les programmes de septième, huitième et neuvième années comprennent bien un certain nombre de cours de créole. En

revanche, les examens du baccalauréat se faisant exclusivement en français, les écoles, les élèves et leurs parents ne sont nullement portés à étudier cette matière.

En conséquence, jusqu'à leur entrée à l'université, la plupart des étudiants haïtiens n'ont jamais appris à écrire en langue maternelle, parlent et écrivent souvent très mal le français qui est enseigné – malgré les recommandations de la Réforme – avec des méthodes assez traditionnelles. Une proposition récente – d'ailleurs jamais mise en application – qui recommandait un examen de créole aux concours d'entrée à l'Université d'Etat, avait été sérieusement critiquée par un secteur de la classe intellectuelle haïtienne. Dans la pratique, très peu d'institutions d'enseignement supérieur évaluent les compétences de l'étudiant en créole au concours d'entrée. Dans les quelques rares institutions privées ou publiques qui ont dans leurs programmes des cours de langue créole, on trouve encore des étudiants qui refusent de suivre ces cours.

3.6.2.3. Les ressources humaines

L'analyse des données fournies par le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) et par les organismes privés, révèle que, d'une façon générale, les enseignant(e)s du secteur public sont mieux formés que ceux du secteur privé. Selon la terminologie du Ministère, on distingue parmi les enseignant(e)s en fonction : les recrutés, les *capistes* et les normaliens. Les recrutés sont des enseignant(e)s qui n'ont pas le plus souvent de qualification professionnelle ni de formation académique adéquate. Les *capistes* sont des enseignant(e)s qui ont reçu une formation conduisant au certificat d'aptitudes pédagogiques (CAP). Les normaliens enseignant(e)s qui ont bouclé leurs trois ans d'études académiques et professionnelles, sont en général les plus qualifiés.

Les enseignant(e)s du cycle primaire public consacrent en moyenne quatre heures par jour, soit un total de vingt heures par semaine à l'enseignement ; les heures de préparation ne sont pas prévues dans l'horaire. L'enseignant(e) polyvalent doit prendre en charge les diverses interventions pédagogiques de la journée. L'enseignant(e) spécialisé n'existe pratiquement pas. Dans l'ensemble, il y a 60.261 enseignant(e)s recensés au fondamental. La majorité d'entre eux (70%) sont des hommes. Leurs niveaux d'études varient entre l'université (4,83%) et la 4e secondaire ou moins (8,52%). Les cas de plus faibles niveaux exercent surtout en milieu rural (16,28%) contre 2,9 % en milieu urbain, en plus grand nombre chez les hommes que chez les femmes. Le graphe 15 présente la répartition de ces enseignant(e)s selon leurs niveaux d'études et par milieu géographique.

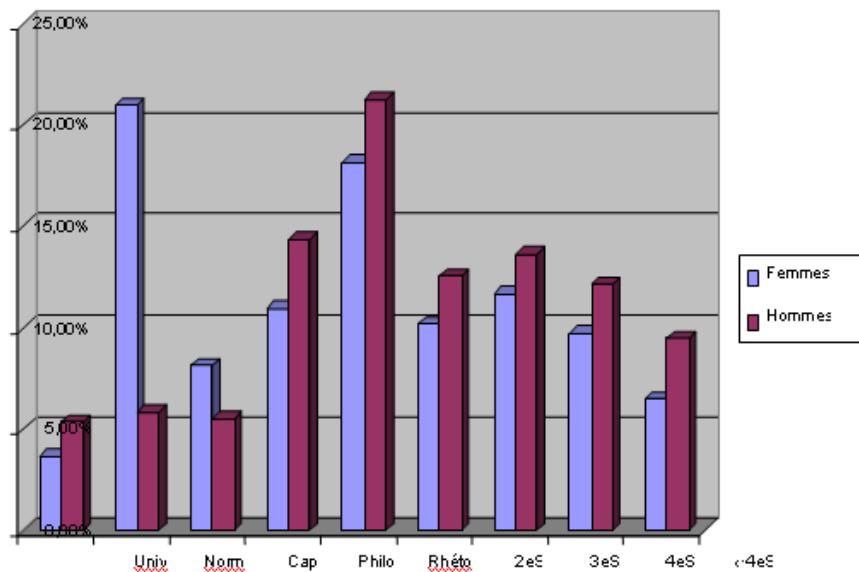


FIGURE 16 : REPARTITION DES ENSEIGNANT(E)S SELON LEURS ETUDES

Une analyse des données du recensement scolaire 2007-2008 permet de constater que le pourcentage de normaliens qui exercent dans les écoles fondamentales, a diminué en passant à 14.62 %, les capistes aussi (3.7%). Cependant, le pourcentage d'enseignant(e)s qui affirment avoir fait l'université a augmenté en passant de 4.83% en 2002-2003 à 58.47% en 2007-2008. Malheureusement, cette hausse est due au manque d'opportunité d'emplois qui existe dans les autres secteurs d'activités. Après leur formation universitaire, les finissants des différentes Facultés et Institutions d'enseignement supérieur public et privé ont intégré l'enseignement, le temps pour la majorité d'entre eux de trouver d'autres choses dans leurs domaines de formation.

À noter que bon nombre de ces enseignant(e)s (58,89%) ont plus de 5 ans d'ancienneté. Leur âge varie, cependant, considérablement ; soit entre 20 et 60 ans et plus. Le graphe 16 présente la répartition de ces enseignant(e)s par groupe d'âge et selon leur sexe.

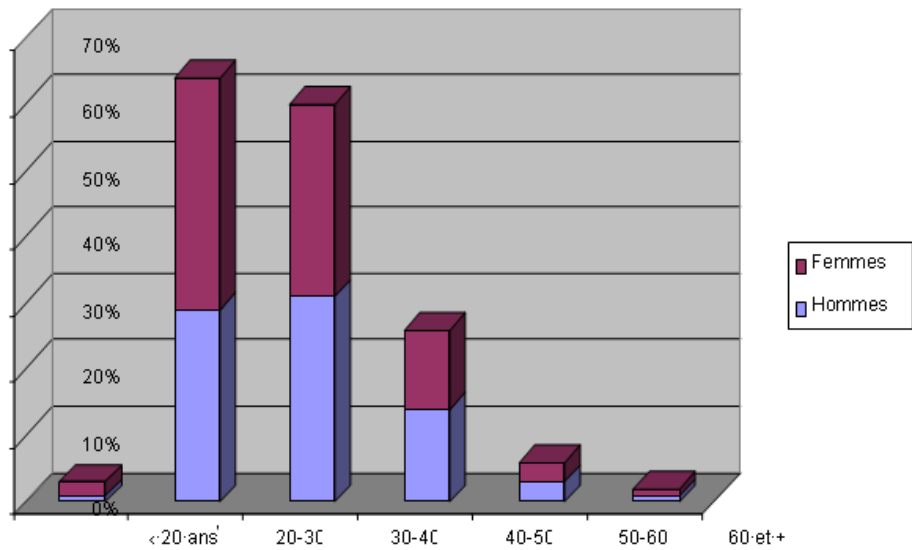


FIGURE 17 : REPARTITION DES ENSEIGNANT(E)S PAR SEXE SELON LEUR AGE

3.6.2.4. Les coûts et le financement

Le coût moyen d'un élève a varié de 1296 gourdes en 1^e année fondamentale à 1600 gourdes en 6^e année au cours de l'année scolaire 2000-2001. Selon les données recueillies en 2004 sur ce sujet, ces coûts ont beaucoup changé pendant les trois années qui ont suivi. Ainsi, pour l'année scolaire 2003-2004, le coût moyen annuel de scolarisation d'un élève est passé à 1441 gourdes en 1^e année à 2506 gourdes, en 6^e année. Par exemple dans le département du Centre, la hausse des coûts s'est révélée très importante. Pour un élève de 1^e année, le coût moyen annuel est passé de 929 gourdes en 2000-2001 à 2140 gourdes en 2003-2004 et de 1526 gourdes en 6^e année, à 2557 gourdes; soit une augmentation de 130 % en 1^e année et de 67 % en 6^e année en 3 ans.

Il nous semble aussi important de souligner que cette hausse des coûts est observée tant en milieu urbain qu'en milieu rural; dans l'ensemble, sans différence significative. Par exemple, pour l'année scolaire 2000-2001, le coût moyen annuel de scolarisation d'un élève de 1^e année était passé de 1010 gourdes en milieu rural, à 1252 gourdes en 6^e année. Pour l'année scolaire 2003-2004, ces mêmes coûts ont atteint respectivement les moyennes de 1244 gourdes et de 2455 gourdes.

Cette tendance à la hausse des coûts de scolarisation au fondamental s'est maintenue en 2007-2008. Selon les données recueillies par la DPCE pour cette année, sans intégrer les frais de transport, les coûts d'uniforme et de matériels didactiques, les coûts moyens de scolarisation sont passés à 1815 gourdes en 1^e année et à 3412 gourdes en 6^e année avec

respectivement des écarts de l'ordre de 3.380 gourdes et de 2420 gourdes d'une école à l'autre. Dans certains cas, ces coûts annuels de scolarisation ont atteint des seuils très élevés allant jusqu'à 92.500 gourdes l'an comme le fait ressortir le tableau 14.

TABLEAU 14 : REPARTITION DES COUTS DE SCOLARISATION PAR CLASSE (INSCRIPTION, FRAIS ENTREE ET SCOLARITE)

CLASSE	1 ^E A	2 ^E A	3 ^E A	4 ^E A	5 ^E A	6 ^E A
Moyenne	1815	1818	1915	2046	2291	3412
Écart-type	3380	3314	3384	3546	3730	3812
Maximum	84.000	84.000	84.000	92.500	92500	92500

L'intégralité de ces coûts est financée par les parents dans le secteur privé (la subvention reçue par les 12 % d'écoles privées à ce niveau d'enseignement n'étant pas significative) et à hauteur de 40 % par l'État dans le secteur public.

Ce qu'il convient toutefois de noter, c'est que le salaire moyen mensuel des enseignant(e)s demeure encore très faible, notamment dans le privé. Il varie de 2349 gourdes à 2445 gourdes selon les niveaux d'études des enseignant(e)s, avec cependant des écarts très significatifs suivant le réseau d'écoles considérées, comme le montre le tableau 15.

TABLEAU 15 : REPARTITION DES SALAIRES MOYENS DES ENSEIGNANT(E)S SELON LEURS NIVEAUX D'ETUDES

NIVEAUX D'ETUDES	SALAIRES MOYENS DES ENSEIGNANT(E)S DU PRIMAIRE DANS LE PRIVÉ		
	Salaire moyen	N	Écart-type
Normalien	2445	403	1377,6
Universitaire	2382	402	1351,2
Philo	2349	421	1347
Rhétô	2368	423	1360
Moins de 1 ^{ère}	2368	420	1368

3.6.2.5. Ecole Fondamentale d'Application, Centre d'Appui Pédagogique (EFACAP)

L'EFACAP/Ecole Fondamentale d'Application et centre d'Appui Pédagogique est une structure mise en place par le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle d'Haïti/MENFP à travers plusieurs communes du pays. Cela, conformément aux prescrits du Plan National d'Éducation et de Formation (PNEF:1997-2007). Leurs missions consistent à :

- représenter un modèle authentique et reproductible d'école fondamentale de 3 cycles de qualité;

- contribuer à la formation en cours d'emploi d'un nombre important d'enseignant(e)s;
- contribuer à la formation initiale des enseignant(e)s en formation dans les CFEF (Centre de Formation pour l'École Fondamentale) et les ENI (École Normale d'Instituteurs).

Chaque EFACAP représente une école centrale pour 20 autres écoles dites associées. Il existe actuellement 36 EFACAP qui fonctionnent à travers le pays. Elles sont toutes publiques et n'émargent pas encore au budget du MENFP. Cela rend donc fragile et précaire leur existence et leur fonctionnement. Leur temps de présence étant encore très court (2 à 3 ans), il est donc prématuré de pouvoir évaluer leur viabilité et la qualité de leurs impacts sur le système d'enseignement.

3.7. Le niveau secondaire

Au niveau secondaire, le profil du système n'est pas trop différent de ceux déjà décrits pour le préscolaire et le fondamental en regard des indicateurs considérés.

3.7.1. Du point de vue quantitatif

Dans l'ensemble, 2.193 écoles secondaires ont été recensées à travers le pays dont (90,5%) sont privées. La majorité d'entre elles (78,1%) se trouvent situées en milieu urbain et notamment dans le département de l'Ouest (47,8%) comme le montre le graphe 17.

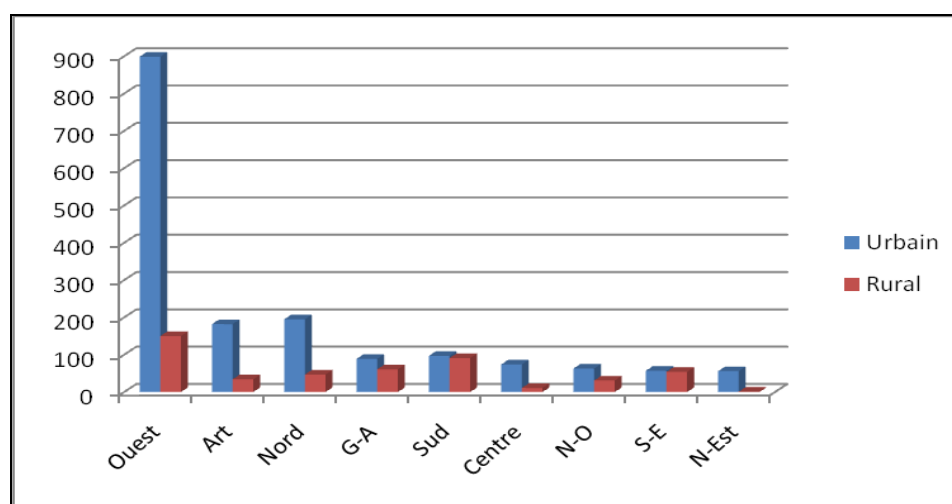


FIGURE 18 : REPARTITION DES ECOLES SECONDAIRES PAR DEPARTEMENT ET PAR MILIEU GEOGRAPHIQUES

Ces écoles secondaires sont pour la plupart logées dans des églises (55) et d'autres dans des maisons d'habitation (600) ou sous des tonnelles (32). Une situation qui découle des

carences matérielles : classes mal conçues, mal équipées et surchargées, manque d'ouvrages pour les élèves et parfois même pour les enseignant(e)s. Le graphe 18 donne une idée globale de la situation et montre le secteur le plus touché.

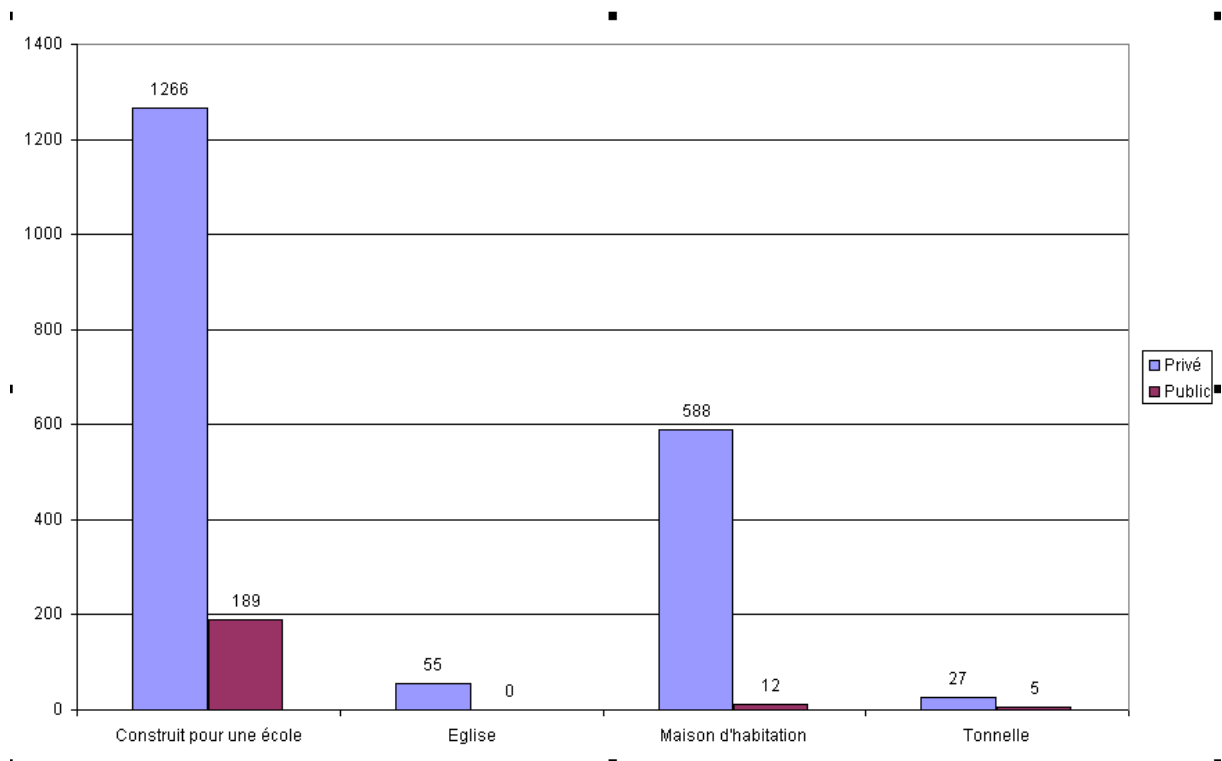


FIGURE 19 : TYPES DE LOCAUX DES ECOLES SECONDAIRES PAR SECTEUR

Un effectif de 584.953 élèves fréquente ces écoles secondaires. Il y a parmi eux presque autant de filles (48,9%) qu'il y a de garçons (51,1%). La majorité d'entre eux sont pris en charge par le secteur privé (74,64%) comme le montre la figure 20.

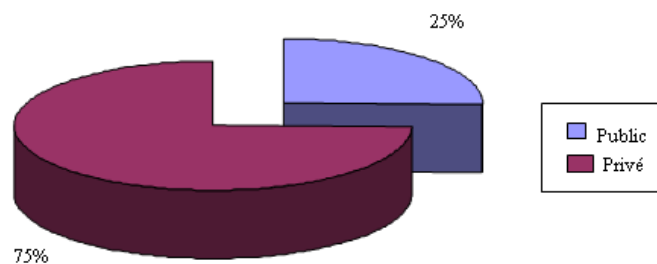


FIGURE 20 REPARTITION DES ELEVES DU SECONDAIRE PAR SECTEUR

On observe que très peu d'élèves du fondamental accèdent à l'enseignement secondaire en regard de la population d'âge correspondante, soit seulement 29,45% au niveau

national et encore moins dans la majorité des départements géographiques du pays comme le montre la figure 21.

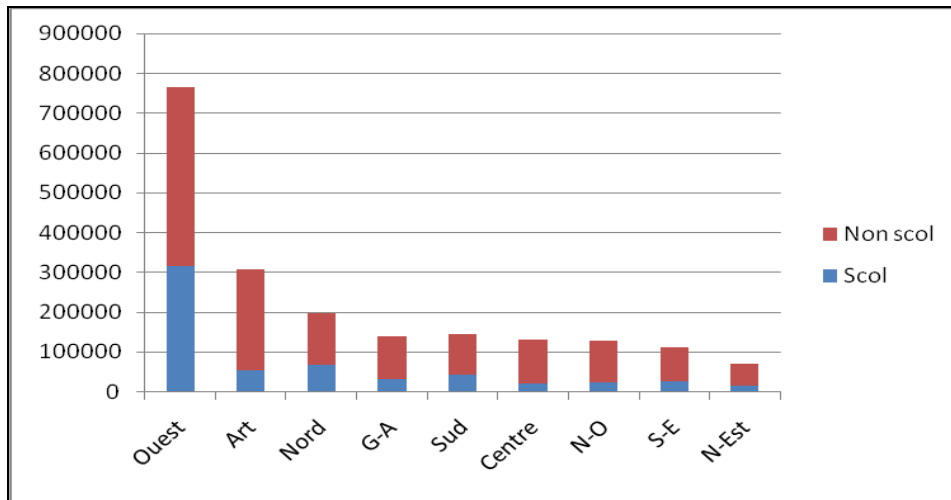


FIGURE 21 : REPARTITION DE LA POPULATION D'ENFANTS AGES DE 13-21 ANS SCOLARISES EN REGARD DE CEUX NON SCOLARISES

3.7.2. Du point de vue qualitatif

3.7.2.1. Le mode d'organisation

Depuis le lancement de la Réforme Bernard au début des années 1980, il a été prévu de remplacer l'école primaire en 6 ans par une école fondamentale en 9 ans et de mettre en place un enseignement secondaire plus court avec différentes filières d'enseignement classique et technique, en lieu et place de celui de 7 ans donnant suite au primaire et se terminant par la classe de philo (classe terminale).

L'école fondamentale en 9 ans n'a jamais été mise en place effectivement et de façon systématique. Certaines initiatives ont été cependant prises à différents moments, dans le cadre de cette réforme par certains Ministres d'éducation qui se sont succédé, pour tenter d'opérationnaliser les nouveaux modèles d'écoles qui y sont prévus. Ainsi, on trouve dans le paysage scolaire haïtien : un nombre très limité d'écoles fondamentales qui fonctionnent avec un 3^e cycle, l'ensemble des collèges et lycées qui continuent avec leurs anciennes pratiques et un nombre restreint d'entre eux qui prétendent s'engager dans la voie du nouveau secondaire.

3.7.2.2. Le curriculum

Les programmes d'études qui sont en application dans les salles de classe au niveau du 3^{ème} cycle (7^{ème}, 8^{ème} et 9^{ème} année) dans les écoles dites fondamentales sont en fait les mêmes que ceux retrouvés au niveau de celles de 6^{ème}, 5^{ème} et 4^{ème} (classes équivalentes) dans les

lycées et les collèges. Pour les classes dites du nouveau secondaire, les programmes cadres pour les différentes filières ont été élaborés, mais les contenus qui doivent permettre aux enseignant(e)s d'établir leurs plans de cours ne sont pas encore élaborés.

Pour le secondaire traditionnel, les matières enseignées sont entre autres : les littératures haïtienne et française, les sciences sociales, les langues vivantes, la physique, les mathématiques, la chimie, la géologie, la physiologie et la philosophie. Dans le nouveau secondaire, l'enseignement est dispensé selon deux grandes filières : une filière d'enseignement général et une filière d'enseignement technologique.

Le but de la filière d'enseignement général est de préparer les élèves à la poursuite d'études universitaires longues qui forment les cadres supérieurs de la nation. Cette filière comporte quatre séries : a) La série mathématiques et sciences physiques préparera l'accès des élèves particulièrement aux filières scientifiques de l'enseignement supérieur notamment : faculté des sciences, école normale supérieure, faculté de médecine, etc. ; b) La série sciences de la vie et de la terre préparera l'accès des finissants, particulièrement aux filières scientifiques de l'enseignement supérieur notamment : Faculté des Sciences, Ecole Normale Supérieure, Faculté d'Agronomie et de Sciences Vétérinaires, Faculté de Pharmacie, etc. ; c) La série sciences économiques et sociales préparera particulièrement l'accès aux filières des sciences économiques et humaines notamment : Faculté des Sciences Economiques, Faculté des Sciences Humaines, Faculté d'Ethnologie, etc. ; d) La série littéraire, linguistique et artistique préparera particulièrement l'accès aux filières des lettres notamment : Ecole Normale Supérieure, Faculté des Sciences Humaines, Faculté d'Ethnologie, etc.

La filière d'enseignement technologique a une double vocation : permettre aux bacheliers de l'enseignement technologique d'accéder directement à des emplois de techniciens ou de poursuivre des études supérieures dans des institutions où sont enseignées leurs spécialités. Les séries d'enseignement technologique qui conduisent les jeunes au baccalauréat sont au nombre de cinq : la série des Sciences et Techniques Industrielles (STI), la série des Sciences et Techniques Tertiaires (STT), la Série des Sciences et Techniques agricoles (STA), la série des Sciences et Techniques du Développement Rural (STDR), la série des Sciences et Techniques Médico-sociales (STMS).

Enfin, il est prévu également une filière pédagogique qui préparera des enseignant(e)s pour l'éducation préscolaire et l'enseignement fondamental 1^{ère} et 2^{ème} cycle. Toutefois, les ressources pédagogiques et didactiques notamment les manuels scolaires et les photocopiés préparés par les enseignant(e)s pour l'enseignement et l'apprentissage des différentes disciplines, sont ceux dont on fait usage depuis de nombreuses années dans les collèges et les

lycées. D'ailleurs, leur pertinence et leur qualité n'ont été soumises à aucun processus régulier d'évaluation ni d'homologation par les instances concernées.

3.7.2.3. Les ressources humaines

Quant aux enseignant(e)s du cycle secondaire public, ils sont recrutés sur la base d'une demi-chaire ou à plein temps. Mais rares sont ceux qui exercent le minimum d'heures exigé par la législation. Ces enseignant(e)s travaillent 9 ou 10 mois par an, avec de nombreux jours de congés.

Les enseignant(e)s qui sont recrutés dans les différents établissements d'enseignement fondamental de 3^e cycle et secondaire ont également les mêmes profils de formation, qui varient entre la 4^e du secondaire et l'université, comme le fait ressortir la figure 22.

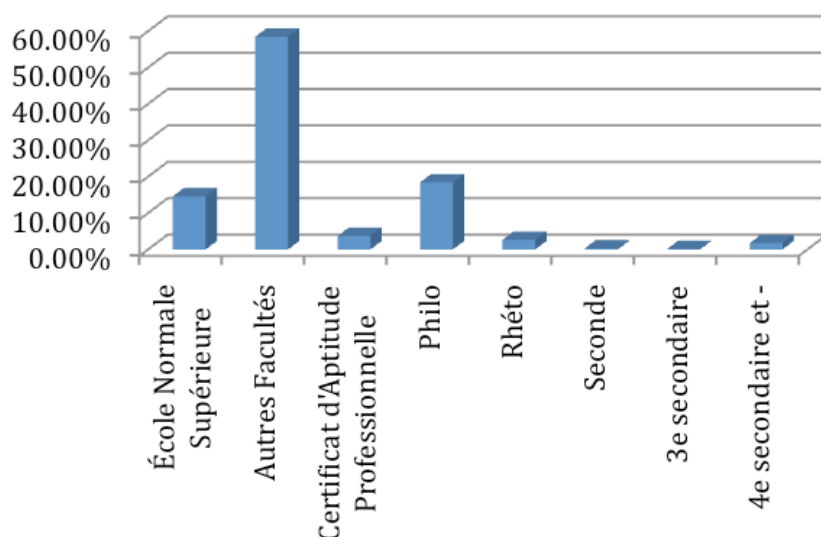


FIGURE 22 : REPARTITION DES ENSEIGNANT(E)S DU SECONDAIRE SELON LEURS NIVEAUX D'ETUDES

Aucun dispositif de formation n'est encore mis en place pour préparer des enseignant(e)s pour la filière technologique du nouveau secondaire.

3.7.2.4. Les coûts et le financement

Le coût moyen d'éducation au secondaire en 2004 a été de l'ordre de 5000 gourdes avec un écart maximum de l'ordre de 9000 gourdes entre les écoles. En 2007-2008, il est passé à 7800 gourdes. L'intégralité de ces coûts est financée par les parents dans le secteur privé et à hauteur de 20 % par l'État dans le secteur public.

Dans le secteur public, la rémunération est de 1.650 gourdes par mois pour les chaires à temps partiel et de 5.500 gourdes pour les chaires à temps plein. Les écoles urbaines offrent en général de meilleures conditions de travail.

En établissant la pyramide que représente actuellement le système éducatif haïtien, à partir des effectifs d'élèves entrant en 1^{er} année du fondamental et ceux retrouvés à la fin du secondaire, on constate que très peu d'entre eux qui ont pu parcourir avec succès tous les cycles d'enseignement. En effet, pour 100 élèves qui entrent en 1^{ère} année fondamentale, seulement 8 ont atteint la classe de terminale.

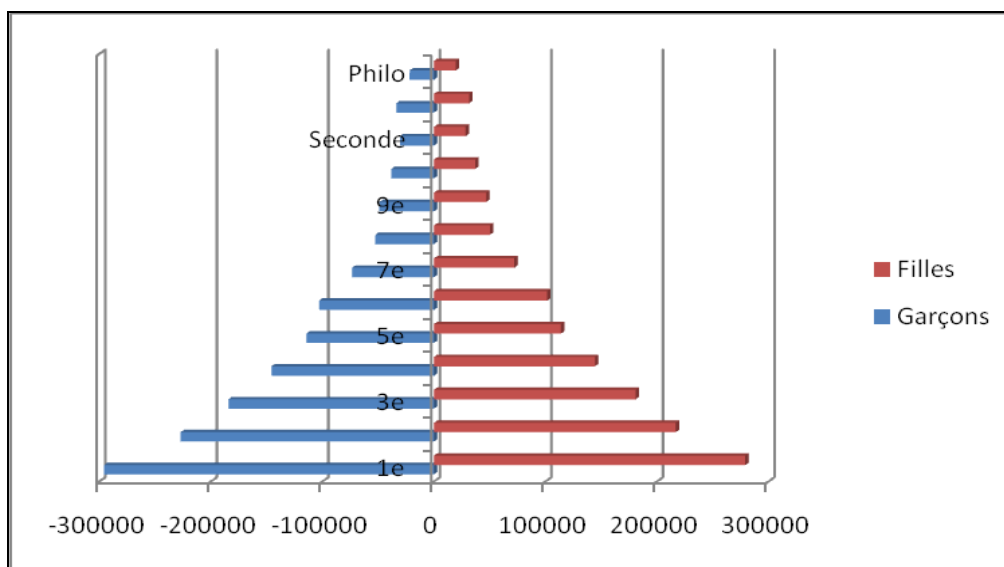


FIGURE 23 : LA PYRAMIDE SCOLAIRE EN HAÏTI

3.7.3. Éducation des personnes à besoins spéciaux

Bien que l'éducation soit reconnue comme un droit fondamental universel en Haïti, plusieurs centaines de milliers d'enfants et de jeunes n'ont pas encore le privilège d'en bénéficier. De nombreuses raisons expliquent cet état de fait :

- offre scolaire non proportionnelle à la demande ;
- précarité économique des parents ;
- discrimination à l'égard des enfants vivant avec une déficience.

Cette situation complexe s'amplifie et devient particulièrement préoccupante en ce qui concerne les personnes vivant avec un handicap. Sur une population à besoins spéciaux de 120.000 enfants en âge scolaire avant le séisme du 12 janvier 2010, seuls 2.019 étaient scolarisés soit un pourcentage de 1,7%, selon une enquête conduite en 1997-1998 par le Ministère de l'Éducation Nationale via la CASAS. Cette même enquête révèle :

- Qu'il n'existe en Haïti que 23 écoles accueillant des enfants vivant avec un handicap dont 3 publiques (toutes fonctionnant à Port-au-Prince).
- Que le nombre d'enseignant(e)s ayant reçu une formation en éducation spécialisée est de 298 sur les 46.919 évoluant dans les deux premiers cycles du fondamental.

Il s'avère, à partir de ce constat, que ce nombre restreint d'enseignant(e)s et leur manque de formation ne permettent pas la détection des cas de difficultés d'apprentissage ainsi que d'autres cas de déficiences liées à la vue, à l'audition par exemple, situation qui a pour conséquences, entre autres, de nombreux abandons et de redoublements solaires. Il est aussi à signaler qu'il n'existe aucun module d'éducation spéciale dans le curriculum de formation des universités et des écoles normales. Ajouté à tout cela, le manque de matériels didactiques appropriés et de matériels adaptés.

À noter cependant que certains efforts appréciables ont été réalisés dans la scolarisation, plus particulièrement en ce qui a trait à :

- l'augmentation du taux de scolarisation des enfants et jeunes handicapés passant de 1,7% à 4% dans les 10 dernières années ;
- celle du taux moyen de scolarisation au niveau national qui atteint actuellement 74%.

Toutefois, l'écart dans la scolarisation des enfants à besoins éducatifs spéciaux ou enfants handicapés et des autres enfants reste encore trop grand, dénotant aussi une certaine forme de discrimination qu'il convient d'améliorer. L'éducation spéciale est un maillon très important dans la chaîne du système éducatif régulier. Son financement doit aussi être assuré pour que l'éducation pour tous d'ici 2015 soit réussie dans tous ses aspects et dans tous les secteurs, tel que prévu dans les objectifs du deuxième millénaire".

3.7.4. Impact du séisme du 12 janvier 2010 sur l'éducation en Haïti

Le 12 janvier 2010, peu avant 17 heures, un tremblement de terre de magnitude 7,3 sur l'échelle de Richter a secoué Haïti pendant 35 secondes. C'est le plus puissant séisme qui ait frappé le pays depuis 200 ans. L'hypocentre du séisme était proche de la surface terrestre (10 km de profondeur) et son épicentre était proche de la ville de Léogâne, à environ 17 km au sud-ouest de la capitale Port-au-Prince, dans le département de l'Ouest. Les effets ont été ressentis dans les départements de l'Ouest, du Sud-Est et des Nippes. La zone métropolitaine de Port-au-Prince (incluant les communes de Port-au-Prince, Carrefour, Pétionville, Delmas, Tabarre, Cité Soleil et Kenscoff), a subi des dégâts extrêmement importants. La ville de

Léogâne a été détruite à 80 %. Le séisme a créé une situation sans précédent, touchant la zone la plus peuplée du pays ainsi que son centre économique et administratif.

3.7.4.1. Sur le plan physique,

La destruction des infrastructures est massive. Environ 105, 000 résidences ont été totalement détruites et plus de 208,000 endommagées. Plus de 1,300 établissements d'éducation, plus de 50 hôpitaux et centres de santé se sont effondrés ou sont inutilisables. Le port principal du pays est rendu partiellement inopérant. Le Palais présidentiel, le Parlement, le Palais de Justice, la majorité des bâtiments des Ministères et de l'Administration publique sont détruits.

Les infrastructures scolaires, à tous les niveaux d'enseignement, ont été touchées fortement. En effet, plus de 1.310 bâtiments scolaires du préscolaire, du fondamental et du secondaire ont été détruits dans les départements scolaires de l'Ouest, du Sud-Est et des Nippes, et 3.882 autres gravement endommagés, comme le montre le tableau 15.

TABLEAU 16 : REPARTITION DES ECOLES DETRUITES OU ENDOMMAGEES PAR DEPARTEMENT (SOURCE : DPCE/MENFP)

DEPARTEMENT	TOTAL ECOLE	PRECOLAIRE			FONDAMENTAL (1&2 CYCLES)*			FONDAMENTAL 3 ^E ET SECONDAIRE*		
		Détruit	Endommage	Intact en apparence	Détruit	Endommage	Intact en apparence	Détruit	Endommage	Intact en apparence
OUEST	4820	52	7	74	825	1677	702	396	784	213
SUD'EST	239	8	12	0	19	152	0	3	32	0
NIPPES	154	0	0	0	5	122	9	2	16	0
TOTAL	5213	60	109	74	849	1951	711	401	832	213
*Ayant le niveau préscolaire		243			3511			1446		

Des dégâts du même genre ont été également enregistrés au niveau du sous-secteur de la formation professionnelle et technique. Des 74 centres reconnus par l'État et fonctionnant dans les départements de l'Ouest et du Sud-Est, 15 bâtiments ont été complètement détruits et 25 autres sévèrement endommagés.

3.7.4.2. Sur le plan humain

L'impact humain est immense dans un pays marqué par une forte incidence de la pauvreté comme décrite précédemment.. Environ 1,5 millions de personnes, représentant 15

% de la population, ont été affectées de façon directe. Plus de 220 000 personnes ont perdu la vie et plus de 300 000 ont été blessées. Des milliers de personnes ont besoin d'un appui psychologique ou d'un encadrement psychosocial. Environ 1,3 millions de personnes vivent dans des abris de fortune dans la zone métropolitaine de Port-au-Prince et plus de 500 000 personnes ont quitté les zones sinistrées pour trouver refuge dans le reste du pays.

Il en résulte une exacerbation des difficultés déjà existantes, pour l'accès à la nourriture et aux services de base. En frappant au cœur l'économie et l'administration haïtiennes, le séisme a touché de façon aiguë les capacités humaines et institutionnelles des secteurs public et privé, ainsi que des partenaires techniques et financiers internationaux.

L'impact du séisme sur le système éducatif haïtien n'est plus à démontrer. On a dénombré 4.004 élèves morts au sein de leurs établissements préscolaire, fondamental ou secondaire, 559 enseignant(e)s et 193 membres du personnel administratif, comme le fait ressortir le tableau 17.

TABLEAU 17 : REPARTITION DES MORTS ENREGISTRES DANS LES ECOLES PAR DEPARTEMENT (SOURCE : DPCE/MENFP)

DEPARTEMENT	TOTAL ECOLE	PRESCOLAIRE			FONDAMENTAL (1&2 CYCLES)*			FONDAMENTAL 3 ^E ET SECONDAIRE*		
		El_Mort	Ens_Mort	N_Ens_Mort	El_Mort	Ens_Mort	N_Ens_Mort	El_Mort	Ens_Mort	N_Ens_Mort
OUEST	4820	85	21	3	1500	243	106	2387	282	80
SUD'EST	239	2	0	0	12	5	0	18	8	0
NIPPES	154	0	0	0	0	0	4	0	0	0
TOTAL	5213	87	21	3	1512	248	110	2405	290	80
*Ayant le niveau préscolaire		111			1870			2775		

De même, au niveau du sous-secteur de la formation professionnelle et technique, il y a eu plus de 530 morts dans les centres, dont 17 professeurs, 16 personnes parmi le personnel d'encadrement et de soutien et 497 étudiants.

Les pertes en vies humaines sont aussi importantes au niveau de l'enseignement supérieur et universitaire: plus de 200 professeurs et responsables sont morts dans ce séisme et environ 3.000 étudiants.

Le séisme a fait également plus de 4.000 personnes handicapées dont des enfants, des jeunes et des adultes. Le coût total des pertes et dommages physiques enregistrés au sein du secteur éducatif est dans l'ensemble évalué à \$ 626.866.975 US.

D'après Haïti PDNA, 2010, préparé par le gouvernement haïtien, les besoins en termes d'éducation se résument de la façon suivante :

TABLEAU 18 : RESUME DES DOMMAGES ET PERTES (MILLIONS DE DOLLARS US)

Thème	Dommages en (millions de dollars US)			Pertes en (millions de dollars US)		Total
	Public	Privé	Total	Public	Privé	
Education	38,2	395,60	434,00	1,7	41,50	43,20

Ce panorama, bien qu'il soit alarmant, constitue une invitation à développer des habiletés nécessaires au relèvement des nouveaux défis : à améliorer le vivre ensemble, à faire émerger un rapport au savoir propice à l'épanouissement tant individuel que collectif par des pratiques salutaires au développement humain en Haïti.

3.7.5. L'alphabétisation et l'éducation des adultes

La lutte contre l'analphabétisme est considérée à travers le monde comme un élément crucial du développement humain. Tout progrès en matière de généralisation de l'enseignement de qualité joue un rôle primordial dans l'entreprise du développement durable. « *L'alphabétisation joue un rôle essentiel de par sa contribution à la prospérité économique, à la santé, à l'identité culturelle, à la participation communautaire, à la tolérance et à l'aptitude des individus à réaliser leur plein potentiel* ». (Site de l'UNESCO, consulté en 2010).

Haïti subit depuis deux siècles l'impact négatif de l'analphabétisme sur le développement global du pays. Conscients de ce problème, les gouvernements successifs ont mené plusieurs programmes de lutte contre l'analphabétisme. Mais il s'avère que malgré les efforts déployés, jusqu'à aujourd'hui, dans ce domaine, le niveau de ce phénomène demeure encore très élevé. Selon les données fournies par le rapport national de la République d'Haïti de la commission nationale haïtienne de coopération avec l'UNESCO, le degré d'alphabétisme de la population de dix (10) ans et plus est de 61,0 % dans l'ensemble du pays. Il est plus élevé chez les hommes que chez les femmes : 63,8 % contre 58,3%. Le degré d'alphabétisme est de loin meilleur en milieu urbain qu'en milieu rural (80,5 % contre 47,1%)

Sur l'ensemble de la population âgée de cinq (5) ans et plus, 37,4 % n'ont aucun niveau, 35,2 % ont atteint le niveau primaire, 21,5 % le niveau secondaire et la proportion des

personnes ayant le niveau universitaire n'est que de 1,1 % (1,4 % pour les hommes contre 0,7 % pour les femmes).

Au cours de l'année académique 2001-2002, 45,9 % de la population âgée de 6 à 24 ans ont fréquenté un établissement scolaire ou universitaire. Par ailleurs, les chiffres indiquent très peu de différence entre les garçons (46,6 %) et les filles (45,3 %).

Ces chiffres montrent que beaucoup d'efforts restent à faire au niveau de la qualité de l'enseignement pour donner une réponse appropriée à ce problème concret. D'après les études et les documents, nous relevons les facteurs suivants qui occasionnent la récurrence de l'analphabétisme en Haïti. On peut noter ce qui suit :

- L'inégalité flagrante entre les gens des villes et des campagnes.
- Le stéréotype du genre faisant que les petits garçons fréquentent plus l'école que les filles.
- L'absence d'une réelle politique de « lutte contre l'analphabétisme » dans les programmes politiques et aussi de son rôle dans la réussite des projets de développement socio-économique du pays.
- L'absence d'une stratégie rigoureuse de post-alphabétisation ayant pour conséquence d'empêcher les néo-alphabètes de replonger dans l'analphabétisme;
- L'absence d'un projet sociétal clair dans ses finalités et ses objectifs pendant des décennies qui n'a pas permis aux uns et aux autres de s'engager dans des actions de lutte contre l'analphabétisme.
- L'improvisation dans les différentes campagnes d'alphabétisation à cause du manque d'études sérieuses sur lesquelles se basera une réflexion consciente et réfléchie.
- Le privilège du quantitatif au détriment du qualitatif, ce qui entraîne des impacts négatifs sur la qualité des apprentissages. Ce danger guette l'école classique avec la « guerre des chiffres » (l'affichage du nombre d'enfants scolarisés gratuitement de l'année en cours) à visée politique au détriment du travail réel de redressement de l'éducation en Haïti, depuis la campagne électorale jusqu'à aujourd'hui où nous sommes à la première année de gouvernance de la République de Joseph Michel Martelly.
- L'absence de données fiables sur le nombre d'analphabètes et sur le type d'analphabétisme existant en Haïti.
- Le manque d'imagination et de courage dans la gestion du dossier de l'analphabétisme, ce qui conduit à une gestion purement administrative centralisée et lente.
- L'absence de dispositif central, régional et local de suivi et d'évaluation permettant l'obtention d'informations fiables et rationnelles.

– Le manque de professionnalisme nécessaire à la complexité et aux spécificités des composantes du dossier (andragogie, élaboration des manuels, formation des formateurs et des superviseurs, gestion des ressources humaines et financières, recherche des partenaires).

– Le faible intérêt accordé aux travaux de recherches scientifiques pouvant guider et enrichir la réflexion des décideurs.

Selon ce qui a été réalisé jusqu'à présent dans le domaine de la lutte contre l'analphabétisme, il est bien clair que les approches adoptées jusqu'en 2012 n'ont permis et ne permettront ni l'atteinte des objectifs énoncés dans le plan national d'éducation et de formation, ni l'éradication de l'analphabétisme en 2015.

Il ne saurait y avoir une campagne d'alphabétisation réussie sans la rationalisation, la concertation, la coordination et recherche de qualité. Cela passe par un nouveau rapport au savoir exigeant la généralisation d'un enseignement fondamental de qualité, avec l'implication des forces vives de la nation dans des projets d'alphabétisation intégrés assurant en même temps l'acquisition des compétences de base (écriture, lecture, et calcul) et des habiletés professionnelles, axées sur des activités génératrices de revenus. Tout cela doit s'accompagner de la mise en place d'un dispositif de suivi et d'évaluation qui permettra de détecter les points forts et les points faibles du système en vue d'apporter des améliorations.

Pour qu'il soit efficace, il doit prendre en compte l'âge et les spécificités du public cible. Il faudrait aussi un savoir ancré dans le vécu des bénéficiaires :

- La maîtrise des compétences de base (lecture, écriture et calcul);
- L'éducation aux droits de l'homme, de l'enfant et de la femme;
- L'éducation aux valeurs de la citoyenneté;
- L'initiation à des habiletés génératrices de revenus et à l'élaboration de projets;
- L'éducation sanitaire, la gestion de l'économie familiale, la protection de l'environnement....

Ce qui ressort de ce survol rapide, c'est que de relance en relance, de projets-pilotes en campagnes nationales, rythmés par des organisations nouvelles émergeant et disparaissant au rythme des changements de gouvernements, le pays se retrouve, près de trois quarts de siècle après, avec un effectif de près de 3 millions d'analphabètes. Pour toutes ces raisons, toute intervention dans ce domaine doit être urgente, motivée, radicale, et massive. Elle doit pouvoir focaliser en un moment précis toutes les ressources humaines disponibles et aussi toutes les ressources financières nécessaires. Plus que jamais, c'est le temps de l'action.

3.8. LES GRANDS DÉFIS DE L'ÉDUCATION EN HAÏTI

Haïti ne saurait façonner un nouveau rapport au savoir de ses fils et filles, sortir du marasme sans des améliorations majeures dans l'enseignement. Le moment est venu où la société haïtienne, soutenue par la communauté des bailleurs internationaux, doit se mettre en branle pour œuvrer en vue de la construction et de la réhabilitation des écoles avec le principal souci d'harmoniser et d'organiser le système éducatif haïtien. Car le constat actuel est navrant : le système d'éducation en Haïti consacre un enseignement fondamental à côté d'un enseignement primaire, mais aussi un enseignement secondaire de sept (7) ans à côté d'un autre programme en cours d'expérimentation présentant ainsi un double goulot d'étranglement (*deux bacs et un sac de filtrage social et de construction d'effet de stock*)», note avec amertume l'expert Guy-Serge Pompilus (quotidien le Nouvelliste, 1^{er} février 2008) qui voit dans le PSU (Programme de Scolarisation Universelle), le PIENASECO (Programme d'implantation d'écoles nationales), le PAE (Programme Accéléré d'Education), le PARQE (Projet d'Appui au Renforcement et à la Qualité de l'Education), le PEB (Projet d'Education de Base), la SNA/EPT (Stratégie Nationale d'Education Pour Tous), etc. des efforts concertés pour l'amélioration de l'éducation, amélioration qui met les responsables face au défi d'accueillir à l'école tous les enfants en âge scolaire, de mettre l'éducation au service du développement, et ce, en coulant dans une loi de programmation pluriannuelle l'ensemble des projets et programmes éducatifs dont l'exécution passe nécessairement par une augmentation substantielle du budget de l'éducation.

Cela nous montre que les défis sont de taille et ne sauraient être listés de façon adéquate dans cette recherche. Il s'agit de présenter un aperçu global nous permettant de mieux cerner le rapport au savoir des jeunes haïtiens. Pour ce faire, nous allons prendre en compte sommairement les principaux défis : les défis d'ordre structurel et des défis de tous genres qui induisent un type de rapport particulier à l'école et au savoir. Le séisme du 12 janvier 2010 crée une situation particulière dans le pays exacerbant les problèmes structurels et induisant de nouvelles situations-problèmes à résoudre. Il convient d'attirer l'attention sur ces défis.

3.8.1. Les problèmes structurels

L'inadéquation de l'offre en éducation par rapport à la demande exprimée constitue, comme nous l'avons explicité plus haut, un enjeu majeur dans l'enseignement scolaire en Haïti. Cela s'aggrave davantage avec les grandes disparités observées au niveau de la structure de l'offre existante, l'ampleur que prend de jour en jour le phénomène des élèves sur-âgés, la problématique des langues officielles dans le processus

enseignement/apprentissage, la question du rapport au(x) savoir(s) et des compétences enseignés à l'école, la problématique des enfants des rues et des enfants en domesticité, la grande carence relevée en matière de ressources humaines qualifiées, la faible qualité du système d'évaluation des apprentissages, la problématique des coûts et du financement de l'éducation, la question de la santé et la nutrition des élèves, le faible niveau d'efficacité interne du système éducatif, son faible niveau d'efficacité externe et les graves problèmes qui se posent en matière de gouvernance ...

3.8.1.1. La demande croissante de l'Education scolaire

Compte tenu de l'état du service public d'éducation en Haïti, la population dans son ensemble est insatisfaite. De plus, l'offre scolaire actuelle ne permet pas la maîtrise optimale de la lecture et de l'écriture, et ne garantit plus l'accès à l'emploi.

Selon l'avis des observateurs, non seulement l'offre scolaire ne répond toujours pas à la demande exprimée, mais encore elle est mal répartie. Les graphes 23 et 24 le montrent bien.

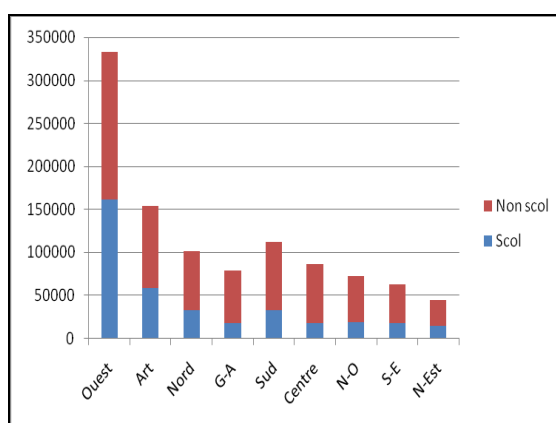


FIGURE 24 : REPARTITION DE LA POPULATION D'ENFANTS AGES DE 1 A 5 ANS SCOLARISEE EN REGARD DE CEUX QUI NE SONT PAS SCOLARISES

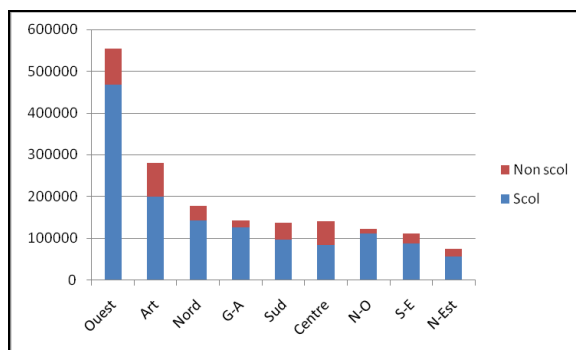


FIGURE 25 : REPARTITION DE LA POPULATION D'ENFANTS AGES DE 6-12 ANS SCOLARISES EN REGARD DE CEUX QUI NE SONT PAS SCOLARISES

Elle est également mal répartie entre les milieux urbain et rural. Il y a très peu d'établissements préscolaires et également un déficit très important d'écoles fondamentales et secondaires implantées en milieu rural en dépit même du fait que c'est là que se trouve concentré le plus fort pourcentage de la population. On dénombre 145 sections communales à l'échelle du pays où n'est implantée aucune école publique et dans 23 d'entre elles il n'existe tout simplement pas d'école. Le tableau 19 présente comment ces sections communales sont réparties par département géographique.

TABLEAU 19 : REPARTITION DES SECTIONS COMMUNALES N'AYANT PAS D'ECOLES NATIONALES A TRAVERS LE PAYS

Département scolaire	Sections communales sans école publique
Ouest	57
Sud	24
Sud-Est	7
Grand-Anse	8
Nippes	8
Artibonite	6
Nord	8
Nord-Est	13
Nord-Ouest	7
Centre	7
Total	145

3.8.1.2. Les disparités dans la structure de l'offre existante

Ces disparités sont à la fois d'ordre physique et économique.

a/ Du point de vue physique

La figure 26 présente la disparité de l'offre au préscolaire du point de vue géographique en regard de la demande. Il ressort que les départements du Centre et de la Grand-Anse sont les moins pourvus en capacité d'accueil, comparés à celle observée dans d'autres départements géographiques comme l'Ouest et l'Artibonite.

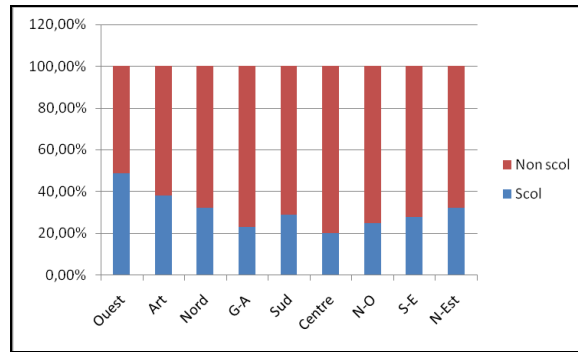


FIGURE 26 : DISPARITES GEOGRAPHIQUES AU NIVEAU DE L'OFFRE SCOLAIRE AU PRESCOLAIRE EN REGARD DE LA DEMANDE

La figure 27 présente de son côté la disparité de l'offre au fondamental du point de vue géographique également en regard de la demande. Il ressort cette fois que les départements du Centre, du Sud et de l'Artibonite en sont les moins pourvus.

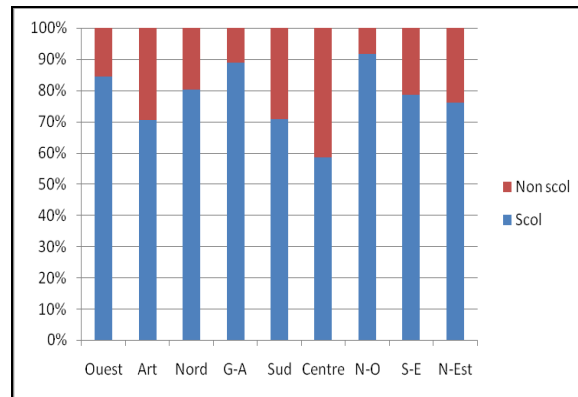


FIGURE 27 : DISPARITE GEOGRAPHIQUE AU NIVEAU DE L'OFFRE SCOLAIRE AU PRIMAIRE EN REGARD DE LA DEMANDE

La figure 28 présente la disparité de l'offre au secondaire du point de vue géographique en regard de la population scolarisable à ce niveau d'enseignement. Il ressort que les départements du Centre, de l'Artibonite et du Nord-Ouest en sont les moins pourvus.

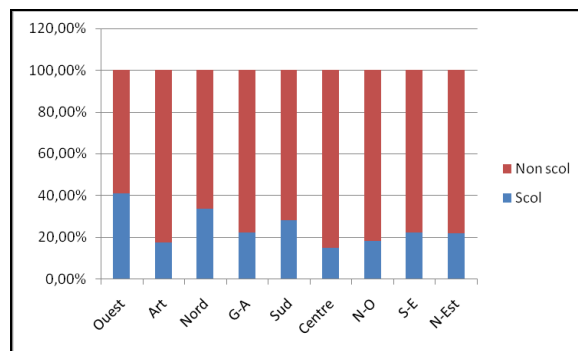


FIGURE 28 : DISPARITE GEOGRAPHIQUE AU NIVEAU DE L'OFFRE SCOLAIRE AU SECONDAIRE EN REGARD DE LA DEMANDE

b/ Du point de vue économique

Selon les résultats de l'enquête sur les conditions de vie des ménages qui a été menée par l'Institut Haïtien de Statistique et d'Informatique (IHSI) en 2003, il est clairement ressorti qu'une bonne partie des enfants âgés de 6 ans qui sont issus de ménages dont les revenus sont les plus faibles ne vont pas à l'école et même, quand ils y vont, ils ne peuvent pas y rester. Par exemple, parmi les enfants dont les revenus des parents se situent dans les 20 % des plus faibles (1^e quintile), 45.8 % ne sont jamais allés à l'école; alors que pour ceux qui sont issus des parents dont les revenus se trouvent parmi les 20 % les plus élevés (5^e quintile), il n'y en a que 13.8 % comme le montre le tableau 20.

TABLEAU 20 : DISTRIBUTION EN POURCENTAGE (%) DE LA POPULATION DE 6 ANS ET PLUS SELON LA FREQUENTATION SCOLAIRE PAR QUINTILE DU REVENU DU MENAGE (SOURCE : IHSI (2003), ENQUÊTE SUR LES CONDITIONS DE VIE EN HAÏTI)

FREQUENTATION SCOLAIRE	QUINTILE DU REVENU TOTAL DU MÉNAGE AVEC AUTOCONSOMMATION ET TROC					ENSEMBLE
	Q1 (20 % les plus faibles)	Q2	Q3	Q4	Q5 (20 % les plus élevés)	
Va à l'école	27.5%	27.6%	28.1%	32.8%	38.5%	31.3%
Ne va plus à l'école	24%	28.1%	30.8%	36%	45.7%	33.7%
N'est jamais allé à l'école	45.8%	40%	36.6%	27.7%	13.8%	31.5%
Va au préscolaire	3.2%	4.3%	4.5%	3.5%	2.2%	3.5%
Total	100 %	100%	100%	100%	100%	100%
Échantillon	5377	5718	5739	5901	5497	28233

L'autre constat qu'on a fait également, c'est que la situation est la même pour les enfants du groupe d'âge de 6 à 11 ans. Dans ce groupe, les enfants qui fréquentent l'école sont

en majorité ceux dont les parents ont les moyens économiques nécessaires. Pour les trois quintiles se rapportant aux revenus les plus bas des ménages, le taux net de scolarisation des enfants varie entre 53 et 54 % alors qu'il atteint 75 % dans le 5^e quintile où se concentrent les plus forts revenus comme le fait ressortir le tableau 21.

TABLEAU 21: TAUX NET DE SCOLARISATION AU CYCLE PRIMAIRE EN POURCENTAGE (%) PAR QUINTILE DU REVENU TOTAL DU MENAGE (SOURCE : IHSI (2003), ENQUÊTE SUR LES CONDITIONS DE VIE EN HAÏTI (ECVH))

QUINTILE	TAUX NET DE SCOLARISATION	ÉCHANTILLO N
Q1 (20 % les plus faibles)	54 %	1092
Q2	53 %	1131
Q3	53 %	1178
Q4	62 %	1124
Q5 (20 % les plus élevés)	75 %	958
Ensemble	60 %	5483

3.8.1.3. Les élèves surâgés dans le système éducatif

La présence massive d'élèves surgés, enfants dépassant d'au moins 2 ans l'âge scolaire fixé par le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle, constitue un problème majeur dans le système éducatif haïtien. Les causes sont diverses :

- La scolarisation tardive: due d'une part à la distance à parcourir pour se rendre à l'école et d'autre part à la précarité de la situation économique des familles surtout en milieu rural;
- Les faibles performances des élèves: liées à la précarité des conditions d'apprentissage et à la scolarisation irrégulière entraînant un taux de redoublement conséquent.

D'après les recherches de Pierre Encoque François (2004) le taux de redoublement tourne autour de 50% dans les établissements scolaires. Ce qui provoque une situation incompréhensible où certains sujets restent au cours primaires durant plus de 16 années à l'école primaire, tandis qu'en seulement six ans, le programme aurait déjà été couvert. Les chercheurs expliquent que sur 1000 élèves admis en CP1, seulement 434 atteindraient le CM2. Parmi ceux-ci, 288 passeraient au Collège dont 164 seraient admis en 3^{ème} secondaire et moins le quart de ceux qui y sont admis obtiendrait leur baccalauréat. Les deux tiers de la population scolaire sont des surâgés.

Le fait est que les enfants sont admis à l'école à un âge trop avancé (inadéquation de l'offre scolaire par rapport à la demande) et ils sont gardés trop longtemps dans une même classe (à cause du redoublement). C'est un phénomène qui prend aujourd'hui beaucoup d'ampleur : 67 % des enfants sont surâgés en 1^e année du primaire et 91 % le sont en 6^e année. Ainsi, dans toutes les classes, l'âge moyen des élèves dépasse de plus de 2 ans l'âge officiellement fixé comme le fait ressortir le tableau 22. Nous le verrons aussi à partir de l'âge des sujets que nous aurons à interviewer.

TABLEAU 22 : REPARTITION DE L'AGE MOYEN REEL DES ELEVES DU PRIMAIRE PAR SEXE ET PAR CLASSE

CLASSES	AGE OFFICIEL	AGE MOYEN REEL	
		Garçons	Filles
1 ^e année	6 ans	8.8 ans	8.9 ans
2 ^e année	7 ans	10.5 ans	10.7 ans
3 ^e année	8 ans	11.8 ans	12 ans
4 ^e année	9 ans	12.8 ans	13 ans
5 ^e année	10 ans	13.7 ans	14 ans
6 ^e année	11 ans	14.5 ans	14.8 ans

Ce qu'il convient également de souligner, c'est que ni la structure d'accueil mise en place, ni les programmes pédagogiques établis et appliqués par classe, ni les enseignant(e)s et directeurs d'école mobilisés, n'ont été préparés en conséquence. La question est alors de savoir : Qui sont ces enfants ? Et comment ce phénomène est-il engendré ?

Plusieurs hypothèses ont été émises de manière à identifier les principaux facteurs qui seraient susceptibles de générer ce phénomène aux deux premiers cycles de l'école fondamentale en Haïti. Celle qui paraissait la plus plausible consistait à croire qu'un tel phénomène résulte surtout d'une combinaison de facteurs exogènes, c'est-à-dire qui se trouvent en-dehors de l'école et qui sont surtout liés aux caractéristiques spécifiques de ces élèves ainsi qu'à leur origine socio-économique; et de facteurs endogènes qui sont plus directement liés à la façon dont les écoles qu'ils fréquentent, s'organisent pour prendre en charge leur éducation.

En milieu rural, le problème de l'âge moyen d'entrée des enfants à l'école s'est révélé encore plus crucial. Il est de 8 ans 2 mois, avec un écart-type de 3 ans 9 mois contre un âge moyen d'entrée à l'école de 7 ans 6 mois en milieu urbain, avec un écart-type de 3 ans 5 mois.

Il est également ressorti que bon nombre de ces élèves ont déjà perdu une année scolaire dans leur cheminement; d'autres ont perdu jusqu'à 3 années. La raison en est qu'ils proviennent tous de familles nombreuses de 6 enfants en moyenne, socialement défavorisées. Interrogés sur leurs attentes personnelles vis-à-vis de l'école, 39.1 % d'entre eux disent vouloir continuer l'école, 11.2 % souhaitent de préférence apprendre un métier et 48.9 % de ces élèves souhaitent à la fois apprendre un métier et continuer leurs études classiques. En milieu rural, ce désir est encore plus prononcé comme le fait ressortir le tableau 23.

TABLEAU 23 : REPARTITION DES ELEVES SURAGES SUIVANT LEURS ATTENTES VIS-A-VIS DE L'ECOLE

Attentes des élèves vis-à-vis de l'école	Milieu			Total
		Urbain	Rural	
Continuer l'école	Nombre	5076	3290	8366
	%	42.2%	35.0%	39.1%
Apprendre un métier	Nombre	1215	1174	2389
	%	10.1%	12.5%	11.2%
Faire les deux	Nombre	5642	4832	10474
	%	47.0%	51.4%	48.9%
Autres	Nombre	81	96	177
	%	0.7%	1.0%	0.8%
Total	Nombre	12017	9393	21410
	%	100.0%	100.0%	100.0%

En questionnant les élèves suragés sur le nombre de fois qu'ils ont redoublé une classe, il ressort que 75.4 % des 20,103 élèves qui ont répondu à cette question affirment avoir redoublé au moins une fois, 23.7 % d'entre eux ont redoublé 2 fois, 5.3 % 3 fois et 2.9 % plus de 4 fois. En milieu rural, c'est la même situation qui se présente comme le montre le tableau 24.

TABLEAU 24 : REPARTITION DES SURAGES SUIVANT LE NOMBRE DE FOIS QU'ILS ONT REDOUBLE UNE CLASSE

Nombre de fois de redoublement	Milieu			Total
		Urbain	Rural	
Sans redoublement	Nombre	2685	2253	4938
	%	23.4%	26.2%	24.6%
Ayant redoublé 1 fois	Nombre	5012	3737	8749
	%	43.6%	43.4%	43.5%
Ayant redoublé 2 fois	Nombre	2841	1931	4772
	%	24.7%	22.4%	23.7%
Ayant redoublé 3 fois	Nombre	578	491	1069
	%	5.0%	5.7%	5.3%
Ayant redoublé 4 fois et +	Nombre	379	196	575

	%	3.3%	2.3%	2.9%
Total	Nombre	11495	8608	20103
	%	100.0%	100.0%	100.0%

3.8.1.4. La question des langues d'enseignement en Haïti

La question des langues officielles enseignées et des langues officielles d'enseignement se pose de façon cruciale dans le système éducatif haïtien. Depuis que la réforme Bernard a introduit le bilinguisme créole/français au niveau du système d'enseignement en Haïti notamment au niveau fondamental, aucune étude approfondie sur les impacts réels de cette nouvelle disposition sur le processus enseignement/apprentissage, n'a été réalisée. Avec une population à plus de 90% créolophone, les difficultés rencontrées par la majorité des élèves pour maîtriser ces deux langues tant dans leur structure que dans leur expression orale (plus particulièrement dans la communication en français), laissent croire que les problèmes sont loin d'être résolus en ce qui concerne les langues d'enseignement utilisées.

Au niveau du 3^e cycle du fondamental et tout au long du cycle secondaire, l'Espagnol et l'Anglais sont enseignées comme langues étrangères. Cependant, avoir suivi l'enseignement de ces deux langues pendant environ 7 ans, la majorité des élèves en fin d'études n'arrivent ni à s'exprimer en anglais ou en espagnol ni à développer les compétences nécessaires qui puissent leur permettre de lire et de comprendre correctement les écrits dans ces langues.

3.8.2. Les savoirs et les compétences enseignés

La question qui est à l'ordre du jour en Haïti est de savoir quelle école mettre en place pour façonner quel citoyen et pour quel pays. Cette question doit s'analyser à travers le rapport aux savoirs et les compétences acquises dans l'enseignement classique. Quatre domaines d'enseignement sont ciblés à cet effet : les sciences, l'histoire, la culture et le patrimoine national, les langues.

3.8.2.1. L'enseignement des sciences

L'enseignement des sciences est en crise depuis de nombreuses années en Haïti. Cette crise éducationnelle s'est traduite manifestement à travers le faible niveau de capacité des élèves à assurer adéquatement le transfert des connaissances acquises dans un cadre scolaire, à des situations nouvelles. L'une des raisons majeures souvent évoquées pour expliquer ce problème est que le processus enseignement/ apprentissage n'est jamais placé en contexte de situation réelle auprès des élèves, ce qui a pour effet d'alimenter chez eux l'idée que les

sciences à l'école ne servent à rien. D'où la problématique abordée dans cette étude : la question du sens de l'école et du savoir.

De plus, les cours de sciences sont souvent vus par les élèves, mais aussi par les enseignant(e)s, comme un simple processus de transmission de contenus, ce qui a pour effet d'entraîner un manque de motivation et d'intérêt quant aux questions scientifiques. C'est ce qui explique en partie les forts taux d'échec des élèves aux examens d'État de 6^{ème} année, de 9^{ème} année et de baccalauréat 1^{ère} et 2^{ème} parties, car les scores réalisés dans les disciplines scientifiques sont dans l'ensemble trop faibles.

Plusieurs hypothèses ont été formulées par différents chercheurs en guise de réponse à ces problèmes. Certains d'entre eux mettent en cause le manque d'interdisciplinarité entre les matières dans le curriculum. Ils proposent alors comme pistes de solution de travailler à l'intégration des disciplines dans les programmes d'études, en articulant les apprentissages autour d'objets ou de phénomènes d'apprentissage plutôt qu'autour des disciplines en tant que telles. Cette stratégie permettrait alors à l'apprenant de faire des liens entre ses apprentissages et différentes situations de vie réelle, issues de son quotidien.

D'autres chercheurs mettent en cause de préférence le manque de formation des enseignant(e)s en méthodes d'enseignement des sciences et la précarité des moyens rendus disponibles. La réponse consisterait en ce sens, à relever le niveau de formation de ces agents et à créer du même coup les conditions nécessaires susceptibles de rendre plus efficace le processus enseignement/apprentissage.

Bon nombre de chercheurs proposent de changer de paradigmes : du paradigme de l'enseignement (centré sur le maître) au paradigme de l'apprentissage d'une approche par objectifs à une vision plus holistique du savoir, c'est-à-dire à une approche axée sur le développement des compétences. Cela donnerait lieu, dès le niveau fondamental, à une sorte d'alphabétisation scientifique visant une formation générale de base, afin de s'assurer que le citoyen de demain ait une meilleure compréhension du monde qui l'entoure. L'enseignement des sciences prodigué dès le plus jeune âge est essentiel à la réalisation de cet objectif. Il doit donc débiter, sur une base solide, au fondamental, et se poursuivre au secondaire, à l'université et même au-delà. Toute la question est alors de savoir quels savoirs et compétences scientifiques enseignées, à quels niveaux et à partir de quelles méthodes ?

3.8.2.2. L'enseignement de l'histoire

En tant que discipline d'enseignement obligatoire en Haïti au niveau du fondamental et du secondaire, l'enseignement de l'histoire est structuré suivant une logique chronologique et centré plus particulièrement sur l'évolution de l'histoire politique nationale. Le régime qui lui

est appliqué dans le processus enseignement/apprentissage est plutôt le niveau narratif des événements sociopolitiques qui se sont succédé dans le passé. Ce faisant, plus d'un croit qu'il perd beaucoup de sa pertinence dans les curricula et contribue très peu à construire un sentiment d'appartenance et une identité collective, l'une des quatre (4) finalités majeures qui lui sont généralement assignées à savoir :

- transmettre des savoirs constructeurs d'une citoyenneté, d'une identité à la fois patrimoniale et culturelle;
- aider à la compréhension d'un monde qui se globalise;
- contribuer à l'insertion de l'individu dans la cité; et
- et faire acquérir des méthodes d'analyse pour une formation intellectuelle que l'on espère transférable, c'est-à-dire réutilisable pour d'autres objets d'études, voire dans la vie.

Dès lors, la question de l'enseignement de l'histoire exige de réexaminer à nouveaux frais la question des relations entre le passé, domaine d'étude de l'histoire, le présent et l'avenir. Autrement dit, en réfléchissant aujourd'hui aux programmes d'histoire pour mieux aborder le XXI^e siècle, nous avons à affronter la question suivante : que convient-il d'enseigner à des enfants et à des jeunes qui auront bientôt le pays en charge? Faut-il partir des problèmes que la société devra gérer, et si possible résoudre, au cours de ce siècle : la santé, le travail, l'environnement, l'aménagement des territoires, la pollution urbaine, la bidonvilisation, le phénomène des marchés, la violence, le chômage, etc. ? Faut-il s'interroger également sur ce qui constituera le facteur d'unité et d'identité collective? Comment se noueront les liens civique, politique et social ? Comment se construiront l'identité de chacun, l'identité collective, leurs relations ? Quelle identité politique concevoir et comment lier les dimensions locales, nationales et régionales?

Puisque l'enseignement consiste à permettre à l'élève de se questionner, d'explorer le réel, d'apprendre par lui-même, l'enseignement classique doit être l'occasion pour le sujet de s'exprimer et de chercher du sens. Cela renvoie donc au questionnement même des contenus des programmes d'études en enseignement de l'histoire en Haïti, aux méthodes d'enseignement utilisées et aux moyens appliqués pour évaluer les élèves.

3.8.2.3.Éducation scolaire et patrimoine culturel haïtien

La refondation de la société haïtienne passe par la résurgence de ses valeurs culturelles, morales et spirituelles, à la fois universelles, et propres à la nation haïtienne comme la solidarité, le sens du travail, l'amour de la patrie et de la famille etc. En ce sens, la culture haïtienne dans toute la richesse et la diversité de ses composantes, manifestations et

expressions artistiques, matérielles et immatérielles, doit être reconnue et considérée par tous et sa place dans l'éducation scolaire doit être réaffirmée.

De manière générale, la culture doit être considérée à la fois comme un levier et une dimension du développement économique et social qui ne peut être soutenu durablement que par une nation de citoyens et citoyennes éduqués et cultivés, donc mieux armés pour répondre aux nombreux défis auxquels est confronté le pays.

Le patrimoine culturel est une ressource ou un outil qui aide à interpréter le passé, à comprendre les réalités sociales et culturelles actuelles, à appréhender le futur comme le produit d'une évolution historique sur laquelle nous pouvons agir. D'où le développement de la thèse à partir de laquelle on accorde une grande potentialité éducative au patrimoine culturel pour parvenir :

- Au développement d'une pensée sociale critique;
- À la construction de la connaissance historique et sociale, à partir de la continuité temporelle (passé-présent-futur) de la conscience historique et de la recherche historique sur des éléments patrimoniaux; et
- Et à la définition et à la construction d'une identité personnelle et collective, sociale et culturelle.

En ce sens, l'analyse du patrimoine devrait permettre aux élèves de se rendre compte que leur environnement s'est progressivement mis en forme à travers le temps, grâce aux interventions des hommes. Pour cela, on pourrait établir quatre niveaux d'appréhension ou critères pour une programmation :

- Reconnaître le passé, apprendre à observer son environnement pour lire le paysage et comprendre ce qu'il propose à voir;
- Appréhender la notion d'évolution historique pour être capable d'ordonner, de classer et de comparer;
- Interpréter le patrimoine en fonction de ses caractéristiques visibles; et
- Et le relier avec une société et une situation historique déterminée et savoir passer de l'échelle mondiale à l'échelle locale et vice-versa.

La réflexion à développer et les propositions de contenus à faire reposent sur le fait de savoir s'il faut une intégration systématique ou non de l'étude de certains objets du patrimoine culturel dans l'enseignement en Haïti et plus particulièrement dans l'enseignement de l'histoire; tout dépend de l'Haïti que l'on veut refonder et de la place que l'on attribuera au patrimoine culturel dans la construction de la mémoire collective et de l'imaginaire collectif au sein de ce monde.

3.8.2.4. L'enseignement des langues

Comme mentionné dans les paragraphes précédents, la problématique de l'enseignement des langues est très complexe en Haïti. À côté du bilinguisme Créole/Français consacré par la Constitution comme étant les deux langues officielles du pays, il y a également deux langues étrangères, l'Anglais et l'Espagnol, qui sont introduites dans le curriculum du secondaire comme disciplines d'enseignement obligatoire.

Le plurilinguisme, en tant que tel, présente quatre enjeux majeurs. Le premier participe de la nécessaire adaptation de l'école à l'évolution de la société. Comme le dit un auteur contemporain : il n'y a plus " d'étrangeté pour l'étranger ". L'étranger est aujourd'hui partout, à la télévision, à la radio, sur internet. L'école est donc rattrapée par la réalité. Si nous ne voulons pas qu'elle prenne du retard, il faut éviter à tout prix le divorce entre l'école et les langues. Curieusement, c'est bientôt la non-compétence linguistique qui deviendra une étrangeté.

En second lieu, la mondialisation des échanges ou l'économie de marché aura la conséquence suivante : on aura non seulement besoin de diplomates polyglottes mais surtout de techniciens, d'informaticiens, d'artisans, d'ingénieurs ou médecins, qui manieront parfaitement plusieurs langues.

Le troisième enjeu est d'ordre politique. Haïti est membre de la Communauté ou Marché Commun des Caraïbes (CARICOM) dont l'anglais est la langue officielle d'échanges et dont les statuts (Traité de Chaguaramas) prévoient la mobilité des techniciens, des artistes, des journalistes et des universitaires. De plus, Haïti développe de plus en plus de relations de coopération avec les autres pays hispanophones de la région. L'objectif sur le multilinguisme devra être que toutes les catégories de la population disposent des moyens d'acquérir la connaissance de ces langues.

Enfin, si une culture du plurilinguisme ne s'installe pas de façon systématique dans le pays, il ne pourra pas jouer un rôle efficace dans la définition des politiques qui concerneront toute la région et profiter du même coup des opportunités qui s'offriront pour enclencher son processus de développement.

L'éducation au sein de la famille ne peut répondre aux besoins visant l'apprentissage correct de la langue, l'assimilation des notions scientifiques de base et la pratique adéquate des différents métiers que lorsqu'elle est doublée d'une formation scolaire. Le système d'enseignement, cependant, n'a pas toujours su s'adapter aux réalités sociales ou à la diversité démographique et linguistique. Il doit aussi la prise en compte de la variation langagière comme partie intégrante d'une compétence plurilingue, la question des articulations entre

socialisations langagières familiales et scolaires, ou encore celle des politiques éducatives et de la formation des maîtres pour le développement de pratiques plurilingues réflexives et fondées sur le dialogue entre langues.

Plus le système éducatif haïtien va s'assurer avec efficacité l'enseignement efficace du créole et du français en Haïti mais aussi l'enseignement efficace de l'anglais et de l'espagnol, plus Haïti apparaîtra comme un espace culturel et économique attrayant.

Si l'on veut que l'élève haïtien soit bilingue puis plurilingue, il s'agit de savoir d'abord comment bien lui apprendre le français, sa deuxième langue officielle. En effet, l'élève est déjà plongé à 100 % dans sa langue créole, que ce soit dans la cour de récréation, dans sa famille, à la radio ou à la télévision. Il reste à trouver des outils didactiques avec des documents pédagogiques organisés de façon à faire maîtriser par chaque sujet haïtien les Stratégies et processus interactifs; Stratégies et processus d'apprentissage de la langue.

Les stratégies sont des plans, des actes et des raisonnements systématiques et conscients que les apprenants choisissent et adaptent pour chacune des tâches qu'ils doivent accomplir. Il s'agit souvent de savoir quoi faire, comment et quand le faire, et pourquoi c'est utile. Pour apprendre la langue, les apprenants doivent penser de façon stratégique mais ils doivent également disposer de tout un répertoire de stratégies pour trouver un sens à ce qu'ils apprennent, pour traiter l'information, pour exprimer des idées et communiquer des renseignements de façon efficace, pour réfléchir à leur performance et l'évaluer.

En ce sens, une révision de la stratégie de l'enseignement des langues est nécessaire afin de :

- donner à tous les élèves la maîtrise de l'expression orale et écrite de la langue utilisée de nos jours, et leur permettre ainsi de communiquer, c'est-à-dire d'écouter, de parler, de lire et d'écrire avec précision et rigueur,
- entraîner les élèves, notamment par le contact avec les textes, au maniement méthodique des idées ainsi qu'à la réflexion personnelle et collective,
- aider chacun à se situer dans le monde actuel par la transmission d'une culture ouverte et vivante.

Pour atteindre ces objectifs, un double regard doit être porté sur ce secteur d'enseignement. Il y a tout d'abord les problèmes qui sont liés à la structuration même des programmes d'études. La volonté d'employer des méthodes communicatives et orales est freinée par l'importance donnée aux notes dans le système éducatif haïtien. L'importance donnée à la grammaire, et la complexité des analyses, n'aident pas à l'expression spontanée. Beaucoup d'élèves se sentent découragés. On ne leur a pas appris à s'exprimer, mais à avoir

peur de faire une faute. En conséquence, ils ont très peu de confiance en eux, et n'osent pas prendre la parole. Du fait de leur peu d'exposition à la langue parlée, même en classe, ils éprouvent beaucoup de difficultés de compréhension.

L'autre regard à jeter sur l'enseignement des langues est incontestablement du côté de l'acteur principal qu'est l'enseignant, ce qui revient de nos jours à réclamer de l'enseignant(e) de langues, l'établissement d'une adéquate relation communicative entre lui et les élèves, entre les élèves eux-mêmes et enfin entre les élèves et le contenu de son enseignement. Cela suppose donc de sa part des compétences linguistiques adéquates. Ce qui n'est pas encore le cas en Haïti.

Le constat est clair : Après au moins sept (7) années d'apprentissage, peu d'élèves sont en mesure de communiquer en français, en anglais et en espagnol. La réflexion consistera donc à comprendre les causes qui expliquent ce phénomène et de formuler des propositions qui puissent permettre à moyen et long terme de redresser cette situation.

D'où la nécessité de ce questionnement de l'enseignement des langues en Haïti, aux méthodes d'enseignement utilisées et aux moyens appliqués pour évaluer les élèves en vue de les adapter au besoin du moment.

3.8.3. L'exclusion sociale des enfants de la rue

L'exclusion sociale est un fait que l'on observe sur différentes formes en Haïti. Ce phénomène se développe, s'aggrave et prend des dimensions incommensurables. Plusieurs institutions, en majorité de la société civile, ont fait des études sur la situation des enfants dans les rues par opposition aux enfants de rues. Les premiers y passent leurs journées mais rentrent le soir dans une demeure où ils partagent leurs gains de la journée, alors que les deuxièmes y vivent à longueur de temps.

Ce sont en majorité (74.7%) de petits garçons âgés en moyenne de 12 ans qui ont commencé à fréquenter la rue depuis l'âge de 6 ans et où ils restent jusqu'à l'âge de 18 ans. Très peu d'entre eux (8.9%) avaient commencé à fréquenter une école sans pouvoir y rester, faute de moyens économiques, disent-ils. 28.6% d'entre eux sont des orphelins et 23.1% de ces enfants ont des parents qui vivent en milieu rural. Presque dans leur intégralité (99%), ils souhaitent pouvoir un jour se rendre à l'école pour apprendre à lire et à écrire et plus particulièrement pour apprendre les métiers qu'ils aiment.

Le code du travail haïtien prévoit les enfants en domesticité mais surtout à partir de 12 ans. Or, dans une étude réalisée en 2002 à la demande de l'OIT-IPEC, « on obtient un total de 173.000 enfants soit 8.2% des enfants de 5 à 17 ans pouvant être classés comme travailleurs domestiques ».

Dans les seules villes de Gonaïves et de Gros-Mornes, il a été recensé en 2005 par l'organisation non gouvernementale CARE-HAITI plus de 10.000 enfants en domesticité. L'âge moyen de ces enfants est de 13 ans avec un écart-type égal à 7,17 ans, c'est-à-dire que les enfants en domesticité les plus jeunes ont environ 6 ans et les plus vieux environ 20 ans.

Ce sont ces enfants qui réalisent l'essentiel des travaux domestiques dans les familles d'accueil. Ils subissent en plus, toutes sortes de mauvais traitements.

Dans l'ensemble, la majorité des familles d'accueil interrogées (84.9%) affirment observer un grand intérêt pour l'école chez ces enfants en domesticité. Ils viennent surtout des milieux ruraux (70.4%) et de parents qui ont en moyenne 6 enfants. Ils souhaitent presque tous (99.2%) apprendre un métier. On se demande alors quel dispositif mettre en place pour assurer l'éducation de ces deux catégories d'enfants vulnérables.

3.8.4. La crise ressources humaines

Outre le fait qu'il y a ces différentes catégories d'enfants qui n'ont pas encore accès à l'école, l'autre problème est que très peu de ceux qui y ont accès peuvent y rester pour boucler les cycles d'enseignement avec succès et sortir avec les profils de compétences désirés. L'un des facteurs qui expliquent cet état de fait est le faible niveau de formation des enseignant(e)s et des directeurs d'école.

Il a été mentionné ci-dessus que moins de 35% des enseignant(e)s au préscolaire et seulement 14.62% de ceux qui sont au fondamental ont les profils de compétences académiques et professionnelles requis. Pourtant, au cours des vingt dernières années, beaucoup d'argent a été investi dans la formation des maîtres et des directeurs d'écoles en Haïti sous forme de séminaires, à travers les projets et les programmes financés par la communauté internationale. Le problème est que ces heures de formation n'ont pas été distribuées de façon systématique, suivant un plan bien établi. La question aujourd'hui est de savoir quel dispositif mettre en place, d'une part, pour assurer efficacement la formation initiale et continue des enseignant(e)s à tous les niveaux du système éducatif, et d'autre part pour attirer plus de gens vers cette carrière souvent considérée comme peu valorisante et très difficile.

3.8.5. Mécanisme d'évaluation des apprentissages

L'évaluation est un élément crucial du processus d'apprentissage. Dans les établissements scolaires, les évaluations les plus directement visibles sont sommatives. Elles sont utilisées pour mesurer ce que les élèves ont appris à la fin d'une unité de formation, pour faire passer les élèves d'une classe à l'autre, pour s'assurer qu'ils ont le niveau requis pour

obtenir un diplôme de fin d'études ou pour accéder à certains postes ou encore pour sélectionner les élèves à l'entrée de l'enseignement supérieur.

Dans le système d'évaluation des acquis scolaires mis en place en Haïti il y a très peu d'informations disponibles sur les niveaux réels des élèves dans les différentes disciplines qui leur sont enseignées. De plus, les acteurs qui opèrent au niveau de l'offre scolaire, sont très nombreux et utilisent chacun leur propre méthode d'évaluation des apprentissages. Ainsi, les seuls tests standard développés pour mesurer les acquis des élèves sont ceux administrés par l'État à la fin de la 6^{ème} année d'études primaires (1^{ère} et 2^{ème} cycles de l'école fondamentale), de la 9^{ème} année (fin du 3^e cycle fondamental) et des études secondaires (Bacc. I et II).

Le taux de réussite des élèves à ces examens officiels est relativement bas. Pour l'année scolaire 2002-2003, il n'y a eu que 65.9 % des élèves qui ont participé aux examens de 6^{ème} année à réussir et en 2005, ce nombre est seulement passé à 66.5 %. Et quand on rapporte ce taux de réussite en 6^{ème} année au nombre d'élèves qui ont été accueillis en 1^{ère} année, on constate qu'il n'y a eu en fait que 24 % des effectifs de départ à pouvoir boucler le cycle primaire avec succès. Le constat a été le même pour les examens officiels proposés en 9^e année et aux finissants du secondaire où les taux de réussite enregistrés furent respectivement de 62.5 % et de 48.34 %; soit à peu près 18 % et 8 % de la cohorte.

L'un des facteurs qui explique ces échecs aux examens officiels est que les items de tests qui sont développés au niveau central et administrés aux élèves l'ont été en fonction des programmes d'études officiellement établis par niveau d'enseignement. Or ces programmes n'ont pas été systématiquement diffusés et leur application dans les classes n'a fait non plus l'objet d'aucune supervision et d'évaluation. Ainsi, bon nombre d'élèves subissent en fin de compte des épreuves sur des contenus qui ne leur ont pas été enseignés. La question est alors de savoir quels mécanismes et dispositif mettre en place pour une évaluation efficace des connaissances et des compétences des élèves à tous les niveaux du système éducatif haïtien.

3.8.6. Le financement de l'éducation

Les dépenses des familles consacrées à l'éducation ont été établies à 12% du PIB alors que celles de l'État n'est en moyenne que de 2%. Pour une population dont environ 76% vivent en-dessous du seuil de pauvreté, les coûts moyens annuels de scolarisation de l'ordre de 4.675 gourdes au préscolaire, 6.232 gourdes au fondamental et d'environ 14.000 gourdes au secondaire, sont tout simplement trop lourds pour être assumés par les familles. La question est de savoir quel système de financement de l'éducation mettre en place en Haïti de façon à réduire les coûts de scolarisation et les mettre à la portée des familles à faibles revenus.

3.8.7. La santé et la nutrition des élèves

Les résultats de l'enquête sur les conditions de vie des ménages ont révélé que 55 % des ménages vivent dans l'extrême pauvreté, avec moins de 1 \$US par jour et 76 % d'entre eux en dessous du seuil de pauvreté avec moins de 2 \$US par jour et par personne. Cela signifie que ces parents qui ont en moyenne 6 enfants ne peuvent pas à la fois payer leur écolage et les nourrir convenablement. Les écoles ne sont pas équipées pour le faire non plus à leur place. Car, 84,7 % des écoles primaires situées en milieu urbain et 87 % de celles situées en milieu rural n'ont pas de cantine qui fonctionne au profit des élèves et il n'existe dans aucune d'elles de programme de santé scolaire à proprement parler. Au niveau du secondaire, cela n'existe presque pas.

Une étude a révélé que les trois premières causes de mortalité infanto-juvénile restent la malnutrition, les maladies diarrhéiques et les infections respiratoires aiguës qui représentent 55 % des décès enregistrés dans la tranche d'âge 6-11 ans. Chez les adolescents, les problèmes associés à la grossesse précoce et d'autres facteurs physiques se partagent la première place (15,4 %) dans le classement des décès. En matière de santé de la reproduction, une grande vulnérabilité des femmes en âge de procréer est observée, 27% des décès dans cette catégorie sont dus au SIDA et à la grossesse (Haïti, Bilan commun, 2000). Derrière ces phénomènes se cache la pauvreté des familles. La question est de savoir quel dispositif mettre en place pour prendre en charge la santé et la nutrition des enfants notamment au niveau du préscolaire et du fondamental.

3.8.8. L'efficacité interne du système éducatif haïtien

En matière éducative, les processus internes des écoles produisent un effet sur leur efficacité. Ainsi, même si des organisations ou des écoles présentent de nombreuses similitudes au niveau de leurs structures formelles et de leurs programmes, chacune d'entre elles possède un environnement interne qui lui est propre (Gordon, 1983), qui crée une ambiance de travail et qui l'oriente dans le choix d'une approche pour atteindre ses objectifs et résoudre ses problèmes (Norton, 1984). Selon certains auteurs (Campbell et al., 1970; Norton, 1984; Thomas, 1976), des termes comme "atmosphère", "personnalité", "sentiment envers une organisation" sont utilisés pour désigner l'environnement interne d'une organisation.

Dans notre contexte, l'efficacité interne renvoie à la capacité de garder les sujets le plus longtemps dans le système éducatif ainsi qu'à celle qu'il a pour conduire le plus grand nombre d'élèves à la fin du cycle considéré. Dans le contexte d'Haïti, cette capacité est très

faible; car il y a très peu d'enfants à réaliser une scolarisation complète dans les différents niveaux d'enseignement.

Comparé à celui enregistré dans certains autres pays de la région tels que la République Dominicaine et la Jamaïque, le niveau de performance du système éducatif haïtien se révèle donc très faible. Le tableau 23 montre qu'il est nettement en dessous de celui enregistré dans ces deux pays voisins. En effet, le taux d'inscription en 1^{ère} année en Haïti est égal à 57.3 % alors qu'il est de 82.2 % en Jamaïque et de 82.3 % en République Dominicaine. De même, alors que le taux d'inscription en dernière année du primaire en Haïti est de 35.5 %, il est égal à 55 % en Jamaïque et à 83.5 % en République Dominicaine.

TABLEAU 25 : PERFORMANCE DU SYSTEME EDUCATIF (SOURCE : RAPPORT MONDIAL DE SUIVI SUR L'EPT, LE MONDE EST-IL SUR LA BONNE VOIE ? 2002, UNESCO.)

DEPARTEMENTS	MOYENNE	SEXE DES ELEVES	
		Garçons	Filles
I. Inscription en 6^e année fondamentale (%)			
Haïti	35.5	34.8	36.3
République Dominicaine	83.5	79.8	87.6
Jamaïque	55	52.3	57.9
II. Inscription en 1^e année fondamentale (%)			
Haïti	57.3	56.6	56.9
République Dominicaine	82.3	81.9	82.9
Jamaïque	82.2	80.1	84.3

Au niveau du secondaire, la situation est encore plus critique, seulement 21.2 % des élèves qui sont entrés en 7^{ème} année ont pu atteindre la classe de terminale, comme le montre la figure 29:

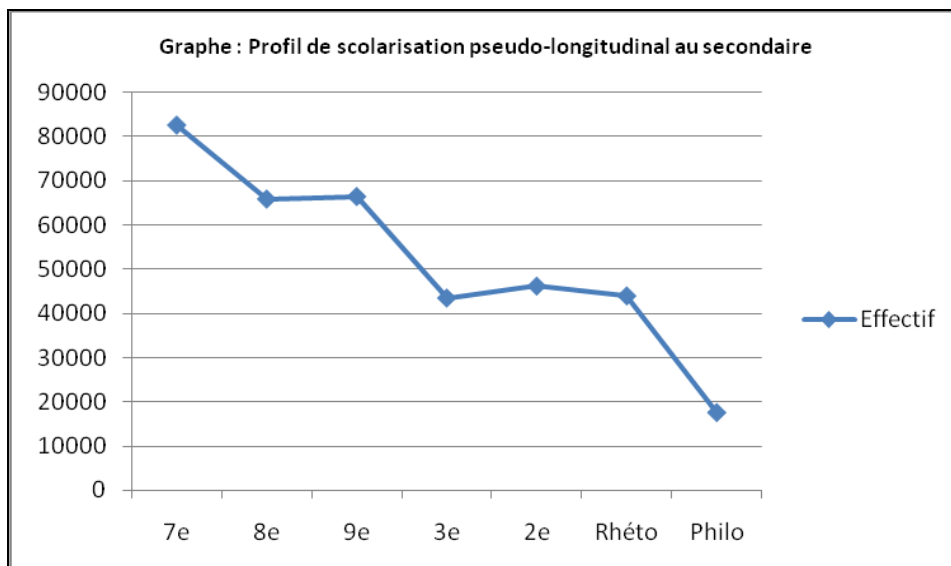


FIGURE 29 : PROFIL DE SCOLARISATION PSEUDO-LONGITUDINAL AU SECONDAIRE

Les raisons pouvant permettre d'expliquer cette situation sont nombreuses. En premier lieu, on peut citer le fait que certaines écoles, en milieu rural notamment, n'offrent pas le cycle primaire complet (1^{ère} à 6^{ème} année). Il est alors matériellement impossible aux enfants de le terminer. L'autre facteur également important à souligner est le coût de la scolarisation qui est trop élevé pour les familles. Le troisième facteur qui détermine le faible niveau d'efficacité interne du système éducatif est le problème de redoublement des classes qui pousse en fin de compte bon nombre d'élèves à abandonner l'école.

Cette fréquence de redoublement est récurrente à toutes les classes et à tous les cycles d'enseignement comme le fait ressortir la figure 30:

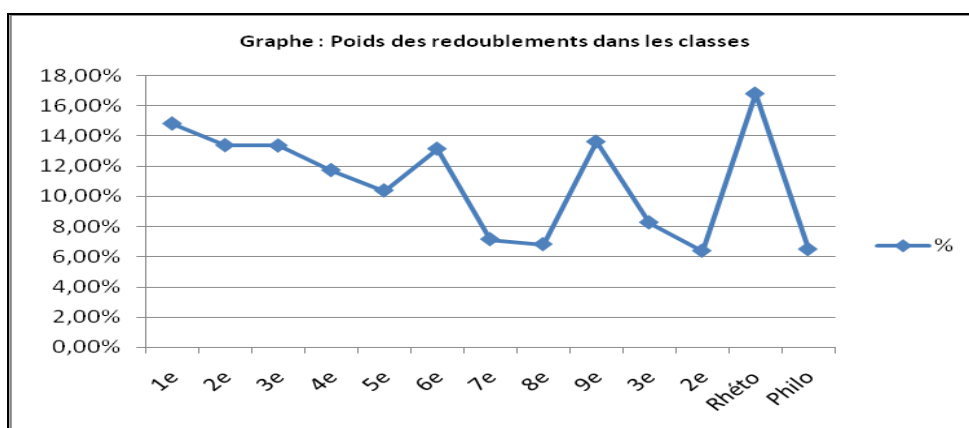


FIGURE 30 : POIDS DES REDOUBLEMENTS DANS LES CLASSES

Cela rend le système éducatif également inefficace à cause du gaspillage de ressources qui se fait, le redoublement ayant mis les familles et l'État en situation de financer plusieurs fois la même année d'étude pour un enfant.

Ce gaspillage, associé à ceux relatifs aux abandons précoces en cours de cycle (puisque l'enfant a peu de chance de conserver les acquis de l'école à l'âge adulte, les années dépensées à le scolariser notamment au primaire l'ont été pour rien), impliquent des indices d'efficacité dans l'usage des ressources publiques et privées relativement faibles.

3.8.9. Le problème de l'efficacité externe du système éducatif

Les milieux professionnels déclarent n'avoir plus confiance dans le système de formation professionnelle de par le désintérêt souvent manifesté par les responsables politiques. Selon eux, le système ne répond pas aux besoins en matières de formation et de qualification. Les élèves formés ne répondent pas aux attentes du monde du travail au niveau des compétences maîtrisées. La formation technique est suffisante mais il manque la formation pratique. Certaines formations organisées sont obsolètes et des secteurs émergents ne sont pas pris en compte. Ils constatent qu'il y a très peu de formations de niveau intermédiaire comme celles d'ouvriers qualifiés.

Les milieux professionnels regrettent aussi le manque d'informations sur la localisation des centres, les formations organisées et leurs niveaux. Ils constatent une absence de cadre institutionnel de concertation pour les impliquer dans la stratégie des développements sectoriels des formations aux niveaux national, régional ou local et l'élaboration des programmes de formation et l'évaluation des résultats, la détermination des besoins sectoriels prioritaires.

Au niveau supérieur et universitaire, le problème se pose avec la même ampleur. La majorité des finissants se trouvent au chômage et cela depuis plusieurs années. Aucun mécanisme d'échange n'existe pour faciliter le dialogue entre les établissements d'enseignement et le milieu des affaires.

3.8.10. La gouvernance du système scolaire haïtien

Dans les propos sur l'éducation en Haïti en quête d'une plus grande efficacité, les chercheurs insistent sur la gestion du système éducatif et celle des institutions qui l'assurent au sein de l'État. Car selon plusieurs acteurs et observateurs, le mauvais fonctionnement du système éducatif haïtien est dû en grande partie à la faiblesse du système de gouvernance mis en place. Seulement 23.9 % des établissements préscolaires, 35.3% des écoles fondamentales et 13.8% des écoles secondaires non publiques sont autorisées à fonctionner par l'État.

On observe au fil du temps une sorte de dilution de la notion de mission publique en Haïti. L'effritement du sens du service public est une conséquence des mauvaises conditions de travail et de la difficulté des autorités à penser la professionnalisation des fonctionnaires en fonction d'un plan de carrière basé sur la compétence et l'expérience. En ce sens, les signaux qui proviennent de la politique de recrutement des différents agents éducatifs (inspecteurs, directeurs et enseignant(e)s) au cours des deux dernières années peuvent rendre perplexes. Faut-il recruter 6.000 nouveaux agents alors que les prévisions budgétaires établies par le même ministère n'en prévoient que 4.000? Est-il approprié d'organiser ces embauches à partir de listes partisans sans offrir aux nombreux cadres compétents des régions la possibilité de servir leur administration à partir de concours fondés sur le mérite? La question du renouvellement et de l'adaptation des compétences enseignées à l'école est prise en charge à travers divers processus tels que la mise en place de l'école fondamentale et du nouveau secondaire, la formation initiale et continue des enseignant(e)s et des directeurs d'école, l'opérationnalisation de la stratégie nationale d'action pour l'éducation pour tous, la réforme de la formation professionnelle. Malheureusement, tous ces processus semblent se déployer dans un grand désordre laissant l'impression que les autorités ne maîtrisent pas les systèmes de planification que ces réformes exigent. Le désordre concernant la mise en place de l'école fondamentale augmente en intensité quand on s'approche du 3^e cycle (7^e, 8^e et 9^e années) : quelle est la relation entre les programmes enseignés au 3^{ème} cycle dans les écoles se présentant comme écoles fondamentales et les programmes enseignés dans le premier cycle du secondaire (6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème}) des lycées et collèges traditionnels? Le processus expérimental mis en place pour l'introduction du nouveau secondaire s'opère-t-il dans les conditions appropriées et ne compromet-il pas la carrière académique des cohortes de jeunes impliqués dans ces nouveaux programmes? Est-il possible de gérer efficacement les ressources mobilisées par les différents bailleurs de fonds (la BID, l'Union européenne, l'ACDI, la Banque caribéenne de développement) en faisant l'économie de bonnes politiques publiques et de structures de régulation et de pilotage du secteur?

Un même désordre est introduit dans le dispositif mis en place pour la formation des enseignant(e)s pour l'école fondamentale. L'observateur est à la recherche d'une politique clairement définie qui indiquerait la marche à suivre par les différentes institutions intéressées et qui fixerait les niveaux de compétences et de responsabilités de chacune d'elles en la matière. Quelle est l'articulation entre les CFEF (Centres de formation des enseignant(e)s du Fondamental) et les ENI (Écoles normales d'instituteurs)? Pourquoi la formation des maîtres ne peut-elle constituer le lieu d'une véritable articulation de l'enseignement supérieur avec les

autres niveaux du système éducatif? Pourtant, d'importantes ressources, en particulier, de la coopération externe, sont injectées dans le secteur pour financer cette activité. Ceci devrait constituer une condition supplémentaire pour exiger une plus grande clarté dans le choix des objectifs et des stratégies.

La tentation a toujours été grande au sein de divers ministères de centraliser les principaux processus décisionnels au niveau du cabinet du Ministre, au détriment de la responsabilisation de la direction générale et des services qui en dépendent. Les effets d'une telle pratique sont bien connus : démotivation des cadres, faible coordination entre les directions techniques, faible articulation entre les Directions Départementales de l'Éducation (DDE) et les directions techniques centrales, clientélisme, mépris des procédures écrites, mauvaise qualité de services, retard dans le traitement des dossiers, gaspillage de ressources, etc. Dans le secteur de l'éducation, le maintien d'un minimum de service public pour les usagers et la constitution d'une capacité de réponse rapide aux besoins du terrain exigent que les services techniques tant au niveau des directions centrales que des (DDE) acquièrent une certaine autonomie de décision et d'action par rapport au cabinet du Ministre dont l'action principale doit porter sur la gestion politique du secteur et non sur les processus techniques et administratifs récurrents.

À l'instar de bon nombre d'autres pays, l'État haïtien s'est engagé à assurer l'éducation de tous ses concitoyens d'ici 2015. Compte tenu des faibles niveaux de scolarisation et d'alphabétisation actuellement enregistrés chez les enfants, les jeunes et les adultes à travers le pays, les possibilités de réalisation d'un tel objectif se révèlent très faibles. Pour pouvoir y parvenir, il faudrait non seulement l'exercice d'un leadership efficace au sein du secteur mais également des outils de planification élaborés dans le cadre d'un processus participatif et sur la base desquels tous les acteurs concernés auraient accepté d'engager leurs interventions, ce qui ne semble pas être le cas aujourd'hui. Par exemple, les autorités tardent à mettre en place l'Office national du partenariat dont la loi a été votée et promulguée. D'une façon plus générale, les partenaires de l'État pourraient être consultés d'une manière plus systématique sur les décisions stratégiques qui concernent le développement du secteur. Associer les acteurs concernés aux processus de décisions stratégiques garantit à la fois la pertinence de celles-ci et la collaboration de ces acteurs quand vient l'étape de la mise en œuvre.

Du point de vue de la gestion des ressources disponibles, les pratiques actuellement en cours au sein du secteur de l'éducation ne sont pas de nature à rassurer les acteurs du monde de l'éducation. La faiblesse des mécanismes de coordination et de contrôle peut entraîner

d'énormes gaspillages des ressources de l'État, sans aucune contrepartie de services aux usagers. Sans compter les ressources importantes mobilisées à travers les ONG, plus de 100 millions de dollars américains sont actuellement injectés dans ce secteur sous forme de projets et de programmes. Il y a pourtant lieu de s'interroger sur les structures et les mécanismes qui auraient été mis en place pour assurer la coordination, le pilotage et le suivi de l'utilisation de ces ressources, de façon à s'assurer qu'elles vont effectivement contribuer à faire avancer le système éducatif dans le bon sens. La seule chose qui est cependant sûre, c'est que ces investissements vont entraîner des coûts récurrents importants que les autorités du secteur ne prennent pas le temps actuellement de calculer et auxquels le budget de l'État aura à faire face. Ainsi se pose le double problème de l'utilisation inefficace des ressources externes mobilisées et de prise en charge des coûts récurrents générés qu'il faut en toute urgence analyser et contrôler.

3.8.11. Les nouveaux défis

La situation créée par le tremblement de terre du 12 janvier 2010 impose de nouveaux défis aux acteurs du monde de l'éducation et à l'ensemble de la société. Ici ou là, suite à la catastrophe, on entend l'expression Haïti, année zéro, c'est-à-dire que dans son épouvantable malheur, Haïti a peut-être l'opportunité de repartir pour de bon, sur de nouvelles bases. Beaucoup ont commencé à croire à une réinvention du système moribond, organisé en strates, qui a été fortement touché : les plus riches vers les écoles étrangères, lycée français, école américaine / la moyenne bourgeoisie et la petite bourgeoisie aisée vers les écoles congréganistes et les bonnes écoles privées / les pauvres vers les écoles privées moins bien cotées et les lycées publics / les très pauvres sans le droit à l'instruction scolaire.

Le défi de penser une véritable école républicaine qui contribuera à plus d'égalité et à renforcer la conscience citoyenne pour un nouveau rapport au savoir, à l'environnement, à l'école, se présente devant acteurs et chercheurs. Ce faisant, Haïti se donnera l'occasion de se saisir de cette catastrophe inqualifiable pour corriger des vices structurels. Deux ans après, on se demande est-ce que si l'élan de la solidarité internationale a été l'effet d'un humanisme de courte durée ou une véritable opportunité de penser à un nouveau départ ?

Il est bien évident que ce questionnement essentiel ne trouvera pas d'écho dans le concret sans un leadership étatique établissant un plan pour la reconstruction et la relance économique pour sortir de la logique de l'assistanat. Faire face à ces nouveaux défis renvoie à l'épineux problème de la gestion traditionnelle du pays qui doit faire face à une nouvelle forme de gouvernance, de façon à reconquérir la confiance des citoyens et à s'assurer que le bien collectif l'emporte sur les intérêts individuels.

3.8.11.1. La bonne gouvernance à soutenir

Dès l'annonce de la catastrophe qui a frappé Haïti, la communauté internationale s'est mise en branle pour venir au secours des milliers de victimes du drame, mais n'a pas trouvé de ligne directrice incarnée par un leadership local pour canaliser l'aide apportée. Deux ans après, les autorités haïtiennes n'ont pas fait preuve d'une direction stratégique accompagnée de décisions en concordance avec les besoins de redressement du pays. Malgré l'annonce de plusieurs milliards qui auraient déjà été dépensés, il n'y a pas de projets d'infrastructure publique synonyme d'embauches et de développement des compétences.

La compétence locale et internationale devrait être mise à contribution en vue de la reconstruction physique de l'État et en même temps la mise en œuvre d'un véritable remembrement institutionnel pensé à partir d'une politique publique transparente. Il ne peut y avoir de visibilité sans une réelle coordination de l'Etat dans les différentes actions à mener par les différents partenaires. Ce qui nécessite une réelle culture de service public, à savoir, une solide fondation à la construction d'une administration efficace, effective et professionnelle. Dans toute la chaîne de l'administration doit s'installer une culture organisationnelle capable de fédérer les énergies et donner du sens à son action. Au préalable, il est utile de revisiter le cadre normatif national et de l'adapter aux exigences de fonctionnement d'un Etat moderne. Ce processus de transformation doit s'appuyer sur les techniques les plus éprouvées du management public et sur une transformation des comportements des fonctionnaires.

La modernisation des services publics est une nécessité nationale et doit être mise en œuvre de manière vigoureuse, audacieuse et pérenne, car Haïti ne pourra durablement soustraire à la modernisation des services au public. Il y va de l'intérêt de la collectivité toute entière, de la dynamique de la coopération internationale et de la légitimité même des administrations dédiées à servir les citoyens. Un tel enjeu impose que tous, politiques, acteurs économiques et sociaux et agents de la fonction publique, éducateurs, mettent en partage les orientations susceptibles de garantir la modernisation des services au public dans l'intérêt de la nation.

3.8.11.2. Reconstruire autrement

Un défi de taille pour le pays est d'avoir effectivement accès aux ressources promises et/ou mobilisées par les partenaires internationaux et de pouvoir les utiliser de manière optimale dans un véritable projet de transformation du système éducatif en sachant faire la transition entre la phase d'extrême urgence, celle de la réhabilitation et celle de la reconstruction proprement dite.

La phase d'urgence exige des réponses diligentes et adaptées pour que les structures scolaires endommagées puissent être rendues fonctionnelles afin de permettre la reprise rapide de la scolarité des enfants :

- installation de lieux permettant la reprise des activités d'enseignement,
- aides au traitement des traumatismes liés à la disparition de proches, aux violences subies et à l'impact psychologique du séisme lui-même,
- réhabilitations des bâtiments scolaires,
- mise à disposition des fournitures scolaires et équipements pédagogiques,
- appui financier à apporter aux familles pour la prise en charge des frais de scolarité dans le privé mais plus généralement à l'ensemble des familles vivant sous le seuil de pauvreté pour leur faciliter la reprise d'un régime de vie proche de la normalité,
- soutien financier à apporter aux enseignant(e)s qui vivent depuis le 12 janvier dans des conditions précaires,
- organisation du rattrapage scolaire,
- reconstitution des équipes pédagogiques et administratives.

Au-delà de ces exigences indispensables à court terme, des défis plus durables interpellent les pouvoirs publics, dans les prochains mois et les prochaines années.

Il s'agit plus précisément :

- de réorganiser l'offre scolaire à tous les niveaux en fonction, d'une part, de la demande exprimée à l'échelle nationale, dans le cadre des objectifs de scolarisation universelle poursuivie, et tenant compte, d'autre part, des besoins prioritaires du pays en matière de ressources humaines qualifiées;
- d'établir le socle commun de connaissances et de compétences auquel doivent avoir obligatoirement accès tous les Haïtiens et Haïtiennes vivant dans le pays;
- de rendre effective la disposition constitutionnelle de scolarité obligatoire et gratuite;
- de réorganiser l'enseignement secondaire;
- de réorganiser le sous-système de formation professionnelle et technique, en particulier pour répondre aux nécessités de la reconstruction;
- de réformer le dispositif de formation et de développement des ressources humaines nécessaires au bon fonctionnement du système éducatif à tous les niveaux;
- d'établir un cadre de fonctionnement et de développement pour l'enseignement supérieur;

- de concevoir et de mettre en place les structures de gouvernance nécessaires tant au niveau national qu'au niveau local et d'établir les cadres légaux conséquents.

Les acteurs sur le terrain ont soulevé la problématique de l'inégalité scolaire depuis plusieurs années. Cependant, le rapport au savoir des sujets apprenant du pays ne peut pas se construire correctement car : « *Le système éducatif haïtien a su mettre en place et développer, par l'inégalité des chances scolaires, l'exclusion d'une catégorie d'enfants et amplifier en conséquence, les inégalités sociales en Haïti.* » (François 2010 : p.14).

Au-delà des émotions naturelles exprimées, les penseurs haïtiens ont vu, à juste titre, la catastrophe du 12 janvier comme point de départ d'une rupture, d'un saut qualitatif qui porterait les élites du pays à avoir une nouvelle vision commune, une volonté et un savoir-faire nécessaires pour reconstruire autrement, pour refonder le pays et bâtir une Haïti moderne. Il serait dommage de commencer à se lamenter deux ans après en disant que les Haïtiens n'ont rien appris de ce drame et qu'ils sont bel et bien partis dans leur course bicentenaire vers l'autodestruction collective comme nation souveraine et comme patrimoine de l'humanité.

Pourtant, par-delà ces difficultés gigantesques, par-delà la précarité des conditions dans lesquelles la majorité des Haïtiens sont obligés d'organiser leur quotidien, par-delà aussi les frustrations exacerbées par les promesses non tenues ou l'inefficacité d'une certaine coopération, et par-delà enfin la léthargie des institutions étatiques, aveugles sur leur mission de puissance publique, il y a lieu d'y croire encore et d'œuvrer pour un nouveau rapport à la vie, au monde et au savoir en Haïti.

3.8.11.3. Pour un rapport au savoir de plus en plus scientifique de la population

En rapport aux grands enjeux de la société haïtienne post séisme, la question se pose de savoir comment faciliter la transmission d'une attitude active par rapport au savoir scientifique ? Quelle culture scientifique pour que les citoyens puissent participer démocratiquement aux choix de société ?

Un constat palpable est que, Haïti se trouve exposée à des risques dont la nature est diverse mais certaines caractéristiques communes : insuffisante anticipation de la menace, ampleur de la population exposée, compréhension incomplète des mécanismes en cause. Souvent, le risque fait irruption dans le débat social sous forme de fatalité ou de punition

divine. Le dernier séisme en est la preuve où, l'Etat a cédé à la panique provoquée par des « prophètes de malheur » qui annoncent des jours sombres et invitent tout le peuple à des journées jeûne et de prière pour solliciter l'indulgence divine face à l'ampleur de la catastrophe. Nous comprenons par cette attitude naïve, un déficit scientifique généralisé qui mérite une attention particulière notamment en matière de prévention du risque.

3.8.11.4. Culture du risque dans un rapport scientifique au savoir

Haïti est un pays où le risque qu'il soit intense ou à peine perceptible, est toujours présent. Loin de toute conception fataliste, cet état de fait devrait obliger la société à éduquer ses sujets à la gestion du risque de façon à adopter un comportement approprié. Car un désastre est, en effet, la matérialisation du risque et par conséquent de sa mauvaise gestion. A cet égard, le séisme du 12 janvier 2010 en Haïti nous l'a clairement rappelé. Désormais, il s'agit de construire l'avenir en intégrant une gestion proactive du risque.

La gestion du risque passe d'abord par l'identification puis par la connaissance de ses causes et de ses conséquences. L'identification et l'analyse du risque est un processus qui permet de comprendre comment se présentent les menaces naturelles, leur intensité, leur distribution spatiale et temporelle.

Une gestion proactive du risque devrait permettre une diminution de l'impact des menaces, mais surtout une réduction des sources de vulnérabilité jusqu'à un niveau acceptable du point de vue social, économique et environnemental. Puisqu'il est impossible d'éliminer totalement le risque, il convient de prendre des mesures pour protéger la population et ses actifs. Il faut pouvoir y répondre avec des actions préparées à l'avance : surveillance, alerte, alarme, réponse ... Cette approche permettra d'éviter la répétition de certaines maladroites par rapport aux catastrophes naturelles.

L'éducation a cette obligation de créer une culture de prévention pour remplacer celle naïve, qui pousse à la résignation ou à la perception d'un châtement divin. Séisme, événements hydrométéorologiques et sociopolitiques, épidémie font partie des risques encourus par ce pays. Chacun doit le savoir, l'Etat doit garantir la protection par la prévention.

Les médias, les autorités, les compétences locales doivent s'unir pour offrir à l'ensemble une éducation de qualité adaptée au contexte géopolitique du pays. La ferveur spirituelle populaire doit être accompagnée afin d'éviter tout esprit fataliste ou la passivité. Car face aux enjeux climatiques, on ne peut pas ne pas éduquer la population et chercher à identifier, par des voies scientifiques disponibles, l'extension spatiale et temporelle ainsi que les intensités relatives des menaces naturelles les plus importantes dans le pays.

Comment comprendre que malgré la disponibilité du savoir scientifique sur les constructions parasismiques, l'Etat Haïtien reste indifférent aux constructions anarchiques qui continuent au vu et au su de tout le monde sans aucun égard pour l'environnement ? Les autorités en place, ne devront-elles pas utiliser les analyses et les résultats scientifiques pour orienter les actions d'urgence de gestion du risque, ainsi que l'aménagement du territoire et la planification du développement ? Comment expliquer que, dans une société où tout relève de l'urgence, aucun plan sérieux n'ait été présenté pour sortir le peuple du marasme et pour se projeter dans l'avenir ? En réalité, avec beaucoup de cynisme, certains peuvent continuer de penser qu'il est bon de conserver la situation telle quelle afin de pouvoir manipuler plus facilement cette masse vulnérable dont les votes aux élections peuvent s'acheter pour une pitance.

Entre-temps, les séismes, glissements, coulées torrentielles de boue, sécheresses et éventuellement tsunamis, constitueront des occasions idéales pour faire de nouveaux riches. Dans ce cas, à quoi ça sert d'avoir une vision de la gestion du risque incluant la gestion des urgences, dans une situation multi-menaçante ?

Un évènement qui a occasionné la mort d'environ 230.000 personnes et fait 100.000 blessés, près de 600.000 sans logis et plus de 300.000 personnes déplacées, ne peut pas ne pas réveiller la conscience citoyenne pour un rapport harmonieux avec l'environnement qui contribue à réduire les risques.

Une population qui souffre déjà de la fatigue, de traumatisme et de conditions exacerbées de pauvreté et donc de vulnérabilité extrême, devient réfractaire par rapport aux approches scientifiques. Elle est plus encline à se confier aux gourous manipulateurs qui les entraînent dans des sectes. Ces personnes fragiles se prêtent au « chantage » de ces groupes visant par des manœuvres de déstabilisation psychologique à obtenir de leurs adeptes une allégeance inconditionnelle, une diminution de l'esprit critique, une rupture avec les références communément admises, éthiques, scientifiques, civiques, éducatives. Ce n'est pas sans raison qu'au lendemain du séisme il y a eu autant de « prophètes de malheur » à avoir des heures d'antennes pour annoncer des jours sombres sur Haïti.

3.8.12. Séisme du 12 janvier 2012 et interprétations haïtiennes de ses causes

Suite au séisme qui a dévasté Haïti, Pat Robertson, pasteur chrétien évangéliste américain, a essayé d'expliquer et de justifier le désastre comme la conséquence de quelque chose qui s'est passé il y a longtemps en Haïti. Selon cet illuminé, ce « quelque chose » consiste en un pacte que les esclaves haïtiens auraient signé avec le diable. Ils dirent au diable

« Nous vous servirons si vous nous libérez des Français ». Alors, le diable répondit : « D'accord, marché conclu ».

En toute logique, une telle affirmation, aux effets pervers, devrait être jetée à la poubelle. Cependant, force est de constater qu'elle reçoit quand même un écho chez certains groupements religieux, en Haïti, englués dans une mentalité religieuse qui les met à la merci des marchands de religion de toutes sortes qui pullulent dans le corps social haïtien. En effet, depuis plusieurs décennies, Haïti est devenue un véritable laboratoire religieux où pointent toutes sortes d'églises. Des sectes tristement célèbres comme celle dénommée Scientologie ont fait leur apparition récemment en grande pompe avec la venue du célèbre acteur américain John Travolta pilotant lui-même son avion. Selon le Haitian Press Network (HPN) du dimanche 31 janvier 2010, le journaliste Jonas Laurince écrit : « *Depuis le séisme du mardi 12 janvier 2010, plusieurs centaines de personnes se sont converties au protestantisme (adventiste, baptisme, méthodiste, pentecôtiste, etc.)* ».

Dans cette ambiance de religiosité surchauffée et puérile, il est tentant pour les illuminés haïtiens de se laisser berner par les déclarations de Robertson ou d'autres manipulateurs du même type. Même avant cette désastreuse catastrophe naturelle du 12 janvier, les populations haïtiennes les plus éprouvées par le chômage et les conditions révoltantes d'existence, étaient prises d'assaut par les églises protestantes nord-américaines qui rivalisaient entre elles pour apporter toutes sortes de soutiens. Pour ces groupements religieux, le grand responsable de la situation de détresse et d'extrême pauvreté des Haïtiens est le vaudou haïtien grand représentant du mal et de Satan. Certains Haïtiens, vivant en Haïti, n'hésitent pas à fustiger certains de leurs compatriotes qui, selon eux, ont attiré sur Haïti les foudres de la punition divine pour avoir pratiqué trop de maléfices vaudou. Donc, se repentir était et est encore le grand pas qu'il fallait accomplir pour pénétrer dans le « royaume de Dieu ». On n'est pas très loin de l'explication de Pat Robertson pour justifier le séisme ravageur.

Alors que les connaissances scientifiques disponibles permettent de savoir que les Grandes Antilles en général, et Haïti en particulier, sont une région sismique active. La quiescence sismique relative du dernier siècle en Haïti a fait oublier cette menace, qui est cependant inexorable. L'île d'Hispaniola est, en effet, située sur une zone de failles tectoniques majeures séparant les plaques Caraïbe et Amérique du Nord. Des résultats géodésiques récents montrent que ces deux plaques coulisent l'une par rapport à l'autre à une vitesse de 2 cm/an : *c'est la condition cinématique aux limites en Haïti et une première information quantitative sur la menace sismique* (DeMets et al. 2000).

Ce mouvement lent mais constant induit des contraintes mécaniques à la frontière entre ces deux plaques tectoniques. Elles s'exercent en particulier dans certaines zones de fractures préexistantes, ou failles tectoniques. Ces failles représentent des plans de faiblesse dans la croûte terrestre le long desquelles les contraintes tectoniques s'accumulent inexorablement. Cette accumulation de contraintes se manifeste en surface par une déformation élastique de la croûte terrestre de part et d'autre des failles, déformation mesurable par géodésie spatiale GPS (Global Positioning System). Lorsque ces contraintes excèdent la résistance mécanique d'une portion de faille donnée, celle-ci lâche et les compartiments de part et d'autre de la faille glissent subitement l'un contre l'autre : c'est le séisme. Les failles tectoniques sont donc les sources de la menace sismique. Les études géophysiques en cours montrent que le séisme du 12 janvier 2010, en Haïti, résulte d'un déplacement d'environ 4 mètres qui a duré 10 secondes et a rompu une portion de faille d'environ 40 km de long entre Petit Goâve et Gressier (département de l'Ouest d'Haïti). Ce mouvement soudain déclenche les ondes sismiques qui se propagent dans la croûte terrestre sur de grandes distances : elles sont le vecteur de la menace sismique. Ces ondes causent un mouvement du sol dont l'amplitude diminue avec la distance de la source sismique, mais dépend aussi des caractéristiques géologiques du sol et du sous-sol : ces prévisions déterminent le facteur d'atténuation des ondes sismiques. Les terrains peu résistants tels que sédiments meubles ou alluvions amplifient le mouvement du sol par rapport aux terrains rocheux.

Enfin, le mouvement du sol peut causer des dégâts secondaires tels que liquéfaction, glissements de terrain, tsunamis.

Quelles conclusions peut-on tirer de ces deux types d'explications ? Il faut retravailler son rapport au savoir et se débarrasser de cette mentalité religieuse ou magique pour expliquer les phénomènes naturels ou sociaux ; de là, on pourra se responsabiliser et assumer les actes que nous posons en société et qui nous rendent en dernière analyse les maîtres de notre destin. A cause de son ampleur, le séisme ne pouvait être évité mais il aurait pu être moins dévastateur si les autorités haïtiennes avaient exercé leur responsabilité, en prenant des mesures efficaces contre les conséquences de la corruption exceptionnelle qui sévit dans toutes les couches de la société haïtienne, en se mettant à la hauteur de leur condition d'hommes d'État qui savent qu'ils doivent gérer une nation et qu'ils devront rendre des comptes.

La compréhension des propos précédents passe par une connaissance de la culture haïtienne. Une culture particulière qui induit un type de rapport au savoir spécifique.

3.8.13. Comprendre la culture haïtienne pour mieux apprendre le rapport au savoir des sujets

La culture, dans un sens global, forme l'ensemble des représentations produites par la pensée dans un contexte social précis. Ces représentations induisent la réalité naturelle et sociale dans la conscience collective des individus.

La culture haïtienne naît de la rencontre de plusieurs civilisations : amérindienne, africaine et européenne. C'est le produit d'un métissage. Cependant, la composante africaine domine dans l'univers haïtien surtout dans le rapport avec le monde visible et invisible. Un phénomène qui prend sa source dans l'ancrage ésotérique, caractéristique de l'imaginaire haïtien. Cela se retrouve notamment dans les pratiques du vaudou c'est-à-dire, un système religieux, un culte venu d'Afrique, pratiqué par les Haïtiens surtout dans le milieu paysan. Du coup, cette pratique culturelle devient une source d'inspiration dans divers aspects culturels d'Haïti : l'art, la peinture, la musique, les chants, la poésie. Dans la logique du vaudou, la créature humaine doit se reconnaître liée à des êtres supérieurs, invisibles mais doués de pouvoirs sur elle. L'ethnologue haïtien, Jean Price-Mars (1930) fut le premier à démontrer le sens culturel et religieux du vaudou.

Les Haïtiens ont évité l'isolement intellectuel en intégrant dans leur patrimoine un héritage colonial : la langue française. A partir du XVIIIème siècle, une littérature d'expression française a pris naissance et a fourni de très nombreuses œuvres ; romans et recueils de poésies. Le XIXème siècle a été marqué par les courants littéraires du romantisme européen et au XXème siècle, un mouvement littéraire engagé, dans la lutte « noiriste » et la négritude, s'est développé. Parmi les écrivains connus nous pouvons citer : Jacques Roumain, René Dépestre, Frank Etienne etc.

L'expression culturelle la plus répandue reste la peinture. Elle est caractérisée par la richesse des couleurs et représente, bien souvent, les survivances des temps lointains de l'histoire d'Haïti. La peinture haïtienne a ses racines dans la lutte contre l'esclavage, le combat pour la liberté et la volonté de vaincre la soumission.

L'art pictural a pris son essor au début du XXème siècle avec la création d'un Centre d'Art à Port-au-Prince. C'est un art populaire. Les artistes-peintres viennent généralement des couches sociales défavorisées. Leur peinture naïve révèle les préoccupations de la vie quotidienne, les beautés de la nature et l'imagerie du vaudou.

Bien souvent, on a tendance à penser la culture haïtienne en terme de vaudou. Ce bref aperçu nous fait voir que c'est une culture de variété. N'empêche que les pratiques

vaudouesques ont une influence sur la représentation du monde de l'imaginaire haïtien. Arrêtons-nous un peu pour mieux percevoir le vaudou haïtien.

3.8.13.1. L'influence de la culture vaudou dans la formation de l'imaginaire haïtien

Le vaudou évoque un culte essentiellement lié à la culture haïtienne à tel point que l'observateur rapproche de manière indissociable les pratiques et les croyances du vaudou à tout haïtien. Telle est ainsi l'image d'Haïti qu'on repère dans le reste du monde. Aux États-Unis (Hurbon, 1994 : 181-197), encore ces dernières années, le vaudou est présenté dans la presse comme la clé du sous-développement d'Haïti et la source des gouvernements despotiques que le pays a connus pendant les deux derniers siècles. En Europe, il faut encore régulièrement et sans cesse démontrer que le vaudou, venu d'Afrique, n'est pas une mosaïque de rites magiques et de sorcelleries qui font des Haïtiens un peuple-enfant, et qui ramènent à l'enfance de l'humanité. À travers ces préjugés et ces fantasmes qui l'entourent d'un épais brouillard, il est cependant possible d'entrevoir que le vaudou, comme n'importe quel système religieux, renvoie à la fois à une problématique d'identité culturelle, qu'il remplit un rôle essentiel dans l'histoire politique d'Haïti et implique une conception particulière ou singulière des rapports au développement économique. Mais tout cela ne permet ni de saisir le vaudou dans sa spécificité, ni de connaître sa véritable nature. Il serait intéressant de s'interroger avant tout sur le statut reconnu au vaudou aux différentes époques de l'histoire d'Haïti comme aux différentes étapes du développement de l'anthropologie. Cependant ce serait l'objet d'une autre étude.

3.8.13.2. Le vaudou et les différentes perceptions

A l'origine, le vaudou n'a pas été perçu comme une religion. Les missionnaires et les voyageurs le décrivaient comme des pratiques de la magie et de sorcelleries. Dès le début du XVIIIe siècle, missionnaires et administrateurs, de même que les habitants du pays ne se borneront à voir dans les pratiques de sorcelleries, que des menaces mortelles dirigées contre eux. Aussi chercheront-ils, « *A faire mourir de leur propre autorité* » (Peytraud 1897: 187-188) les nègres sorciers, extrait d'une lettre datant du 3 septembre 1727 cité par Hurbon (2005). Effectivement, les rumeurs vont enfler pendant tout le XVIIIe siècle, surtout à partir des années 1750 qui voient apparaître une série de chefs religieux qui prétendent annoncer la fin de l'esclavage et l'extermination des colons. Le plus célèbre d'entre eux s'appelle Makandal qui passe pour le plus grand faiseur de poisons et de maléfices.

Seul le christianisme était défini comme religion. Dès lors, il fallait se convertir à cette seule « religion digne » pour entrer dans la « civilisation ». Toutefois, Les mêmes convertis au christianisme, dans la conception de l'époque, les esclaves venus d'Afrique méritaient encore d'être tenus en esclavage qui est leur destin naturel, s'ils veulent un jour être intégrés entièrement dans le genre humain.

Malgré ces préjugés, le vaudou a rempli un rôle primordial dans l'insurrection des esclaves de Saint-Domingue pour cimenter leur solidarité et les doter d'un système de reconnaissance mutuelle. Or, même après l'indépendance, le Code pénal d'Haïti de 1836, en son article 246, rendait suspecte de sorcellerie toute pratique du vaudou. Ce même article est constamment repris dans différentes circulaires des gouvernements au cours du XIXe siècle ; en 1935, l'article 405 de ce même Code se fait plus bavard sur les offrandes à « de prétendues divinités » et sur les « pratiques superstitieuses » susceptibles d'emprisonnement et d'amende.

La pratique du vaudou se fera dans une certaine clandestinité, d'autant plus qu'à partir de 1860 l'État signe un Concordat avec le Vatican pour que l'école, l'éducation et la culture soient sous la responsabilité exclusive de l'Église catholique. Tout se passe finalement comme si le paradigme des missionnaires anciens concernant la vraie et la fausse religion était dorénavant conforté par celui de l'anthropologie naissante qui tentait d'élaborer une échelle des civilisations dont la pointe la plus avancée était évidemment celle de l'Occident.

3.8.13.3. Le vaudou entre le ralliement et l'exclusion

A partir de 1930, Jean Price-Mars, l'illustre anthropologue haïtien, a provoqué une rupture épistémologique avec la problématique d'un vaudou qualifié de pure sorcellerie et de tare africaine, avec la publication de son célèbre ouvrage, *Ainsi parla l'Oncle*, en 1928, en pleine occupation américaine (1915-1934). En dépit du matraquage médiatique de l'Occident pour présenter le vaudou comme une pratique cannibale, Jean Price-Mars n'hésite pas à déclarer que le vaudou est une religion qui représente un héritage africain, lequel fait partie de la culture du pays et qu'il faut dorénavant assumer. Tout un courant littéraire, dit de la Négritude ou école indigéniste, prend naissance sous l'impulsion des idées de Jean Price-Mars.

Il est important de rappeler tout d'abord que le nouveau courant initié par Jean Price-Mars permet enfin que des enquêtes et des recherches empiriques sur le vaudou et sur les éléments constitutifs de la culture haïtienne, se développent. L'École des Griots avec François Duvalier, Lorimer Denis et Louis Diaquoi, fondée en 1932, va produire une série d'articles inspirés par un certain nationalisme culturel. À la fin de 1942, le Bureau d'ethnologie d'Haïti est officiellement fondé et le président de la République, Élie Lescot, nomme Jacques

Roumain comme directeur du Bureau. Or, c'est pendant l'année 1941 que le clergé catholique trouve l'appui de ce même président pour lancer la campagne célèbre dite « campagne des rejetés », au cours de laquelle tous les catholiques, surtout ceux vivant en zone rurale, doivent, par un serment public dans les églises, déclarer qu'ils renoncent au vaudou, parce qu'il serait idolâtrie et œuvre de Satan.

Peut-on cependant dire qu'à ce jour le débat sur le statut du vaudou est épuisé, dans la mesure où, dans la dernière Constitution de 1987, mise en place après le renversement de la dictature des Duvalier (père et fils), se trouve supprimée explicitement toute pénalisation du vaudou ? Loin de là, car il faut encore compter avec la prédication des Églises protestantes et surtout avec la version pentecôtiste du protestantisme qui reprend le flambeau de la campagne contre le vaudou réduit à un culte en l'honneur de Satan. Toutefois, la condition de subordination du vaudou par rapport aux Églises catholiques et protestantes va permettre un rebondissement du débat sur son statut. En dépit d'une prédication protestante visant la diabolisation du vaudou et même son éradication, les prêtres vaudou se regroupent et forment des associations pour sa défense depuis 1986, grâce à l'appui de plusieurs écrivains et artistes.

Laënnec Hurbon (2005) pense, à juste titre, qu'il faut assumer le vaudou comme lieu de mémoire de la traite et de l'esclavage pour sortir des préjugés véhiculés depuis au moins quatre siècles sur ce culte. Dans ce cas, l'obscurité maintenue autour de son dispositif de croyances et de pratiques rituelles doit être combattue en intégrant dans les écoles une information sur le vaudou comme sur les autres systèmes religieux.

Dans le vaudou, le rapport aux morts et aux ancêtres relie en effet l'individu à l'origine perdue, le dote d'un nom qui lui permet de recouvrer son identité. De même la transe et la possession par les divinités du vaudou constituent une mise en scène de l'histoire des dieux et font du corps un lieu de mémoire de l'esclavage et un moyen pour le groupe d'échapper à la domination du maître, autant de pistes que l'auteur précité trouve intéressantes et qui pourraient conduire à une recherche éloignée de toute apologétique, mais aussi de toute conception réductrice du vaudou comme pratiques et croyances africaines résiduelles, ou tout simplement comme religion liée à un stade primitif dans l'évolution de l'échelle des civilisations et appelée nécessairement à disparaître sous l'influence de la modernité. Pour finir, Laënnec Hurbon se pose la question de savoir, s'il est inutile de souligner que le vaudou nous met en présence d'une mémoire qui appartient non seulement aux anciens esclaves de Saint-Domingue, mais aussi au monde occidental, trop souvent distrait par rapport à son rôle capital dans l'organisation de la traite et de l'institution esclavagiste dans les Amériques.

Ce tour d'horizon étant posé, plantons le décor méthodologique qui nous permettra de tester scientifiquement les différents courants de pensée évoqués à la réalité concrète du sujet haïtien pris dans l'obligation d'apprendre.

4. CHAPITRE 4 : METHODOLOGIE ET TECHNIQUES DE RECHERCHE

4.1. Introduction

Mener à bien une étude scientifique dans le cadre d'une thèse exige beaucoup de rigueur et de méthode, ce qui nécessite la mise en œuvre d'un ensemble de procédés pouvant nous aider à atteindre notre objectif. Au cours de ce chapitre, nous présenterons les étapes de cette étude : l'inscription dans un cadre épistémologique, la spécification de l'objet, l'élaboration du plan de recherche, la collecte des données par enquête de terrain et observations ; puis l'analyse des données et enfin la présentation des résultats en relation avec nos hypothèses de recherche.

Toute recherche scientifique permet, en effet, l'acquisition de nouvelles connaissances. Pour ce faire, il est nécessaire d'adopter méthodologie appropriée permettant d'acquérir ces connaissances. Comme le dit si bien Gaston Bachelard (1938) : « Le fait scientifique est conquis sur les préjugés, construit sur la raison, constaté dans les faits ». D'où le souci pour nous de tenir compte des trois grandes étapes de la construction scientifique :

i – La rupture

Il s'agit de rompre avec les idées reçues, les préjugés et les croyances. Ceci pour nous permettre de passer d'une affirmation subjective et non fondée à une connaissance objective scientifiquement argumentée.

ii – La construction

Il s'agit de construire, à base de concepts et d'hypothèses, un protocole de recherche nous permettant d'acquérir cette connaissance.

iii – La constatation

Il s'agit de la collecte, de l'analyse et de l'interprétation des données.

Pour ce qui concerne cette thèse, nous allons nous appuyer sur une technique de recherche adéquate nous permettant de garantir une certaine cohérence dans la conduite de cette recherche. En tout premier lieu, nous allons formuler notre question de départ et situer notre sujet de recherche dans ses domaines de référence et dans son environnement scientifique.

Le but de notre démarche étant d'expliquer, à partir d'une approche particulière, le rapport au savoir des sujets haïtiens pris dans l'obligation d'apprendre dans le contexte socioculturel qui est le leur. Car, face à l'adhésion ou pas des sujets apprenant à l'école et au savoir, les avis sont divergents : certains ont tendance à l'interpréter à partir du milieu social,

d'autres à partir du système éducatif en lui-même... mais jamais à partir de l'histoire singulière du sujet. C'est en ce sens que nous prenons ces affirmations d'ordre empirique (prénotions) pour les soumettre à la critique scientifique des Sciences de l'Education pour vérifier leur degré d'objectivité. D'où la formulation de notre question générale de départ.

4.2. Question de départ

Le fil conducteur de cette étude s'établit à partir de la question suivante :

Quel est le rapport au savoir des jeunes haïtiens des classes terminales de la zone métropolitaine de Port-au-Prince ?

Cette question se pose de façon pertinente à partir du constat suivant : dans le social, le politique, le culturel, partout c'est la crise. Le fossé se creuse entre le privé et le public, entre les groupes sociaux, entre les gens des villes et des bidonvilles. Le fonctionnement des appareils d'Etat, les mécanismes individuels de survie, d'enrichissement ou de domination, les valeurs de classes ou de castes... tout concourt à l'aggravation de la crise sociétale profonde de ce pays. L'école demeure, en dépit de cette situation, une issue pour les jeunes. C'est ce qui explique que malgré les faibles revenus des familles, les parents vont se sacrifier pour financer la scolarisation de leur progéniture.

Dans ses réflexions sur une telle crise, Lyonel T. (2002) se demande pertinemment : « *Comment la citoyenneté peut-elle s'affirmer dans un pays qui ne sait pas ce qu'il sait de lui-même et n'intègre pas le savoir qu'il a produit dans une progression historique ?* ». Les élites économiques et intellectuelles ne se sont guère préoccupées de donner aux jeunes générations la garantie d'un minimum d'égalité citoyenne et de mobilité sociale à travers l'école publique, la production de discours publics opposés aux discours de l'exclusion, la laïcisation de la sphère publique et l'imposition du respect des libertés individuelles.

Face à cette crise profonde, les jeunes ont du mal à se projeter dans un métier valorisé à cause de la valeur incertaine des diplômes et les chances limitées d'accès à l'emploi. Cela rend pertinent cette démarche qui consiste à questionner le parcours scolaire d'un sujet apprenant qui a fait son cursus dans ce système afin de voir quelles sont ses représentations du monde au terme de ce parcours périlleux.

Dans le langage courant, quand un sujet apprenant adopte un rapport de rejet vis-à-vis de l'école et du savoir, on se pose des questions pour comprendre pourquoi le sujet ne s'accroche pas. Il arrive qu'on se déculpabilise avec le terme de motivation. On a tendance à chercher des circonstances atténuantes en invoquant la motivation, les problèmes affectifs dû aux situations familiales ... quand on ne sait plus quoi dire, quand le problème nous échappe,

qu'un sujet ne travaille pas et, plutôt que de rester sur du vide, on fait appelle à ces concepts que Jacques N. (2006) appelle des mots bouche-trous.

Pour appréhender un problème aussi complexe, nous irons dans le sens de Descartes, séparer le complexe en éléments simples. Il y a des questions d'apprentissage et des questions de mobile. Il faut scruter le mobile des sujets et ensuite on pourra faire un bon apprentissage. D'où la mise en place d'une stratégie visant à stimuler, à comprendre le mobile des sujets. C'est dans ce sens que Piaget faisait la comparaison avec une locomotive, la motivation, et des wagons tirés par la locomotive à savoir, les éléments de l'apprentissage.

Il arrive que d'autres prônent la suprématie de la pédagogie quand il s'agit de faire apprendre en séparant les deux aspects : affectif et cognitif. Dans certains travaux de Philippe M. (1987), la tendance est que les enseignant(e)s sont chargés de l'apprentissage et que peu importe la situation socio-affective du sujet, ce dernier doit pouvoir susciter son intérêt par ses méthodes pédagogiques.

En réalité, aucune de ces propositions n'arrive vraiment à faire disparaître le problème. Alors, que faire ? Trouver de nouvelles recettes ? Qu'est-ce qui garantit qu'elles ne connaîtront pas le même sort que les autres ? D'où la nécessité de questionner pour expliquer, analyser pour comprendre avant d'aller trop vite dans les prescriptions. Le sens de notre question centrale de recherche est d'interroger le phénomène pour y apporter quelques lumières sur les mécanismes, les processus sous-jacents à la question du rapport du sujet à l'école, au savoir et aux autres. Ce faisant, nous nous donnons les moyens de comprendre comment un sujet se représente le savoir et l'investit.

Toutes ces interrogations centrales et secondaires de la recherche nous amènent à poser de manière plus précise notre problématique de recherche qui se veut l'exposé de l'ensemble des concepts, des théories, des questions, des méthodes, des hypothèses et des références qui contribuent à clarifier et à développer notre question de départ. Ceci en formulant une question spécifique, la problématique, à laquelle notre étude se chargera de répondre.

4.3. Problématique de la recherche

Placés dans un même environnement socioculturel, certains sujets adoptent un rapport d'adhésion au savoir et d'autres, un rapport de rejet. De quel ordre sont les facteurs qui déterminent leur rapport au savoir ?

La plupart des auteurs sont d'accord pour dire que, du fait que la notion de rapport au savoir est abordée à partir de théories très différentes, il ne faut pas trop la laisser ouverte si

l'on veut lui garder son pouvoir heuristique afin que les échanges soient féconds. Pour Jacky B. (1996) et d'après le Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation : « *Le rapport au savoir peut se définir comme un processus par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social* ».

D'autres auteurs qui ont abordé cette problématique, comme entre autre l'équipe de recherche de Bernard C., ont montré que le rapport au savoir d'un sujet s'inscrit dans une dynamique de rapport à soi et de rapport à autrui. Et nous le savons bien, la façon dont le sujet se perçoit, son image de soi est façonnée par son environnement immédiat. Dans cette optique, l'histoire familiale joue un rôle important pour appréhender le monde environnant. Par exemple, le langage comme produit culturel (Vygotsky : 1934), est quelque chose que l'enfant doit s'approprier, c'est-à-dire que dans la genèse du langage chez l'enfant, il y a quelque chose d'extérieur qui vient progressivement s'intérioriser et ceci grâce à l'entourage. C'est ce qu'il appelle des médiateurs : « *La médiation d'autrui est nécessaire dans tout apprentissage* » (Vergnaud : 2000).

Ce processus constitue un élément fondamental qui, par la suite, va orienter le rapport à l'institution scolaire du sujet, le rapport à ses pairs qui lui projettent une image de lui-même à partir de laquelle il peut se décrire, ce qui n'est pas sans influence sur la façon dont le sujet s'évalue. Son soi intime, c'est-à-dire celui que l'on est intérieurement, se construit à partir des interactions qui peuvent être libératrices ou inhibitrices. Ce qui fait intervenir le rôle des acteurs en éducation scolaire pour amener les sujets à investir le savoir.

Investir le travail scolaire, investir le savoir revient à donner une signification personnelle à son propre travail, c'est-à-dire avoir une représentation positive de ce travail. Cela n'est possible que si le sujet apprenant a le sentiment d'être en sécurité peut s'exprimer sur ce travail, et se sentant partie prenante dans la tâche. C'est en ce sens que la problématique du rapport au savoir se pose avant tout en terme de processus. Autrement dit, la problématique du rapport au savoir ne se pose pas en termes figés. Ce rapport évolue tout au long de la vie, à partir de ce que les sujets savent ou non, et de la façon dont ils se situent par rapport à ces savoirs et au fait même de savoir ou de ne pas savoir.

Ceci explique notre choix d'étudier pour expliquer le rapport au savoir du sujet, non pas en tant que représentant d'une classe sociale d'un pays en crise profonde, mais comme un rapport singulier qui se construit en fonction de l'histoire individuelle de chacun des sujets apprenant et s'insère donc dans une dynamique familiale, sociale et historique.

Une telle approche fait intervenir la notion de sujet apprenant pris par un psychisme. Par conséquent, le savoir vient comme un objet au sens psychanalytique du terme, c'est-à-dire un support de l'investissement affectif et pulsionnel, soumis en tant que tel à des projections et des fantasmes. Suivant cette logique, le désir joue un rôle essentiel et le désir de savoir rejoint d'autres désirs : désir de se réaliser et d'obtenir ce que l'on pense que le savoir apporte, entre autres, la reconnaissance et l'amour de l'autre. Il est lié au premier désir qui nous porte, le désir du désir d'autrui, le désir d'être désiré et donc reconnu comme être de valeur, dans la lutte permanente que nous menons pour refouler le doute et l'angoisse.

Enfin, la problématique du rapport au savoir telle qu'elle est posée dans cette recherche va nous amener à aborder le problème du sens de l'école et du désir interne des sujets à vouloir savoir. C'est en effet, sur cette base que Jacques L.(1966) a été amené à évoquer en premier la notion de rapport au savoir : « Comment le désir qui vise la jouissance, peut-il devenir désir d'apprendre? ».

Le sujet qui se mobilise à l'école et sur l'école est porteur de désirs et engagé dans des rapports sociaux, d'où l'enjeu majeur de notre recherche qui consiste à mener une investigation en tenant compte de la construction personnelle du sujet et sa socialisation. La nuance par rapport aux recherches précédentes conduites sur la question est que le sujet se construit comme réalité psychique mais aussi se socialise en même temps.

Il s'agit de comprendre comment se construit un rapport au savoir qui, tout à la fois, porte sur la réalité socioculturelle des jeunes mais demeure singulier. Il ne s'agit pas ici de traiter la question de l'échec scolaire mais plutôt de poser la problématique du rapport au savoir dans une perspective interdisciplinaire, à savoir que le sujet apprenant est marqué par une histoire singulière qu'il faut prendre en compte pour comprendre le fait qu'il investit ou non le savoir. En traitant cette problématique, Bernard C. et Jacky B.(1989) affirment qu'il n'est pas de savoir sans que le sujet soit placé dans un certain rapport au savoir, il n'est d'apprendre que dans un certain rapport à l'apprendre.

Cela revient à dire que l'école est un lieu qui induit des rapports aux savoirs. Elle place le sujet dans un certain rapport au savoir en découpant les contenus de pensée. D'où la nécessité de voir les formes d'existence du savoir dans les institutions et la façon dont ce savoir est présenté sur le plan didactique. Cette approche va nous amener à traiter du savoir tel qu'il est présent dans les curricula et aussi tel que les sujets apprenant l'appréhendent à partir des interactions didactiques.

Pour répondre à la question centrale de départ et à notre problématique, nous formulons une hypothèse centrale de recherche qui sera soutenue par d'autres. Nous essayerons de les formuler de façon qu'elles soient plausibles, précises et vérifiables,.

4.4. Hypothèses de recherche

Nous apportons des éléments de réponse à la question principale de notre étude afin de déterminer le champ d'analyse et faire apparaître en filigrane la démarche qui nous permettra de ne pas nous perdre en route puisqu'elle contient le but de l'étude, avec sa confirmation ou son infirmation. C'est pourquoi ces réponses reposent sur des concepts sûrs, avec des conséquences vérifiables. En ce sens, nous posons comme hypothèse principale que :

La mobilisation du sujet apprenant pour investir le savoir dépend de son rapport à lui-même, à l'institution (interaction avec les enseignant(e)s, personnels de direction) et également de ce que le savoir mobilise en lui.

De cette affirmation centrale découle d'autres explications provisoires que nous allons explorer pour les expliquer à partir de nos enquêtes et nos observations.

1 – La disposition des sujets à investir le savoir et à se mobiliser à l'école et sur l'école dépend plus de facteurs internes (ce que le savoir mobilise en lui) que de l'environnement socioculturel.

2 - Le rapport d'adhésion au savoir dépend de la capacité des sujets à mobiliser la pensée à partir du langage scolaire qui relève d'une culture écrite.

3- Les interactions sociales et didactiques en salle de classe influencent fortement l'adhésion du sujet apprenant au savoir.

4.5. Présentation de l'enquête

L'école est une institution dynamique. Elle se sent de plus en plus victime de la transformation spectaculaire du monde. C'est pourquoi il faut en tenir compte dans toute analyse des questions internes relatives à l'éducation. Tout pays devrait pouvoir jouer son avenir sur l'école. Or, en Haïti l'école n'arrive pas à cristalliser un projet national. Elle ne semble pas être au cœur d'un imaginaire national et politique. C'est pourquoi, dans une recherche en ce sens, le risque de présenter certains aspects et d'en négliger d'autres est énorme. Il est aussi possible d'analyser certains éléments et ne pas en tenir compte d'autres. Pour faire face à ces risques, nous prenons le soin de présenter un éventail de théories assez large et suivant plusieurs entrées.

Nous avons mené une observation directe dans des établissements situés dans différents milieux sociaux de la zone métropolitaine de Port-au-Prince. Nous avons tenu

compte de l'environnement scolaire, des interactions didactiques, des matériels didactiques etc. cette technique de collecte des données nous permettant d'analyser, d'interpréter et d'enregistrer les informations recueillies pour étayer les résultats de la vérification. Nous avons procédé de la façon suivante :

Observation directe

Avec des appareils vidéo, nous avons placé un dispositif nous permettant d'enregistrer des journées de classe en vue de pouvoir analyser les différentes interactions en salle de classe.

Visite de terrain

Observation directe sur les lieux d'enseignement afin d'en relever les caractéristiques significatives.

Pour permettre des comparaisons, nous avons choisi d'observer les enseignant(e)s en situation d'enseignement et les méthodes utilisées pour faciliter l'apprentissage des élèves.

Dans cette étude, nous nous sommes placé dans le cadre de la théorie des situations qui modélise les interactions des acteurs à propos d'un savoir et dans laquelle les interactions interviennent notamment dans les processus de dévolution et d'institutionnalisation.

Dans notre questionnaire, trois pôles interviennent de façon dépendante : le contenu, les matériels didactiques et les pratiques d'enseignement. L'étude des pratiques d'enseignement et la transposition didactique sont nécessaires pour avancer dans cette étude.

Nous avons observé les pratiques d'enseignement dans une vingtaine d'institutions scolaires situées dans plusieurs zones de la zone métropolitaine de Port-au-Prince. Pour étudier la façon dont l'enseignant(e) gère l'avancée de son projet dans la classe face à la contingence, nous avons procédé par zooms successifs pour entrer dans le corpus, c'est-à-dire que nous avons découpé le corpus initial en moments de plus en plus brefs, en faisant des analyses à différents niveaux et en écartant de l'étude certains morceaux de ce corpus.

4.5.1. Méthodes d'étude

Pour choisir les pièces retenues du corpus, nous avons donc procédé à un premier découpage. Nous avons repéré les objectifs d'enseignement traités dans les classes à partir des entretiens préalables au début de l'enseignement et des exercices choisis par les enseignant(e)s. Dans les trois classes on retrouve les mêmes objectifs : les pourcentages d'augmentation / réduction, la notion de vitesse et la linéarité.

Ces objectifs ont permis d'identifier des périodes qui correspondent à leur réalisation et que nous appelons des séquences. Ensuite, à partir des exercices proposés aux élèves, des scénarios prévus et des scénarios réalisés pour chacune des séances, nous avons relevé les

progressions choisies, situé et caractérisé les régulations effectuées dans chaque classe, précisé les modalités de travail pour la recherche d'exercices et l'institutionnalisation, ainsi que les modalités d'interaction dans la classe.

4.5.2. Découpage des séquences

Une phase correspond à une unité d'activité de l'enseignant(e) et des élèves, c'est une étape de la réalisation du projet de l'enseignant. A l'intérieur de chaque phase, nous effectuons un nouveau découpage en épisodes ; un épisode correspondant à une unité de contenu. Pour illustrer ce découpage, considérons le début de la séquence sur les pourcentages dans la classe.

A ce niveau de découpage, nous avons des informations sur la façon dont avance le projet du professeur dans la classe, en particulier, une chronologie de son déroulement du projet. Mais cela ne permet pas encore une analyse au niveau de la façon dont il procède. Pour cela, nous avons reconstruit des situations didactiques où nous cherchons à repérer essentiellement les enjeux du savoir, ce que peuvent faire les élèves face à la situation et comment l'exercice choisi permet de parvenir à l'objectif fixé.

4.6. Échantillonnage

Dans une étude scientifique, l'échantillonnage consiste à examiner un échantillon pour tirer des conclusions sur un ensemble, ce qui revient à dire que nous choisirons quelques éléments des différents milieux sociaux, dans différentes catégories d'écoles afin de réaliser des entretiens semi-directifs, nous assurant que l'échantillon est représentatif de la population cible à savoir les élèves de la fin du secondaire de la zone métropolitaine de Port-au-Prince.

Pour être représentatif de la population totale, un échantillon devra être sélectionné de la façon la plus aléatoire possible. D'après P. Alvado (1997 : p.20) l'échantillon, aussi bien que la population de recherche, se conçoit comme un « rapport à des univers variables et à des projets variables de connaissances ». Autrement dit, les concepts de population et d'échantillon se modifient en fonction de notre projet de connaissance.

Pour ce qui concerne cette recherche, notre population est composée des sujets apprenant âgés de plus de 17 ans en classes terminales de la zone métropolitaine de Port-au-Prince. Notre échantillon d'observation obtenu par une méthode empirique est formé de 30 sujets tirés au hasard dans la population cible.

Même si nous n'avons pas choisi de prendre l'âge comme variable de notre recherche, nous nous permettons de préciser que les sujets âgés de plus de 18 ans encore à l'école classique sont pour la plupart en situation d'échec scolaire et l'âge augmentant par suite de

redoublement. Ou encore, ces sujets sont confrontés à une situation économique difficile ne leur permettant pas de suivre une scolarisation régulière. Il y en a qui sont obligés d'arrêter l'école une année ou plus, en raison des difficultés qu'éprouvent les parents à couvrir les frais de scolarité.

Les sujets proviennent des divers établissements répartis sur l'ensemble de la zone métropolitaine de Port-au-Prince. Ils sont issus de couches sociales différentes. Pour les atteindre, nous sommes allés dans les quartiers abritant des établissements recevant des sujets venant d'une couche sociale favorisée au centre de Port-au-Prince comme : Turgeau, Champ-de-Mars, Pétion-Ville, puis dans les quartiers défavorisés telles la commune de Carrefour, banlieue sud de Port-au-Prince, la commune de Delmas, banlieue nord de Port-au-Prince.

Comme l'a souligné Bernard C. (1997), « *Le petit d'homme est obligé d'apprendre pour être* ». Ce qui montre, à juste titre, la nécessité et l'obligation du sujet d'entrer en interaction avec l'apprendre pour s'approprier le savoir, maîtriser des activités, entrer en relation avec les autres et avec soi-même. C'est sûrement ce rapport à soi dans son ambiguïté qui pousse tous les sujets apprenant interrogés à commencer d'abord par évoquer les apprentissages d'ordre relationnel et affectif, ce qui n'est pas trop surprenant du fait qu'à l'âge de l'adolescence, les sujets apprenant sont très sensibles aux relations avec les autres, voire ont avec eux une relation fusionnelle.

4.7. Les entretiens individuelles

A l'aide d'un guide d'entretien, figuré en annexe, préparé à cet effet, nous avons pu réaliser des entretiens de recherche auprès de notre public cible. Dans la conduite de ces entretiens, nous avons pris soin de ne pas orienter les réponses et de noter clairement les réponses obtenues. Les entretiens ont été décryptés, retranscrits puis traduits en français pour quelques-uns menés en créole. Nous avons au total réalisé quarante entretiens retranscrits puis analysés en fonction de notre problématique.

Comme indiqué dans le guide susmentionné, les entretiens se sont intéressés aux processus à travers lesquels l'expérience scolaire des jeunes se construit au cours des années comme singulière. Ayant été amené à choisir les sujets de manière aléatoire, nous avons dû faire face à certaines résistances des sujets. Nous avons composé avec la réalité du terrain en employant une stratégie qui tient compte de l'éthique et qui nous permet de collecter des données plus larges, plus sincères et plus approfondies. L'éthique intervient du fait que nous questionnons le vécu des personnes afin d'en tirer un savoir qui prend une valeur

épistémologique, car de notre questionnement va naître une nouvelle manière d’appréhender la réalité.

Nous avons essayé de comprendre l’expérience singulière des personnes interrogées : leur perception de l’éducation en Haïti, les pratiques des enseignant(e)s, les savoirs qui font sens, les enseignant(e)s qui laissent leur empreinte. Nous essayons de relever les critères d’un bon enseignant, d’une bonne éducation. En un mot, nous avons essayé de voir leur expérience singulière de scolarité avec ses hauts et ses bas.

Les entretiens de recherche constituent un important outil de recherche permettant de pénétrer la réalité sociale. Toutefois, cette technique présente une certaine ambiguïté. D’un côté, les entretiens constituent une porte d’accès aux réalités sociales en misant sur la capacité d’entrer en relation avec les autres. De l’autre côté, ces réalités sociales ne se laissent pas facilement appréhender, étant transmises à travers le jeu et les enjeux des interactions sociales qu’impliquent nécessairement les relations d’entretien, ainsi qu’à travers le jeu complexe des multiples interprétations auxquelles le discours donne lieu.

Pourtant, sur le plan épistémologique c’est-à-dire la construction de savoir scientifique, l’entretien de recherche offre la possibilité d’une exploration en profondeur pour une juste appréhension et compréhension des conduites sociales. Sur le plan méthodologique, l’entretien de type qualitatif s’impose parmi les outils d’information susceptibles d’éclairer les réalités sociales, mais, surtout, comme instrument privilégié d’accès à l’expérience des acteurs.

4.8. Réalités du terrain de recherche

A travers notre technique d’enquête par l’entretien direct, nous avons essayé de créer un cadre permettant au sujet de dire ce qu’il pense, de décrire ce qu’il a vécu et ce qu’il désire vivre dans le futur. Nous avons été habité par le souci de permettre au sujet de bien se raconter. Mais cet objectif fondamental de bien faire parler l’autre s’est trouvé confronté à la réalité du terrain marquée parfois par le mutisme des sujets, leur manque de temps à consacrer à l’entretien et leur surprise d’avoir été appelés à une pratique si étrange à leurs yeux. Ceci a exigé de notre part, quelques précautions particulières :

i) Amener le sujet à collaborer / à avoir sa confiance

Il nous paraît important d’avoir la collaboration du sujet interrogé comme condition minimale pour obtenir un discours qui soit vrai et le plus approfondi possible. Il a fallu beaucoup de tact pour faire face aux multiples résistances des sujets choisis : manque de temps évoqué pour ne pas accepter l’entretien, manque d’intérêt, sentiment de servir de

cobaye, crainte de ne pas être à la hauteur, de ne pas pouvoir s'exprimer correctement, de se sentir diminué après l'entretien etc. ce qui montre que dans les techniques d'enquête, il ne suffit pas d'avoir le consentement du sujet pour avoir sa collaboration. Il faut être à l'écoute des non-dits.

Pour mettre les sujets interrogés en confiance, nous avons commencé par les rassurer quant à l'usage qui sera fait de leurs propos. Précisant qu'il n'y aura pas d'éventuelles conséquences de leur témoignage, cela pour lever leurs craintes quant à l'utilisation qui pourra être faite de leurs propos, en leur donnant la garantie que ceux-ci seront présentés avec justesse et de façon anonyme.

ii) Créer un cadre favorable

L'expression se libère véritablement quand le sujet interrogé se trouve dans un cadre approprié. Il n'est pas inutile de reconforter les sujets afin de leur permettre de s'exprimer avec facilité et d'aborder les questions significatives pour le présent travail.

Pour y parvenir nous faisons appel à ce que Goffman (1973) appelle la mise en scène de l'entretien, à savoir les stratégies employées pour faire oublier aux interviewés, tout ce qui dans le contexte de l'entretien, peut faire obstacle à l'énonciation de leur discours. L'établissement, au départ, d'un contexte de confidentialité, a grandement contribué à créer ce climat.

En ce qui nous concerne, nous n'avions pas trop le choix dans la détermination des moments de l'entretien. Nous étions toujours pressés par le temps. Dans la plupart des cas, les sujets revenaient de l'école et étaient eux aussi pressés de rentrer. Pour compenser, nous avons convenu, au départ, que l'on allait avoir plusieurs séances. En ce qui concerne l'endroit le plus favorable pour l'entretien, les sujets interrogés ont eu leur mot à dire. Dans ce sens, les différents entretiens ont eu lieu dans le domicile de certains interviewés, sur le lieu de notre travail mais dans une salle appropriée en évitant le bureau et dans leur établissement scolaire.

Nous avons pris soin de poser sur la table un dictaphone nous permettant d'enregistrer puis de retranscrire les entretiens. Mais en même temps, nous avons utilisé la méthode de la prise de notes de manière à ce que les enregistrements soient fiables, gênant le moins possible le déroulement des entretiens.

Dans le même souci de libérer la parole, nous avons fait preuve d'empathie et d'attention en écoutant les sujets. Nous avons toujours eu la latitude d'amorcer et de terminer l'entretien, avec le soin de repréciser les questions, de recentrer les sujets sur les idées essentielles de l'entretien.

4.9. Présentation de la population de la recherche

Définir la population de recherche, c'est sélectionner les catégories de personnes que nous voulons interroger et déterminer les acteurs dont nous estimons qu'ils sont en position de produire des réponses aux questions préalables. Pour mieux appréhender la population de recherche, il convient de la présenter sur plusieurs plans avant de sélectionner un échantillon acceptable scientifiquement.

4.9.1. Sur le plan géographique et démographique

Notre zone cible, Port-au-Prince, la capitale d'Haïti, est le chef-lieu du département de l'Ouest. Ce département d'environ 2.700.000 habitants s'étend sur une superficie de 4.833 km² 97. D'après le recensement réalisé en août 2003 par l'Institut Haïtien de Statistique et d'Informatique (IHSI), la population haïtienne garde un profil jeune. A l'échelle nationale, les enfants de moins de cinq ans représentent 12% de la population, et les sujets âgés de plus de 18 ans représentent 54% environ de la population totale. Les jeunes enfants et adolescents en âge scolaire représentent 34% de la population totale.

4.9.2. Sur le plan scolaire

Comme nous l'avons signalé plus haut, l'éducation scolaire a un coût très élevé pour les ménages en Haïti, et la répartition des établissements scolaires sur le plan territorial est très inégale. La structure du système éducatif haïtien s'articule en quatre ordres d'enseignement : le préscolaire, l'enseignement fondamental, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. De manière schématique, elle se présente de la façon suivante :

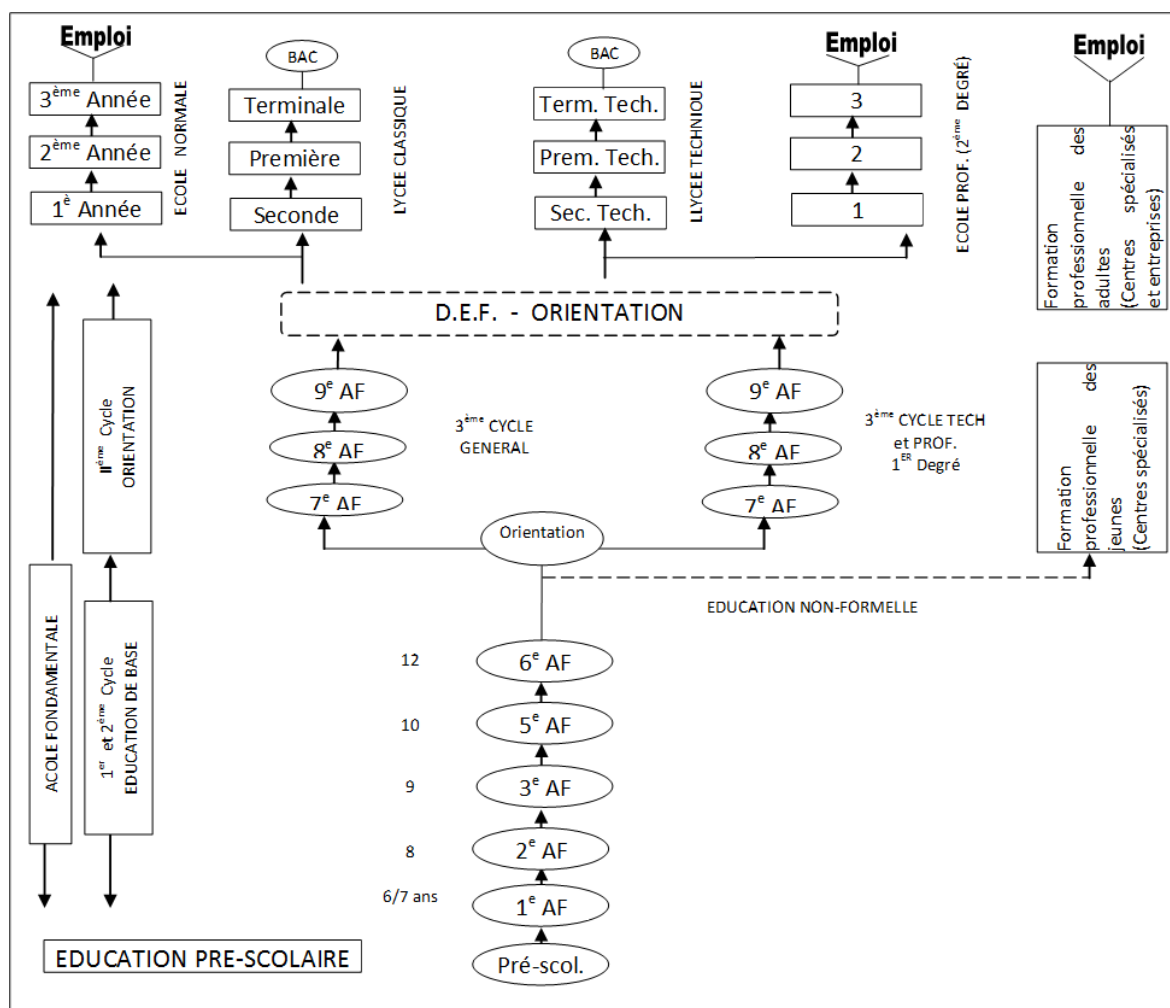


FIGURE 31 : STRUCTURE DU SYSTEME EDUCATIF HAÏTIEN

- Le préscolaire est destiné aux enfants de moins de 6 ans.
- L'enseignement fondamental s'adresse aux jeunes de 6 à 14 ans. Il est divisé en 3 cycles de 4 ans, 2 ans et 3 ans. Les deux premiers cycles, de la 1^{ère} à la 6^{ème} année, correspondent à l'ancienne école primaire. Un examen national sanctionne la fin du deuxième cycle de l'enseignement fondamental, au terme de la 6^{ème} année. Le troisième cycle est général et professionnel et correspond à l'ancien premier cycle secondaire.
- L'enseignement secondaire s'adresse aux jeunes de 14 à 17 ans. Il offre des filières générales ou professionnelles. Il couvre de la 10^{ème} à la 13^{ème} année d'enseignement.
- L'enseignement supérieur est assuré par l'Université d'État d'Haïti ainsi que par de multiples institutions privées.

Ce découpage du système éducatif ne reflète pas toujours la situation réelle telle qu'elle se présente au niveau des écoles. Les structures d'accompagnement n'ont pas été mises en place pour l'implantation de cette réforme.

La majorité des établissements du 3^{ème} cycle fondamental et du secondaire est concentrée à Port-au-Prince alors que le pays en entier dispose de 10 départements. Sur les 2.193 établissements existants dans le pays, 1.049 se trouvent dans le département de l'Ouest. En ce qui concerne le coût de l'éducation, précisons que 1.985 établissements sont tenus par le secteur privé qui fixe les coûts à son gré, contre seulement 208 pour le secteur public.

Le service public d'éducation met à la disposition de la population en âge scolaire du département de l'Ouest, au total 57 établissements scolaires dont 42 en milieu urbain et 15 en milieu rural, tandis que le secteur privé dispose de 992 établissements scolaires dont 857 en milieu urbain et 135 en milieu rural. Sur l'ensemble de ces établissements privés, 23% sont tenus par des congrégations religieuses reconnues et 72 % de ces établissements sont à l'initiative de particuliers laïcs travaillant en toute indépendance. Ces chiffres fournis par Les Statistiques Scolaires de l'Enseignement du 3ème cycle fondamental et du secondaire en 2002-2003, témoignent de la façon dont l'État haïtien répond à l'obligation scolaire faite par la constitution du pays dans son article 2 : « *L'éducation est une charge de l'État et des collectivités territoriales. Ils doivent mettre l'école gratuitement à la portée de tous, veiller au niveau de formation des enseignant(e)s des secteurs public et privé* ».

4.10. Présentation de la grille d'analyse

Nous entendons étudier les interactions à l'aide d'une grille établie autour de deux types de variables.

Le premier type est celui de l'interaction comme communication entre des personnes (interlocuteurs, objet, but, résultat) ; il correspond à un aspect local de l'interaction. Par exemple, l'objet de l'interaction peut-être une procédure de calcul ou la justification d'une réponse. Le but de l'interaction peut-être différent pour chacun des interlocuteurs. Ainsi, lors d'une même interaction, l'enseignant(e) peut chercher à rectifier l'erreur d'un élève alors que, pour certains élèves de la classe, il s'agira de montrer à l'enseignant(e) qu'ils connaissent une procédure correcte.

Le second type de variables met en perspective l'interaction didactique dans le déroulement du projet du professeur à partir de sa fonction didactique et de son mode. La fonction didactique est le rôle que joue l'interaction dans le déroulement du projet du professeur. Elle se traduit localement en buts de l'enseignant. Le mode est la façon dont l'enseignant(e) gère cette interaction.

Ces deux dernières variables sont utilisées tout au long de l'analyse des pratiques et, particulièrement, pour l'analyse fine d'interactions qui correspondent à une avancée des

connaissances dans la classe ou à une difficulté significative. Ces échanges peuvent être soit à l'initiative de l'enseignant, soit à l'initiative des élèves.

Le tableau qui suit, est inspiré des travaux sur le rapport au savoir du groupe ESCOL attaché à l'Université Paris VIII, et présente les composantes du rapport à l'institution scolaire.

TABLEAU 26 : LES COMPOSANTES DU RAPPORT A L'ECOLE ET AU SAVOIR

Sens de l'expérience scolaire	
<i>Rapport à l'institution scolaire (lieu de savoir et milieu de vie)</i>	
Dimension épistémique	Dimension identitaire
Rapport aux savoirs <ul style="list-style-type: none"> • Le savoir disciplinaire, transposé à l'école • Le savoir pratique, contenu concrétisé ou d'usage quotidien • Le savoir relationnel • Le Savoir, comme culture savante Distinctive 	Rapport à l'école, milieu de vie <ul style="list-style-type: none"> • L'école, milieu physique et humain • Les confrères et consœurs • L'autorité institutionnelle (direction, professeurs, intervenants)
Rapport à l'apprentissage <ul style="list-style-type: none"> • La nature de l'acte (appropriation d'un savoir-objet, maîtrise d'une activité ou d'une relation) • Le processus d'apprentissage 	Rapport à l'autrui significatif <ul style="list-style-type: none"> • Les parents ou tuteurs • La fratrie • Les amis • La communauté
Rapport aux tâches scolaires <ul style="list-style-type: none"> • Les activités de classe • Les devoirs et leçons à la maison • Les activités parascolaires 	Rapport à soi-même <ul style="list-style-type: none"> • Le projet de scolarisation • Les modèles identificatoires • Le futur anticipé (professionnel et global) • La vie communautaire

4.11. Les limites de la recherche

Il est évident que notre recherche est loin de viser l'exhaustivité. La complexité du contexte haïtien nous oblige à tenir compte de certaines variables dont en temps normal on aurait pu se passer. Ensuite, la disparité de la société haïtienne ne permet pas de faire une photo représentative de la réalité socioculturelle haïtienne. Notre zone cible constitue la partie centralisée du pays. Ce qui revient à dire que cette recherche ne dit rien de la réalité de l'arrière-pays. Nous aurions pu, par exemple, utiliser la technique de recherche longitudinale, à savoir l'histoire de vie de certains sujets apprenant nous permettant une analyse plus fine. Toutefois, ayant été le premier à mobiliser la notion du rapport au savoir en Haïti, il nous a paru utile d'opter pour une plutôt générale tout en évitant la dispersion et pour écarter toute idée de travail superficiel.

4.12. Conclusion

La démarche de recherche décrite ci-dessus essaie de délimiter l'encadrement général de la thèse autour du dispositif de recherche mis en place et des perspectives théoriques suivantes :

- La notion de rapport au savoir dans le cadre de l'interaction didactique, comme outil pour étudier les pratiques ;

- Le rapport entre action et signification, en cohérence avec les hypothèses formulées;

La problématique étant posée avec les stratégies définies pour l'aborder, il convient à présent de passer à la phase opérationnelle avec l'enquête, l'analyse et la présentation des résultats.

PARTIE II : Enquête de terrain et analyse des données

Cette deuxième partie aborde la préparation du corpus de données et leur analyse. Nous allons passer en revue les entretiens individuels et de groupe, les observations en fonction de la théorisation qui soutient notre thématique. Suite à la transcription intégrale des entretiens, nous nous intéressons à la logique des discours individuels et des échanges. Nous faisons un retour sur le corpus et nous laissons flotter notre imagination, notre intuition tout en demeurant attentif aux indices qui nous révèlent une connaissance nouvelle relative à notre problématique. Nous ordonnons alors les documents et retenons ceux que nous estimons les plus riches que nous portons en annexe 4 et 5. Nous tenons compte du non verbal, des silences et des interactions entre divers participants pour la construction du sens.

A partir de notre tableau identitaire et épistémique, puis notre grille d'analyse, nous avons catégorisé, décrit puis modélisé des données pour comprendre le rapport en savoir en Haïti à partir de notre échantillon. Et à partir des témoignages verbaux, transcrits et des observations directes, nous avons cherché à donner réponse à nos hypothèses de recherche. Une analyse qui nous permet de dégager une théorie dans le sens de Legendre (1993, p. 1357) qui précise qu' « *Une théorie est Un ensemble structuré et cohérent de concepts, de définitions, de propositions, de modèles, de principes et de lois concernant un objet ou un phénomène dans le but de décrire, d'expliquer, d'interpréter, de prédire ou de prescrire* ». D'où l'idée de pousser notre réflexion jusqu'à la modélisation en organisant les données de façon à rendre compte de la réalité du (des) rapport(s) au(x) savoir(s) en Haïti jusqu'à suggérer des actions qu'il conviendrait de mettre en œuvre.

1. Chapitre 1 : réalisation de l'enquête de terrain

1.1. Introduction

Comme nous l'avons exprimé dans la partie théorique, les sujets interviewés ou observés sont des personnes en situation de crise. Cette crise en faisant entrer de nouvelles significations dans leur processus de croissance les conduit à entretenir avec eux-mêmes et avec leur environnement un rapport conflictuel, le conflit étant une relation antagonique entre deux ou plusieurs unités d'action dont l'une au moins tend à dominer le champ social de leurs rapports, ce qui nous met en présence de deux conditions apparemment opposées. D'une part, certains acteurs sont dépassés par les événements et se révoltent contre eux-mêmes et la société; de l'autre, une interdépendance se crée entre certaines couches sociales pour résister

aux fléaux naturels et aux tensions sociales de tout genre. Cet état d'esprit ne s'arrête pas à l'entrée de l'école. Il y pénètre, il détermine les rapports sociaux, les expressions des uns et des autres et le rapport des sujets apprenant avec eux-mêmes, avec les autres et avec le savoir.

Nous avons approché ce phénomène à partir d'une démarche réflexive sur le parcours ou la trajectoire des sujets apprenant. Cela nous a permis de toucher la complexité du concept du rapport au savoir ainsi que de l'histoire singulière des sujets en situation d'apprentissage dans ce contexte spécifique d'un pays en situation de crise chronique.

Les sujets interrogés sont issus d'établissements socialement et scolairement hétérogènes. Nous nous sommes intéressés à la fois aux élèves de la classe moyenne et à des sujets en difficulté dont les situations socio-culturelles sont plutôt défavorisées. Ce dispositif nous a permis de comparer en fait plusieurs types de sous-populations dans notre population cible. La présentation du système éducatif d'Haïti révèle la configuration des institutions scolaires et la caractéristique de la société haïtienne.

La présentation de notre déploiement sur le terrain fournira les clés pour comprendre la démarche méthodologique qui nous a orienté dans cette recherche.

1.2. Le déploiement sur le terrain

La recherche s'est donc effectuée auprès de jeunes finissant de l'école secondaire vivant dans la zone métropolitaine de Port-au-Prince. Notre collecte de données s'est effectuée en plusieurs temps. Il y a d'abord eu la phase d'observations en contextes, qui visait à saisir le portrait global de notre public cible afin de bien délimiter le site de la recherche. Dans un premier temps, nous nous sommes intéressé au fonctionnement de l'école en général. Puis nous avons approfondi notre connaissance de l'école : elle a impliqué l'observation des lieux, mais aussi des discussions avec divers acteurs de l'école : directeurs, intervenants, titulaires de classe, membres du personnel enseignant, etc. Notre journal de bord nous servait à consigner les réflexions relatives à la connaissance du contexte de la recherche.

En ce qui concerne la collecte des données auprès des sujets, elle s'est effectuée en quatre temps. D'abord, lors d'une première rencontre avec le groupe de sujets, nous avons expliqué en détail la nature de la recherche et ce qu'elle exigerait de chacun d'entre nous. Dans un deuxième temps, nous avons procédé aux entrevues individuelles avec chacun des volontaires qui avaient accepté de répondre à nos questions. C'était l'étape cruciale de notre collecte de données. Tout en demeurant ouvert à toute éventualité, nous n'envisagions pas, à ce moment-là, d'autres moments formels de collecte, ni l'utilisation d'autres outils. Nous estimions que cela suffirait amplement à la production, par les sujets, du récit de leur

expérience scolaire, orienté vers les dimensions identitaires et épistémiques du rapport au savoir et à l'école. Comme nous l'avons déjà dit, pour arriver à produire ou à provoquer des récits de vie et de pratique de façon formellement similaire d'un individu à l'autre faisant partie d'un même groupe, l'entretien individuel s'impose, en particulier lorsqu'il faut aborder des thèmes spécifiques (Bertaux, 1986, 1989).

Procéder par entrevue semi-dirigée devait donc permettre d'orienter les discussions vers les grands thèmes de notre recherche tout en laissant la latitude nécessaire à l'interviewé pour la nuance et l'explicitation de ses positions (Michelat, 1975). Les grands thèmes en question englobaient plusieurs de ceux généralement abordés dans les études cherchant à saisir le sens de l'expérience scolaire et plus particulièrement le rapport au savoir et à l'école de jeunes au collège. Ils correspondaient tout simplement aux constituants de chacune des dimensions, épistémique et identitaire, du rapport à l'institution scolaire que nous avons sommairement présenté plus haut. On retrouve donc : le rapport aux savoirs, le rapport à l'apprentissage, le rapport aux tâches d'apprentissage, le rapport à l'école, le rapport à l'autrui significatif et le rapport à soi-même.

L'entrevue débutait par les préliminaires sur les notions identitaires afin de libérer l'expression et de faire oublier le dictaphone enregistrant la conversation, puis des questions liées directement au rapport à l'école permettant à l'interviewé d'amorcer son récit. Nous espérions voir émerger ses impressions et sentiments spontanés afin qu'il établisse d'entrée de jeu son cadre général de vision de l'école. Cela devait ultérieurement permettre de bien établir la place qu'il réserve au monde scolaire dans ses intérêts ponctuels mais aussi pour ses projets d'avenir.

Nous avons ensuite successivement abordé le rapport à l'autrui significatif, le rapport aux savoirs, le rapport à l'apprentissage, le rapport aux tâches d'apprentissage et, finalement, le rapport à soi-même. Ainsi, les questions plus intimes, liées au projet personnel de vie, étaient davantage abordées vers la fin de l'entrevue. Le climat de confiance entre l'interviewer et l'interviewé était alors mieux établi, et on risquait moins d'indisposer le sujet. En fait, nous avons suivi les règles habituelles d'usage de l'entretien de recherche, autant en ce qui concerne les questions initiales que le traitement des sujets délicats (Ghiglione & Matalon, 1992). Les entrevues duraient de 45 à 60 minutes selon la facilité d'expression du sujet. Nous avons pu rencontrer chacun des sujets, qui se sont généralement montrés très coopératifs. Ils répondaient aisément aux questions, même celles qui abordaient des sujets intimes. Par contre, certains ne débordaient que rarement le cadre restreint de la question elle-même, ne

développaient pas beaucoup leurs sentiments, et fournissaient des réponses claires mais laconiques.

Devant cette situation, désirant obtenir davantage de contenu discursif et voulant nous assurer de la validité des données recueillies, nous avons décidé d'utiliser d'autres formes d'outils qui susciteraient autrement le discours des sujets. Il faut noter aussi que contre toute attente, beaucoup ont évoqué en comparaison leur séjour au primaire et leur passage au secondaire, avec une intéressante touche critique. Ces données ont donc grandement enrichi notre description et notre interprétation des résultats.

Pour compléter notre stratégie de collecte de données, nous avons également décidé, dans un dernier temps, d'effectuer des entrevues de groupes avec les sujets. Nous désirions connaître les caractéristiques relationnelles des sujets afin d'anticiper la dynamique des rencontres et, notamment de prévenir ou de mieux comprendre les jeux de pouvoir pouvant s'y dérouler. Nous étions attentifs à la distribution équitable de la parole lors des discussions et à l'expression élaborée des opinions par chacun des sujets. Il nous paraissait intéressant d'utiliser la méthode du focus group en vue de saisir des éléments socialement partagés ou non sur l'expérience scolaire, car elle est une démarche de collecte qui met en application les principes socioconstructivistes du développement de la pensée (Krueger, 1994, Stewart & Shamdasani, 1990).

Les résultats ont été intéressants, mais surtout dans une optique de validation des données recueillies antérieurement. L'analyse critique de la société, notamment des différentes autorités en place, a été plus soutenue, plus argumentée. Là, l'effet du groupe sur le déploiement du discours a réellement fonctionné. Enfin, on considère l'utilisation des entrevues de groupe comme une contribution à nos efforts de validité de la recherche.

1.3. Démarches d'analyse

Comme nous l'avons dit plus haut, le choix de l'entrevue semi-dirigée comme principal instrument de collecte des données témoignait d'une volonté d'alignement pour une saisie en profondeur de ce que les interviewés disent, pensent et ressentent. Cette saisie est évidemment à contextualiser puisque toute entrevue, par définition même, est un discours co-construit, et donc nécessairement orienté. Ce dernier émane en effet d'une situation contextuelle particulière, situation en partie mise en place et contrôlée par l'interviewer dont le rôle idéal, tout de même, est simplement d'introduire les thèmes de discussion par une question limpide, puis d'attiser les propos et la pensée de l'interviewé (Albarello, Dignette, Hiernaux, Maroy, Ruquoy & de Saint-Georges, 1995). Quoi qu'il en soit, il est au moins

évident qu'en rejetant tout instrument de collecte fermé comme outil principal, nous éliminons la possibilité du simple décompte statistique de réponses comme base de l'analyse des résultats. Mais plus encore pour nous, cet engagement méthodologique, visant la production de récits de vie et de pratique scolaire, enclenchait un mouvement méthodologique inductif d'approfondissement des données qui nous semblait adapté à la théorie du rapport au savoir et à l'école, et que nous voulions poursuivre et concrétiser dans le choix des procédures d'analyse.

Ainsi, nous nous retrouvions, à la suite de ce premier mouvement d'investigation, avec des textes expressifs et une série d'entrevues issus de la transcription fidèle des propos tenus par les interviewés, individuellement et en groupe. Or, un tel matériau peut être soumis à plusieurs types d'analyse, chacune s'appuyant sur une conception particulière du langage. Nous nous situons quant à nous dans le créneau de l'analyse compréhensive, plus précisément dans le sillon qualitatif de l'analyse thématique en continu (Paillé & Mucchielli, 2003), rejetant donc une seconde fois le carcan de la statistique et du modèle hypothético-déductif, y préférant un processus analytique plus fluide et davantage ouvert à l'induction créatrice.

Par un effort de compréhension et de synthèse, nous avons alors tenté de cerner les courants d'opinion et de pensée du groupe de sujets pour chacun des thèmes décelés. Les thèmes discursifs se sont ainsi progressivement transformés en thèmes d'analyse. Plus encore que pour la réduction des données, l'exercice s'est fait selon le principe de la thématization en continu avec l'amorce d'un travail interprétatif interne. C'est ainsi, par exemple, que pour le thème discursif lié au rapport à l'école ont émergé deux thèmes d'analyse, soit ce que signifie l'école de prime abord et les motifs de fréquentation scolaire. Sept thèmes ont ainsi découlé de la lecture analytique des données auparavant réduites, les cinq autres étant : points de vue sur les cours et les matières scolaires, conceptions de l'apprentissage et intérêts pédagogiques, comportements d'apprentissage, place des personnes significatives hors de l'école dans le projet de scolarisation. Nous les avons ensuite décomposées en idées ou figures émergentes. Il s'agissait de construire des figures représentant les principaux points de vue partagés par le groupe de sujets interviewés pour chacun des thèmes d'analyse.

La sélection des propos pertinents s'est faite en fonction de l'éclairage que chacun d'eux pouvait amener à la compréhension du rapport à l'institution scolaire chez les sujets cibles, au sens le plus large possible. Comme le mentionne Charlot (2001), « *Le chercheur peut ainsi construire des constellations, des configurations (constructions théoriques rendant compte des cohérences constatées entre données empiriques) et les présenter sous forme d'idéal-types (présentation de ces configurations « incarnées » dans un individu singulier*

construit » (p.17). Bien que nous reconnaissons avec Charlot (1997) le caractère unique de tout individu – pour ainsi dire sa subjectivité –, nous nous sommes toutefois concentrés sur l'examen des mouvements de groupe plutôt que sur l'étude de cas particuliers. En quelque sorte, nous nous situons ainsi dans la perspective développée par Ferrarotti (1983), qui a bien argumenté la pertinence sociologique de ce qu'il appelle la biographie du groupe primaire.

Nous avons bien évidemment perçu des différences interindividuelles éventuellement intéressantes à investiguer, mais notre intérêt était prioritairement lié au sous-groupe, celui des sujets qui avaient persévéré jusqu'au terme de l'école secondaire, a contrario de la majorité des jeunes de leur communauté.

Nous reconnaissons d'ailleurs avec Bautier, Charlot & Rochex, (2000, pp.181-182) que « *Si les rapports au(x) savoir(s), à l'école et aux apprentissages portent la marque des rapports sociaux, ils ne peuvent jamais être saisis et analysés qu'au sein de configurations complexes, et sont le produit de l'interaction de processus scolaires et non scolaires* ».

L'exploitation des données produites par les autres outils de collecte, en particulier les observations directes et les entretiens de groupe ont permis de parfaire l'arbre thématique déjà bien monté à l'aide des données issues des entretiens individuelles. Étant intégrées à l'ensemble du matériau, elles ont ainsi constitué un corpus d'appui à l'analyse, et ont même permis l'émergence de certaines figures fort intéressantes qui seraient autrement passées inaperçues comme, par exemple, les heureux souvenirs du primaire. L'utilisation de ces outils de soutien participaient par ailleurs d'une triangulation des méthodes, en ce sens que nous avions des données émanant de divers types d'instruments pour une même catégorie d'individus : observation en contexte (notes de terrain consignées dans un journal de bord), entretien individuel, focus group, observation directe.

Ce travail de validation par le croisement des résultats obtenus à l'aide de divers outils se juxtaposait à notre exercice de triangulation indéfinie amorcée dès les débuts du processus de cueillette, de la façon suggérée par Mucchielli (1996, p.262), soit en « *soumettant aux parties prenantes les versions préliminaires des analyses des données afin d'obtenir leur réaction et de corriger, le cas échéant, l'orientation de ses interprétations* ».

Enfin, une fois ce travail d'organisation et de présentation des données terminé, arrivait la phase conclusive de l'exercice d'analyse, soit celle de l'interprétation. Elle est un exercice encore plus synthétique, mais également plus dense, et de plus d'envergure théorique. C'est là que les significations ressorties de l'analyse sont mises, dans un dessein de relative comparaison, dans la perspective plus large des multiples réflexions scientifiques sur le même objet de recherche. Nous avons concrétisé cette démarche, en distinguant les

logiques épistémiques des logiques identitaires émergentes, en reprenant la division conceptuelle proposée dans le cadre théorique. On peut dire par ailleurs que le dispositif méthodologique déployé a précisément bien servi notre objectif de compréhension des logiques épistémiques et identitaires.

Pour analyser les données recueillies, nous allons faire une analyse à l'aide d'un cadre descriptif et interprétatif assez large. Cette analyse va nous aider à répondre de manière pertinente aux questions préalables.

1.4. Grille d'analyse

La grille d'analyse proposée dans cette partie de notre étude met en relief les différents aspects liés à nos hypothèses de cette recherche en rapport avec le guide d'entretien préparé à cet effet.

TABLEAU 27 : *DETAILS DE LA GRILLE MISEOEUVRE POUR CONDUIRE L'ANALYSE DES DONNEES CONSTRUITES*

Variables	Indicateurs
Présentation	Age, situation familiale (nombre de frères et sœurs), sa place dans la famille ... Dans le but d'amorcer l'entretien proprement dit
Passé dans l'école	Raconter son parcours scolaire (de quelle classe on se souvient, de quels professeurs, quels événements Ses attentes par rapport à l'école. A ton avis ça sert à quoi d'aller à l'école ?
	Bilan du temps qu'il a passé à l'école. A-t-il appris beaucoup de choses depuis qu'il y est ? Qu'est-ce que cela lui a apporté ? Est-ce que cela correspond à ce qu'il attendait ? A-t-il eu des surprises, heureuses ou non ? Finalement, qu'est-ce qui le pousse à venir à l'école chaque matin ? C'est quoi, un cours ou un prof " intéressant " ?
Une semaine à l'école, le présent	A quoi ressemble une semaine à l'école? Comment cela se passe ? Comment cela se passe avec les enseignant(e)s, avec les copains?
Bilan des savoirs	Identifier ce qui est important d'apprendre aux yeux du sujet apprenant Identifier les phénomènes et processus qui se manifestent avec une certaine fréquence et à repérer des sujets présentant des particularités intéressantes à étudier.
Les parents	Ses parents sont-ils contents qu'il soit à l'école ? Explorer le versant familial de son histoire ; le métier des parents, la connaissance qu'il en a et ce qu'il en pense ; les identifications et rejets ; explorer du côté des frères et sœurs.
Comment on apprend	Sur la façon d'acquérir ces savoirs et savoir-faire, dans et hors l'école. Que faut-il faire en classe pour bien apprendre ? A ton avis que faut-il faire pour avoir un bon métier ? Un métier, cela peut s'apprendre à l'école ? Cela veut dire quoi exactement, " apprendre un métier " ? C'est apprendre quoi ?
L'avenir de la scolarité	Qu'est-ce qui va se passer après ? comment voit-il son avenir, sa vie, (l'évolution des métiers) ? S'il a des enfants, comment est-ce qu'il aimerait que ça se passe pour eux, l'école ? • Question en fin d'entretien. Quoi encore, que je n'ai pas demandé et qui lui semble important pour comprendre ce que c'est que faire des études à l'école ?

Le diagnostic présenté dans cette recherche nous fait remarquer qu'Haïti n'arrive pas à assurer à ses sujets apprenant les conditions nécessaires au développement d'un rapport personnel significatif au savoir. Du coup, l'école a du mal à assurer sa mission de socialisation par une interaction enseignant(e)s-sujets apprenant facilitée par le cadre de travail. D'où la présence à l'école d'un nombre élevé de sujets non motivés, des enseignant(e)s au bord du désespoir ... il y a une accusation mutuelle, l'enseignant(e)n'arrive pas à enseigner et les sujets apprenant se sentent délaissés par l'école qui, d'après leur perception, ne remplit pas sa fonction de construction d'un savoir fondamental nécessaire pour un avenir assuré. Ce chapitre se veut une partie intéressante de cette recherche qui permet de saisir l'histoire singulière par une approche appropriée permettant de comprendre et d'expliquer le rapport au savoir de ces sujets. Il s'agit de comprendre, au-delà de l'école le lieu de savoir et de vie identifié par les sujets eux-mêmes. Cela nous donne l'occasion d'analyser leur expérience scolaire comme parcours spécifique. Cette partie du travail vise à exposer le processus de collecte et d'analyse des données mis en œuvre dans cette recherche pour mieux répondre à notre problématique.

1.5. La scolarité comme histoire de vie

Sentir que l'on fait partie intégrante d'un groupe ou que l'on est intégré dans une société, cela constitue un besoin inné chez l'être humain. Comme le pensent à juste titre, G. Duclos et D. Laporte (1995) : « *L'école, davantage qu'une institution d'enseignement, doit être un milieu où il fait bon vivre* », ce qui revient à dire que les bons moments, ceux qui sont nourris par des échanges humains remplis de chaleur, ont plus tendance à se conserver que les apprentissages purement abstraits.

Le sentiment d'appartenance à l'école contribue à prévenir l'abandon scolaire. Mais c'est aussi un besoin très important. Ainsi, un enfant de 9 ans va protester avec véhémence si on lui annonce soudainement qu'il va déménager et changer de quartier. Car il ne veut pas changer d'école ni perdre ses amis! Les enfants sont souvent plus conservateurs et attachés à leur milieu social que les adultes. Et ce phénomène est encore plus fort chez les adolescents.

Le sentiment d'appartenance à un milieu est intimement lié au développement de la socialisation. Au fur et à mesure que le jeune grandit, les camarades et les amis prennent de plus en plus d'importance dans sa vie et cela, au détriment des parents. Et comme nous l'avons vu dans notre partie théorique : tout individu est d'abord et avant tout un être social. Appartenir à un groupe, en faire partie intégrante est un besoin inné. D'où le besoin d'un sentiment d'appartenance qui passe par les relations d'attachement et de complicité qui

s'établissent d'abord avec les parents et la famille, puis avec les compagnons et les autres adultes.

L'école est, en effet, cet instrument privilégié qui favorise la socialisation chez les sujets apprenant et contribue pleinement à un sentiment d'appartenance au milieu de vie. Cette mission de l'école est aussi importante que celle qui consiste à transmettre des connaissances. L'ouverture qui permet l'acquisition de cet esprit d'appartenance se construit dans son « *histoire singulière* » au sens de Bernard C. (1995).

Les données recueillies dans nos investigations nous permettent de confirmer que les élèves ont effectivement une histoire singulière, avec de longues plages de continuité mais aussi des moments décisifs marqués par des événements significatifs et aussi de petites choses qui semblent banales. C'est dans ce sens qu'en interrogeant Josette, élève de première au collège St Louis, collège congréganiste de Port-au-Prince, elle nous parle de souvenirs des rondes enfantines au cours des récréations à l'école primaire. Cela montre l'importance que revêtent les camarades et la récréation pour les petits du primaire. Ce qui nous permet de voir qu'un climat social apaisé dans lequel les sujets peuvent s'amuser est nécessaire pour l'épanouissement des enfants.

Pour les élèves en général, de manière subjective, cette histoire commence vraiment en début du secondaire. La plupart des sujets interrogés nous confirment que même s'ils ont éprouvé du plaisir à se rendre à l'école par moment, le plus souvent la fréquentation de l'école primaire est plutôt subie ; alors que rendus à la fin du secondaire, ils se font une raison pour acquérir le maximum de savoir et jouir de l'apprentissage relationnel que l'école offre. Annette, élève de terminale du lycée Toussaint dans la commune de Port-au-Prince, vivant avec sa mère, confirme notre propos en ces termes : « *C'est d'abord ma mère qui a eu l'idée de m'envoyer à l'école que je le veuille ou non. Mais aujourd'hui, je pense que je n'aurais pas assez d'argent pour récompenser ma maman. Je remercie Dieu pour cette maman* ». Dans ses propos, nous voyons la mise en exergue de la demande familiale et son appropriation par le sujet apprenant : construction d'un système de références, l'incitation implicite ou explicite par les membres de la famille, l'opérationnalisation, et finalement l'appropriation par le jeune de la demande familiale.

C'est la question de l'avenir et de la distance à franchir pour l'atteindre qui est au centre des préoccupations des jeunes de la fin du secondaire d'Haïti. Les sujets interrogés sont pour la plupart plongés dans leur histoire, celles de jeunes dont la vie personnelle est difficile et qui, avec plus ou moins de volontarisme, savent qu'ils pourraient s'en sortir grâce à l'école. "Apprendre", "savoir" n'a pas le même sens lorsque l'impératif premier est de surmonter les

difficultés de l'existence, et lorsqu'il est de trouver sa place dans un monde pensé comme un système de savoir ou de vie. Dans toutes les couches sociales du pays, les sujets interrogés ont ce sentiment de lutte et de dureté de la condition d'existence de cette société.

Les rapports sociaux structurent le rapport singulier au savoir et à l'école, ils ne le déterminent pas. Deux grands choix apparaissent ici possibles : tirer parti de ce lien entre école et métier ou, au contraire, essayer de le dénouer ; ce qui impliquerait des changements fondamentaux dans les structures pédagogiques dès l'école élémentaire. Autrement dit, ce ne sont pas les conditions sociales d'existence qui vont déterminer le rapport au savoir des sujets, mais le mobile. Il ne s'agit en aucun cas de minimiser le poids des positions sociales. Mais cependant, l'histoire singulière du sujet est primordiale dans la perception du rapport au savoir des sujets apprenant.

En fonction des réponses obtenues dans les différents entretiens, nous relevons trois types de personnes qui jouent un rôle particulièrement important dans l'histoire des sujets apprenant : leurs parents ainsi que parfois leurs frères et sœurs, leurs camarades de classe et enfin les professeurs. L'histoire de l'enfant et de l'adolescent s'inscrit et se construit dans une dynamique familiale, à travers le jeu des identifications, des modèles et contre-modèles, des demandes implicites et des injonctions explicites, de l'aide que la famille peut apporter au sujet. L'influence des parents sur la scolarité de leurs enfants s'exerce d'abord par ce qu'ils sont, par leur rapport au savoir, au travail, à la vie, par ce qu'ils disent d'eux-mêmes et parfois par ce qu'ils ne disent pas, c'est-à-dire par les repères identificatoires qu'ils proposent aux jeunes. Elle s'exerce également par les demandes qu'ils adressent aux jeunes, les exhortant à réussir à l'école, ce qui est le cas de la totalité de la population cible de notre recherche.

Rendus à la fin du secondaire, pour certains sujets apprenant le rapport au savoir se réduit aux études et prend sens par référence à l'avenir et à un objectif externe au savoir lui-même. Pour d'autres, le savoir prend sens en lui-même, dans le présent, même s'il rapproche de l'horizon de la profession et de la vie future. Du coup, investir l'école et le savoir renvoie aux capacités des sujets de se représenter dans l'avenir dans un métier valorisant.

Ce qui précède nous révèle que l'esprit d'appartenance passe par l'acceptation des différences, dont celles que représentent les enfants et les parents d'origine sociale diverse. L'école doit être ouverte à la diversité des richesses de l'humanité. La création de conditions permettant la formation de l'esprit d'appartenance c'est le premier pas vers l'investissement de l'école et du savoir par le sujet apprenant.

1.6. Investissement du savoir par les sujets apprenant

Pour approcher le mobile qui pousse l'élève à *investir le savoir*, dans le sens de Jacky B.(1987), des questions émergent : les sujets apprenant aiment-ils l'école ? Aiment-ils apprendre ? Aiment-ils leur enseignant(e)? Au-delà des compétences professionnelles des enseignant(e)s, régies par de nombreux lois et décrets, qu'est-ce qui fait l'essence même de la relation enseignant-sujet apprenant ? Dans notre partie théorique, nous avons évoqué plusieurs chercheurs qui abordent la question relative à l'affectivité des sujets apprenant dans leur triple rapport à l'école, au savoir et à l'enseignant. Et pour ce qui nous concerne, nous avons, par le moyen d'entretiens auprès d'élèves en situation contrastée de réussite et d'échec, essayé de comprendre le mobile.

Pour commencer, il est un fait admis par tous que le processus enseignement / apprentissage en situation scolaire a pour fin de permettre aux élèves de construire des savoirs, savoir-faire et savoir-être dont l'émergence ou non est appréciée (scolairement et socialement) en termes de réussite ou d'échec. Ainsi, il n'est pas sans intérêt de s'interroger sur les déterminants de la réussite et de la difficulté scolaire. Notre but dans ce cas précis, c'est de relever ces déterminants dans la situation scolaire elle-même. Car une meilleure connaissance des voies et des mécanismes de l'apprentissage en classe, ainsi que du rôle et de la place de l'enseignant(e) dans le processus de construction des savoirs chez les élèves, constitue l'enjeu de cette partie.

Vu la structure familiale dans la société haïtienne, il arrive bien souvent qu'une personne de la famille autre que les parents joue un rôle essentiel dans l'histoire scolaire du sujet apprenant : une grande sœur, un grand frère, un oncle, une tante ... à défaut des parents directs de l'enfant obligés d'immigrer en Amérique du nord ou en Europe à la recherche d'une vie meilleure. Il arrive aussi que, faute d'une politique de décentralisation, certains parents vivent en province tandis que leurs enfants sont obligés d'immigrer en ville pour poursuivre leur scolarité. Parfois, pour d'autres parents en situation économique difficile, c'est une autre personne qui pousse à la réussite. Dans les différents entretiens, les sujets relatent en grande majorité l'une ou l'autre des situations décrites précédemment.

Il est un fait certain que les enseignant(e)s ont aussi une influence significative, heureuse ou malheureuse, sur la scolarité de ces jeunes. En analysant les réponses à la question qu'est-ce qu'un "bon enseignant" ? il n'y a pas lieu de distinguer les élèves en réussite de ceux qui échouent. Ils s'accordent sur les deux qualités fondamentales d'un bon enseignant(e): c'est tout d'abord un professeur qui "explique bien". Il explique et réexplique, sans se fâcher, jusqu'à ce que l'élève comprenne : « *Le cours le plus intéressant c'est les*

maths, le prof explique bien, j'ai réussi ses contrôles il se met dans la peau des élèves » nous dit Jonathan, élève de première, à propos d'un cours intéressant. En ce sens, investir une matière nécessite un enseignant(e) qui met le sujet dans l'ambiance. La complexité de cette déclaration va se retrouver dans d'autres situations où l'enseignant(e) n'a pas le minimum nécessaire pour assurer un enseignement de qualité minimale. Comment mettre le sujet dans sa peau, si on ne se sent pas soi-même dans sa peau. C'est le cas dans des salles surchargées où l'enseignant(e) est coincé au milieu des élèves pour dispenser son cours. De surcroît, les salaires qu'ils perçoivent ne sont pas réguliers.

Pour Monique, son professeur d'histoire est « bien » parce qu'il sort un peu de son cours pour prodiguer des conseils aux sujets, faire rigoler et aussi parce qu'il représente, à ses yeux, un modèle à suivre. Il s'agit là d'une qualité professionnelle directement liée à la question du savoir. La seconde qualité du "bon enseignant" est qu'"il parle avec nous", "il nous parle", non pas de copain à copain, mais de personne à personne, dans un respect réciproque. Cela renvoie à une attitude professionnelle importante pour l'enseignant, à savoir le respect du sujet apprenant dans son évolution. Le sens de l'humour est un plus pour une meilleure interaction entre l'enseignant(e) et le sujet. Sans ces qualités, la gestion de classe devient difficile et le rapport au savoir et à l'école en sont affectés.

Les sujets en difficulté pour qui l'école n'a guère de sens, s'en remettent au temps, pour devenir grand, et, par-delà même avoir un bon métier ou « devenir » intelligent. Le rapport à l'école est positif mais ce n'est pas un rapport au savoir. Il est nécessaire que l'enfant soit mobilisé sur l'école pour être mobilisé à l'école. Dans le cas contraire, il se laissera entraîner par ceux qui traînent, et ne travaillera pas ; mais s'il n'est pas mobilisé sur l'école, il cherchera à combler le vide par autre chose. C'est le cas de Jackson, élève de première au lycée de Carrefour, banlieue sud de Port-au-Prince : « *Je remercie Dieu de m'avoir conduit jusqu'à ce niveau. Il est vrai que ça n'a pas été facile, puisque j'ai redoublé deux fois, mais je dois m'accrocher, car je n'ai pas d'autres choix. Je dois trouver du travail pour soutenir mes parents qui sont dans le besoin* ».

Pour que l'aspiration à un beau métier conduise à la réussite il faut non seulement que l'élève établisse une médiation entre son métier et l'école, mais aussi que la mobilisation sur l'école s'accompagne d'une mobilisation à l'école et cela, en dépit des difficultés d'apprentissage et sociales. La médiation se fait selon deux logiques : la première lie l'accès au métier à la fréquentation de l'institution scolaire, et à la réussite dans cette institution, la seconde établit un lien entre le métier et l'acquisition des savoirs.

L'histoire scolaire de ces jeunes se construit ainsi dans un ensemble de relations, d'interactions et d'interlocutions, comme dimension d'une histoire de vie plus générale où ces jeunes se construisent comme sujets singuliers mettant en place des stratégies pour investir le savoir. Cette histoire s'élabore aussi à travers les activités que les jeunes déploient dans et sur le monde, notamment par leurs activités scolaires. C'est à ce point que nous rencontrons très directement la question du savoir, à quoi nous allons maintenant nous intéresser.

1.7. L'école, une lutte fatigante plus qu'un lieu d'appropriation du savoir

A partir des différentes expériences vécues, les représentations sociales se construisent au quotidien. L'Ecole semble familière comme toutes les institutions (Kohler et Wacquant, 1985). Tous les acteurs sociaux «connaissent» l'école, émettent des critiques, proposent des réformes : l'institution scolaire a ceci de particulier qu'elle semble appartenir à tous, même si le plus grand nombre en est exclu selon différents processus et à différents niveaux (Lange, 1998). La méconnaissance de son principe de fonctionnement est dans la plupart des cas la cause principale de cette exclusion.

Rendus au terme du secondaire, les sujets apprenant ont un rapport au travail scolaire qui peut être très différent : certains travaillent bien, ils éprouvent un certain plaisir à travailler. D'autres vivent le travail comme une conquête quotidienne, à reprendre sans cesse, avec beaucoup de volontarisme ; ce rapport au travail est le plus fréquent chez les sujets apprenant issus des couches sociales défavorisées en bonne réussite scolaire. D'autres encore ont à ce point décroché de la scolarité que leur niveau ne leur permet même plus de se projeter dans l'avenir à partir d'un minimum acquis à l'école permettant d'exercer un métier valorisant plus tard. Bien souvent ils le souhaitent pourtant. Ils essaient et se découragent : l'école, ce n'est pas pour moi. Ou bien ils développent un mécanisme de défense qui consiste à noyer leur angoisse dans le déni : ils chahutent pour ne pas travailler, ils se montrent désintéressés face au travail scolaire, ils se mettent en conflit avec les règles établies. Ce climat d'école a été décrit par certains de notre public cible dans des écoles situées dans des milieux défavorisés de la zone métropolitaine de Port-au-Prince.

Quelques-uns développent un rapport au savoir qui dépasse la logique scolaire, à savoir, qu'un cours peut être intéressant, mais, disent-ils on en a assez de ce professeur supporté pendant toute une année. Mais c'est un autre type de rapport au travail scolaire que l'on trouve chez la majorité des sujets apprenant issus des bidonvilles, qu'ils soient en échec, en difficulté ou en assez bonne réussite. On pourrait le définir comme le rapport au savoir d'un sujet stratège qui cherche le meilleur rapport qualité / prix dans la logique de Charlot

(1992). C'est en ce sens qu'on constate une interaction complexe dans ce milieu. L'irrespect se manifeste des deux côtés. D'un côté, des enseignant(e)s eux-mêmes issus de ces couches sociales, perdent leur calme et se laissent aller à des comportements répréhensibles ou lancent des expressions malheureuses qui ne font pas honneur à leur profession. De l'autre côté, les sujets apprenant à réagir par la violence verbale et/ou physique.

Les sujets issus des couches socialement défavorisées de la zone métropolitaine de Port-au-Prince ont, dans leur très grande majorité, un rapport positif à l'école. Pour eux, y compris pour la majorité de ceux qui sont en échec, l'école est très importante car elle permet d'avoir plus tard une bonne situation sociale, un avenir meilleur, une vie sociale meilleure que celle de leurs parents. Mais ce rapport positif à l'école n'induit pas automatiquement, loin de là, un rapport positif au savoir. L'important, à l'école, n'est pas d'apprendre mais d'aller le plus loin possible pour avoir de bons diplômes et donc un bon métier. Leur logique est celle de la progression dans l'institution, déconnectée d'une logique d'appropriation du savoir. Ils travaillent juste ce qu'il faut pour passer dans la classe suivante, visent la moyenne, accélèrent ou ralentissent leur rythme de travail pour s'ajuster au plus près de cette moyenne nécessaire pour passer en classe supérieure. Bien souvent ils profitent du dysfonctionnement de certaines institutions pour passer en classe supérieure par la tricherie ou la corruption dans sa plus basse expression.

En un mot, si l'école fait sens, souvent fortement, le savoir qui y est enseigné ne présente guère, pour la majorité de ces élèves, du sens et de la valeur en lui-même. Dans ces conditions d'activité à vide, seuls survivront dans l'institution ceux qui sont portés par un minimum de volonté. Ils se mobilisent dans et sur l'école, non pas parce que le savoir en lui-même fait sens, mais parce qu'ils doivent exercer leur métier d'élève et réussir à passer en classe supérieure : « *Si je m'accroche à l'école, mon avenir sera mieux* », pense Barbara, 20 ans, en classe de terminale.

Ce rapport à l'école, que l'on peut qualifier d'institutionnel, d'utilitariste, de stratégique, de magique, s'étend bien au-delà de la sphère des sujets en échec des établissements de milieux défavorisés. On en retrouve des traces, plus ou moins affirmées, chez les élèves plutôt en réussite issus de milieux favorisés. Eux aussi attendent de l'école l'accès à un bon métier, bien souvent pour eux, un travail de cadre. Là encore, l'incertitude demeure sur la valeur des diplômes : « *C'est déprimant quand nous constatons qu'actuellement en Haïti, c'est le clientélisme qui donne l'accès à un bon emploi et non la compétence, le savoir, la qualification* », pense Phillipe, 19 ans, en classe de terminale. Sur la même lancée, Patricia, aborde le sujet en ces termes : « *Le seul chemin qu'il faut prendre dans la vie pour réussir*

c'est l'école. A l'école on apprend la fierté, on développe l'orgueil et on ne va pas accepter de se rabaisser devant des personnes qui ne sont même pas instruites à cause d'argent ».

Il arrive également que ces sujets rencontrent, dans au moins une discipline, du savoir présentant une valeur en lui-même. Chez certains cela peut aller jusqu'à une inversion du rapport entre savoir et métier que l'on rencontre le plus souvent chez les élèves en difficulté : ce n'est plus le métier futur qui donne sens aux études mais l'inverse. En un mot, l'école fait sens parce qu'elle permet de se projeter dans un métier. Mais, l'acquisition du savoir fait peur parce que des difficultés sont au rendez-vous et la résignation guette de près les sujets.

L'école, qui, dans sa spécificité, se pense comme lieu de savoir, est en fait, pour la majorité de ces élèves haïtiens, un passage obligé vers un diplôme ne garantissant pas nécessairement un travail salarié et un lieu de promotion. Il semble que la garantie d'obtenir une résidence en Amérique du nord offre plus de garantie qu'un diplôme. Jacques semble l'exprimer avec résignation : « *Je suis obligé de travailler même si c'est dur. Je n'ai pas de parents à l'étranger pour m'offrir une résidence* ». Ces propos naïfs qui peuvent paraître insensés traduisent bien l'état d'esprit de nombreux sujets apprenant haïtiens. Sans le dire expressément, on a l'impression que pour certains : il n'est pas nécessaire d'apprendre puisque bientôt ils auront leur résidence à l'étranger. C'est une perception de la réussite qui influe sur le rapport au savoir des sujets.

Dès lors que le savoir ne présente guère de sens en lui-même, ce que ces élèves entendent par *travailler à l'école* est fort différent de ce que les enseignant(e)s et/ou les parents mettent sous la même expression. Pour les enseignant(e)s, travailler, apprendre, c'est avoir une activité intellectuelle d'appropriation de savoir. Pour les élèves, c'est faire ce que l'école vous dit de faire, s'acquitter de ses obligations scolaires, passer du temps sur ses devoirs et ses leçons - comme si le temps passé était le critère suprême, voire unique, du sérieux scolaire. Leur logique n'est pas celle du savoir mais celle de la tâche.

Pourquoi s'acquitter de telles tâches, qui ne portent guère de sens en elles-mêmes? Pour obtenir de la promotion, aller le plus loin possible, avoir plus tard un bon métier, c'est-à-dire pour des mobiles à la fois puissants en termes d'enjeux à long terme et fragiles face aux efforts à court terme que suppose la réussite de l'activité d'apprentissage.

Les sujets en situation de réussite de milieux plus ou moins favorisés font la distinction entre ce qu'il est utile et ce qu'il est important d'apprendre. Cette mobilisation prend appui également sur les relations affectives parfois entretenues avec l'enseignant(e): l'enseignant(e) est « bien », son cours, par ricochet est intéressant. L'inverse est aussi valable :

« *Je n'aime pas l'anglais, bon je n'ai jamais eu de bons professeurs d'anglais non plus* », affirme Christine, 20 ans, en classe de première.

Tout ceci nous permet de comprendre le décalage qui existe entre le rapport au savoir que suppose la réussite scolaire et celui dont la majorité des élèves ayant fait leur parcours scolaire dans la zone métropolitaine de Port-au-Prince sont porteurs. Toutefois, il y a une nuance à garder pour ne pas assimiler les résultats de cette recherche à ce que Bourdieu (1964) appelle handicaps socio-culturels, même si, de fait, un tel rapport au savoir pose un problème pour le sujet apprenant face aux exigences de l'école. La question fondamentale est devenue celle du sens : comment faire pour que les jeunes puissent construire un sens à partir des informations dont ils sont bombardés à l'école et ailleurs ?

Si les sujets issus des milieux socialement défavorisés n'ont pas le même rapport au savoir que celui que l'on identifie chez ceux qui ont l'avantage de fréquenter un bon établissement de la capitale, il n'en reste pas moins qu'ils ont eux aussi un rapport au savoir qui peut être décrit dans sa positivité. Voilà le point que nous allons aborder dans les lignes qui suivent à partir de Bernard C. (1993) sur le processus épistémique.

1.8. Processus épistémique

Tout individu a un rapport au savoir et à l'apprendre. Le rapport au savoir en général présente deux dimensions : identitaire et épistémique. La question identitaire se pose en relation avec l'histoire singulière du sujet : qui suis-je moi qui apprends, en quoi le fait d'apprendre va me changer et transformer mes rapports avec les autres ? Apprentissage marche de pair avec l'identité et celle-ci prend forme en fonction du sentiment d'appartenance au corps social. Dans cette dynamique « *la mise en évidence de ce dénominateur commun à toute entreprise éducative qu'est l'inscription sociale, peut permettre d'ancrer l'hétérogénéité des élèves sur un même socle et ainsi de redonner du sens à l'école* » (Amoudru, 2000).

Sur le plan épistémique : quelle est la nature de cette activité que l'on nomme apprendre ? Il ne s'agit pas d'une question didactique ou psycho-cognitive, du type : "qu'est-ce qui se passe quand un individu apprend ?" ou "comment doit-il s'y prendre pour apprendre ?". La question épistémique est plus radicale : apprendre c'est avoir une activité de quelle nature ? Par exemple, en référence à ce que nous avons vu précédemment : apprendre, est-ce s'approprier du savoir ou s'acquitter d'une tâche nommée "travail scolaire" ? Pour mieux comprendre ce processus, A. Buch (2007) explique que l'apprentissage, pour l'épistémologie traditionnelle, est une transmission de connaissance entre individus. Mais il ajoute que l'apprentissage prend toujours place dans une pratique sociale, et que l'unité relevante en la

matière est plutôt le groupe ou la communauté de pratique. D'après lui, l'apprentissage serait alors plutôt vu comme une transformation et une altération concernant (ou à l'intérieur) des pratiques sociales. Cet auteur attire l'attention sur le fait que la direction spécifique de l'apprentissage est avant tout informée des différents intérêts, buts, perspectives, etc. des « apprenants », qui se médiatisent socialement pour permettre la construction collective de trajectoires d'apprentissage, ouvrant elles-mêmes la porte à de nouveaux apprentissages.

Il y a en ce sens, plusieurs processus qu'on peut relever. Pour certains élèves, notamment pour ceux qui sont en réussite, et pour les enseignant(e)s, qui se pensent le plus souvent en termes d'appartenance disciplinaire, le savoir est un objet ou un système qui existe en tant que tel. Apprendre, c'est s'approprier des objets de savoir, mettre en œuvre une activité intellectuelle spécifique qui donne accès à des univers de savoir distincts du monde quotidien : l'histoire, les mathématiques, la physique, la biologie, les langues, etc., comme ensemble de contenus de pensée. Ces savoirs sont décontextualisés, pensables en eux-mêmes, dans leur cohérence systématique et sans référence à des situations que l'on a vécues.

Bernard C. (1992) appelle "objectivation - dénomination" le processus qui permet d'entretenir un tel rapport au savoir. Il parle d'objectivation parce que le savoir est posé comme objet, et de dénomination parce que c'est le langage, en référence à la culture écrite, qui permet de donner ainsi au savoir un statut d'objet stable, indépendant des situations dans lesquelles on vit et on agit. Un tel rapport au savoir pose, à la fois et indissociablement, le savoir comme objet distinct du monde quotidien et le sujet de savoir comme sujet épistémique, lui aussi distinct du sujet engagé dans des situations quotidiennes et dans des actions sur le monde. Cette extériorité réciproque permet à l'individu de porter des jugements sur les systèmes de savoir et, pour l'élève, sur les disciplines qu'on lui enseigne.

C'est probablement une telle approche qui explique pourquoi la question du langage a occupé une telle place dans les débats, en France, sur l'échec scolaire, et pourquoi l'écrit apparaît aujourd'hui au centre de la culture scolaire. On notera que ce qui est en jeu ce n'est pas une mystérieuse capacité d'abstraction mais un certain type de rapport au savoir et au langage, qui est aussi rapport au monde et rapport à soi-même. Comme nous l'avons décrit dans le chapitre précédent concernant le système éducatif haïtien, la culture scolaire haïtienne bute sur la question du langage qui n'est pas nécessairement un outil au service de l'acquisition de l'apprentissage.

La majorité des élèves de familles défavorisées n'entretiennent pas un tel rapport au savoir. Quand nous les interrogeons, ils citent peu de contenus de savoir. Pour eux, à l'école on apprend "beaucoup de choses", des "trucs", qu'ils ont beaucoup de difficultés à nommer de

façon précise. Leur difficulté est renforcée par le fait que le système scolaire haïtien demeure archaïque dans la plupart de ces établissements dépourvus d'enseignant(e)s qualifiés et qui privilégient l'apprentissage du par cœur au détriment de l'apprentissage du raisonnement logique, de la réflexion sur des sujets qui concernent les apprenants. De ce fait, Ils portent peu de jugements sur ce qu'ils ont appris, sur les disciplines et parlent plutôt de l'école et des enseignant(e)s en termes de situations de vie. Ils évoquent davantage les apprentissages et les savoirs liés à la vie quotidienne et plus encore les apprentissages relationnels et affectifs et ceux qui sont liés au développement personnel : apprendre à bien se tenir, à ne pas faire de conneries, à être solidaires, à se défendre, à se méfier, à être autonomes, à être responsables, etc.

Pour eux, apprendre c'est être capable de se débrouiller dans n'importe quelle situation, c'est savoir s'adapter, agir, survivre dans le milieu dans lequel ils se trouvent, qu'il s'agisse de la famille, du bidonville ou de l'école. En ce sens, l'école ne présente pas de spécificité fondamentale par rapport à d'autres lieux : apprendre ce n'est pas y déployer une activité spécifique, c'est s'adapter au milieu scolaire, faire les tâches qui permettent de passer en classe supérieure.

En effet, c'est par référence à des actions et à des relations en situation que le fait d'apprendre prend sens. Le savoir est savoir-faire et savoir se conduire plus que contenu de pensée. Il ne s'opère pas de décontextualisation permettant de dissocier, de désimbriquer, de poser en extériorité, d'une part un objet ou un système de savoir, d'autre part un sujet épistémique. L'individu reste dans une adhésion-adhérence au monde dans lequel il vit, de sorte que le monde du savoir se confond avec le monde de la vie quotidienne et de l'action et que le sujet épistémique ne se distingue pas du sujet qui vit et agit dans le monde quotidien.

Un autre type de rapport au savoir que l'on retrouve est celui qui oblige à sortir d'une analyse binaire "familles des bidonvilles", "élèves en réussite scolaire" versus "élèves en échec".

Pour certains élèves, en effet, savoir c'est "réfléchir" et "s'éduquer". Ces sujets savent percevoir les différences et comprendre le sens des situations, développer des compétences relationnelles, maîtriser leurs propres réactions. Mike, en classe de terminale en situation de réussite, l'exprime bien en ces termes : « *Avec l'école, j'apprends à raisonner, j'apprends à canaliser ma vie. C'est merveilleux quand on sait rentrer en interaction avec le monde à partir du savoir* ». Ces élèves produisent un travail réflexif d'ajustement de la conduite à la situation qui suppose et produit une distanciation vis-à-vis de cette situation, des autres et de soi-même, ainsi qu'une régulation qui peut conduire jusqu'à l'énoncé de règles. Ces jeunes ne

construisent pas un univers spécifique d'objets de savoir, mais ils ne restent pas non plus imbriqués dans le monde du quotidien et de l'action. L'objet de la pensée reste ce monde mais celui-ci est mis à distance par une activité réflexive, posé comme objet d'une réflexion qui vise à en comprendre le sens.

L'école, dans cette perspective épistémique, devrait se soucier de savoir de quoi le petit homme a-t-il besoin pour développer son humanité ? Quelles sont les compétences qui sont nécessaires pour être un membre actif de la cité ? Et comment assurer la transmission culturelle entre les générations tout en donnant des chances égales à tous ? Ceci nous amène à nous intéresser à l'intrication entre savoir et société, savoir et école.

1.9. Savoir scolaire et société haïtienne

Comme nous l'avons montré dans la partie théorique, la pensée haïtienne est fortement marquée par la métaphysique. Les ouvertures sur l'interprétation données aux événements naturels, en l'occurrence, le dernier séisme dévastateur qui a frappé le pays le 12 janvier 2010. A côté de merveilleux talents de peintres, de musiciens, de poètes et d'écrivains de premier ordre que ce pays a vu naître durant des générations, un élan métaphysique gagne les esprits et influence le rapport au savoir scientifique des sujets.

E. Kant, dans la critique de la raison pure, repris par A. Renaut (1982, p. 77), affirme que la métaphysique correspond à un effort pour nous de risquer « *avec la raison spéculative au-delà des limites de l'expérience* » : *visant tout particulièrement le suprasensible (Dieu, la liberté, l'immortalité), cette « connaissance spéculative de la raison tout à fait distincte », essaie de construire une appréhension intégrale du réel « par de simples concepts », en sorte que la raison y devrait être pour « elle-même son propre élève », en n'apprenant rien que d'elle-même* ». C'est à partir de ce constat de Kant, que nous allons analyser la façon dont au niveau de la société haïtienne le savoir est appréhendé ; cette culture métaphysique étant une des composantes de l'oralité, une caractéristique de la société haïtienne.

Dans une tradition écrite, l'acte est une activité mentale. Le savoir intergénérationnel se transmet dans les livres, dans les archives, dans les documents écrits ; alors que l'oralité en tant que l'art de la tradition orale se transmet à travers des contes, des mythes et des histoires ; ce qui laisse beaucoup de places pour la spéculation métaphysique qui engendre non pas simplement des erreurs, mais les illusions ou les « apparences » d'un savoir. Ces apparences sont d'autant plus délicates à déconstruire qu'elles charrient avec elles la conviction de détenir la vérité ultime sur le réel.

La complexité de l'accès au savoir scientifique en Haïti se retrouve dans l'obligation de transformer la démarche de savoir qui fut très fortement métaphysique (base de la tradition orale) à une transformation de la rationalité scientifique. L'école apparaîtrait alors comme l'institution qui vient libérer la pensée haïtienne de ses illusions ou de l'apparence de savoir pour la placer dans une démarche critique.

C'est cette culture d'ailleurs qui a occasionné l'interprétation donnée au séisme du 12 janvier 2012 que nous avons décrite précédemment. Lorsque tout un pays est à genou, les yeux levés au ciel pour implorer la clémence divine pour les conséquences du péché qui a provoqué le séisme, y compris des autorités censées rassurer la population, il faut conclure que la désillusion n'est pas pour demain. Il reviendrait à l'école haïtienne de mettre à contribution son potentiel pour façonner un nouveau type de rapport au savoir de la société haïtienne. Mais comment y parvenir lorsque la langue d'enseignement n'est pas maîtrisée par les apprenants et ainsi que le contenu des manuels, dont un grand nombre préparés à l'étranger ou sous influence étrangère, se réfèrent la plupart du temps à une autre réalité, une autre culture, d'autres besoins et d'autres préoccupations. La mission de l'école ne serait-elle plus d'adapter le sujet à sa propre société ?

1.9.1. Savoir et école en Haïti

L'histoire scolaire des sujets qui nous intéressent reste marquée par cette réalité culturelle. Leur parcours singulier s'est construit dans cette société structurée par des rapports sociaux. autrement dit, les rapports que les sujets apprenant entretiennent avec les savoirs et les apprentissages sont singuliers mais leur rapport au savoir est social. De ce fait, les savoirs et les apprentissages, en tant qu'ils sont appréhendés dans leurs particularités, comme contenus, modalités, comme lieux avec des personnes sont objets de rapports singuliers, qui portent la marque de l'histoire de chaque sujet. Mais ces rapports singuliers sont construits dans le cadre d'un rapport au monde et à la position qu'on y occupe et induisent un rapport au savoir qui semble renvoyer assez directement à une position sociale. Le sujet est conscient de ses difficultés sociales, mais il veut s'en sortir et l'école demeure pour lui un passage nécessaire.

En ce sens, la notion d'habitus de P. Bourdieu est d'une grande utilité pour comprendre cette approche. Cependant, il est bien entendu que le rapport au savoir n'est pas l'intériorisation, sous forme psychique, d'une position de classe ou de sexe et que les rapports aux savoirs et aux apprentissages ne sont pas une pure et simple application du rapport au savoir dans le domaine des représentations et des pratiques. Ce rapport se construit à travers des situations et des activités, dans l'échange avec le monde et en interaction avec les pairs et

il peut donc se transformer si changent ces situations, ces activités, ces formes d'échanges et d'interlocution.

Il faut aussi signaler que le sujet apprenant ne reste pas enfermé à tout jamais dans le même rapport au savoir. Si celui-ci semble avoir une forte prégnance sociale, ce n'est pas parce qu'il constituerait une seconde nature des individus appartenant à un groupe. C'est parce que les rapports aux savoirs se construisent dans des situations, des activités, des formes d'échange et d'interlocution qui portent la marque des rapports sociaux et qui constituent des cadres communs dans lesquels se construisent les histoires singulières.

Ordinairement, les éducateurs pour inciter les enfants au travail leur font comprendre que la réussite est le fruit de l'effort. Autrement dit, si tu ne travailles pas plus, tu ne passeras pas : le sujet apprenant comprend le message, qui s'inscrit dans sa propre logique, travaille effectivement davantage pour passer... et se voit confirmer que, de l'avis même de ses éducateurs, on va à l'école pour passer et pas nécessairement pour apprendre des choses intéressantes. Apprends cela, car c'est utile pour plus tard. Si c'est utile pour avoir plus tard un bon métier, l'élève fait effectivement un effort. Mais cette fois encore on lui a confirmé que l'école est là pour apprendre des choses utiles et non des choses importantes ou intéressantes.

Et cela n'est pas la caractéristique d'un groupe de sujets appartenant à une catégorie socioculturelle spécifique. Il s'applique à des sujets pris dans un groupe social mais qui développent des rapports singuliers avec le monde, avec le savoir, avec l'école. Ainsi, Patricia, élève de première, dirait-elle ceci à ses fils en leur parlant de l'école : *« Ne sois pas bavard en classe pour saisir les cours. Tu dois faire des amis pouvant t'aider mais tu ne dois pas les suivre dans ce qu'ils font du mal. Tu dois aimer tout le monde quel que soit son rang social. Participe à toutes les activités sans pour autant te laisser submerger par les activités et garder du temps pour soi... Enfin, ils devront faire leur propre expérience et en tirer les conséquences »*. Ce qui dénote une réelle singularité dans la perception de Patricia dans ses rapports avec le groupe social et le savoir.

Les sujets, très centrés sur le relationnel, sont sensibles à la demande d'une pédagogie qui fonctionne à l'affectif : Apprends parce que je suis sympa et que cela me fera plaisir. De fait, ils font des efforts supplémentaires. Ce qui est intéressant de voir c'est qu'implicitement, on a pour eux confirmé que ce n'est pas le savoir lui-même qui est intéressant, mais les retombées affectives et les considérations que cela procure. C'est ce que Esther, élève de terminale pense lorsqu'elle affirme que : *« L'école m'apporte beaucoup de choses, comme la connaissance des matières, la vie en société, le respect mutuel, l'amitié et surtout l'esprit*

d'équipe. C'est ce que fera de moi une femme respectable demain » ce qui dénote un type de rapport lié au savoir-être nécessaire pour une reconnaissance sociale plus tard.

Il y a également certaines pratiques enseignantes qui sont en jeu. Certain(e)s enseignant(e)s ont tendance à qu'il faut, pour une certaine catégorie, simplifier les choses au maximum. Au bout du compte, les sujets ne se trouvent plus face à des savoirs mais à des tâches, qui ne présentent plus de sens en tant que telles mais qu'il faut faire... pour obtenir la promotion en classe supérieure, parce que ce sera un jour utile pour avoir un bon métier, parce que ça fera plaisir au professeur, aux parents.

Bernard C. (1992) pense : « *Qu'il se pourrait bien que la notion de compétence qui, venue de l'entreprise, tend aujourd'hui à investir l'école au détriment de la notion de savoir, rende plus difficile encore la réussite scolaire des enfants des familles populaires* ». En ce sens, il reste à se poser la question de savoir si, en effet, ces compétences, telles qu'elles sont répertoriées aujourd'hui dans des listes d'objectifs ou dans des référentiels, bien souvent soit trop larges soit trop pointus, font sens pour les sujets apprenant et pour les enseignant(e)s ?

Construire son savoir, c'est construire sa personne. La façon dont on apprend devient donc aussi importante que le savoir lui-même. Comment aider les enfants à donner du sens à ce qu'ils apprennent à l'école ?

1.10. Le savoir qui fait sens aux yeux des sujets apprenant

Philippe P. (1995) dans une publication, a passé en revue la question du sens que les élèves donnent à l'école et au savoir. Il a insisté sur la nécessité d'expliquer aux élèves pourquoi ils apprennent, quel est le sens des savoirs et des tâches qu'on leur propose ou qu'on leur impose. Il précise que les enseignant(e)s ne sont pas insensibles à ce problème, mais qu'ils se disent " *Si je devais chaque jour commencer à expliquer, à négocier, à donner un sens au contenu de mon enseignement et des tâches, je n'en finirais pas, on perdrait du temps, on ne ferait jamais le programme et les élèves en profiteraient pour abuser de la situation* ". Ces propos relevés par l'auteur précité, expriment le sort de la plupart des élèves du monde qui se retrouvent, tous les jours, devant des tâches qui leur paraissent sans queue ni tête, des explications et des exercices dont ils ne voient pas la raison d'être. Et Perrenoud d'affirmer : « *On s'habitue à tout, même au non-sens* ». Il n'empêche donc pas les écoles de fonctionner, les élèves de faire leurs exercices et d'écouter les leçons. En revanche, il empêche d'apprendre véritablement.

Ce constat général explique bien la situation spécifique des sujets haïtiens pour lesquels il est difficile de transférer des connaissances scolaires à des situations qui s'écartent

des situations d'enseignement, d'exercice et d'évaluation. Les performances scolaires sont assimilables à des concessions consenties au système didactique et aux attentes de l'enseignant(e): des choses qu'on fait pour avoir la paix, pour être conforme, sans plaisir et sans comprendre le sens de ce que l'on fait. Il ne peut y avoir de sens sans une intégration du savoir à l'identité de l'apprenant et à son système de ressources cognitives. Apprendre, durant des années, des choses qui n'ont pas beaucoup de sens, simplement pour avoir la paix ou pour réussir, voilà qui ne forge pas un rapport au savoir très constructif. Nous avons vu des élèves de la fin du secondaire qui deviennent utilitaristes : ils se contentent du strict minimum pour avoir la paix. En plus, lorsqu'ils ont des difficultés, ils affichent une telle nonchalance qu'elle se rapproche du cynisme. Certains n'arrivent jamais, même lorsqu'ils suivent une formation valorisante postérieure à l'école, à retrouver un rapport ludique, créatif et personnel au savoir. Ils n'en rêvent même plus, finissant par interioriser l'esprit de sérieux, l'utilitarisme et l'obsession de réussir que les adultes mettent tant d'acharnement à leur inculquer.

Nous avons donné la parole aux sujets de notre public cible en leur demandant de nous parler des éléments essentiels que tout individu doit apprendre s'il veut vivre dans ce monde contemporain. En grande majorité, le savoir qui fait sens à leurs yeux c'est la culture du pays c'est-à-dire, la manière de manger à table, la manière de s'habiller, les conduites de propreté, les bonnes manières et le savoir-être ; ils évoquent également la nécessité d'avoir des amis. Aucun n'évoque de façon spontanée un savoir de type scolaire.

En ce qui concerne les lieux d'appropriation du savoir, les références sont variées. D'après l'échantillon de recherche sélectionné avec possibilité de plusieurs réponses par sujet, 65 % de la population cible pense qu'il faut aller à l'école pour apprendre, 15 % pense qu'il faut aller à l'Eglise, 15 % pense qu'il faut visiter les musées, les cinémas et les clubs pour apprendre des choses importantes de la vie.

Plusieurs pensent qu'il faut aller à l'église et mettre en pratique les préceptes de la Bible. Une telle réponse n'est pas surprenante, vu que le vécu de cette population est très centré sur les pratiques religieuses. Le savoir relatif à l'Eglise concerne la crainte de Dieu, l'amour du prochain, la distinction entre le bien et le mal, le respect des biens d'autrui... Le savoir, dans cette culture précise, renvoie à des règles à intégrer pour être perçu comme un être vertueux.

Le rapport au savoir prend, en ce sens, l'allure du rapport aux valeurs qui est de l'ordre du souci, c'est-à-dire, l'intention à laquelle on cherche à rester fidèle. Dans le souci de congruence, ce qui vaut s'atteste dans des engagements, dans des actes. Quête quasi infinie, en tout cas toujours fragile, de rapprocher le dire et le faire. Le souci du véridique est moins

recherche de cohérence que témoignage d'authenticité. La valeur s'interprète ainsi comme une manière singulière et originale de se rapporter aux autres et au monde ; une forme d'existence en somme. Ce type de rapport au savoir se nourrit de ce qu'il faut bien appeler une expérience métaphysique : l'intuition de la valeur suprême de l'homme. Encore faut-il comprendre pourquoi l'homme, pourquoi ce visage dirait Levinas, nous apparaît avec une telle éminence, avec une force si vive. Dans le cas qui nous concerne, il est utile de nous arrêter sur ce que les apprenants disent avoir appris.

Evoquer ce qu'on a appris ne se fait pas de la même façon suivant parcours scolaire et son histoire singulière. Chez ceux qui sont non seulement en réussite, mais qui ont l'avantage de fréquenter une école dans laquelle on les amène à réfléchir par eux-mêmes et à rattacher leurs savoirs à la réalité de la vie, l'expression se libère plus facilement. Pourtant, les autres ont beaucoup de difficultés à évoquer les apprentissages liés à leur développement personnel. Pour la plupart, l'apprentissage se fait dans une langue qui leur est totalement étrangère, ils apprennent plus à réciter qu'à tenir un discours qui leur est propre. Comme nous l'avons signalé plus haut, l'enseignement demeure en français alors que les enfants issus des bidonvilles et qui sont majoritaires ne parlent pas du tout le français. Leurs parents et leur entourage sont essentiellement créolophones. La non compréhension du savoir assimilé empêche, dans la plupart des cas, de l'évoquer avec aisance.

1.11. Le savoir que les sujets évoquent

Les avis sont partagés quand il s'agit des apprentissages intellectuels et scolaires. Selon qu'ils ont un rapport d'adhésion ou de rejet avec le savoir, ils n'évoquent pas leur développement sociocognitif de la même manière. Les élèves issus des quartiers défavorisés, même s'ils ont en tête un type d'apprentissage n'arrivent pas à l'explicitier, à l'évoquer clairement. Ainsi, Julio, élève d'un collège de la banlieue sud de Port-au-Prince affirme ceci : « *A l'école j'apprends beaucoup de choses : jouer au foot, lire la bible, à prier, comment se faire des amis, également ce qu'il y a dans la vie* ». Par contre, Guerda qui est de même niveau que Julio arrive à identifier plus facilement ses savoirs à l'école : « *J'ai appris à faire la différence entre le bien et le mal, savoir ce qui est bon, faire confiance, être responsable, aimer, lire, écrire, vivre en communauté, à aider. Et j'apprends aussi comment prier* ». Guerda ne veut sûrement pas dire que Julio n'a pas conscience du trivium habituel qu'on évoque en parlant de l'école : lire, écrire, compter. Mais l'explicitier n'est pas si évident. Au contraire, il est même très surpris qu'on s'intéresse à lui et qu'on lui demande de parler de ses savoirs.

La question qui se pose est de savoir, comment ces sujets qui entretiennent entre eux des relations souvent tendues peuvent valoriser autant les apprentissages d'ordre relationnel : *j'ai appris comment faire des amis, nous dit Julio*. Pour Roseline, *elle apprend à vivre avec autrui ...* Est-ce à dire que ces sujets apprennent effectivement au sein de leur établissement, le vivre ensemble harmonieux, mais qu'ils mettent du temps à l'intérioriser ? Pour Yveline, en situation de réussite : *« On y va pour apprendre et on apprend. C'est surtout pour réussir aux examens et évidemment certaines des notions apprises resteront dans notre caboche, mais d'autres s'envoleront. Je n'ai pas vraiment d'attente je me fie tout simplement au programme du prof »*.

Ces jeunes se préparent à entrer dans la vie adulte et dans le monde où le vivre ensemble harmonieux n'est qu'un leurre. Leurs difficultés sociocognitives vont être compensées par le développement d'une intelligence affective et sociale : savoir se respecter et aussi savoir se protéger en se défendant. Toutefois, le savoir relationnel vient plus facilement, pour Keisha : *« J'ai appris quand on est à l'école, on est une famille et que l'on partageait et supportait les autres sans se faire violence »*. reste à voir dans le concret de la vie, comment Keisha expérimente cet aspect de son apprentissage.

Enfin, pour l'ensemble de notre population de recherche, le relationnel est au premier plan par le fait qu'il permet d'être avec les autres; toutefois, le rapport avec l'école demeure fortement instrumentalisé. L'école ne fait sens que parce qu'elle ouvre les portes pour accéder à un bon métier aux yeux des sujets. Ceux qui sont en difficulté évoquent cette possibilité d'un bon métier mais avec une certaine distance : *« La coutume veut qu'on envoie des enfants à l'école, mais après les études primaires j'ai appris qu'on peut devenir médecin, agronome, ingénieur avocat ... alors-là, j'étais motivée à aller à l'école »* nous dit Taylor, 25 ans, redoublante en première.

Pour pouvoir évoquer avec facilité le savoir appris à l'école, il aurait fallu une habitude de travail scolaire où les sujets sont habitués à pratiquer la réflexion spontanée dans les interactions en salle. Il y a un lien intrinsèque entre le contenu de la mémoire, les aptitudes de l'intelligence et la forme de l'habitude évocatrice pratiquée. Un sujet qui apprend à exprimer sa pensée de façon spontanée développe une bonne estime de soi. Un niveau faible ou trop élevé de l'estime de soi chez lui influe sur son rapport à soi, aux autres et à l'école.

1.12. Rapport aux autres et à l'école

De façon quotidienne, les intervenants, les enseignant(e)s, les spécialistes et les parents font face à des problèmes de toutes sortes : troubles du comportement, manque de motivation, d'habiletés sociales et de confiance, difficultés d'apprentissage, violence, rejet par les pairs, intimidation, etc. Or, l'école a un rôle à jouer pour aider le sujet, au moyen d'expériences variées, à se définir comme personne, à reconnaître son enracinement dans sa propre culture et à accueillir les autres. Pour ce faire, les acteurs sont obligés d'exploiter ses forces, de surmonter ses limites, de juger de la qualité et de la pertinence de ses choix d'action et de manifester de plus en plus d'autonomie et d'indépendance.

Dans les rapports aux autres, il faut garder à l'esprit que, dans le contexte haïtien, après plusieurs décennies de régime dictatorial, le passage à un système démocratique ne s'est pas effectué sans heurts. Cela a généré une tension sociale très forte qui dure depuis plus de 20 ans. Cette longue transition a fini par rendre fragiles les bases des principales institutions du pays notamment les institutions éducatives comme la famille, l'école, les églises, etc. cet état de fait influe fortement sur le vivre ensemble social, scolaire et communautaire.

En dépit du contexte économique et politique difficile du pays, la demande sociale d'éducation s'est intensifiée au cours de cette période de crise continue au point de devenir aujourd'hui la première priorité de tous et également le seul espace concret où se construit progressivement un consensus social. Pour faire face à ce défi, le Ministère de l'Éducation Nationale insiste depuis plusieurs années sur la nécessité d'une éducation à la citoyenneté des apprenants afin de développer leur capacité à participer activement à la construction d'un nouveau projet de société ; l'objectif étant de faire de l'école un des lieux privilégiés de pratiques démocratiques qui puissent permettre aux enfants et aux adultes de comprendre, à partir de problèmes concrets, ce que sont leurs droits et leurs devoirs, et comment l'exercice de leur liberté est concomitant à l'exercice des droits et de la liberté des autres.

Au terme du secondaire, les sujets sont en train de dépasser la période cruciale de l'adolescence. Or, la période de l'adolescence correspond souvent à une période de rupture par rapport à la situation scolaire. Ces difficultés révèlent une souffrance engendrée par les transformations physiologiques rapides et des troubles identitaires. Ce stade de l'existence que les sujets apprenant traversent les oblige à faire des remaniements affectifs, physiques et à créer de nouveaux modes relationnels.

De même que le rapport à soi est ambigu, leur rapport avec les autres, à l'école et au savoir est aussi complexe. C'est en ce sens qu'ils parlent de leurs camarades à la fois comme un avantage et un obstacle. Le fait d'être avec les autres pour apprendre les mêmes choses

dans un même lieu représente beaucoup pour eux. Selon Guerda: "*Enfin quand on vient à l'école le truc qui vient toujours dans la tête, c'est toujours des amis. Il y a les amis, les ennemis aussi. On apprend à maîtriser sa colère* ». Il en est de même pour Tailor : "*J'ai été polie certaines fois mais aussi tapageuse par moment* ». Cette double perception est beaucoup plus significative chez les élèves en rapport d'adhésion à l'école: "*J'aime bien travailler, j'aime bien apprendre des choses. Mais en même temps, j'aime bien être avec les autres [...] Il y a quelques-uns dans la classe, notamment mon voisin de classe, il parle tout le temps, enfin, il dérange tout le temps la classe*", propos de Jasmine venant d'un collègue du Centre de Port-au-Prince. Il en est de même pour Guerda qui pense avoir des sœurs à l'école tellement sa relation est fusionnelle avec son amie Jocelyne. Il n'empêche qu'elle aussi a le sentiment que : « *Il y a des élèves qui sont des moqueurs et d'autres qui se fâchent pour rien*».

Cette inconstance se retrouve de façon plus nette dans les rapports des sujets apprenant avec les enseignant(e)s. Quand ils évoquent les matières dans lesquelles ils réussissent, ils parlent des enseignant(e)s comme « gentils, sympas, faisant bien leur cours ». Pourtant on peut entendre tout à fait l'inverse à propos du même enseignant quand il s'agit des élèves qui ne réussissent pas dans leur matière.

Il le rappeler, le rapport à l'école du sujet passe par le vécu quotidien. C'est le lieu où se sont nouées les difficultés et aussi le lieu où elles doivent se dénouer pour que puisse se construire un rapport d'adhésion au savoir. L'école, la classe, c'est le savoir. Le rapport à l'école de ces jeunes, quelle que soit la catégorie sociale, est conditionné par l'accès à un bon métier plus tard. Ils ne font pas référence au savoir en tant que tel. L'école est importante, mais il faut entendre par école, une institution délivrant un laissez-passer pour un bon métier. L'école n'est pas perçue comme lieu d'acquisition du savoir. L'important c'est de rester à l'école même si on n'a pas envie, car plus tard on se trouvera embauché quelque part dans une bonne entreprise. La relation école - savoir - travail reste implicite. A leurs yeux ce n'est pas une trilogie mais un binôme : école aujourd'hui, un bon métier demain. Dans leur rapport à l'école, l'axe du savoir, même s'il est présent n'est pas nommé explicitement. On peut le supposer dans cette affirmation de Janine en rapport d'adhésion avec l'école que "*Les cours c'est pour être un plus sûr de soi un peu plus tard*". Ce qui sous-entend qu'à ses yeux le savoir permet d'être sûr de soi. Mais, c'est un rapport instrumentalisé qui renvoie au niveau social à ce que l'école confère et non au savoir mis en œuvre dans l'exercice d'un bon métier.

En résumé, les sujets apprenant qu'ils soient en situation de réussite ou non accordent une très grande importance à la relation aux autres dans leurs activités scolaires. La question

de l'école et du savoir n'apparaît pas souvent dans les propos de la plupart. On retrouve également un paradoxe entre le rejet d'un côté et de grands sentiments d'appartenance de l'autre côté. En réalité, cette opposition est interne aux sujets. Elle dépend de la crise identitaire de l'adolescent. Cette ambivalence du sujet dans ses rapports aux autres traduit bien l'idée que le sujet, à cet âge, entretient un rapport ambigu avec lui-même et les autres ; rapports à la fois fusionnels et conflictuels qui constituent un moyen de s'affirmer. Lorsque cette crise identitaire est traversée par des jeunes dans une société en crise, les rapports sont plus complexes. D'où la nécessité d'analyser le sens de l'école dans ce contexte.

1.13. La question du sens de l'école

Comme il est démontré en filigrane dans cette recherche, Haïti est une société en crise. Son école l'est également. En ce sens (Philippe M., 2003) se demande : « *Comment enseigner à des gens qui n'ont pas spontanément le désir d'apprendre, qui ne sont pas destinés socialement ou pas disponibles psychologiquement à l'apprentissage ?* ». Ce qui revient à dire que la question du sens même s'il est très ancienne est aussi très contemporaine. Il y a vingt siècles, on se satisfaisait parfaitement de l'idée qu'il y avait des êtres qui ne voulaient pas apprendre et qu'on n'avait pas à les enseigner. Aujourd'hui les questions fusionnent : "*Comment faire retrouver, dans le savoir, ce goût de la liberté, de la transgression et de l'émancipation ? Comment montrer que les savoirs sont créateurs d'humanité ? C'est, me semble-t-il, la vraie question pour la plupart de nos élèves, y compris pour des savoirs tels que la lecture. Dès lors que la lecture sera vécue comme un outil d'émancipation et non d'assujettissement, les questions "Faut-il l'enseigner ? Est-ce ou non un savoir minimum ?" seront devenues tout à fait secondaires* " s'interroge Philippe M.

Ce problème est devenu plus complexe en milieu scolaire haïtien où les conditions de travail ne répondent même pas aux normes minimales. Du coup, enseigner suivant les principes de base de la pédagogie moderne n'est même pas un souci pour certain(e)s enseignant(e)s « marchand(e)s d'heures ». Ce qui explique que dans plusieurs institutions scolaires dans l'ensemble du pays les salles de classe sont dépourvues d'auxiliaires pédagogiques, tels les planches murales, la carte du monde, les instruments de mesure... Dans des cas plus rares, les livres de français et de mathématiques font également défaut. De plus, les plans d'études et les programmes sont inadaptés aux conditions de vie des sujets apprenant. A toutes ces difficultés vient se greffer l'épineux problème des effectifs pléthoriques comme on peut le constater en annexe sur les photos.

Rendus à la fin du secondaire en Haïti, les sujets ayant un rapport d'adhésion au savoir voient le baccalauréat comme presque normal tout en gardant à l'esprit qu'il faut se dépenser pour y accéder. Pour ceux qui échouent ou qui ont un rapport de rejet par rapport à l'école, le seul fait d'évoquer cet examen les renvoie aux incertitudes et opacités qui sont leur lot commun quant à la possibilité de passer le cap du baccalauréat. C'est pourquoi bon nombre d'élèves ont du mal à saisir et à reconnaître les enjeux cognitifs et culturels, et les contenus d'apprentissage ; ce qui explique en partie les modes différenciés d'expérience scolaire de ces sujets et leur rapport avec la réussite ou l'échec scolaire. Pour la plupart d'entre eux, les modes de mise en forme des savoirs, des connaissances et des activités intellectuelles enseignées ne les rejoignent pas.

Nos investigations nous donnent de noter que pour toute la population cible, l'école est importante. Même si les conditions sociales sont difficiles, la vision de l'école de tous les sujets reste positive. C'est pour tous, la clef de la réussite sociale. Pour recueillir leur impression de l'école, nous avons formulé une question qui les amène à donner leur vision de l'école en se représentant en train de parler avec leurs propres enfants de l'école. Cette question a été l'occasion de nous dire comment eux-mêmes perçoivent l'école et également d'identifier les obstacles relevés par ces jeunes. A travers une telle question nous avons pu identifier également les manques que ces sujets ont éprouvés : « *J'aimerais bien les encadrer, ce que je n'avais pas trouvé. C'est pour ça j'apprends des choses maintenant pour ne pas laisser leur apprentissage aux mains des autres* », nous dit Tailor, 25 ans, en classe de terminale.

Pour Jules, 20 ans, en classe de première : « *Je leur dirai que sans l'école rien n'est sérieux, je leur dirai de s'y accrocher pour pouvoir devenir quelqu'un demain* ». Tout cela montre que l'école fait sens aux yeux des jeunes de toute catégorie en tant qu'elle permet d'accéder à des diplômes : l'important c'est d'aller le plus loin possible et par le fait même s'insérer dans la société en accédant à une position sociale acceptable. Tout se passe comme si c'est la durée de l'expérience scolaire qui permettrait d'accéder à un bon métier sans que se pose réellement la question des savoirs acquis au cours de cette longue expérience.

Le sens de l'expérience scolaire est que, grâce à l'école, le jeune peut espérer un travail, un avenir, une vie. Comme nous le constatons tout au long de l'analyse des propos des sujets, l'école fait sens pour l'avenir et non pour le quotidien ; ou bien l'école sert au quotidien à rencontrer les copains qu'on aime bien. Et même là, il y en a avec qui ça ne va pas : « *Ce que je viens chercher, je le prends et c'est tout. Je n'ai pas réellement d'amis à l'école* » affirme Jules, 20 ans, en classe de première. Force est de constater que ce n'est pas toujours le

cas, car, certains sujets s'ennuient quand ils ne peuvent pas voir leur camarade. C'est le cas de Véronique, élève de terminale : « *les gens de l'école me connaissent beaucoup mieux que ma famille, je passe beaucoup plus de temps à l'école qu'à la maison ... A l'école je vois mes amis et c'est agréable d'être avec eux. Je ne peux pas vivre sans eux* ». Dans ce sens, l'école fait sens aux yeux des sujets apprenant, dans le présent, par le fait qu'elle constitue un espace relationnel précieux. D'ailleurs certains sujets ne parlent de l'école qu'en termes relationnels : « *qu'ils aiment les profs, se dépenser à l'école, ils doivent aimer leurs camarades et avoir beaucoup de respect pour tous* », nous dit Etzer, 21 ans, en classe de terminale.

Ce qui manque à l'institution scolaire, c'est un présent. Or, le présent de l'institution scolaire c'est le savoir qu'elle transmet et le désir de ce savoir suscité chez les sujets apprenant. Le sens au quotidien passe par des situations que les enseignant(e)s vont mettre en place pour mettre en tension conflit et solidarité, favoriser liaisons et déliaisons entre enseignant(e)s et élèves, entre élèves et savoir. Même si ces derniers ne l'explicitent pas clairement, il demeure évident dans leur propos que le savoir c'est la clef pour accéder en classe supérieure. Le savoir est vu ici comme l'élément principal qu'il aurait fallu présenter pour être dans la classe supérieure pour aller le plus loin possible. Or, nous l'avons vu, aller loin à l'école constitue la garantie pour un avenir meilleur. Certains parviennent à prendre leur distance par rapport à cette conception car ils dénoncent la culture du clientélisme qui se développe sous leurs yeux avec la montée du courant populiste en politique en Haïti au cours des deux dernières décennies : « *malgré tout, même si on a de la compétence, ça ne veut pas dire pour autant qu'on aura le succès professionnel dans le futur, car les gens font plus appel aux copains qu'à la compétence dans ce pays* » regrette Jonathan dans ses propos sur le sens de l'école en Haïti.

Tout cela nous montre que même si certains sujets sont en grande difficulté, tous gardent l'envie d'aller le plus loin possible à l'école et d'acquérir le savoir qu'elle propose. Dans tous les cas, le savoir est fortement instrumentalisé. On sait que c'est bien de savoir des choses, mais c'est difficile et on ne nous laisse pas passer, on ne nous enseigne pas correctement les choses pour pouvoir passer, pensent les finissants du secondaire. Ils ont l'impression d'être plongés dans un monde qui a comme devise : « *La vie est dure, tant pis pour les faibles* ». Et cette impression se trouve confortée par le fait que la plupart de ces élèves dont le passage est difficile fréquentent des établissements scolaires qui ne sont pas dignes de ce nom. Ils ont l'impression d'être doublement victimes : on se lance à fond dans une course dans laquelle on a perdu d'avance. Et de surcroît, il faut dépenser une fortune pour y aller et au bout du compte, à quoi ça sert ? Guerda, élève de terminale résume bien la

situation : *« Il y a trop de lacunes dans la société actuellement, les parents se plaignent, les profs également, de nombreux établissements non qualifiés qui normalement devaient être fermés. Ensuite, il y a le coût de l'éducation, il n'y a pas beaucoup d'écoles nationales ce qui réduit les chances pour tous d'être scolarisés ».*

En résumé, il apparaît explicitement dans les analyses que nous faisons des différents propos tenus par les sujets apprenant que la question du sens de l'expérience scolaire ne se pose pas. Le savoir fait sens, l'école fait sens. Ce qui fait obstacle, c'est la stratégie à mener pour y entrer, ce sont les structures mises en place pour faire des sujets apprenant de vrais acteurs de leur apprentissage. C'est aussi la démission de l'État qui ne garantit plus, contrairement à la Constitution du pays, l'accès de tous à l'éducation. De fait, le savoir fait sens comme déjà constitué et institué. Si ce savoir constitué éveille, suscite le désir des sujets à se l'approprier c'est fortement lié à l'idée de vouloir maîtriser, d'avoir une emprise sur son avenir. L'obstacle à franchir reste l'épineux problème du langage scolaire qui permet l'appropriation de la culture écrite dont l'école est porteuse. Or, la société haïtienne et son école ne prédisposent pas les sujets à y entrer facilement. Qu'on pense un instant au poids de la langue, pas seulement du langage scolaire. Ceux qui sont en situation de réussite, comprennent plus ou moins l'enjeu et s'efforcent de faire du sens en se réappropriant le savoir et la culture scolaire. Ils arrivent à se projeter dans l'avenir et à trouver du sens à leur apprentissage.

Ils perçoivent bien que s'ils veulent entrer dans la culture scolaire, il faut qu'ils améliorent leur façon d'exprimer leur pensée en investissant le savoir scolaire que l'école leur présente et aussi les enjeux des langues de communication internationale dans le contexte du monde globalisé.

Cependant, la situation n'est pas identique pour les élèves des bidonvilles de Port-au-Prince, ceux-là en raison de l'avenir incertain, d'un passé qui ne permet pas toujours de trouver ses marques dans le présent, sont conduits à constituer leurs références dans un ici et maintenant de l'expérience auquel ils tiennent d'autant plus qu'il est le seul à être connu, à avoir du sens. Ils se positionnent en victimes et ont tendance à s'y résigner en attendant de trouver une possibilité de voyager à leur risque et péril.

C'est justement là que le bât blesse. Il ne s'agit pas de savoir parler et se faire comprendre pour affirmer qu'on a appris des choses à l'école, il faut pouvoir investir la culture scolaire. Autrement dit, il faut un rapport au langage qui ne permet pas seulement de communiquer et de se faire comprendre, mais surtout de pouvoir mobiliser la pensée.

L'école incite à se mobiliser sur l'écrit. Or, écrire, ce n'est pas seulement s'exprimer ou communiquer, c'est aussi apprendre, et les jeux du langage écrit, son élaboration progressive, son ambiguïté, ce qu'il permet de construction cognitive et subjective tout à la fois, semblent donc être très éloignés des pratiques langagières et cognitives de ces sujets.

Il y a en effet un grand décalage entre, d'une part, les situations d'écriture scolaires et les habitudes d'écriture des élèves ayant ce rapport au langage et, d'autre part, entre ces pratiques d'écriture et celles qu'il est souhaitable de mobiliser pour s'approprier des savoirs. Cet écart, qui, on l'a compris, n'est pas un simple écart langagier mais a à voir avec l'élaboration de l'image de soi et le rapport au sens, au savoir et à la différence entre habitudes d'oralité et habitudes d'écriture, peut largement participer des difficultés rencontrées par ces sujets apprenant. La distinction entre habitudes d'oralité et habitudes d'écriture nous semble être une piste pour comprendre ce qui se joue profondément dans la dynamique de la compréhension de soi et dans le domaine langagier en rapport avec l'adaptation à la scolarisation. En Haïti, ce problème se retrouve dans une grande partie de la population scolaire. A titre d'illustration, l'habitude de l'oralité empêche même aux « sachant lire » de se repérer dans un endroit nouveau même s'il y a des panneaux indicateurs. Le réflexe c'est d'aller demander à une autre personne. Le message passe beaucoup plus à l'oral qu'à l'écrit.

Tout rapport au langage écrit est un rapport de dialogue vivant avec des interlocuteurs. Le rapport au sens implique la mise en œuvre de systèmes complexes d'interrogation de l'autre et de soi. Ou bien les élèves vont s'engager dans l'échange de pensée via l'écrit, en tant que producteurs eux-mêmes de pensée écrite, ou bien ils vont se résigner à la position de récepteurs passifs de la pensée des autres.

Tout cela en dit long sur la capacité des sujets apprenant qui évoluent dans une telle société de mobiliser la pensée à partir de cette culture. Toutefois, les sujets arrivent quand même à se projeter dans l'avenir à partir de la culture scolaire. Car, l'école fait sens parce qu'elle assure un avenir meilleur. Cependant, il est intéressant de chercher à expliquer comment appréhender l'intrication entre école, savoir et avenir dans le contexte haïtien.

1.14. École, savoir et avenir

Le constat relatif à la façon dont le savoir s'est organisé dans le curriculum de l'école haïtienne est le suivant : savoirs morcelés, bachotage de notions périmées, ouvrages non contrôlés et empiriques. Ce qui fait que même au niveau de la terminale, beaucoup ont du mal à faire preuve d'un savoir minimum : retrouver une zone sur la carte, dessiner une carte même approximative d'Haïti, se représenter mentalement une distance de 500 mètres, de 5

kilomètres etc. Pourtant, face à un environnement qui se complexifie, il devient de plus en plus urgent d'adapter le contenu à enseigner afin d'amener le sujet haïtien scolarisé dans ce système à être fonctionnel par rapport à l'écrit.

Pour ce faire, il faudrait dépasser la logique actuelle qui consiste à savoir pour avoir de bonnes notes, pour passer à une logique qui consiste à savoir pour reprendre sa vie, son environnement, sa société en main. Alors, il faudrait redonner un contenu à l'enseignement proposé dans les écoles à savoir, réapprendre aux enfants la curiosité, leur transmettre une culture du questionnement afin de faire un lien entre les savoirs classiques, pour leur donner un sens.

Il est vrai que, dans la société d'aujourd'hui, un avenir meilleur passe par une expérience scolaire réussie. Dans leurs expressions, les sujets apprenant traduisent explicitement leur désir d'avoir une vie professionnelle réussie plus tard. Pour Jennifer, 18 ans, en classe de terminale : « *On a des projets mais on n'est pas sûr. Il y a de l'espoir, mais si on veut être loyal ce ne sera pas facile. La réussite est de boucler ses études, apprendre un métier et travailler en vue de mener une vie droite et correcte sans entrer dans la corruption* ».

Il arrive que les sujets apprenant évoquent la question de l'apprentissage. C'est une activité de transmission et de rétention. Ce ne sont pas seulement les savoirs scolaires qui sont transmis et retenus. Ils retiennent également des principes, des conseils : « *Mon meilleur professeur est M. Auguste, professeur de sciences sociales. Il ne fait pas qu'enseigner l'histoire, il nous donne des conseils, il nous apprend la fierté, l'honnêteté* ».

Le rapport au savoir et à l'école est conditionné par l'orientation à donner à sa vie future. Même si leurs positions dans l'institution scolaire sont divergentes, ils sont d'accord sur le fait que l'école aide à préparer l'avenir. Selon Guerda, 24 ans, en classe de terminale : « *Jusqu'à présent mon avenir n'est pas gâché, j'ai le support, le soutien de mes parents et de mes amis. Mais c'est difficile de faire des projections certaines* ».

Les études réalisées démontrent que la façon dont le sujet a vécu son histoire personnelle de savoir à l'école a généralement des répercussions profondes et durables sur le parcours professionnel ultérieur. La qualité de l'expérience de son apprentissage détermine fortement la possibilité d'avoir du succès dans la vie professionnelle future. Même si dans le concert il s'agit uniquement d'une représentation.

Au-delà des sujets apprenant concernés par cette étude, la société haïtienne est convaincue de l'importance de l'école pour le développement social, politique et économique du pays. Les différentes recherches menées ont mis en lumière le rôle crucial que jouent l'enseignement et la formation en favorisant l'acquisition de qualifications et de compétences

d'une part et la croissance, le savoir, le développement social et l'intégration d'autre part ; l'école occupe à cet égard une place centrale facilitant la réalisation de ces objectifs. L'école a une mission de socialisation c'est-à-dire qu'elle prépare les jeunes à devenir des citoyens capables de vivre harmonieusement dans la cité avec les autres. Celle-là est peut-être encore plus vitale dans un monde caractérisé par une évolution rapide et l'éclatement de nombreux cadres familiaux ou collectifs.

C'est aussi dans les jeunes années, de la petite enfance à l'adolescence, qu'est construit le socle de compétences et de motivations sur lequel s'appuiera toute une vie d'apprentissage. L'école étant investie de ces missions décisives, la réflexion doit porter également sur le rapport à soi dans une approche interactionnelle.

1.15. Rapport à soi et interactions

Les sujets apprenant accordent beaucoup d'attention aux résultats de leurs pairs de manière à se situer les uns par rapport aux autres dans différentes disciplines. Leurs conclusions nourrissent peu à peu un soi scolaire plus ou moins marqué par la réussite ou l'échec et constituant à lui seul un puissant régulateur des productions cognitives.

Ceux qui se perçoivent comme étant en position de dominant ou classés parmi ceux qui sont favorisés, sont par le fait même portés par un désir interne de conserver ce rôle. Le mobile pour se investir l'école peut, dans certains cas, provenir des modèles de référence tirés de l'entourage. Quand Malherbe, 21 ans, élève de terminale, dernier d'une famille de 12 enfants affirme : *« En observant la vie de mes grands frères et sœurs qui ont été à l'école, qui maintenant mènent une vie meilleure comparativement à ceux qui n'ont pas fréquenté l'école, alors j'aimerais mener une agréable comme eux »*. Dans ce sens, le motif de la mobilisation pour apprendre c'est le désir de soi pris dans des « réseaux de désirs » (Charlot 1997) tissés avec la famille, les pairs et éventuellement l'institution scolaire à travers certain(e)s enseignant(e)s .

A l'inverse, certains sujets restent marqués par une blessure narcissique. Leur désir de soi est mis à mal à travers l'échec et l'interaction avec leurs enseignant(e)s. La reconstruction d'un rapport d'adhésion au savoir suppose une reconstruction de son rapport à soi. Ce travail s'opère dans une réinterprétation de sa position sociale. Il faut admettre que ce n'est pas évident de faire un tel travail sur soi et d'accepter de se faire une raison pour continuer à se dépenser pour arriver à quelque chose quand tout autour les issues sont bouchées.

Dès le début du XXe siècle, aux Etats-Unis, les chercheurs (Gage, 1976) en éducation espéraient trouver dans les traits de personnalité des enseignant(e)s les facteurs d'un

enseignement efficace. Ces travaux tentaient de définir le critère d'efficacité afin de recruter les meilleurs enseignant(e)s. Une telle conception implique l'existence d'une variable générale s'appliquant à tous les contextes et à tous les niveaux d'enseignement. Il s'agissait donc d'identifier les traits de personnalité qui auraient permis de présager la qualité des enseignant(e)s. On pensait ainsi pouvoir établir le profil du bon enseignant. Les chercheurs se fondaient alors sur des conceptions a priori de ce que devait être un bon enseignant(e): celui-ci devait être sympathique, intelligent, vertueux, allègre, etc. Cette approche a fait long feu à cause de son manque de justification théorique. Ce qui porte les chercheurs à explorer d'autres voies.

D'autres travaux développés dans les années 1960 - 1970, renoncent à la recherche d'un critère unique d'efficacité. Il s'agit de travailler sur des variables moins générales et plus facilement opérationnalisables. Les chercheurs insistent sur le courant processus-produit. On ne va plus chercher à identifier des traits mais des comportements d'enseignant(e)s. Ceux-ci seront mis en relation avec les acquis scolaires des élèves. Aussi bien peut-on dire que le courant processus-produit est le premier qui ait conduit les chercheurs à pénétrer dans la classe et tenté une véritable investigation scientifique de l'enseignement.

Dans cette logique, nous nous sommes inspiré de modèles pour une investigation véritablement scientifique des interactions enseignant(e) et sujet apprenant dans le contexte haïtien. Ce faisant, nous nous donnons les moyens d'explorer, avec cette logique processus-produit, la problématique enseignement-apprentissage dans le domaine des acquis scolaires, en la traitant dans une durée relativement limitée. Il s'agit de traiter l'enseignement comme un processus interactif enseignant-apprenant observable. L'analyse des entretiens présentée ci-dessus révèle l'importance de la qualité de cette interaction pour un rapport d'adhésion des sujets apprenant aux savoirs.

C'est ce qui va faire évoluer le niveau initial des sujets quelles que soient leurs caractéristiques sociales. A cause de la relation qui est établie entre des comportements observables et des acquis d'élèves, schéma assez facilement assimilable à celui d'un stimulus-réponse, il a été souvent avancé que le courant processus-produit était behavioriste. Ce constat mérite toutefois d'être affiné et nuancé. Comme l'avance Berliner (1990), le courant processus-produit est moins marqué par un ancrage théorique behavioriste que par un fort souci pragmatique qui le rapproche de la psychologie appliquée.

L'exhaustivité est, de toute façon, une promesse toujours difficile à tenir du fait qu'on ne peut jamais être assuré d'avoir effectivement tout recensé et tout lu. Nous pensons par exemple au concept de *withitness* élaboré par Kounin (1970), qui indique la capacité des

enseignant(e)s à percevoir des événements avant qu'ils n'apparaissent et de manière appropriée, sans commettre d'erreurs de ciblage. Cette capacité exige un état d'esprit et un professionnalisme certains. Lorsque les conditions minimales de la base de la théorie de Maslow font défaut, il est évident que les préoccupations peuvent être autres que la prévention des dérives par une gestion interactive adaptée au besoin du progrès des sujets. Dans l'état actuel des choses en Haïti, on peut dire que le travail des enseignant(e)s est à prendre en grande considération. Car, conduire à l'adhésion au savoir relève du miracle.

Dans la ligne de pensée de (Gauthier, 1997), l'existence d'une réalité objective, en dehors de la conscience des sujets, est niée. C'est l'expérience vécue qui forme la représentation du monde. En ce sens, le monde n'est pas extérieur à la connaissance qu'on en a, il est construit et reconstruit en permanence par les représentations des sujets au fil de leur expérience vécue. Ainsi s'agit-il d'atteindre la signification des actions en appréhendant le sens que les acteurs leur accordent eux-mêmes ; d'où la question centrale de notre étude qui consiste à chercher à comprendre, comment le jeune Haïtien, avec son histoire singulière, intègre l'école et le savoir. Il est aussi question de savoir comment, à travers ses propos, il décrit son expérience, et se projette dans l'avenir à partir de l'école.

Suivant ce courant de pensée, l'activité des enseignant(e)s en classe est vue comme une activité hic et nunc qui se crée dans l'expérience vécue et par l'expérience vécue et qu'il s'agit d'interpréter, via une réflexion-en-action (Schön, 1983) pour lui donner du sens. Les expériences vécues conduiraient à la production d'images personnelles circonstanciées fonctionnant comme des organisateurs cognitifs de l'activité et qui intégreraient les dimensions intimes du vécu physique de la situation. On doit voir ici une continuité dans la construction de l'histoire individuelle du sujet, à savoir les expériences familiales au niveau social et l'aujourd'hui de la réalité scolaire des sujets.

C'est ce qui explique notre approche visant à saisir l'expérience vécue subjectivement par notre population cible à l'aide de matériaux narratifs. Ce qui nous permet de prendre en compte l'importance du contexte de l'action dans les analyses de même que la dimension affective de l'action. Cette expérience vécue avec la population cible suscite une capacité d'émerveillement quand un sujet se surprend à mettre en mots une expérience qui est la sienne dont il n'avait aucune conscience de la portée.

Les approches interactionnelles mettent l'accent sur le caractère socialement construit de la cognition humaine et définissent l'activité enseignante comme une interaction fondée essentiellement sur le langage : “ *L'enseignement serait composé d'activités organisées par l'interaction sociale, et dépendant d'un répertoire complexe d'opérations – langagières – sur*

les connaissances. Ce répertoire complexe d'opérations serait marqué par les interactions sociales préalables qui le structurent ” (Casalfiore, 2000, p. 8).

A la suite de nombreux chercheurs en éducation qui ont étudié les interactions, nous mettons l'accent sur le fait que l'enseignement est une interaction fondée sur le langage, qui s'inscrit dans un contexte particulier qui lui donne son sens. En cela, l'interaction ne peut être dissociée de son contexte. D'où une analyse, à partir de nos observations, du rapport à l'enseignant.

1.16. Rapport avec les enseignant(e)s

Le rapport à l'école et au savoir passe inévitablement par le rapport à l'enseignant. Il n'y a pas une catégorie où les sujets n'associent pas le savoir et son appropriation à ceux qui en sont les médiateurs : les enseignant(e)s. L'histoire scolaire des sujets est marquée par des rapports avec des enseignant(e)s qu'ils ont aimés ou qu'ils n'ont pas aimés pour des raisons spécifiques. Ils posent eux-mêmes leurs critères pour être bon enseignant(e): Benjamin, 21 ans, en classe de terminale, pense que pour être un bon enseignant(e): *" Il faut avoir l'art de bien parler, être convaincant, savoir capter l'auditoire. Il arrive que certain(e)s enseignant(e)s ont des capacités intellectuelles mais ne disposent pas de méthodes pour transmettre leur savoir »*. Il en est de même pour Guerda, 17 ans, en classe de première : *« Quand un prof dispense un cours et en même temps donne des blagues, des encouragements aux élèves ça relance les élèves. Un cours intéressant est un cours bien dispensé, mais à travers des cours, des conseils même en dehors du programme. On nous explique les choses de la vie que nous ne comprenons pas encore. Un prof bien : c'est un ami, il sait comment gérer les élèves, il était comme un père. Il a toujours des conseils à me donner. Il est proche de nous, il nous comprend. Il nous fait rire. Il me faisait confiance»*.

Tout porte à croire que dans ces situations, pour que les sujets apprenant adhèrent au savoir, il faut de la part de l'enseignant(e) un rapport aux sujets qui amène ces derniers à être portés par un désir interne, par l'activité mise en œuvre dans l'apprentissage. Ce qui n'est pas du tout évident, car le mobile de ce désir interne est dans un avenir lointain : une bonne vie, un bon métier ... mais plus tard. Pour le moment, c'est embêtant. Ce qui se complique davantage dans un pays comme Haïti où cet avenir demeure sombre.

Pour toutes les catégories, il faut instaurer un rapport à la loi qui facilite une ambiance de travail. Pour que tout se passe dans de bonnes dispositions, ce rapport aux normes doit être instauré par une autorité naturelle et non par une forte pression. Car, le sujet devrait intégrer le bien fondé d'une disposition disciplinaire pour son bien-être et non se conformer par peur du

« gendarme ». Ajouter à cela, il faut que le professeur "apprenne bien" pour reprendre leur propre expression. Comprenez par là qu'ils attendent que l'enseignant(e) explique bien, capte l'attention et soit clair et simple dans ses propos. C'est en effet ce que Léonard, 20 ans, en classe de 1ère nous apprend en affirmant que : « *Un bon prof doit être en mesure de capter l'attention des élèves. Ça les rend mieux réceptif à ce qu'il leur apprend* ».

Il est en effet essentiel pour eux que l'enseignant(e) explique et réexplique pour s'assurer que tout le monde comprenne. Ce qui reste quand même une utopie. Tout se passe comme si la bonne manière de l'enseignant(e) pour expliquer crée le savoir chez le sujet et entretient sa pulsion épistémophilique. Alors tout échec dans une matière est imputable à la pédagogie de l'enseignant. Les sujets attendent de l'enseignant(e) qu'il soit à leur côté mais à distance raisonnable, les encourage et surtout croie en leur capacité de réussite. De l'avis de tous, quelle que soit leur catégorie, pour être intéressant, l'enseignant(e) doit non seulement bien expliquer pour capter l'attention, il doit aussi faire aimer sa matière.

Comme l'a souligné J. Baillerot (1996), dans son ouvrage intitulé « *une clinique du rapport au savoir* » l'élève ne peut apprendre que porter par le désir. Il s'agit bien du désir épistémophilique qui pousse le sujet à vouloir accéder à cet objet-là que l'autre possède, qui lui garantit une vie meilleure : c'est le savoir. Mais ce désir est supporté par la passion de l'enseignant. Ceci occasionne une sorte d'identification du sujet à son rapport au savoir. Dit autrement, le rapport à soi est perçu à travers la place que le sujet occupe dans la classe. Dans sa tête, si on ne prend pas le temps nécessaire de lui expliquer pour qu'il comprenne c'est parce que lui-même n'est pas désir pour l'autrui significatif. Entendons par autrui significatif, tous ceux de l'entourage du sujet apprenant qui concourent à lui donner confiance en lui et dont les paroles touchent profondément.

Il y a en jeu l'usage du langage. Les sujets veulent qu'on leur parle et non qu'on parle sans arrêt. Ils veulent des paroles des autrui significatifs que les adultes constituent à leurs yeux. Ils veulent des paroles qui les éclairent sur le sens de la vie et des choses. Cependant, cette demande de parole est une demande d'écoute également. Ils veulent être entendus. Entendons par là qu'ils veulent aussi avoir le droit de ne pas partager l'avis de l'enseignant.

Les résultats de notre recherche nous permettent de remarquer que les sujets apprenant sont à même de préciser le rôle pédagogique de l'enseignant(e) et les qualités requises pour être qualifié de "bon professeur". Il ne suffit pas d'être proche des sujets, mais aussi il faut pouvoir rester à la distance nécessaire pour que s'instaure une relation éducative dans le sens entier du terme. Cette relation nécessite un réglage, qui malgré son importance reste limité dans ses perspectives.

Il y a le risque du jeu de la séduction. Il est bien entendu normal que les mineurs soient protégés et que la séduction reste de l'ordre du savoir et de la communication intellectuelle. Mais le savoir est rarement dissociable de la personne qui l'incarne. Donc, le jeu de séduction se retrouve dans l'art de faire aimer ce qu'on aime. C'est en quelque sorte favoriser le transfert. Or, séduire pour enseigner, heurte un double tabou : d'une part tout ce que le mot et l'idée évoquent dans le registre du désir et de la culpabilité, d'autre part le refus de toute manipulation. Mais la séduction ne suffit pas, elle n'opère pas sur tous les sujets apprenant pour garantir des conditions décentes d'enseignement et d'apprentissage.

1.17. Le savoir nécessaire à la survie

A partir du bilan des savoirs réalisé par (Bernard Charlot, 1992), nous avons cherché à comprendre quels sont les savoirs que les sujets jugent essentiels pour la survie de l'espèce humaine. Pour ce faire, nous avons demandé aux jeunes interviewés d'évoquer les savoirs qu'ils jugent essentiels à communiquer à un être venu de Mars pour assurer sa survie sur terre. Nous avons insisté pour qu'ils identifient les personnes et institutions qui se chargeraient de cet enseignement et comment. Nous relevons que les sujets font référence à un certain nombre de savoirs pratiques ; parmi lesquels nous retenons en substance :

- ***La communication et la socialisation***

Par la communication, ils entendent le fait d'apprendre à l'être inconnu à parler la langue locale, comment se promener dans les rues et la trilogie : lire – écrire - compter. Ils évoquent les règles sociales de fonctionnement : se faire des amis et fonder une famille. C'est ce que Jonathan exprime en ces termes : « *A l'école j'ai surtout appris à vivre et à me contrôler et à accepter les autres. A l'école il y a tous les jeunes on apprend à faire beaucoup de choses et parfois il y a des choses qui nous blessent et j'arrive à comprendre le fonctionnement des gens et aussi à ne pas juger n'importe quoi* ».

- ***Les loisirs***

Les sujets relèvent la nécessité de pouvoir s'amuser sainement : faire du vélo, regarder la télé, jouer au football, faire la fête et apprécier la musique locale.

- ***Les activités quotidiennes***

Ils estiment qu'il faut savoir faire face aux activités quotidiennes : s'occuper de sa famille et de la scolarisation de ses enfants, faire un peu de bricolage, faire usage des machines, conduire une voiture etc.

- ***Les soins personnels***

Pour notre public cible, le savoir qui est nécessaire à la survie se résume à savoir comment s'habiller, à connaître les principes d'hygiène et d'alimentation, à se soigner, à se nourrir et à se protéger contre les maladies contagieuses et/ou transmissibles.

Par cette classification, les sujets apprenant montrent clairement les activités fondamentales au quotidien dans la vie d'un être humain. Dans les savoirs évoqués par eux, il y a les marques d'apprentissages familiaux. Pour tout ce qui concerne les soins personnels notamment. On trouve également la place de l'école avec notamment l'enseignement de l'hygiène, la santé etc.

Nous remarquons également un savoir relevant de la morale. Pour être bien élevé, il faut certains principes moraux et religieux ; ce qui facilite un meilleur rapport à la collectivité : apprendre à distinguer le bon du mauvais, le bien du mal, à ne maltraiter personne, à respecter et aimer son prochain, à ne pas voler, à ne pas mentir, à cultiver le sens de l'écoute et à avoir une relation à Dieu.

L'autre type de savoirs relève des savoirs théoriques appris nécessairement à l'école. Il faut noter que cette catégorie vient en dernier lieu et n'est pas évoquée par tous. Les sujets les présentent comme une base nécessaire pour l'acquisition d'autres types de savoirs.

Comme lieux d'apprentissage, les sujets interrogés priorisent les pairs, la famille, les lieux sociaux (centre commercial, cinéma, clubs ...) l'église et l'école. Tels sont les lieux répertoriés par les sujets comme lieux de savoirs. Mahothièrè, de notre groupe d'entretien explique bien cela en ces termes : « *Pour enseigner l'enseignant(e) doit être avant tout un bon médiateur pour aider les élèves. Avoir la capacité d'aider, se comporter en bon père de famille, avoir une relation humaine* ».

1.18. Le savoir qui fait sens aux yeux des sujets

Après l'exercice imaginaire, nous avons amené les sujets à réfléchir sur leur apprentissage à l'école et sur leur vécu scolaire. Le rapprochement entre l'apprendre et le vivre nous a permis de différencier la perception que des sujets apprenant ont du savoir qui fait sens à leurs yeux.

Nous constatons une grande insistance sur les valeurs : respect, solidarité, amitié etc. Ces valeurs sont intériorisées et vécues comme des devoirs. Les sujets les évoquent en insistant sur les modèles à suivre parmi ceux qui ont vécu et qui ont de l'expérience. Ils font de ces valeurs la norme à travers laquelle on peut ausculter le sujet assimilé à la société à travers l'éducation et les déviants. A partir de cette perception, ils développent une éthique propre à eux-mêmes. D'où une grande insistance sur l'opposition entre le bien et le mal, le

bon et le mauvais ... C'est en ce sens que Vincent, sujet en classe terminale affirme : *« Depuis que je suis à l'école je considère que l'école n'est pas seulement un lieu où l'on pouvait apprendre à lire, écrire et calculer. C'est un endroit où l'on peut acquérir du savoir de plusieurs ordres : comme intellectuel, comme membre d'une communauté, comme membre d'une famille avec les parents à la maison qui indiquent le droit chemin ».*

La plupart des sujets insistent sur cette question éthique avec le « droit chemin ». Le respect de l'autre est nommé de diverses manières avec une sorte de réciprocité : aimer et être aimé, donner et être accueilli, respecter pour être respecté etc. ce qui montre l'importance que ces sujets apprenant accordent aux savoirs qui favorisent une certaine sociabilité, une certaine qualité de vie commune. Ils sont en quête de sens existentiel et transcendant pour la vie quotidienne vécue dans une société en crise chronique. Ils semblent construire une attente de l'école comme institution devant fournir à la société des sujets aptes à mettre en oeuvre les valeurs humaines comme la dignité, le sens communautaire et la justice.

Il est vrai qu'il y a d'autres références à d'autres aspects importants de l'existence qui ont été cités avec moins de persistance, comme la découverte de l'amour, la découverte d'un bon métier, une vie meilleure plus tard. L'argent est nécessaire, donc il faut un bon travail pour l'obtenir ; le travail étant perçu par ces jeunes comme moyen légitime d'existence sociale et personnelle.

En un mot, le savoir qui fait sens aux yeux des sujets est celui qui permet d'être poli, de ne pas voler, de partager, de se contenter du nécessaire, d'aider son prochain, d'aimer et être aimé et de cultiver l'amitié. L'espace de prédilection pour cet apprentissage est celui de la famille. La religion est aussi très présente même si elle n'est pas directement citée comme lieu de savoir.

L'institution scolaire est, pour la plupart des sujets de notre groupe, un lieu de rencontre, un espace privilégié de socialisation où l'on apprend à vivre ensemble harmonieusement, à apprendre et à croître en taille et en sagesse. Certains se plaignent du climat de leur école qui reflète la situation globale de la société haïtienne en ébullition. Ils dénoncent la rigueur dans la discipline, les clans qui se forment parmi leurs camarades et les « guerres » entre bandes en gestation.

D'où une perception ambivalente de l'école et du vécu quotidien des sujets apprenant. Les enseignant(e)s sont cités en référence non pas en fonction de leur compétence à enseigner une discipline quelconque mais par rapport à leurs attitudes de conversation et de compréhension. Etre bon enseignant(e) c'est ne pas crier, résoudre les problèmes par des

conversations, c'est reprendre les explications pour faciliter la compréhension, savoir écouter, susciter l'interaction.

Quant aux savoirs fondamentaux, les sujets font référence à la capacité de communiquer mieux, de rédiger une lettre, de lire un livre ... l'apprentissage d'un savoir utile et qui fait sens aux yeux des apprenants. Un savoir qui fait sens est un savoir qui a une signification pour la vie. C'est ce qu'on peut lire entre les lignes des discours tenus par les sujets apprenant.

Leurs critiques par rapport à l'école s'accompagnent de propositions pour permettre à l'institution scolaire de jouer son rôle. Ils reprochent à l'école son manque d'espace pour la vie en commun, pour les expériences, pour un apprentissage concret...

1.19. Conclusion

Dans cette analyse, nous pouvons relever un fort ancrage de l'imaginaire du sujet haïtien de la fin du secondaire dans l'image familiale et le rôle important de cette structure sociale dans l'apprentissage des éléments essentiels. Il faut garder aussi à l'esprit que la société haïtienne accorde une grande place à la religion comme étant le fondement des référents culturels des familles. Il y a une adhésion naturelle à ce système. Il en ressort une forte envie d'appartenir à cette culture qui est la sienne. C'est en ce sens que la famille, lieu et origine de ce sentiment d'appartenance, est présentée comme le modèle et l'école comme un lieu d'expérimentation des valeurs familiales assimilées.

Face à la forte demande de reconnaissance réciproque des jeunes, l'école a intérêt à intervenir sur le climat d'école à instaurer dans l'espace scolaire. Dans cet espace non seulement on doit faciliter l'accueil mais encore le dialogue et l'apprentissage de la différence, et cela dans le sens de la construction du vivre ensemble harmonieux et le sens citoyen d'appartenance à la cité. C'est en ce sens que l'école parviendra à jouer pleinement son rôle en sauvegardant de façon prioritaire les connaissances et les valeurs dont elle est gardienne.

Pour ce faire, l'école doit chercher la réconciliation de l'être haïtien avec lui-même par une reconnaissance des origines sociales, de la culture du milieu ambiant, de la langue de communication ... tout en présentant le rapport au savoir et à l'écrit comme un univers à explorer et accessible à tous. En enterrant la hache de guerre engendrant l'exclusion et la violence pour s'ouvrir à la reconnaissance mutuelle, l'école se donne les moyens de se positionner comme une institution facilitant l'acquisition des savoirs scientifiques essentiels à la survie de l'Etat-Nation à bâtir en Haïti.

2. CHAPITRE 2 : Analyse des situations et interactions didactiques en salle de classe

2.1. Introduction

Dans la lignée de Vergnaud (1999), la didactique étudie chacune des étapes de l'acte d'apprentissage et met en évidence l'importance du rôle de l'enseignant, comme médiateur entre l'élève et le savoir. Traiter de la question de l'interaction didactique dans le contexte haïtien se révèle important vu le défi de qualité qui se pose aux écoles de ce pays en proie à de nombreuses difficultés, comme nous l'avons vu plus haut. Nous aurons à considérer l'interaction sous forme orale tout en intégrant d'autres formats : gestuel, écrit, etc. Il sera question également de l'interaction entre enseignant(e)s et élèves et aussi d'autres partenaires : parents, collègues, etc.

Pour ce faire, nous allons nous appuyer sur une revue des grands courants de travaux concernant les stratégies de l'enseignant(e) en situation d'interaction que nous avons présentés dans la partie théorique. Les méthodes utilisées sont essentiellement qualitatives, fondées sur des enregistrements vidéo, des observations directes, éventuellement avec des méthodes de verbalisation de l'enseignant.

2.2. Modélisation des situations didactiques

En parcourant des travaux menés depuis plusieurs décennies Guy Brousseau sur les situations didactiques, nous découvrons la richesse des théories, des méthodes, des expériences et des pratiques de la recherche dans cette discipline. Nous nous intéressons particulièrement à son approche de la didactique des mathématiques, c'est-à-dire « l'étude scientifique des conditions spécifiques de la diffusion des connaissances mathématiques entre les hommes ou les institutions humaines » (Brousseau G, 1995).

2.2.1. Notion de situation didactique

Une situation est l'ensemble des circonstances dans lesquelles une personne se trouve, et des relations qui l'unissent à son milieu. Etudier les situations didactiques revient à prendre en compte les circonstances qui président à la diffusion et à l'acquisition des connaissances. En ce sens, la situation est vue comme l'environnement du sujet apprenant mis en œuvre et manipulé par l'enseignant(e) qui la considère comme un outil. De plus, la situation didactique est l'environnement tout entier de l'élève, l'enseignant(e) et le système éducatif.

En général, un enseignant(e) qui veut faciliter l'acquisition du savoir fait généralement appel à des moyens, la didactique étudie et produit ces moyens. Lorsqu'un sujet tente de

contrôler son environnement, toutes ses actions ne manifestent pas ses connaissances de la même manière. Existe-t-il une correspondance entre l'organisation du milieu, les formes d'interactions adéquates à son contrôle et les répertoires de connaissances mobilisés ? Si oui, nous obtiendrons des types différents de situations. Est-ce qu'ils détermineront des modes d'apprentissages différents ? La pratique ou l'acquisition d'un savoir particulier exige-t-elle la rencontre de chacun de ces types de situation ? Existe-t-il des relations "dialectiques" entre les différentes formes de savoir et les différents types de situations?

Les situations sont bien plus nombreuses et complexes que les connaissances et les savoirs à l'aide desquels on les contrôle, alors que le nombre des savoirs paraît toujours plus excessif pour le temps dont on dispose pour les transmettre. Peut-on espérer réduire suffisamment le champ des situations, par exemple autour de quelques situations ou processus "fondamentaux" nécessaires à l'acquisition de savoirs principaux ?

Les connaissances développées en didactique s'attachent à identifier ou à produire les situations dont le contrôle exige la mise en œuvre des savoirs visés et parmi ces situations, à distinguer celles qui permettent la création de cette connaissance par une adaptation spontanée du sujet, de celles auxquelles l'adaptation est immédiate ou impossible.

La formulation des connaissances met en œuvre des répertoires linguistiques divers (syntaxe et vocabulaire). L'acquisition de ces répertoires accompagne celle des connaissances qu'ils expriment, mais les processus sont distincts. En conséquence, l'acquisition des connaissances peut se faire directement ou par conversion en modèles implicites d'acquisitions obtenues par les formulations et les communications.

La didactique doit produire diverses sortes de situations : celles qui rendent nécessaire, pour le contrôle d'un milieu, la communication de telle connaissance choisie à l'avance alors que les répertoires auxquels il est fait appel sont connus, et celles qui exigent l'adaptation du répertoire ou la création d'un nouveau.

Chaque situation peut faire évoluer le sujet mais peut aussi, de ce fait, évoluer à son tour, de sorte que la genèse d'une connaissance peut être le fruit d'une succession de questions nouvelles et de réponses dans un processus que j'avais qualifié à l'époque de dialectique. Dans de tels processus les successions de situations d'action, de formulation et de preuve peuvent se conjuguer pour accélérer les apprentissages.

2.2.2. Connaissances et savoirs dans le champ de la didactique disciplinaire

Le fonctionnement des connaissances est différent de celui des savoirs, aussi bien dans les rapports entre les institutions que dans l'activité isolée des sujets. Les « savoirs » sont les

moyens sociaux et culturels d'identification, d'organisation, de validation et d'emploi des connaissances. La même notion comme connaissance et comme savoir n'a pas les mêmes propriétés, ni comme moyen de recherche, ni comme possibilité d'expressions, ni comme instrument de conviction ou comme argument et elle n'est pas apprise de la même manière.

2.2.3. Le cas de la didactique des mathématiques

Une situation didactique consiste, il faut le rappeler, à faire correspondre à tout savoir déterminé, une classe minimale de situations qui font apparaître cette connaissance comme le moyen optimal et autonome de solution de ces situations. Cette classe de situations comprend l'ensemble des problèmes caractéristiques d'un savoir.

De nombreux exemples de situations pour tous les secteurs des mathématiques élémentaires sont aujourd'hui disponibles : pour la connaissance de l'espace, pour la géométrie, pour la construction des structures numériques fondamentales, pour les probabilités, la notion de fonction, celle de limite etc.

2.3. Réalité haïtienne de l'enseignement des mathématiques au secondaire

L'obstacle majeur à l'enseignement des mathématiques au secondaire est la maîtrise du calcul. Plusieurs acteurs considèrent le calcul comme une capacité en perpétuelle acquisition. Or, poser parmi les objectifs du programme de seconde la consolidation de la maîtrise de l'algèbre, et il ne s'agit pas là de l'algèbre homologique, c'est avouer l'échec des apprentissages des opérations fondamentales (addition, soustraction, multiplication, division) à l'école fondamentale. Nous constatons d'importants handicaps calculatoires résiduels à l'entrée au secondaire et de déroutants problèmes de compréhension.

A ces simplifications à outrance s'ajoute, inévitablement, un recours aux calculatrices exacerbé. Ainsi on doit parler aux élèves de la septième année fondamentale de priorité des opérations alors qu'ils ne savent pas toujours distinguer des additions et des multiplications. Trop précoce, ce recours aux calculatrices a, en outre, pour conséquence néfaste de stériliser toute appropriation sensible organique des démonstrations mathématiques. Les années du troisième cycle de l'école fondamentale devraient plutôt privilégier la mémorisation des démonstrations étudiées, et une approche plus respectueuse de la logique des démonstrations, en les considérant dans leur originalité.

Enfin c'est la progression du fondamental au secondaire qui a disparu, les étapes normales de la constitution du jugement étant inversées, au mépris du bon sens des

pédagogues, au profit des trouvailles des praticiens : ainsi, à la faveur du travail en séquences décloisonnées on développe chez les sujets l'esprit de synthèse avant l'esprit d'analyse.

Puisque ce sont désormais les mêmes activités diversifiées qu'il faut mettre à l'école fondamentale et au secondaire, l'enseignant(e) de mathématiques doit se livrer au secondaire à une étrange gymnastique : il faut à la fois enseigner à l'élève la maîtrise de l'algèbre, puisque cela n'a pas été acquis pendant les années passées dans l'enseignement fondamental, et lui apprendre à rédiger des démonstrations correctement... Le tout en ne disposant que d'un horaire limité.

En somme, Jean-Yves Degos, Docteur en Mathématiques à l'Université Bordeaux voit juste quand il dit : « *Les mathématiques n'ont pas à être utiles pour justifier le temps qu'on y consacre au secondaire, elles n'ont pas à être instrumentalisées : on n'a pas à les rentabiliser, à moins de vouloir les sacrifier* ». Car la frénésie de l'adaptation à la réalité qui semble justifier tous les changements à vue, qui ringardise les exercices classiques au nom d'une prétendue modernité, occulte les conditions requises pour garantir un véritable enseignement des mathématiques : nous devons travailler dans l'universel et dans la lenteur.

2.4. Interactions : Les verbalisations comme accès aux jugements

Il est un fait connu de tous que plus un sujet participe activement en classe, plus et mieux il apprendra. Mais les jugements de l'enseignant(e) affectent l'auto-évaluation du sujet, or une auto-évaluation positive améliore la participation du sujet. Dans ce processus, le jugement de l'enseignant(e) semble occuper une place centrale. Les attentes de l'enseignant(e) sur les performances des élèves, les catégorisations réduisant la complexité, les théories implicites de la personnalité, les attributions, influenceraient ce jugement.

Les enseignant(e)s sont des professionnels rationnels qui formulent des jugements, prennent des décisions, en environnement incertain et complexe. Leur comportement est influencé par ses processus de pensée, ses jugements, ses décisions : si cette supposition est fautive, alors les enseignant(e)s sont des automates selon Shavelson et Stern (1981).

La complexité et l'aspect dynamique de l'interaction permettent de supposer que des décisions sont à prendre alors qu'elles n'avaient pu être planifiées. Les décisions interactives sont alors le fruit de jugements en action. Doyle (1975) montre que certain(e)s enseignant(e)s sont capables de juger plus rapidement que les autres, distinguant ce qui est pertinent de ce qui ne l'est pas, regroupant des informations diverses sous une même catégorie.

Au répertoire des habiletés de l'enseignant, pour favoriser ses jugements :

- savoir comment les concepts d'un contenu de savoir sont différenciés ou intégrés ;

- savoir les règles, les normes et les contraintes organisant un contenu ;
- connaître les différentes façons de présenter et de formuler les concepts pour faciliter la compréhension ;
- connaître les techniques d'enseignement pour clarifier les incompréhensions des apprenants ;
- connaître la panoplie des matériels éducatifs à utiliser dans des circonstances spécifiques;
- connaître les relations entre le contenu enseigné et les contenus issus d'autres disciplines.

Notre présence sur le terrain nous permet de comprendre les significations locales que les enseignant(e)s donnent aux événements de la classe, à savoir leurs intentions-en-action. Nous avons l'occasion de passer en revue le comportement verbal et non verbal du praticien. Dans ce sens, l'activité réflexive des enseignant(e)s est à prendre en grande considération.

La limite d'une telle approche est que :

- les sujets peuvent exprimer, mettre en mots, énumérer les variables qui pèsent sur leurs jugements ;
- des situations fictives font émerger des jugements identiques à ceux mis en œuvre pendant l'interaction ;
- le risque d'une rationalisation a posteriori des sujets proposant une explication à leur comportement, tout simplement parce qu'on le leur demande.

Il faut souligner qu'un sujet, pendant l'action, ne se regarde pas penser et se trouve donc dans l'impossibilité de se souvenir après coup de pensées qu'il n'utilisait pas explicitement. Nous nous sommes intéressés à la fois aux processus cognitifs qui produisent le jugement scolaire, les comportements des enseignant(e)s et les effets sur les acquis des élèves. Tout ceci, en lien avec le contexte social qui est le leur.

Des chercheurs ont étudié dans quelle mesure les jugements des enseignant(e)s sur la valeur scolaire de leurs élèves sont exacts, ainsi que la nature de l'information sur laquelle les enseignant(e)s se fondent pour établir un tel jugement. En général, leurs jugements sont relativement valides et leur justesse dépend finalement de différences de méthodes employées par les chercheurs.

2.5. Interactions sujets apprenant – sujets enseignant

Il s'agit dans cette partie de passer en revue les stratégies des enseignant(e)s en situation d'interaction avec les sujets apprenant. L'organisation et la gestion de la classe renvoient à l'ensemble des pratiques éducatives utilisées par l'enseignant(e) afin d'établir et de maintenir dans sa classe des conditions qui permettent l'enseignement et l'apprentissage (Doyle, 1986a). C'est une dimension importante dans l'étude du rapport au savoir des sujets. En effet, dans l'analyse précédente des facteurs influençant l'apprentissage des sujets apprenant, nous constatons que c'est une des variables qui influencent le plus la réussite scolaire. Notre analyse est envisagée à partir :

- de la planification de l'enseignant;
- de la gestion des imprévus ;
- de la gestion rationnelle des activités d'apprentissage en classe ;

Le gros du problème pour un chercheur qui aborde les pratiques enseignantes en Haïti, c'est d'avoir accès à la planification des enseignant(e)s. Très peu d'enseignant(e)s planifient réellement leur journée de classe au niveau de la fin du secondaire. Du coup, beaucoup d'espace est laissé au tâtonnement.

La situation d'enseignement-apprentissage est bien un phénomène interactif. Celui-ci est particulier car les buts qui y sont poursuivis sont spécifiques : les interactions verbales ont pour " fonction d'obtenir ou de fournir une information ou un ensemble de savoirs " (Kerbrat-Orecchioni, 1990). En ce sens, l'enseignant(e) est obligé de mettre à profit son sens de créativité pour gérer les imprévus. Le constat fait sur le terrain est que l'imprévu crée une certaine angoisse chez les enseignant(e)s de notre population cible. Ce qui les oblige à avoir un recours excessif aux menaces, à la punition, au lieu de créer un climat de travail permettant de canaliser les sujets adoptant un comportement déviant.

Pour ce qui concerne le contenu de savoir à enseigner, le respect des programmes, la maîtrise des connaissances, il revient à l'enseignant(e) d'organiser les activités d'apprentissage des élèves. Cette organisation prend du sens dans la gestion de la classe et donc dans son organisation. Il s'agit pour l'enseignant(e) de structurer (ou non) sa classe en groupes de travail, d'établir des règles et des procédures, de les faire respecter, d'inciter, d'encourager, de donner des consignes, de répondre... etc. à cela s'ajoute un curriculum caché (Shulman, 1986).

De nombreux travaux ont mis en perspective les résultats des élèves avec une des dimensions de l'enseignement. Cette dimension a un lien avec le curriculum caché. De ce point de vue, ce sont les interactions à l'initiative du maître, envisagées comme " l'une des

dimensions de l'enseignement ", qui seraient explicatives des résultats scolaires des élèves. Ce lien entre organisation des relations sociales en classe et tout particulièrement les interactions maître-élève(s) et acquisitions scolaires semble avéré.

Fayol (1989) suggère que les enseignant(e)s devraient être des "*pourvoyeurs de feedback*" en vue de faire prendre conscience aux élèves des procédures qu'ils utilisent dans les tâches complexes. Bressoux (1994) montre que le volume des interactions enseignant-apprenant entraîne des effets sur les acquisitions en mathématiques. Clanet (1997) montre que dans le paradigme mécaniste, un nombre élevé de consignes verbales en français peut être corrélé avec de bons résultats en français en fin d'année scolaire.

On pourrait d'ailleurs penser que l'absence de réels feed-back au niveau de notre population cible contribue à maintenir les sujets apprenant dans un modèle erroné ou lacunaire de la situation. La mise en perspective, certes rapide et limitée, de ces travaux nous amène à relever que le contexte didactique s'impose comme élément incontournable dans le rapport au savoir des sujets.

Suivant les observations des interactions en salle, on dirait que les théories sur la pédagogie active, les techniques d'enseignement qui mettent le sujet au centre de l'enseignement ne servent qu'à meubler les esprits des enseignant(e)s mais non à innover dans les pratiques enseignantes. Le travail de groupe, lieu fortement interactif entre les sujets, n'est pas une pratique observée chez les enseignant(e)s du niveau secondaire du public cible. Le contexte global se caractérise par une faible ouverture et une faible variété des situations. C'est un modèle basé sur l'enseignement traditionnel avec le cours magistral comme pratique de prédilection.

La formalisation des règles et des procédures régissant le fonctionnement en classe et tout particulièrement les échanges enseignant-apprenant fait l'objet d'une planification et se traduit par des routines (Roy, 1991). Ces routines d'intervention consistent en l'automatisation d'une série de procédures visant le contrôle et la coordination de séquences de comportements applicables à des situations spécifiques. Elles ont pour effet :

- de réduire la quantité d'indices à traiter simultanément par les enseignant(e)s;
- de diminuer le nombre de décisions à prendre pendant l'intervention;
- d'augmenter la stabilité des activités;
- d'accroître la disponibilité des enseignant(e)s devant les réactions des élèves;
- de réduire l'anxiété des élèves en rendant les enseignant(e)s plus prévisibles.

2.5.1. Diversité des interactions

La complexité et la diversité des contextes de transmission de savoirs dans le contexte décrit plus haut nécessite de la part des chercheurs en éducation d'interroger en permanence les manières d'appréhender les contextes didactiques et leurs effets sur les apprentissages; les différents modes d'interaction entre les sujets et les enseignant(e)s dans ce contexte constituent une de ces manières. La diversité des interactions à l'initiative des enseignant(e)s est importante et les éléments de ces interactions n'apparaissent pas systématiquement lors de chaque situation de classe. La variété observée est constituée d'une configuration changeante qui dénote une variabilité en matière d'interactions.

2.5.1.1. La communication pédagogique

Parmi les différents types de communication pédagogique, nous pouvons identifier dans un premier temps la communication verbale. Le langage verbal constitue un vecteur principal pour l'éducation et la formation. Ensuite, nous pouvons retenir la communication analogique : quand il parle, l'enseignant(e) change de ton, module ses inflexions vocales, il bouge et se déplace. En ce sens, il utilise à des fins expressives et communicatives un nombre important d'indications non linguistiques au sens strict que les sujets apprenant n'ont d'ailleurs aucune peine à interpréter. Il s'agit, par exemple, de variables intonatives, d'attitudes corporelles, de l'occupation de l'espace qu'étudie la proxémique, etc. et enfin la communication scriptovisuelle : l'enseignant(e) fait souvent usage de documents visuels (schémas et graphiques) ou encore de programmes informatiques (logiciels et multimédia). Si le langage verbal demeure le principal support de l'enseignement, l'usage d'autres modes de représentation tend à faciliter l'interaction entre enseignant(e) et sujet en vue d'une adhésion au savoir.

Il est vrai que dans la réalité socioculturelle du pays, le langage verbal des enseignant(e)s est problématique. Car, en général toute étude de mécanisme de communication passe par une analyse du discours. Or, ce n'est pas si simple en Haïti. Car, le langage verbal, instrument social de communication et d'interactions entre les individus, est aussi un outil d'exclusion. En fonction du milieu social de provenance, certains acteurs ne maîtrisent pas la langue d'enseignement.

Il est un fait certain que les formes de communications éducatives se diversifient selon les producteurs et les énonciateurs, selon les caractéristiques des différentes pratiques sociales, selon les lieux d'interaction sociale qui leur donnent naissance. A chaque type de conditions devraient donc correspondre des formes archétypiques de discours, identifiables et reconnaissables au moins par trois types de caractéristiques générales :

- thématiques : une spécialisation des thèmes et des contenus, chaque lieu d'interaction déterminant son propre répertoire référentiel ;
- formelles : des marqueurs discursifs ou sémiotiques différents, c'est-à-dire une façon caractéristique d'utiliser certaines unités signifiantes ou de privilégier l'usage de certaines d'entre elles au détriment de certaines autres ;
- relationnelles: un type de relation et la façon dont celle-ci s'inscrit formellement dans les formes de communication.

Force est de constater que les pratiques de notre public cible sont loin de cette réalité. La langue sert difficilement à transmettre un message. Et les matériels de base pour l'acquisition du savoir ne sont pas disponibles ne serait-ce que la possibilité d'utiliser des vidéogrammes et du matériel scriptovisuel pour la transmission du message. Ce qui serait très utile pour la vulgarisation scientifique, ou encore des productions scolaires du savoir. Le langage verbal, la façon d'interpeller la salle de classe, le montage, les images, la bande son auraient été des stratégies accessibles pour faciliter une meilleure interaction dans le milieu scolaire. Mais la formation des enseignant(e)s, les matériels didactiques, les curricula ne sont pas conçus pour faciliter une telle interaction.

On considère en effet que tout message, au-delà de son contenu comporte un aspect relationnel important que l'on pourrait schématiser comme ceci : comment voyons-nous notre interlocuteur et comment le lui faisons-nous savoir, quels rapports entretenons-nous avec notre propre discours et comment l'exprimons-nous ? Les différences liées au contexte culturel, aux traditions éducatives, aux attentes et aux caractéristiques psychosociales du public, etc. déterminent les types de communications à envisager.

Il faut noter que dans cette approche, nous utilisons l'interaction didactique plutôt que pédagogique. Ce n'est pas un hasard, c'est un choix puisqu'à travers l'ensemble des définitions le terme didactique semble systématiquement renvoyer à une fonction d'enseignement, d'instruction et il est quasiment toujours référé à la méthodologie d'apprentissage d'une discipline. La didactique implique donc toujours des contenus spécifiques, des programmes, des épreuves d'évaluation ou de certification, etc. La communication didactique nous introduit donc immédiatement au contexte et à la réalité scolaire qui constitue son lieu de développement privilégié.

L'étude des attitudes et comportements de communication des enseignant(e)s montre que ceux qui exercent une influence favorable sur leurs élèves, s'approchent d'eux, utilisent le toucher d'une façon socialement appropriée, sont plus expressifs à l'oral, sourient davantage,

manifestent une grande ouverture par leurs attitudes corporelles, utilisent fréquemment le contact visuel et organisent la classe en fonction des interactions (Nussbaum, 1992).

Nos observations sur le terrain nous permettent de constater que des stratégies d'enseignement différentes en matière d'interaction structurent de façons différentes les relations dans les classes. Les meilleurs enseignant(e)s semblent utiliser davantage l'humour et raconter des histoires personnelles pendant leur présentation. Les sujets apprenant semblent apprécier davantage les enseignant(e)s qui individualisent leur relation et parlent plus longtemps aux élèves. Même si, à la fin du secondaire ceux-ci se montrent moins communicatifs et ne suscitent pas nécessairement un grand nombre d'échanges.

Il existe une correspondance de niveau entre la question du maître et la réponse de l'élève : à question stupide, réponse stupide. Les sujets apprenant manifestent un niveau intellectuel en accord avec l'intervention de l'enseignant. L'emploi d'un vocabulaire vivant, l'acceptation immédiate et enthousiaste des idées et des sentiments caractérisent les enseignant(e)s performants. Cette forte motivation des enseignant(e)s est communicative.

2.5.1.2. Les questions d'ordre, de discipline et des sanctions

Dans l'exercice de son métier, l'enseignant(e) peut affronter l'indiscipline à un moment donné de la journée. Plusieurs facteurs expliquent ces comportements déviants :

- La configuration de la classe peut être une des raisons de l'indiscipline. En effet, comme on peut le voir dans les annexes, dans une salle trop exiguë, les élèves, étant assez rapprochés, sont plus facilement tentés de converser que dans une salle de classe plus grande où les distances les séparant sont plus importantes.
- La date et l'heure peuvent aussi être une source d'indiscipline. Pour des raisons aussi diverses, que la période de l'année - date - , ou que l'annonce de la fin de journée - heure. Des études en chronobiologie (science étudiant les rythmes biologiques), faites par H. Montagner notamment, ont permis de montrer qu'au cours de la semaine, voire de la journée, il existe des périodes de temps forts et de temps faibles ; ces dernières influant sur l'attention donc sur la discipline.

Dans la vie d'un groupe, il y a aussi une série de phénomènes relationnels en effervescence pouvant expliquer la discipline ou l'indiscipline en cours. L'inadéquation des objectifs fixés, ou le manque de motivation des élèves peut engendrer une situation de frustration et de mécontentement s'exprimant par exemple à travers l'agressivité, l'apathie, ou la fuite devant le travail.

L'enseignant(e) peut aussi avoir une part de responsabilité dans un phénomène d'indiscipline. Selon la pédagogie utilisée, les élèves ont plus ou moins l'occasion de s'exprimer.

C'est pour cela que la distribution équitable de la communication, étendue à tous les élèves d'une classe et un système de règles permettant cette équité, est nécessaire pour l'établissement d'un climat de discipline en cours.

Le sexe des élèves influe aussi sur la discipline. Les filles suscitent généralement plus d'encouragements et d'éloges que les garçons tandis que ces derniers suscitent plus d'agressivité et de critiques.

L'âge des enseignés joue également un rôle dans les interactions entre les élèves de la classe. Des tests sociométriques réalisés par Moreno ont permis de vérifier cette dépendance à l'égard de l'âge.

Toutes les variables d'indiscipline n'ont pas été développées mais celles-ci semblent être les principales.

Des observations menées dans les institutions cibles ont montré sur le terrain que la fréquence des interventions ayant pour but d'interrompre les problèmes de comportement se situe en fin de journée et pour les enseignant(e)s lents avec un timbre de voix non vigoureux. Trois facteurs fondent la décision d'intervention :

- 1) ce qui cause problème,
- 2) la nature du problème,
- 3) le moment d'apparition du problème.

Certain(e)s enseignant(e)s, par manque d'expérience, sont assez directifs dans la gestion des activités d'apprentissage. Pourtant, ils le sont moins en ce qui concerne la gestion des interactions sociales entre élèves ; ce qui montre une plus grande concentration sur les contenus à enseigner plutôt que sur les élèves à qui ces contenus sont destinés.

Pour gérer la discipline dans sa classe, l'enseignant(e)s'appuie sur des indicateurs comportementaux imprécis et ambigus. La réduction de l'incertitude passe par un classement des élèves selon des facteurs tels que la persistance et leur visibilité au sein de la structure sociale. Les interventions réussies auprès des élèves se font en privé, à l'insu du groupe. Afin de résoudre les problèmes de comportement, les enseignant(e)s efficaces recourent à des signaux non verbaux et non obstruants (gestes, contact direct des yeux, proximité), c'est-à-dire à des moyens qui ne brisent pas la dynamique de l'activité en cours. Les enseignant(e)s expérimentés gèrent avec sérénité les instants d'inattention et les distractions mineures chez leurs élèves.

Les règles et les procédures qu'utilisent les enseignant(e)s efficaces sont concrètes, explicites et fonctionnelles. Les différents éléments sont clairement explicités, les signaux de départ et d'arrêt des activités sont enseignés et les procédures, répétées. Les enseignant(e)s vont jusqu'à préciser quand et comment les comportements attendus doivent se manifester. La routinisation des actions fixe certains comportements et réduit la somme des informations qui doivent être évaluées, décidées ou manipulées.

Les enseignant(e)s efficaces se montrent habiles à mettre en place les règles de fonctionnement de la classe dès le début de l'année scolaire. Le nombre de règles imposées varie selon la composition des classes et la façon dont l'environnement est structuré.

Au début de l'année scolaire, les enseignant(e)s efficaces se préoccupent d'organiser l'environnement physique et social, d'évaluer les habiletés des élèves, de répéter les mêmes formes d'activités dans le but de les familiariser avec les règles et les procédures, de leur expliquer les raisons de ces règles, de leur accorder l'occasion de les mettre en pratique, de leur donner des responsabilités et l'occasion de les assumer.

Il s'agit de :

- 1) expliquer clairement les exigences de travail ;
- 2) développer des procédures pour communiquer les tâches et les consignes aux élèves;
- 3) surveiller le travail qui s'effectue ;
- 4) établir des routines pour mettre en marche le travail;
- 5) favoriser des rétroactions fréquentes.

Les enseignant(e)s qui manifestent de grandes habiletés de gestion adoptent certaines dispositions préventives permettant de minimiser la fréquence des comportements déviants chez les sujets apprenant. Parmi celles-ci, notons :

- l'habileté à effectuer plusieurs tâches simultanément ;
- l'habileté à livrer les leçons de manière à garder l'attention des élèves sur le contenu de la matière ;
- l'habileté à employer des techniques de présentation et de questionnement susceptibles de garder le groupe en alerte et engagé ;
- la vigilance à l'égard des nombreux événements qui se produisent;
- des interventions appropriées pour canaliser les comportements perturbateurs.

La progression au niveau de l'apprentissage est plus élevée au sein des classes où les élèves reçoivent beaucoup de contenus d'enseignement et où ils jouissent d'un grand nombre d'interactions avec les enseignant(e)s, spécialement dans les leçons et les récitations dont le

rythme doit être assez soutenu. Il est aussi utile d'expliquer les tâches de façon concrète et de donner plusieurs exemples pratiques en prélude aux activités d'apprentissage.

Les élèves restent mieux engagés dans leur tâche lorsque l'enseignant(e) donne des instructions claires, explicites, redondantes et comprises par tous. Lors de la vérification du travail, les enseignant(e)s qui ont le plus de succès vérifient individuellement le travail de chacun.

Les rétroactions des enseignant(e)s efficaces, lors des exercices, sont à la fois régulières, spécifiques et détaillées. L'immédiateté des rétroactions est également efficace pour aider les apprenants. Car, les rétroactions de l'enseignant(e) comme les incitations sont en lien avec le statut des sujets apprenant.

Les enseignant(e)s efficaces supervisent fréquemment l'apprentissage des sujets apprenant à la fois de manière formelle et informelle. Ils exercent une supervision continue du travail et se préoccupent d'ajuster le débit de la leçon aux besoins des apprenants. Ces ajustements s'adressent à un sujet en particulier sans affecter le déroulement global de la leçon, ou encore ils concernent la vitesse ou le contenu de la leçon.

Les enseignant(e)s observent les comportements ou les conduites des sujets. Ils sont particulièrement attentifs aux écarts par rapport au programme d'action prévu. Ils se montrent capables de reconnaître rapidement les problèmes de comportement plus sérieux et leurs sources, de les faire cesser avant qu'ils ne s'amplifient et qu'ils n'aient des conséquences publiques.

Les stratégies qui maintiennent les apprenants actifs et engagés sont reliées de façon significative à un haut degré d'apprentissage de la part des sujets apprenant. L'enseignant(e) efficace est en mesure de présenter sa leçon de manière telle qu'il garde l'attention des sujets apprenant sur le contenu du savoir à enseigner. La tactique principale consiste à impliquer les sujets lents à jeter un regard panoramique sur le groupe avant de désigner un sujet à alterner les réponses données par l'ensemble du groupe avec celles fournies par un sujet, à inciter à participer, à stimuler les sujets à aller de l'avant. Il n'est pas rare de constater, qu'au niveau du public cible, la plupart des enseignant(e)s n'ont comme élément de stratégie que la récompense et la punition pour maintenir les élèves engagés dans les tâches. Les rétroactions dont ils usent sont le plus souvent l'éloge, l'attention, les récompenses matérielles etc.

2.5.1.3. Structure interactionnelle de l'action de l'enseignant

Au centre de la structure interactionnelle de l'activité de l'enseignant, Tardif et Lessard (1999) placent l'activité propre en jeu dans la leçon. Sur cette activité principale viennent se greffer deux ensembles d'interactions : les interactions entre l'enseignant(e) et le

groupe au sujet de la tâche du jour et les interactions entre l'enseignant(e) et les sujets apprenant dans le cadre de la même tâche. En périphérie, on trouve les comportements perturbateurs. Les auteurs précisent immédiatement que cette structure est instable et mouvante, que tout le travail de l'enseignant(e) consiste à la maintenir dans cette configuration hiérarchique.

Les ingrédients de cette structure hiérarchique sont les suivants :

- La supervision active du travail : consignes sur la tâche, rappel à l'ordre, évaluation d'un apprentissage, renforcement, motivation... Cette supervision active se traduit par un balayage visuel constant du groupe, des déplacements fréquents pour suivre et guider l'activité du groupe, des interventions rapides face aux comportements déviants de certains élèves, l'imposition d'un rythme par l'enseignant, des rétroactions fréquentes et appropriées.
- Une construction collective de l'activité à partir des interactions enseignant(e)/sujets apprenant.
- L'existence de trames d'action sous-jacentes à la construction de l'activité collective.
- Des finalités qui fondent les processus interactifs et qui vont au-delà d'une simple relation instrumentale de type moyen-but.

Cette structure hiérarchique facilitant l'interaction des enseignant(e)s avec les sujets apprenant nécessite une certaine structure organisationnelle, à savoir les infrastructures scolaires et la taille des salles de classe. L'intégration des sujets apprenant en dépend, ce qui explique la difficulté des enseignant(e)s de notre public cible à interagir convenablement en raison non seulement de l'impact du séisme dévastateur du 12 janvier 2010 mais encore de l'insouciance des responsables à doter les institutions scolaires des matériels élémentaires pour faciliter l'adhésion au savoir des sujets de façon positive.

2.5.2. Gestion et organisation des interactions enseignant-apprenant

Dans le souci de d'optimiser les relations avec les sujets apprenant, certain(e)s enseignant(e)s ont tendance à surutiliser les félicitations. Leur crédibilité dépend de ce qu'elles manifestent, à savoir si elles paraissent sincères ou superficielles. Il en est de même des critiques, ce qui peut faire naître sur le plan affectif, un sentiment de rejet, moins de motivation à réussir, une faible estime de soi, crainte de l'échec et une plus grande dépendance. Les critiques formulées par les enseignant(e)s au cours d'une leçon influent sur la réussite des sujets apprenant. Ceux qui sont faibles risquent d'adopter une attitude passive par rapport à l'apprentissage.

La croyance de la compétence ou de l'incompétence de l'enseignant(e) influe grandement sur les interactions et la performance des sujets. De même lorsque l'enseignant(e) a la perception que dans telle classe, les enfants se montrent attentifs, plus demandeurs d'apprentissage, ils fournissent plus de travail. Dit autrement, les attentes de la part des sujets engendrent un effort supplémentaire de l'enseignant(e) qui conduit à l'efficacité de l'apprentissage. D'où la nécessité de tenir compte de la représentation des sujets apprenant et des enseignant(e)s dans l'interaction.

Ce phénomène est relaté dans les propos des sujets sur leur rapport avec les enseignant(e)s. Certains ont tendance à généraliser. C'est le cas d'Esther que nous avons cité plus haut : « *toute la classe ne progresse pas en anglais parce que le professeur n'enseigne pas bien. Nous ne pouvons pas porter plainte par crainte que le prof se venge sur nous* ». Cette peur de s'exprimer par crainte de représailles a une connotation socioculturelle. En général, pour comprendre un phénomène, il faut observer les pratiques et non se fier aux propos des personnes. Elles ont tendance à tout positiver pour plaire et ensuite à tenir des propos destructeurs hors du contexte.

2.5.2.1.L'étayage en situation d'interaction

Les apports de Piaget à la construction de la connaissance, l'œuvre de Vygotsky et les études menées sur les interactions sociales (Doise et Mugny, in Johsua S. & Dupin J.-J., 1993) ont fortement contribué à conférer une dimension sociale essentielle aux processus cognitifs régissant l'apprentissage. Pour Vygotsky, " *la vraie direction du développement ne va pas de l'individuel au social, mais du social à l'individuel* " (Vygotsky, in Johsua et Dupin, 1993, p. 106). La part confiée aux interactions est donc évidente. Pour lui, c'est l'apprentissage qui contribue au développement et que, par conséquent, il le précède.

Selon ce modèle, les connaissances se construisent par les interactions entre un membre connaissant et un membre moins connaissant de la société. Dans ce cadre, l'enseignant(e) pilote la tâche effectuée par l'élève de manière que celui-ci puisse résoudre un problème qui serait au-dessus de ses possibilités. L'aide de l'enseignant(e) constitue un étayage à l'accomplissement de la tâche dans un premier temps, à la maîtrise dans un second temps. Cette conception d'un enseignement par étayage est celle de Bruner (1983) et est largement reprise à Vygotski (1985) pour qui tout apprentissage est social ; ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration il saura, demain, le faire seul.

Un des concepts fondamentaux de ce modèle est celui de la zone de développement proximal (ZDP). Il s'agit de la zone dans laquelle l'enfant peut résoudre avec de l'aide, un problème qu'il n'aurait pas pu résoudre seul. L'intervention qui se réalise dans cette zone

porte le nom d'étayage; il s'agit d'un type d'aide qui s'ajuste aux besoins de l'apprenant et qui est retiré graduellement. Le concept d'étayage se distingue nettement de la conception traditionnelle qui tenait pour acquis que la seule façon de simplifier une tâche pour un apprenant consistait à la découper en petites unités manipulables. Le concept d'étayage se situe à l'opposé de cette conception en ce sens qu'il s'appuie sur l'idée que l'apprenant doit plutôt recevoir, au point de départ, un soutien important pour réaliser une tâche entière et fonctionnelle, ce soutien diminuant avec le développement des habiletés de l'enfant (Giasson, 2001).

Le processus d'étayage consiste donc à rendre le sujet apprenant capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche, d'atteindre un but qui aurait été, sans assistance, difficile à résoudre, ce qui signifie que le soutien de l'enseignant(e) consiste à prendre en main les éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du sujet apprenant, lui permettant de se concentrer sur les éléments qui demeurent dans son domaine de compétences et de les mener à terme.

Bruner détaille ce processus de soutien en six points :

- 1 - enrôlement : engager l'intérêt et l'adhésion de l'enfant
- 2 - réduction des degrés de liberté : le tuteur libère le sujet d'une partie de la tâche afin de lui éviter la surcharge cognitive.
- 3 - maintien de l'orientation : le tuteur doit éviter que le sujet apprenant s'écarte du but assigné par la tâche. Le cas échéant, il lui faut motiver les sujets.
- 4 – la signalisation des caractéristiques déterminantes : le tuteur indique par divers moyens les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes pour son exécution.
- 5 – le contrôle de la frustration: éviter que les erreurs de l'apprenant se transforment en sentiment d'échec et, pire, en résignation.
- 6 – La démonstration et présentation de modèle : l'exécution d'une compétence en présence de l'élève, mais aussi une sorte de stylisation des démarches ou l'achèvement de la tâche ou encore l'explication des étapes.

L'étayage structure et calibre les échanges à l'intérieur d'un cadre stable. Ce qui revient à dire que pour qu'il y ait réellement interaction sur le plan didactique, il faut un cadre approprié, d'où la complexité pour notre public cible d'évoluer convenablement au vu des illustrations figurées en annexe. Le contexte crée un état d'esprit, ce qui n'est pas sans incidence sur l'interaction verbale.

2.5.2.2. Analyse des interactions verbales

Dans cette partie, nous allons nous intéresser à la structure de communication observée dans les types d'interactions verbales. Nous pouvons relever certains épisodes :

- les épisodes inducteurs, orientés et menés par l'enseignant, dominants dans le dialogue interrogatif informatif et évaluatif ;
- les épisodes médiateurs, qui comprennent plusieurs échanges suivis venant des initiatives et contributions des sujets apprenant; ces épisodes se présentent davantage selon un mode intégratif, plus réciproque dans un processus de communication de type écoute-échange ;

Ces modes de communication et les stratégies pédagogiques des enseignant(e)s nous permettent de dégager des événements qui se produisent en classe à l'aide des catégories que sont :

- la multiplicité : en classe il se produit une multitude d'événements;
- l'immédiateté des événements qui se présentent sans crier gare;
- la rapidité du déroulement des événements.

A partir de nos observations en salle de classe, nous avons pu relever que lors d'une leçon d'une durée moyenne de quarante-cinq minutes l'enseignant(e) intervient de façon répétitive et des comportements perturbateurs des élèves apparaissent à tout moment. L'analyse de ces comportements interactifs nous permet de comprendre les différents styles personnels. Ceux-ci sont construits à partir des opinions, des attitudes, des conceptions pédagogiques, de l'acceptation d'autrui, du rapport au savoir, des théories implicites, des attentes.

Pour ce qui concerne l'organisation de la situation enseignement apprentissage, à savoir la structuration temporelle et le partage du temps entre les différents moments (leçon, exercice, recherche...) comme entre les différents contenus (mathématiques, français, ...) mais également l'agencement de la classe, la préparation de la classe, structuration du programme quotidien de travail. Organiser, c'est en définitive, structurer une situation, en programmer le fonctionnement ; l'organisation vise à la réification. Cela nous amène à traiter de la régulation du travail et des activités.

2.5.2.3. La régulation du travail et des activités

Le concept de régulation rend compte du maintien d'un état stable. Mais il s'applique aussi bien à l'optimisation d'une trajectoire, et plus globalement d'un processus dynamique finalisé.

L'enseignant, dans l'organisation de son travail au quotidien, met en œuvre certaines stratégies lui permettant d'engager les sujets apprenant dans la tâche, dans la poursuite des

activités d'apprentissage et dans leur achèvement. Nous avons, dans nos observations, repéré deux grandes modalités: les incitations verbales et le fait que les enseignant(e)s donnent la solution au problème ou à la question posée.

Les consignes peuvent être dépouillées, comporter un complément méthodologique ou un complément affectif. Il existe un lien statistique entre le nombre d'élèves dans la classe et le nombre de consignes données par l'enseignant; moins il y a d'élèves dans le cours, moins l'enseignant(e) donne de consignes et cela vaut aussi bien en mathématiques qu'en français. Dans le même ordre d'idée, il existe un lien significatif entre le nombre de consignes collectives et l'effectif des élèves. Moins il y a d'élèves dans la classe, moins l'enseignant(e) donne de consignes collectives.

L'observation des interactions verbales menée dans notre population cible, soit environ une cinquantaine de classes nous, conduit à constater que les enseignant(e)s prennent l'initiative de l'interaction dans un cas sur trois. Ces dimensions nous amènent à considérer que l'étude des interactions enseignant(e)s et sujets apprenant doit s'envisager en tenant compte de la spécificité des situations, du niveau d'enseignement, de l'effectif de la classe, du contenu à enseigner.

2.5.2.4. Un modèle des processus médiateurs

À travers un modèle « processus médiateur », nous pouvons nous intéresser aux processus humains implicites qui s'interposent entre les stimuli pédagogiques et les résultats de l'apprentissage. Ce modèle dont la linéarité des relations ne dément pas le précédent, s'intéresse aux réponses médiatrices utilisées par l'apprenant pour traiter les stimuli d'enseignement. L'intérêt, dans ce contexte, est porté sur les procédures intermédiaires de traitement de l'information. Comme le pense (Doyle, 1986), les étudiants ne sont plus considérés comme de simples récepteurs, coincés entre les variables processus et produit. En ce sens, les comportements des enseignant(e)s ne sont plus considérés comme les causes directes des apprentissages mais plutôt comme les catalyseurs des réponses médiatrices. Au sujet de ces médiations les chercheurs se sont surtout intéressés aux feed-back et par exemple aux critiques et aux louanges.

La critique la plus forte que l'on peut adresser à ce modèle est qu'en s'intéressant aux procédures de traitement de l'information ou à des dimensions comme l'attention, l'utilisation du temps, l'implication dans la tâche, la persévérance... on s'intéresse en réalité à des processus implicites plutôt qu'à des processus directement observables. Ainsi en appréhendant des processus observables on fait comme si l'on accédait à des processus non observables. La plupart des recherches ont davantage porté sur des comportements

observables, considérés comme médiateurs dans la relation apprenant-savoir, dans l'optique d'une amélioration de l'efficacité de l'enseignement, plutôt que sur les véritables médiations enseignant-apprenant.

2.5.2.5. Interactions pour faire émerger la cognition

S'intéresser aux cognitions revient à s'intéresser à la pensée, aux connaissances, aux processus de traitement de l'information sous-jacents aux interactions en classe. L'enseignant(e) et son environnement ne peuvent s'envisager séparément car c'est de leur interaction que la cognition émerge.

L'accès aux cognitions s'envisage soit à partir des inférences du chercheur sur les comportements des enseignant(e)s, interactions verbales et non verbales, soit à partir de l'analyse du discours des enseignant(e)s lors de l'évocation a posteriori de l'activité qu'ils viennent de vivre. La situation dans laquelle est recueilli le discours des enseignant(e)s au sujet de l'activité qu'ils viennent de vivre aboutit, à notre sens, plus à une rationalisation a posteriori qu'à l'explicitation des cognitions en acte. Yinger (1986) avait, à propos du rappel stimulé, montré les limites d'une approche visant à comprendre et à évaluer « la pensée en action ». L'interaction entre, en ce sens, dans une organisation institutionnelle.

2.5.2.6. Pratiques institutionnelles et interactions pédagogiques

Nous considérons que les pratiques sont le fruit d'une interactivité entre des dimensions relevant des situations, des sujets et des processus. L'étude des pratiques et leur organisation s'inscrit dans une approche situationniste de l'activité des enseignant(e)s en classe. Celle-ci peut être conçue comme un système dynamique d'actions dont l'organisation émerge de la rencontre avec l'environnement matériel et social de la classe.

Ce qu'il faut retenir c'est qu'au-delà de la seule dimension contextuelle, toute pratique est finalisée et s'inscrit dans une dimension historique qui fait qu'elle se nourrit d'une histoire. Bru (1991) a montré comment les pratiques enseignantes en contexte pouvaient être représentées par la réalisation d'un ensemble de variables d'action qui s'expriment dans des modalités particulières.

En un mot, les pratiques des enseignant(e)s sont l'aboutissement d'un jeu d'interactions qui concerne un nombre important de dimensions. Ces dimensions en interaction font système. De plus, les pratiques s'organisent dans la dynamique interactive d'un contexte dont la dimension historique n'est pas la moins importante.

Il ne nous paraît pas possible d'envisager une pratique pédagogique en dehors de finalités inscrites dans un système de valeurs; or, ces dimensions téléologiques et axiologiques restent trop souvent du domaine de l'implicite.

Il est donc envisageable d'étudier des stabilisations intra-individuelles des pratiques, mais aussi les stabilisations interindividuelles, qu'il s'agisse des pratiques déclarées tout comme des pratiques constatées. Ces formes stabilisées des pratiques s'organisent à partir de dimensions dont certaines ont des statuts tout à fait particuliers.

Tenter de décrire et d'expliquer les pratiques des enseignant(e)s en interaction consiste donc à étudier les organisateurs de ces pratiques. C'est les repérer, étudier leur potentialité organisatrice et cerner leur pertinence. C'est ce que nous avons fait en étudiant un nombre important de variables. Les stabilisations du système enseignement-apprentissage, fruit d'analyses multidimensionnelles du type Classification Ascendante Hiérarchique, ont produit des agrégations de modalités au fur et à mesure de l'intégration de nouvelles dimensions dans les analyses. Chaque ajout a abouti à une réorganisation des agrégations. En étudiant leur permanence ou au contraire leur fragilité, nous avons pu montrer que la permanence des configurations de modalités est beaucoup plus importante lorsque les dimensions de l'interaction sont présentes.

2.5.2.7. Analyse du discours des acteurs

Le discours des acteurs est censé porter la trace de la connaissance qu'ils ont de leurs pratiques. Nous allons nous intéresser aux pratiques déclarées, autrement dit le discours sur l'action. La distinction entre pratiques déclarées et pratiques constatées est que les acteurs ne disent pas nécessairement ce qu'ils font et ne font pas nécessairement ce qu'ils disent. Cela ne saurait fonder une hiérarchie entre pratiques déclarées et pratiques effectives : ce sont deux voies pour construire une intelligibilité des pratiques enseignantes pour l'établissement d'un rapport au savoir.

Lors des entretiens d'explicitation l'acteur est amené à verbaliser sa démarche d'action, sa méthode, ses savoirs et ses stratégies. L'objectif est la prise de conscience (Vermersch, 1990) étayée par un guidage. Le contenu descriptif du discours peut donner lieu à réflexion et devenir objet de connaissance.

L'explicitation des pratiques lors des moments de parole ne vise pas exclusivement la seule description mais plutôt l'explication, le pourquoi, les stratégies mises en œuvre dans l'action. S'agissant d'entretien réflexif, Schön(1994) vise à travers cette méthodologie la recherche de la légitimité de l'intention qui guide l'action et la pertinence de la stratégie mise en œuvre.

L'étude des pratiques constatées, s'effectue à partir de leur description, effectuée à l'aide d'un protocole d'observation. Dans nos différentes observations, nous avons pu orienter nos recherches sur l'analyse des interactions en classe. Les interactions de l'enseignant(e) avec la classe ont été relevées. Il y a six dimensions essentielles apparaissent :

1. L'information,
2. L'évaluation,
3. L'organisation,
4. La stimulation des apprenants,
5. La régulation,
6. La gestion de la classe et du climat.

En résumé, l'enseignant, dans son action quotidienne conjugue : neutralité, maîtrise de soi, cohérence et objectivité. Il organise ses choix pédagogiques et didactiques et la gestion de ses interactions avec les sujets apprenant. La rationalité de ses actions implique une intentionnalité de ses actes.

Certaines recherches ont pu montrer combien l'enseignant(e) était contraint par la situation. De nombreux auteurs notamment (Kaes, 1973, 1976) ont montré combien était importante la prise en compte de la dimension imaginaire dans la formation. Ainsi avancent-ils qu'il n'est plus possible de ne pas tenir compte des processus inconscients qui sous-tendent la personnalité de l'enseignant(e) et le désir de former. Notons également comment Damasio (1995) en parlant de la raison des émotions remettait en cause la logique cartésienne et la rationalité des sujets.

La mise en perspective des différents travaux de recherche laisse apparaître un intérêt pour étudier l'efficacité de l'enseignement. D'où la certitude que la gestion et l'organisation des interactions en classe constituent les éléments clés des pratiques enseignantes en contexte. Cette approche concerne l'ensemble des stratégies, conduites et tactiques utilisées par les enseignant(e)s pour obtenir une coopération des élèves qui permette d'enseigner et d'apprendre. Elle s'effectue aussi bien sur le plan pédagogique que didactique.

La coopération des élèves se traduirait par le fait qu'ils soient idéalement occupés, calmes, contents et mobilisés intellectuellement. Elle se traduit par la mise en place d'attitudes, de comportements et d'actions de l'enseignant(e) situés sur trois pôles qui agissent en interaction : la création et la régulation d'un cadre de travail, la conduite de situations de travail pertinentes, la gestion d'événements survenant en temps réel. Ce faisant, l'enseignant(e) se donne les moyens d'influer sur le rapport au savoir de ses sujets dans l'exercice de son métier.

2.6. Le métier d'enseignant(e) au service du rapport au savoir des sujets apprenant

Le travail de l'enseignant(e) consiste, à partir des prescriptions qui lui sont faites, à organiser les conditions d'étude des élèves. Pris dans une organisation scolaire, ce travail fait l'objet d'une ré-élaboration constante par les enseignant(e)s, selon les tâches qui leur sont prescrites, celles qu'ils prescrivent aux élèves. Dans les approches cliniques d'inspiration psychanalytique (Blanchard-Laville, 2001 ; Cifali, 1994), l'enseignant(e) assure un rôle de "cadre contenant" de l'activité interactive dans lequel les processus de transfert, de contre-transfert constituent les ressorts de "l'espace psychique" de la classe.

Il en va de même avec les travaux sur l'interaction entre pairs dans la classe. Dans ce cas, le prescrit et l'enseignant(e) sont mis entre parenthèses et le réalisé, qui se trouve du côté de l'élève, fait l'objet d'études systématiques, qui se distribuent selon des perspectives cognitives, développementales ou socio-langagières. Dès lors, il est difficile de trouver, dans l'abondante littérature sur les interactions entre pairs dans la classe, des articles qui rendent compte du rôle des enseignant(e)s dans l'organisation ou la gestion du travail en groupe des élèves.

On notera le décalage entre ce qui se pratique banalement et quotidiennement dans les classes et les connaissances scientifiques dont on peut disposer en matière de stratégie d'enseignement. Du coup, il y a d'un côté, le pôle enseignant(e) qui est peu présent dans les recherches portant sur les interactions didactiques et d'un autre côté, ce que fait l'élève, les stratégies qu'il développe, ce qu'il retient, les modes d'interactions entre pairs, etc. qui est considéré indépendamment de l'action des enseignant(e)s et, a fortiori, les actions des sujets apprenant échappent à toute prescription. La question des prescriptions étant liée au rôle de l'enseignant, il n'est donc pas étonnant qu'elle ne soit pas prise en compte lorsque s'estompe le rôle de l'enseignant.

Dès lors que les pratiques des enseignant(e)s comme celles des élèves sont affranchies de toute prescription, les ressorts de l'interaction didactique se situeraient uniquement dans l'interaction. La prédominance de l'égoïsme dans la recherche en éducation fait que les travaux oscillent entre un solipsisme cognitif et un interactionnisme radical, mais dans un cas comme dans l'autre les sources du changement chez l'élève seraient insensibles aux actions enseignantes et surtout aux prescriptions qui les suscitent.

Pour l'analyse du travail, les prescriptions et l'apprentissage des élèves ne sont pas séparés, de même que l'organisation scolaire ne peut l'être de l'activité des sujets. Entre les prescriptions et les élèves il existe un travail de réorganisation des tâches et des milieux par

des collectifs. Le but de l'approche ergonomique est de rendre compte de la façon dont le métier procède à ces réaménagements organisationnels et modifie des milieux de travail pour remplir les obligations prescrites et redéfinies.

2.7. Organisation scolaire et le travail enseignant

L'espace scolaire est perçu comme le cadre et le fruit simultanés du travail des enseignant(e)s. Prenant appui sur la littérature pluridisciplinaire de recherches en éducation, francophone et anglo-saxonne, mais aussi sur de nombreux entretiens et observations en classe d'enseignant(e)s du secondaire, nous nous attardons à l'analyse de ce travail difficilement formalisable et contrôlable.

L'organisation scolaire et le travail enseignant(e) se réalisent dans un lieu déjà organisé où il est possible de faire ce qui est autorisé ou toléré. Les travaux sociologiques montrent bien qu'il existe un rapport entre les politiques locales et les effets cognitifs sur les sujets apprenant, même si les mécanismes par lesquels sont produits les "effets établissements" ou les "effets maîtres" restent encore à montrer (Duru-Bellat, 2001). Par exemple, le fait qu'un enseignant(e) procède d'une certaine façon, et non d'une autre, peut trouver son origine dans la politique propre à un établissement ou dans l'organisation d'un dispositif particulier défini par un groupe d'enseignant(e)s. Ainsi, la constitution de groupes d'élèves, le type de tâches, le temps consacré, etc. sont définis par l'administration et l'enseignant(e) doit les intégrer. Évidemment, ces arrangements se font en fonction du projet d'établissement avec la contribution des enseignant(e)s lors des conseils d'enseignant(e)s.

Du coup, le regroupement des enseignant(e)s ne relève pas seulement d'une obligation administrative leur enjoignant de travailler en équipe, mais c'est surtout une initiative collective prise de façon à proposer une réponse commune à des prescriptions. Cela est palpable dans les cas où les enseignant(e)s doivent mettre en place de nouveaux dispositifs pédagogiques : travaux personnels des apprenants etc. Il est un fait certain que travailler dans cet état d'esprit nécessite une entente entre les différents partenaires sur les objectifs à atteindre, le contenu des séances, l'évaluation du progrès des apprenants dans leur apprentissage, etc.

Cette organisation de travail répond aux dispositifs de l'administration. Car, l'enseignant(e) joue un rôle déterminant dans la réalisation des dispositifs mis en place. Le relais entre le prescrit et le réalisé, les collectifs de travail constituent aussi un soutien à un investissement subjectif constant pour répondre à ce que ne disent pas les prescriptions et

pour faire au mieux dans une zone d'incertitude ; cet engagement personnel est d'autant plus soutenu qu'il est relayé par un tel collectif de travail.

Le travail scolaire n'est, en effet, pas seulement organisé par les concepteurs, les directions et l'encadrement. Il est réorganisé par celles et ceux qui le font et cette organisation collective comporte des prescriptions indispensables à l'accomplissement du travail réel.

Si les prescriptions sont à l'origine des mises en œuvre, ces dernières s'en écartent systématiquement, dès lors que la réalisation effective vise une efficacité particulière en contexte. Les actions réalisées par les enseignant(e)s ne se limitent donc pas à une simple exécution du prescrit, mais à un travail de réélaboration de ce qu'il faut faire en ce qu'il y a à faire dans une situation d'apprentissage. L'action de l'enseignant(e) consiste non seulement à mettre en œuvre des prescriptions mais aussi, en retour, à les mettre à l'épreuve.

En menant une analyse panoramique sur les dispositifs de l'établissement et le travail de l'enseignant(e) en salle de classe, nous approchons l'interaction scolaire comme une activité humaine (Vygotski, 1934/1997). En effet, l'interaction scolaire vise à tenir ensemble, d'un côté, l'inscription de l'action dans le métier et son organisation institutionnelle et, d'un autre côté, l'engagement subjectif de l'enseignant, qui convoque inévitablement son expérience qui sera remise en jeu dans la réalisation de l'action ; celle-ci étant une activité organisée et continue, un effort producteur, une activité créatrice d'objets et de valeurs ayant une utilité dans un groupe, une conduite dont le motif peut être personnel – gain, ambition, goût, plaisir, devoir – mais dont l'effet concerne les autres hommes ” (Meyerson, 1948/1987, p. 227).

À partir de nos analyses nous pouvons dire qu'il est essentiel pour un enseignant(e) d'intégrer un réseau dans son corps de métier afin de faire face à la diversité des publics et l'obligation de résultats. Cette approche permet de mieux saisir en quoi la manière dont un enseignant(e) organise sa classe est une modélisation d'une organisation commune aux enseignant(e)s.

2.7.1. L'organisation du travail pour faciliter le rapport aux savoirs des apprenants

Dans ses pratiques, l'enseignant(e) organise le travail de manière à faciliter l'adhésion au savoir des sujets apprenant en définissant les buts à réaliser, en déterminant les conditions et les moyens à utiliser pour y parvenir. Cependant, cette tâche est définie à partir de la tâche attendue, à savoir le contenu réel des attentes de l'enseignant.

A leur tour, les sujets apprenant interprètent ce que l'enseignant(e) attend d'eux. La façon dont ils interprètent la tâche a nécessairement une incidence sur le déroulement de la

séance et les interactions qui en résultent. En général, il ne suffit pas pour l'enseignant(e) de prescrire des tâches aux sujets apprenant pour susciter l'engagement de ces derniers. Il est indispensable pour l'enseignant(e) de consacrer un temps collectif pour étayer la tâche à accomplir, surtout lorsqu'elle est nouvelle ou lorsqu'elle suppose des connaissances nouvelles.

L'interaction entre l'enseignant(e) et les sujets apprenant porte sur le sens du travail à réaliser, d'autant que ce dernier marque une transition entre ce que les élèves ont fait précédemment et le cours suivant. Un rapport d'adhésion au savoir des sujets apprenant passe par la capacité des enseignant(e)s à mettre les élèves au travail en s'efforçant de les y mettre tous. C'est, en effet, une phase d'interaction décisive car, c'est un moment fort où se manifestent les difficultés des élèves qui seront prises en charge par la réalisation subséquente. Cette opération est d'autant plus complexe dans le cas des sujets apprenant haïtiens qui, pour la plupart, évoluent dans un contexte où les salles sont surchargées et avec des enseignant(e)s peu enclins à offrir cet accompagnement personnalisé qui facilite le rapport d'adhésion des sujets apprenant au savoir.

La didactique des sciences a mis en évidence le rôle des "conceptions" préalables des élèves comme "obstacle" possible à l'apprentissage. La didactique des mathématiques tente de rendre compte de ces phénomènes à l'aide des concepts de "dévolution", de "milieu" et de "contrat didactique". L'activité des sujets apprenant, en ce sens, prend un caractère collectif et négocié. Ainsi, l'enseignant(e) et les sujets apprenant interagissent en classe à partir de la réalisation d'une tâche que le premier prescrit aux seconds. Le travail effectif de l'un rencontre l'effectivité du travail des autres, non seulement à l'occasion de la réalisation d'une tâche, mais aussi dès sa présentation, supposée fixer les conditions de mise en œuvre. C'est ce qui engendre des négociations qui mettent en jeu le sens du travail à réaliser.

2.7.2. Communication et interactions didactiques

Le dispositif de gestion d'une institution scolaire va nécessairement influencer les modes d'interactions en classe, les rapports aux tâches, aux objets de savoir, etc. En France, les travaux de Postic (1977, 1990) puis ceux de Altet (1985, 1991) ont tenté de montrer les effets de ces fonctions sur l'apprentissage des élèves ou le rapport entre les choix pédagogiques et la structure de communication. Les résultats des recherches en ce domaine ont permis d'ajuster un modèle linguistique permettant de rendre compte des processus de négociation, de construction de savoir, en situation réelle.

Dans une perspective pragmatique, la communication verbale est un moyen approprié pour rendre compte des interactions sociales et peut participer à l'organisation des contenus

de savoir et des actions. C'est aussi le moyen d'établir des rapports entre des interlocuteurs, des objets, des buts, des intentions ; de structurer des situations auxquelles les acteurs confrontent leur expérience et la développent. Il s'agit ici de passer en revue les aspects cognitifs et réflexifs de l'activité collective en classe qui mobilise le langage verbal comme moyen de faire, de dire et de penser ensemble.

Une voie actuellement empruntée par des psychologues, des linguistes et des didacticiens (Bernié, 2001) repose sur le principe selon lequel la transmission d'un objet de savoir consiste à établir un rapport symbolique à cet objet. Ce rapport est créé et maintenu dans des formes sociales et discursives dans lesquelles cet objet est produit et utilisé au sein du groupe/classe. En ce sens l'interaction est considérée comme un "donné" de la situation d'enseignement plus que comme le résultat d'une action collective dans laquelle sont pris l'enseignant(e) et les sujets apprenant. En d'autres termes, si le cadre de l'interaction est donné, le contenu et les modalités de son déroulement ne sont pas prévisibles. Ces mouvements d'organisation et de réorganisation du milieu, dans le temps, sont autant de moyens d'organiser les formes du dialogue didactique qui enrôlent les élèves dans l'activité à réaliser (Amigues, 2000). Les modifications du milieu engendrées par le déroulement de l'activité transforment, en retour, l'objet de l'activité et les modalités collectives de réalisation.

L'effet d'une telle pratique consiste à mobiliser les sujets apprenant sur la production d'une connaissance nouvelle ou à réinscrire une connaissance ancienne dans le cours de l'action actuelle. La question de l'interaction en classe dans cette perspective est à prendre en considération à partir des réflexions de Wallon (1954/1985) sur le milieu, à savoir que le milieu, le groupe et le développement de l'activité sont indissociables. Ainsi, la question ne consiste pas à savoir comment un enseignant(e)s'y prend pour gérer les interactions sociales en classe, mais comment il s'y prend pour organiser un milieu de travail qui mobilise un groupe/classe de façon à réaliser collectivement une tâche.

Il en résulte que contrairement à une idée reçue, enseigner ce n'est pas faire apprendre immédiatement et dans l'instant. Mais enseigner, c'est d'abord organiser le milieu de travail des apprenants pour qu'ils étudient des questions à l'aide d'outils de pensée qu'ils doivent s'approprier à travers l'usage qui en est fait en classe. Cette appropriation n'est ni spontanée ni instantanée, elle s'inscrit dans le temps et dans plusieurs situations engendrées par l'enseignement. Autrement dit, la classe n'est pas simplement un lieu physique qui met en interaction un enseignant, des apprenants et un savoir, c'est un milieu-classe, qui assure une

fonction d'instrument noétique (Amigues, 1994) dans une construction conjointe du savoir enseigné et de l'identité personnelle.

Dans cette logique, le milieu-classe dévient un lieu de construction de ressources pour faire, dire et agir ensemble. Car le développement des compétences des apprenants ne peut se réaliser que si les situations d'enseignement-apprentissage se développent également. A cet égard, la classe peut être considérée comme un groupe où, dans l'ordre même des études, tous soient responsables de chacun et où chacun ait des responsabilités particulières (H. Wallon 1954/1985). Cette insistance sur le rôle du collectif tient à souligner qu'il peut, dans certaines conditions d'organisation par l'enseignant(e) et d'adhésion des sujets apprenant, constituer un outil de développement pour les individus qui y participent.

En résumé, à l'école, quand une situation est aménagée par un enseignant(e) dans un but d'apprentissage, les sujets apprennent des choses non seulement en mathématiques ou en histoire, mais aussi dans le domaine de l'interaction langagière et sociale, et dans le domaine de la production écrite. Mais si l'enseignant(e) veut progresser dans l'aide qu'il veut leur apporter, notamment lorsque l'apprentissage se heurte à des difficultés durables, il faut qu'il analyse en profondeur les caractéristiques de l'activité demandée aux sujets, et les caractéristiques des situations qui leur sont proposées. Le sujet ne peut accroître ses compétences que lorsque ses ressources internes sont sollicitées pour faire face à la plus grande variété possible des situations qu'il sera amené à rencontrer dans un monde pluriel qui oblige à l'ouverture interculturelle.

2.8. Posture enseignante et impact de l'interculturalité

Les générations postmodernes sont plongées dès le départ dans un monde en ébullition où l'on s'interroge à juste titre sur l'interpénétration des cultures facilitée par la mondialisation des marchés, sur les risques qui pèsent sur leur spécificité par la pression en faveur de l'homogénéisation des comportements, sur l'obligation du respect des habitudes sociales pour obtenir la collaboration des acteurs que sont les hommes et les femmes au travail autant que les consommateurs et consommatrices, sur le rôle de l'Etat dans certains domaines où la culture se manifeste de manière plus spécifique.

Cet aspect a un sens particulier en Haïti par rapport à sa culture hybride héritée de la colonisation débutée au XV^{ème} siècle. C'est en ce sens que nous nous proposons d'interroger le concept d'interculturalité par rapport au phénomène d'acculturation qui atteint de nos jours une dimension planétaire. Cela, pour pouvoir ausculter non pas seulement des

comportements individuels ou sociaux, mais tel qu'il mobilise, au sein d'un milieu scolaire, des habitus de pensée en corrélation ou en conflit avec ceux induits par les autres cultures.

Ainsi le concept d'interculturel est mobilisé dans cette recherche parce qu'il est un indicateur majeur permettant de modifier les rapports aux savoirs, aux modes de pensée et de construction des compétences, qui ont toujours été ceux du système d'éducation et de formation en Haïti. Aussi, au-delà des priorités de gestion (réorganisation de la vie scolaire ou respecter ses engagements internationaux concernant la scolarisation universelle), peut-être serait-il plus pertinent de repenser d'abord cet aspect, parmi bien d'autres qui lui sont corollaires.

Pour ce qui nous concerne, on se demande, quelles conséquences pour l'école et les interactions qui s'y déroulent ?

L'interculturel est évoqué ici sous un angle sémantique. Nous partons de l'idée que la langue constitue l'outil idéal pour exprimer la culture. Il faut se rendre à l'évidence que dans les curricula actuels, il y a une carence en ce qui concerne les contenus thématiques relatifs à la vitalité interculturelle. La difficulté vient du fait que la notion d'interculturalité est absente du vocabulaire de nombreux acteurs et dans leurs pratiques aussi. De surcroît, la mentalité insulaire ne joue pas en sa faveur. D'où l'idée de susciter le débat afin de faire intégrer cette notion dans les cursus de formation des acteurs comme levier à la construction de compétences, et à la modification des rapports au savoir, et au monde.

Cette relation à l'interculturel, subsumée d'un certain rapport au savoir, en corrélation avec l'exigence internationale, exprimée par exemple par l'engagement en faveur de la scolarisation universelle, l'école devrait être :

- être respectée et protégée comme des zones de paix. Les programmes d'éducation devraient être conçus de manière à promouvoir le plein épanouissement de la personnalité humaine et à renforcer le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales (article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme).
- encourager la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes ethniques et religieux ; ils devraient être attentifs à l'identité culturelle et linguistique et respectueux de la diversité ; et également renforcer la culture de paix.
- mettre en valeur non seulement des compétences telles que la prévention et le règlement pacifique des conflits, mais aussi des valeurs sociales et éthiques.

La question qui se pose c'est de savoir comment l'école et ses enseignant(e)s pourront répondre à cette exigence, particulièrement quand leurs méthodes de travail restent archaïques ? L'école se présente aujourd'hui socialement biculturelle et est génératrice de « diglossies »

qui imposent d'examiner les composantes « interculturelles » opposant la culture d'institution à celle du milieu d'origine. Son rôle sociétal essentiel est de servir de repère à l'institution d'un registre linguistique dominant, au détriment d'au moins un autre, refoulé, sinon réprimé. Parler telle ou telle langue, être porteur ou non de telle ou telle culture relève de cette dynamique sociale profonde.

Le problème réside donc dans le déséquilibre de l'équation institutionnelle : il est vrai que, ces dernières années, le créole est enseigné à l'école, le français et l'anglais sont comme langues fonctionnelles. La culture, dans son sens le plus large, est considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances. L'interculturel, dans un contexte scolaire n'est pas uniquement constitué par la lecture de motifs sur une toile ; il est lecture de ces motifs, mais tels qu'ils impliquent une vision partagée du monde et une manière de le représenter - maîtriser.

Outre son rôle d'institutionnalisation informelle, il est une manière de préformation et d'étai à la formation, qui agit sur nos habitus et finalités d'apprentissage : rapport au professeur, rapport au savoir, rapport injonctif à soi et / ou aux autres, qu'ils partagent l'appartenance, ou qu'ils relèvent de l'altérité, reconnue en tant que telle ou construite. Il réside dans les soubassements (artisansaux, méthodologiques, sémiologiques, épistémiques) auxquels l'on s'oppose ou que l'on consolide, de l'apprentissage de la lecture - interprétation du monde. On le voit, l'interculturel n'est pas un raffinement ou un signe superfétatoire de maîtrise des moyens de communication ; il est plus que jamais « un ensemble de manières de voir, de sentir, de percevoir, de penser, de s'exprimer, de réagir, des modes de vie, des croyances, des connaissances, des réalisations, des us et coutumes, des traditions, des institutions, des normes, des valeurs, des mœurs, des loisirs et des aspirations.

Nous allons conclure avec l'idée que l'interculturel agit sur trois niveaux :

1) Le premier est la résolution des problèmes d'acquisition première de la langue et qui peut concerner les nuances segmentales et suprasegmentales de la langue, quelle qu'elle soit.

2) Le second à un niveau de gestion socioculturelle : l'autre, sa langue et sa culture devraient figurer dans les programmes de formation des élèves enseignant(e)s ; non pas en tant que référents mais en tant qu'interlocuteurs, non pas par humanitarisme, mais par nécessité professionnelle : que l'on appartienne à telle couche sociale ou à telle autre, à telle aire culturelle ou à telle autre, gérer l'interculturel aidera assurément à maîtriser non

seulement les situations de communication (trop réductrices), mais les capacités à appréhender de manière critique et nuancée le monde.

3) Le troisième niveau est celui des vecteurs méthodologiques et des constantes académiques propres à une culture (dissenter, commenter, caricaturer...), telle qu'elles doivent rencontrer, compléter, abroger, interagir avec celles de la culture. L'esprit analytique, la pensée critique, acquise à partir d'une langue d'enseignement, est un moyen d'accès à des compétences autres que les compétences simplement communicationnelles.

Le rapport au savoir de la nouvelle génération se construit dans un monde de l'instantané où les déplacements de personnes sont beaucoup plus rapides ; on dispose désormais de moyens pour transmettre à distance non seulement l'écriture, mais aussi le son et l'image ; les transferts se sont accélérés ; ils sont dans bien des cas instantanés. L'impact de la révolution des télécommunications est renforcé par le fait que tout le monde peut désormais recevoir et émettre de partout.

La révolution des satellites modifie aussi le monde informationnel dans lequel nous vivons : les flux téléphoniques et les programmes de télévision sont retransmis par les satellites géostationnaires ; les satellites d'observation fournissent des données sans cesse renouvelées, et de plus en plus précises, sur l'ensemble de la planète ; la prise en compte des problèmes globaux, trou d'ozone, effet de serre, s'en trouve facilitée. Du coup, l'école ne que descendre de son piédestal de "dispensatrice de savoir" pour se penser autrement. On apprend à l'école, bien sûr, mais pas seulement à l'école. Donc, l'école doit se renouveler, ses enseignant(e)s aussi.

2.9. Conclusion

Ce chapitre consacré aux interactions didactiques nous a permis d'analyser le fonctionnement d'une classe, ses acteurs, son mode de vie, ses relations et ses interactions. Nous arrivons à la conclusion que par la situation didactique, l'enseignant(e)endosse un rôle de médiateur entre l'élève, ses processus d'acquisition et le milieu. Ainsi les interactions de la classe sont des pratiques langagières traversées par des rapports sociaux locaux et globaux. Les interactions didactiques analysées lient enseignant(e)et sujets apprenant dans l'activité en situation de construction de sens dans un contexte interactif.

L'activité en groupe-classe montre comment se construisent les savoirs et les compétences de façon conjointe dans le trinôme enseignant-sujet apprenant-groupe.

Dans l'étude du rapport au savoir des jeunes de la fin du secondaire en Haïti, nous nous intéressons aux pratiques d'enseignement, aux modes d'interactions didactiques. Il est

question également de la façon dont les enseignant(e)s gèrent l'avancée de leur projet dans la classe et contrôlent l'avancée des connaissances des sujets apprenant. Nous avons questionné plusieurs aspects des pratiques d'enseignement qui nous permettent de répondre aux hypothèses de recherche qui ont jalonné cette recherche.

3. Chapitre 3 : Interprétation des résultats

3.1. Introduction

A partir de notre recherche portant sur le rapport au savoir chez de jeunes haïtiens de la fin du secondaire, nous avons compris que les études s'intéressant au sens de l'expérience vécue par les acteurs sociaux (qui s'inscrivent en l'occurrence dans un paradigme interprétatif ou compréhensif) gagnent en cohérence logique et en richesse interprétative lorsqu'elles s'insèrent dans un mouvement inductif général de saisie, d'analyse et d'interprétation des données.

Les travaux qui s'intéressent au sens de l'expérience scolaire ont en commun de prendre largement en considération le point de vue des acteurs dans l'analyse des situations scolaires investiguées (Ballion, 1998, 1993; Bouchard, St-Amant, Bouchard & Tondreau, 1997; Dubet, 1994, 1991, 1987; Dubet & Martucelli, 1996; Lahire, 2002, 2001, 2000; Montandon, 1997; Rayou, 1998; Rochex, 1995a; Savoie- Zajc, 1994). Les études qui ont spécifiquement travaillé à partir de la notion de rapport au savoir et à l'école vont sans surprise suivre cette ligne de conduite qui privilégie l'utilisation d'outils ouverts ou semi-ouverts et le recueil de données qualitatives.

De fait, notre recherche n'a pas fait exception, nous avons utilisé l'observation en contexte de classe, l'entretien semi-directif et le «bilan de savoirs», pour recueillir les données qui nous ont permis de répondre à notre problématique de recherche.

Avec des entretiens individuels, qui s'intéressent aux processus tant identitaires qu'épistémiques à travers lesquels l'histoire scolaire de ces jeunes se construit comme singulière (Charlot, 1999), nous avons exploré habituellement les points suivants : l'histoire scolaire des sujets apprenant, le bilan du temps de scolarisation, les relations avec les enseignant(e)s et avec les copains, le versant familial de leur histoire scolaire, leur conception de l'apprentissage de savoirs et savoir-faire à l'école et ailleurs, leur conception d'un cours ou d'un enseignant(e) intéressant, leur projection dans l'avenir.

Notre étude s'est déroulée auprès des finissants de l'école secondaire en Haïti. Notre problématique porte sur le cheminement scolaire complexe des jeunes haïtiens : on y relève encore aujourd'hui des taux d'échec et d'abandon scolaires encore très élevés. Par contre, ce n'est pas là une fatalité puisqu'une bonne partie d'entre eux terminent leur secondaire et se rendent à l'université.

Le problème de la scolarisation en Haïti a fait l'objet de plusieurs études. Inscrites dans une logique causaliste. La plupart ont tenté de cerner les facteurs déterminants de la

situation problématique afin d'éliminer le malaise à sa source supposée. Certaines se sont concentrées sur l'analyse des lacunes comportementales, cognitives ou affectives, linguistiques etc. d'autres encore sur les conséquences historiques et économiques d'un long héritage de domination.

Si chacune de ces recherches a amené des informations pertinentes à la saisie de la situation, elles se sont intéressées cependant à des aspects limités de la dynamique sociale, et ont cherché à établir ou vérifier des généralités. Certaines ont tendance à véhiculer une conception déterministe de l'aventure humaine, à savoir que, d'une manière ou d'une autre, le système agit de façon unidirectionnelle sur le destin des individus.

C'est tout à l'opposé que se situent les fondements épistémologiques de notre recherche. Nous inscrivant dans un paradigme interprétatif, notre objectif n'était pas d'isoler une variable exogène ou d'identifier un facteur spécifique, mais d'analyser la situation sociale d'ensemble, dans toute sa complexité, à partir de l'interprétation subjective que des acteurs sociaux attachent à leurs conduites. En cherchant à saisir le sens de l'expérience scolaire chez les jeunes haïtiens en voie de terminer leur scolarité secondaire, nous voulions savoir ce que signifiait pour eux d'aller à l'école et ce qui les poussait à persévérer malgré la lourde tendance à l'abandon dans leur entourage. Le but poursuivi par notre étude est de rappeler que la dynamique sociale est une réalité évolutive, complexe, multiforme et irrégulière.

Chercher à cerner le sens de l'expérience scolaire chez un jeune étudiant de fin de secondaire, qui passe la majorité de son temps à l'école en intense période de socialisation, au carrefour d'un choix de vie professionnel, c'est en bonne partie chercher à saisir le sens qu'il accorde à sa propre vie. La dominance paradigmatique de notre recherche, résolument compréhensive ou interprétative, qualifie donc la logique d'investigation que nous privilégions.

Cette approche nous semblait tout à fait cohérente voire nécessaire à notre volonté de saisir les aspects à la fois identitaires et épistémiques du rapport à l'institution scolaire (savoir et école) chez de jeunes Haïtiens de la fin du secondaire, à partir des récits, porteurs des traces d'ordre psycho-individuel et social c'est-à-dire, en ce qui concerne notre étude, des trajectoires par et dans lesquelles les individus élaborent le sens de leur expérience scolaire. Cela implique l'individu lui-même avec son héritage culturel et avec son projet de vie singulier, mais aussi les rapports qu'il entretient avec les autres acteurs faisant partie du contexte étudié (Desmarais & Pilon, 1996).

En fonction des hypothèses formulées dans le chapitre relatif au protocole de recherche, nous allons les passer en revue afin d'argumenter pour les confirmer ou le cas échéant les infirmer.

3.2. Hypothèse I concernant la mobilisation du sujet apprenant

Nous avons dans un premier temps pensé que la mobilisation du sujet apprenant pour investir le savoir dépend de son rapport à lui-même, à l'institution (enseignant(e)s, personnels de direction) et également de ce que le savoir mobilise en lui.

Au terme de nos recherches sur la question du sens et de la valeur des savoirs scientifiques pour les sujets apprenant haïtiens, il y a lieu de relever que le savoir attire mais que son acquisition fait peur. L'école, c'est intéressant parce qu'il y a les copains, mais l'apprentissage est source d'anxiété et de culpabilité. La maîtrise du savoir produit une reconnaissance ; on en reçoit des signaux positifs. L'inverse produit une sorte de révolte ou de résignation pour faire face au regard accusateur des personnes chargées d'accompagner le sujet. Connaître est alors aussi résister. L'objet présenté, celui de la leçon, ne coïncide ni d'emblée, ni nécessairement avec l'objet émotivement et affectivement investi. De ce fait, la démarche d'apprentissage, se déjouant d'une hypothétique linéarité même en relais, se confronte à des obstacles, turbulences, impasses ou refus, témoins de l'infiltration du cognitif et du pédagogique par des dimensions autres que rationnelles, parfois perturbatrices, parfois facilitatrices.

Ce qu'il faut garder à l'esprit, c'est que, comme nous l'avons mentionné dans le chapitre correspondant à la revue de littérature, chaque sujet apprenant est inscrit dans une histoire unique et dans un rapport particulier aux objets culturels. Cet espace d'apprentissage et d'appropriation du savoir est modulé par l'interconnexion et l'interférence des attentes, des motivations et des représentations à la fois individuelles, familiales, groupales et institutionnelles. Il se fait le lieu-carrefour de significations multiples et parfois contradictoires. Il est support de jeux identificatoires, enjeux et contre jeux, inter et intra-subjectifs, autour du désir de connaître, d'apprendre et, par-là, de penser et de grandir.

En ce sens, le rapport d'adhésion ou non du sujet au savoir de notre population cible s'interprète à partir des turbulences qui surgissent et se répercutent d'un niveau sur l'autre, l'ambivalence qui se crée avec des crises tangibles, de pertes de repères et de blocages. Les expressions qui en résultent sous forme de violence ou d'inhibition, portent la marque déguisée de conflits internes plus profonds et le plus souvent douloureux.

C'est ce que nos observations nous permettent de relever dans la conduite des séances et le constat de désintérêt des sujets apprenant de la part des enseignant(e)s. Être intéressé renvoie à l'idée d'être concerné, de prendre part, de porter attention à, en somme de marquer de l'intérêt. Or, l'intérêt est en général fortement lié : aux plaisirs de grandir, plaisir de penser, plaisir d'apprendre. Pourtant, le savoir est perçu soit comme inaccessible, soit comme menaçant. Par-là, plaisir et angoisse ponctuent et traversent l'aire d'intéressement, se traduisant, soit en avancées sensibles, soit en reculs sévères, toujours liés à une situation de fait qui nécessite une action. Le dépassement de ces obstacles, la satisfaction engendrée, amène pas à pas le sujet à se mobiliser à l'école et sur l'école comme institution dont la logique est celle du savoir.

En ce qui concerne les sujets en difficultés d'apprentissage ou en rupture avec l'école, ils fonctionnent dans leur rapport au savoir selon des modalités qui, au-delà des particularités structurelles et dynamiques, ont pour point commun de les mettre et de les maintenir en dehors du système. Ces apprenants sont aux prises avec une insécurité de base, un sentiment d'infériorité qui provoque des réactions d'instabilité, d'inhibition et d'incompréhension. Ce sont les mouvements et les moments qui conduisent à une manière d'être de la part du sujet. Face au savoir, face à l'autre, face à soi, il se manifeste une certaine opposition et impatience, fascination et repli, exclusion et identification comme noyaux et pivots contradictoires, chargés qu'ils sont de l'ambivalence qui, dans le même mouvement, tend à se détourner et à se rapprocher.

Ce type de rapport au savoir s'inscrit dans un losange pédagogique dont les sommets en vertical E et M (l'élève et le maître) se rejoignent et croisent l'axe horizontal S et S' (le savoir officiel et le savoir inconscient). Ainsi situé, l'élève (E) hors de soi serait réintroduit dans le registre du savoir, à la fois celui des disciplines et celui de l'inconscient, le collectif comme le sien propre par objets intermédiaires interposés. L'axe diagonal M (le maître, l'enseignant), E (l'élève) devient l'espace de rencontre qui permet, par détours, de se resituer face au savoir.

L'histoire singulière de leur vie joue un rôle dans leur marginalisation. D'où le souci de l'institution scolaire, à travers l'interaction didactique qui, d'une part, vise à conduire à de l'intelligible au travers d'une démarche progressive :

- de recueillir le savoir;
- d'explorer et le rendre familier;
- de représenter et se le représenter;
- d'analyser et le juger ;

et qui d'autre part, vise à conduire à l'intelligibilité au travers d'une centration sur l'interactif et le relationnel. Il est cependant des situations dans lesquelles les impasses de l'intérêt et le problème de fond qu'il soulève ne trouvent pas de réponse. Les sollicitations du pédagogue restent comme lettre morte. Toute l'interaction devient alors une occasion de donner et de réparer pour permettre que le sujet apprenant soit impliqué. Le travail des enseignant(e)s consiste à éveiller des charges potentielles d'intérêt au regard de torts réels ou fantasmés, issus d'une histoire antérieure certes, mais actifs dans l'actualité du rapport au savoir, moins d'ailleurs par leurs contenus que par leur imprégnation émotionnelle, à la fois douloureuse et gratifiante en ce qu'elle se fait aussi attente compensatoire.

Le centre d'intérêt, c'est le besoin devenu constellation mentale, structure de la sensibilité, prédisposition à comprendre. C'est par la curiosité ré-autorisée et réenclenchée que peut ré-émerger dans l'acte pédagogique le désir et le plaisir d'apprendre. Cela passe par des sollicitations réciproques. Souci de et pour quelque chose, souci de et pour quelqu'un s'y entremêlent et s'y cristallisent dans une opérativité réinterrogée et ré-envisagée, ce qui nécessite une approche susceptible de s'intéresser à l'apprenant dans son statut de sujet historique singulier et dans sa dynamique relationnelle, avec ce que cela implique de sensibilité à l'inter et à l'intra-relationnel, au transférentiel comme au contre-transférentiel.

En résumé, nous pouvons retenir que la réussite scolaire relève de deux stratégies (Perrenoud, 1988). Tout acteur un peu expérimenté dose son investissement dans l'action, par exemple le travail scolaire, en fonction des besoins qu'il éprouve et des buts qu'il se fixe. Chacun investit l'école et le savoir en fonction de l'énergie qu'il a et de ce que son attitude peut lui valoir. La paresse et le désintérêt scolaire sont, pour certains sujets, des stratégies parfaitement adéquates, parce qu'être « motivés » ne leur apporterait guère de bénéfices, alors que d'autres « se défoncent » dans n'importe quelle activité juste pour conserver l'estime ou les faveurs des personnes significatives pour eux : parents, enseignant(e)s etc.

3.3. Hypothèse II concernant les dispositions du sujet apprenant

Dans un second temps, nous avons émis l'hypothèse que la disposition des sujets à investir le savoir et à se mobiliser à l'école et sur l'école dépend plus de facteurs internes (ce que le savoir mobilise en lui) que de son origine sociale.

Nos recherches théoriques, la cueillette de données sur le terrain et l'analyse des entretiens nous permettent d'affirmer que la décision par l'apprenant d'investir des efforts pour réaliser des apprentissages dépendent de plusieurs facteurs que nous avons pu relever. Le premier facteur est celui de la valeur de l'activité d'apprentissage pour l'apprenant. Dans

la situation pédagogique de Legendre (1983), nous retrouvons deux types de relation favorisant la relation d'apprentissage, c'est-à-dire la rencontre de l'objet d'apprentissage par l'apprenant. Le premier type de relation est la relation didactique, c'est-à-dire la transformation de l'objet pour que l'apprenant puisse se l'approprier au plus faible coût d'effort. Le deuxième type de relation est la relation d'enseignement, c'est-à-dire l'explicitation des attentes, des buts, des objectifs, des livrables, des comportements, des règles, des façons de faire et des contraintes pour réaliser les activités nécessaires à l'apprentissage des objets. Ce n'est donc pas l'objet d'apprentissage lui-même qui permet à l'apprenant d'en situer la valeur, mais ce qui est mis en place dans la relation d'enseignement. Dans les cas où cette indication fait défaut, la valeur ne reste associée qu'à l'examen et au diplôme, et non à la compétence et à l'employabilité. D'où la naissance de certaines interrogations : est-ce que l'apprenant peut faire le lien entre les objets d'apprentissage et les situations de travail ? Est-ce qu'il est conscient des conséquences de la méconnaissance de l'objet sur la compétence à développer?

L'autre facteur concerne l'interaction didactique. Dans notre étude, nous avons insisté sur le rôle de l'enseignant(e) dans la formation du rapport au savoir des sujets apprenant. Il est donc important que l'apprenant puisse bénéficier d'un outil qui l'informe non seulement des efforts qu'il devra fournir, mais également de la séquence présentant le déroulement de ses apprentissages. Il est essentiel que l'apprenant possède un type d'itinéraire des apprentissages à réaliser pour qu'il prenne conscience du chemin parcouru et de celui à parcourir. Cela permet, à ce dernier, d'avoir une idée précise de l'effort fourni et à fournir.

Le troisième facteur est celui du désir d'apprendre et la posture que le savoir confère. Ceci passe par une approche interactive qui place l'apprenant au cœur de l'apprentissage en lui permettant d'avoir un certain contrôle sur ses activités. Pour que cela puisse se réaliser, il faut que l'apprenant ait en main la finalité, les modalités, les contraintes, les ressources ainsi que les critères d'évaluation de ses activités. Chaque sujet apprenant ne progresse pas au même rythme. Le défi est de pouvoir gérer les écarts tout en gardant le contrôle sur le cheminement du programme de formation. Ce sentiment de contrôle va s'accroître avec les marges de manœuvre laissées pour les interventions de remédiation et d'enrichissement.

Un quatrième facteur qu'on peut prendre en considération est celui de la conscience des conséquences de l'apprentissage à réaliser. En ayant la possibilité de faire des liens, entre la nécessité de ce qu'il faut apprendre et la poursuite des apprentissages et les bénéfices pour l'avenir, l'apprenant pourra mieux juger de la pertinence d'investir les efforts nécessaires aux apprentissages. La mise en place de modes opératoires ou de règles de fonctionnement

pourrait faciliter cette construction de liens. L'interaction didactique vient là aussi établir un mode de fonctionnement cohérent avec les buts, les intentions et les objectifs des programmes et non seulement avec les prescriptions aux fins d'évaluation et de sanction.

Un dernier facteur est celui de la valorisation des prérequis de l'apprenant par rapport à l'activité. Apprendre c'est aussi être capable de s'évaluer. Là encore, c'est à la relation pédagogique d'établir des modalités pour favoriser cette prise de conscience. La prise de conscience de ses capacités, de son potentiel intellectuel est un outil tout au long du parcours scolaire du sujet apprenant. Il est toujours plus évident que le sujet renforce ses acquis au lieu d'attendre que de façon sommative que l'enseignant(e) va venir confirmer, infirmer, compléter ou corriger la réalisation de l'apprenant.

Ces facteurs ont de l'influence sur le désir ou le besoin de l'apprenant d'investir les efforts nécessaires aux apprentissages qui lui sont proposés à l'école. C'est là l'importance de l'interaction qui permet à l'enseignant(e) d'explicitier et de présenter les modalités de fonctionnement cohérentes avec le processus d'apprentissage de l'apprenant, les intentions, les buts et les objectifs des compétences à faire développer.

Dans ses travaux de recherche de 1985 et 1986, Philippe M. fait le distinguo entre « élève en difficulté » et « élève en échec ». Le premier relève, le plus souvent, de procédures de « remédiation » : il a besoin de plus de temps et d'autres explications, de nouveaux exemples ou d'un meilleur entraînement et tandis que le second se trouve en rupture par rapport à l'institution, au travail et aux savoirs scolaires. Ainsi, la notion du rapport au savoir, en rupture avec la confusion systématique de la corrélation et de la causalité, s'intéresse, elle, très précisément, aux exceptions : à savoir les sujets faisant partie de la population à risque et qui réussissent quand même. Les travaux sur le rapport aux savoirs de l'équipe ESCOL insistent sur le fait qu'il existe bien une efficacité spécifique de ce qui se fait à l'école. Pour le pédagogue, cette efficacité ne peut être pensée en termes de causalité : puisque seul le sujet apprend et que cet engagement nécessite sa mobilisation, ce qui est en jeu, c'est la construction de situations qui parviennent à mobiliser les personnes et grâce auxquelles elles peuvent se saisir de ressources, les structurer, se les approprier et les transférer.

L'interdépendance des différents facteurs et la nécessité d'une mobilisation du sujet apprenant lui-même pour sa propre réussite, nous permet de comprendre que les acteurs de l'Éducation, différents et complémentaires, sont tous entièrement et pleinement responsables de l'adhésion des sujets au savoir. Il convient de sortir de l'accusation mutuelle pour créer des configurations sociales et intellectuelles porteuses, à la fois, de ressources et d'interlocutions structurantes.

On peut retrouver un comportement familial stimulant et équilibré dans toutes les couches sociales, il suffit de les encadrer. On ne saurait faire l'économie d'un travail pédagogique et didactique rigoureux, sans oublier un travail sur la dimension des écoles et des établissements, sur le contexte institutionnel à savoir, créer des situations, à la fois, adaptées aux sujets et exigeantes pour eux.

En résumé, l'origine sociale du sujet a une certaine influence mais ne détermine pas l'investissement du savoir. C'est plutôt le sens du travail, des savoirs, des situations et des apprentissages scolaires qui en sont les mobiles. Car, comme nous l'avons montré précédemment,

1. Le sens se construit ; il n'est pas donné d'avance ;
2. Il se construit à partir d'une culture, d'un ensemble de valeurs et de représentations ;
3. Il se construit en situation, dans une interaction et une relation.

Face à la complexité du parcours scolaire, l'omniprésente intention des adultes d'instruire les enfants et les adolescents pour leur bien (Perrenoud, 1984, 1986), les sujets apprenant ne sont pas de tout repos. Dans un système aussi contraignant que l'éducation scolaire, ils sont condamnés à des stratégies d'acteurs dominés, face à un système qui leur laisse extrêmement peu de choix, qui leur impose un nombre impressionnant de choses absurdes, incompréhensibles ou pénibles, ou qui, en tous les cas, ne correspondent pas à leurs envies du moment. Pour y faire face, les sujets, l'institution scolaire, apprennent à jouer avec les normes et les apparences, même si les enseignant(e)s ont du mal à l'accepter.

C'est pourquoi la construction du sens est à la fois vitale - pour survivre d'aussi longues années - et difficile. Elle passe par un véritable travail mental, que nul ne peut faire à la place de l'élève, car le sens tient à sa vision de la réalité, à sa définition de ce qui est cohérent, utile, amusant, juste, ennuyeux, supportable, nécessaire, arbitraire... Ce travail, on peut cependant tenter de le faciliter, en laissant à l'apprenant un espace d'initiative, d'autonomie, de négociation, d'indécision, de rêve.

Le sens des savoirs, des situations, des apprentissages scolaires a de *multiples sources*, qui se conjuguent ou se compensent diversement d'une situation ou d'une personne à une autre. Le sens dépend des envies qu'il satisfait, des besoins qu'il comble, des projets qu'il sert, des obligations qu'il honore. Chacun cherche à allier nécessité et vertu, raison et sentiments, devoir et envie. Le travail du sens participe à la fois des tactiques à court terme et des stratégies de longue haleine, du principe de plaisir et du principe de réalité. C'est ce qui, en réalité, détermine le parcours scolaire des sujets.

3.4. Hypothèse III concernant l'adhésion du sujet apprenant

La troisième hypothèse formulée dans cette étude stipule que le rapport d'adhésion au savoir dépend de la capacité des sujets à mobiliser la pensée à partir du langage scolaire qui relève d'une culture écrite.

Bernard Lahire (1993) a concentré ses travaux sur une analyse micro sociologique des pratiques scolaires et sociales de la lecture et de l'écriture. Il s'est intéressé aux jeunes élèves en difficulté et/ou en rupture avec l'école d'une part, aux adultes des classes populaires dans leurs temps libres comme sur leurs lieux de travail, d'autre part.

Il a cherché à comprendre « de l'intérieur » pourquoi les élèves d'origine populaire sont statistiquement toujours plus en échec scolaire que les autres. L'hypothèse principale est que l'école privilégie « un rapport scriptural » au monde et au langage (rapport réflexif, « gratuit », formel, métalinguistique, etc.), en contradiction avec « le rapport oral et pratique » (contextualisé, fonctionnel, pragmatique, direct, etc.) qui est dominant... dans les classes économiquement et culturellement dominées.

Les diverses pratiques scolaires du langage, au-delà de leurs apparentes diversités (exercices de lecture ou d'orthographe, leçons de vocabulaire ou de conjugaison, apprentissage de la rédaction ou de la récitation) présupposent et encouragent un rapport langagier au monde particulier et systématique alors que d'autres rapports, socialement différenciés, se construisent au quotidien et sont eux aussi incorporés au point de définir une appartenance culturelle autre.

Nous sommes parti de ces recherches pour asseoir notre hypothèse, car la population étudiée a des ressemblances avec notre public cible, puisqu'à Haïti la culture métissée née d'affrontement et de convergence entre des peuples de tous les continents au cours des 16^e, 17^e et 18^e siècles est une « civilisation créole » qui porte en elle les signes de ses origines multiples ; une civilisation qui offre surtout des synthèses culturelles, des créations linguistiques, des constructions religieuses et des métissages inédits dans l'histoire. Depuis, ce pays se forme avec ses coutumes, ses valeurs, ses symboles, ses formes d'organisation matérielle et spirituelle par lesquelles il manifeste sa vitalité en tant que collectivité.

Pourtant, dans la scolarisation du sujet haïtien, cette langue commune à tous les haïtiens constitue le principal obstacle pour l'acquisition du savoir. Puisque, comme nous l'avons mentionné dans le chapitre relatif au contexte haïtien, dès le départ de la scolarité, le petit Haïtien fait face à un problème linguistique énorme où la langue qu'il a apprise dans la famille ne lui sert pas de levier pour entrer en interaction avec les autres et le savoir. Nous savons tous que la famille est le lieu de la construction de l'origine et de l'inscription dans une

histoire singulière. L'École pour sa part, est le lieu de l'accès structuré à l'altérité et à la transmission des savoirs. Lorsque ces deux lieux se trouvent en rivalité, le sujet se trouve tiraillé.

Dans le milieu haïtien, la logique familiale est celle de l'oralité, donc basée essentiellement sur le créole, alors que celle de l'école est celle de l'écrit, basé sur le français. C'est ce qui explique que certains sujets éprouvent des difficultés d'apprentissage qui sont aussi des difficultés à entrer dans la culture écrite et à utiliser l'écrit pour lire, écrire, apprendre, penser. Avec les notions de rapport au savoir et de rapport au langage nous avons pu créer un dispositif nous permettant d'analyser les difficultés des sujets, de mieux comprendre ce qui est en jeu dans leur activité et dans les formes de mobilisation à l'école. Et nous avons conclu que l'hypothèse de départ est confirmée dans le sens que même le sujet qui se trouve en rapport d'adhésion avec l'école n'arrive pas à construire du sens en raison du problème de langage et de l'écrit. En ce sens, la réussite devient une question de stratégie.

On peut alors comme J. Downing et J. Fijalkow (1984) ou M. Brossard, se poser la question de savoir si les difficultés de lecture sont des difficultés strictement linguistiques ou cognitives ou si ce sont aussi des difficultés d'ordre social et d'ordre culturel consistant à repérer des nouveaux contextes qui sont à la fois scolaires, culturels, communicationnels et sociaux par la transmission de savoirs dans des formes scolaires elles-mêmes socio-historiquement construites. Or, nous l'avons vu avec Vygotski qu'il faut le langage pour apprendre et des rapports entre le langage, les savoirs et la pensée (L. S. Vygotski, 1935/85). Autrement dit, le rapport à l'écrit est à prendre en compte dans son rapport avec des pratiques orales avec des interactions entre pratiques, moments et modes de faire, de dire, de réfléchir. En effet, les difficultés portent aussi sur les contenus culturels des écrits, leurs usages et leurs fonctions auxquels les sujets apprenant sont plus ou moins familiarisés antérieurement et extérieurement à l'école (Bautier, 1992 et 1995).

Ce qui est en jeu dans cette problématique relève plus généralement du domaine des pratiques langagières et plus particulièrement de celles que mobilise par ailleurs l'école. B. Lahire met en évidence qu'à l'école, les difficultés des élèves se situent en lecture, certes, mais également dans l'ensemble des activités requérant l'étude de la langue, dans des tâches scolaires prenant le langage pour objet, ce qui concerne aussi bien l'oral, que la langue écrite ou la production d'écrits (Lahire, 1993).

Apprendre suppose des sujets apprenant une activité et des mobilisations qui ont pour but l'appropriation des savoirs. Or les sujets en difficulté ou bien travaillent pas, « ils ont la tête ailleurs, ... ils ne sont pas aidés à la maison » disent les enseignant(e)s (et donc peuvent

difficilement apprendre à l'école), ou bien ce qui n'est pas le moins fréquent, travaillent et même apprennent mais le font au plus près de la tâche et discernent mal le but en termes de savoirs et d'activités. Ils se polarisent alors sur les aspects les plus utilitaires des apprentissages, sur les aspects les plus formels des situations et des tâches ou sur les relations avec l'enseignant, et se placent en extériorité par rapport aux apprentissages et aux savoirs.

Nous avons abordé ces malentendus sociocognitifs pour pouvoir mettre en évidence des rapports, des logiques et des processus différenciateurs entre de « bons élèves » et des « élèves en difficulté » lorsqu'à l'école, les uns et les autres sont aux prises avec des activités, mais aussi des exercices, tâches, situations ainsi que des contenus d'apprentissage, des disciplines. Ce faisant nous contribuons à attirer l'attention sur cet « allant de soi social » afin de produire de la réflexivité sur les pratiques langagières à l'école en Haïti.

Dans la logique de Bourdieu, le sujet haïtien, en grande majorité, n'a pas l'habitude des écritures domestiques, familiales ou individuelles. On a recourt aux livres lorsqu'on a des leçons à apprendre. Dans ce contexte, il est difficile de concilier les formes d'usage de l'écrit et les modes d'organisation familiale. Or, normalement : calendriers, journaux intimes, listes, pense-bêtes, livres de compte, classement et rangement des papiers administratifs, etc. permettraient de planifier, d'organiser, de contrôler le quotidien et seraient donc autant de signes d'une disposition à maîtriser quelque peu le cours de sa vie. Il est malheureux de constater que ces techniques simples de gestion sont loin d'être une réalité. C'est l'expression d'un handicap (dans le sens de Bourdieu), d'une difficulté à utiliser l'écrit. Notre étude a permis de comprendre comment les sujets haïtiens se débattent pour s'approprier les savoirs et maîtriser l'écrit.

3.5. Hypothèse IV concernant les interactions

La quatrième hypothèse que nous avons formulée a été que l'adhésion du sujet apprenant au savoir dépend de la qualité des interactions sociales et didactiques en salle de classe.

Pour mieux comprendre les sujets apprenant dans leurs interactions sociales et didactiques, nous avons observé puis analysé le processus d'enseignement-apprentissage dans sa complexité en milieu haïtien. Nous nous sommes basé sur les avancées de la psychologie sociale affirmant qu'il est possible et utile de définir, au moins en partie, l'individu en fonction de ses relations avec les autres et avec les groupes. Dans ce sens, le sujet apprenant se place au centre du travail socio-pédagogique qui favorise les échanges

interindividuels, les orientations qui en dérivent le plaçant en tant que sujet et acteur du processus d'enseignement-apprentissage en vue d'une adhésion à l'école et au savoir.

La représentation est ainsi déterminée par l'action sociale de sujets appartenant à un même groupe, pour devenir un système d'interprétation de soi-même et d'autrui. L'objet social modelé par la représentation est de ce fait le produit partagé des groupes, marquant leur différenciation par rapport aux autres groupes. Cet objet social constitue ainsi le vrai fondement de leurs activités et de leurs relations.

Les interactions permettent d'approcher la notion du rapport au savoir comme une activité du sujet individuel autant que du sujet social, et d'intégrer l'acte d'enseignement dans sa dimension humaine et éducative. En ce sens, il ne s'agira plus de focaliser l'attention sur le contenu, mais de considérer les interactions comme la traduction de l'état d'un système interrelationnel, ainsi que de l'état psychologique et sociologique des groupes qui les produisent. L'adoption d'une telle approche suppose de travailler sur le non-dit et sur l'éducation de la relation à l'autre à travers les us et coutumes. Ce faisant, l'enseignant(e) se donne les moyens de mieux saisir le contexte d'évolution des sujets apprenant et d'y adapter son enseignement. Pour ce faire, il va favoriser la prise de parole et l'entente dans la salle de classe pour une meilleure participation à l'oralité. Ce travail socio-pédagogique lui permet de jouer son rôle de citoyen à travers la reconnaissance de la place de chacun et de tous dans le monde de l'oralité et, par là, dans la société d'appartenance de chacun. D'où la nécessité de considérer l'apprenant comme personne à part entière et de le placer en tant que sujet et acteur, au centre du processus d'enseignement-apprentissage en vue d'améliorer de façon significative, son rapport au savoir.

Insister sur les interactions sociales et didactiques revient à placer le sujet apprenant au centre de ses préoccupations et de sa recherche et à le considérer comme partie du tout dans lequel il est inséré, c'est-à-dire la famille, l'école et les autres sous-groupes dans lesquels il évolue. La prise en compte de la spécificité du sujet social est primordiale, car, chacun est inséré dans un corps social avec ses modes de vie, c'est-à-dire ses façons de sentir, d'agir ou de penser, son rapport à la nature, à l'homme, à la technique et à la création artistique. C'est pourquoi l'interaction avec le sujet apprenant ne doit jamais être perçue comme une réalité indépendante de son vécu social et historique, individuel et/ou collectif. Cet apprentissage facilite une ouverture à soi et aux autres. Et une fois que des mécanismes de l'apprentissage interactif seront mis en relation et seront objectivés à travers un travail systématique, les apprenants seront amenés à adopter un comportement respectueux envers les différences de leurs pairs et, d'une façon plus générale, de leurs compatriotes. Cet apprentissage consistera

plus largement en un apprentissage et en une préparation pour la vie puisqu'il favorisera chez l'apprenant une réflexion critique sur les éléments culturels véhiculés par les méthodes d'enseignement en confrontation avec ses propres éléments culturels et ses expériences vécues.

C'est pourquoi il est important de développer des stratégies pédagogiques qui permettent la découverte de quelques paramètres socioculturels qui régissent les rapports interindividuels, comme situation d'apprentissage. Les interactions incitent les sujets apprenant à avoir un rôle actif dans les actions pédagogiques car ils sont tenus pour de véritables partenaires du processus éducatif entretenant des rapports étroits avec l'enseignant.

Cette étude s'est particulièrement penchée sur le rapport au savoir des sujets tout en cherchant à expliquer en quoi les interactions sociales et didactiques permettent une construction du sujet par rapport à l'apprentissage, par rapport à lui-même, en classe dite humanitaire. Le sujet apprenant se construit grâce aux interactions qu'il a avec ses camarades. Il peut échanger, communiquer sur un sujet, un travail – on pense notamment aux exposés, aux travaux de groupe – s'apporter mutuellement d'autres connaissances, d'autres idées et donc s'enrichir. Nous n'avons pas traité uniquement des interactions qui se forment dans la classe, mais ces interactions permettent une construction du sujet. Par construction nous entendons le sens de constitution de soi, soit par rapport au sujet apprenant et au savoir – aux connaissances qu'il intègre -, soit par rapport au sujet en tant que personne, une identité en construction.

La qualité de cette interaction dépend de la culture familiale des sujets. Les enfants d'enseignant(e)s ou de cadres mobilisent dans les situations pédagogiques une capacité de construire du sens qui diffère largement de ceux issus des couches populaires des bidonvilles. Les différences culturelles et les inégalités sociales ont une conséquence sur la capacité de penser et de maîtriser l'expérience, pour s'approprier des informations, pour négocier les normes ou les tâches, pour s'impliquer à leur avantage dans des situations didactiques. Les sujets issus de classes sociales différentes sont très inégaux devant l'interaction didactique en classe, notamment, parce que l'école privilégie des codes et des tâches qui correspondent mieux à la vision du réel, au langage, à la pratique de l'abstraction des classes instruites.

Cela qui conforte l'idée que plus les sujets apprenant ont une estime de soi forte et un environnement adéquat, plus les interactions sont de qualité et les résultats meilleurs.

4. Chapitre 4 : Synthèse des grandes idées issues de cette recherche

Dans les années 1960, Bourdieu et Passeron, sociologues de renom, ont étudié le rapport du sujet apprenant au savoir d'un point de vue sociologique avec le modèle de reproduction sociale. D'autres chercheurs abordent la question des inégalités à l'école sous l'angle psychologique ou psychosociologique avec le modèle théorique fondé sur la base des recherches de l'équipe Escol (Charlot, Bautier, Rochex) sur le rapport au savoir des élèves et de Rey et al. (2005), qui travaillent en Belgique sur le rapport au savoir des étudiants. Nous avons souhaité apporter notre contribution scientifique en nous saisissant de ce concept pour apporter un nouvel éclairage sur le sujet apprenant haïtien et le savoir.

Pour circonscrire ce vaste domaine de recherche, nous avons fait un tour d'horizon des recherches menées en ce sens avant de poser un diagnostic du système éducatif haïtien. Nous avons ensuite essayé de saisir le rapport au savoir singulier en jeu dans les parcours scolaires d'un sujet haïtien rendu à la fin du secondaire. Puis nous avons mis en place un protocole de recherche nous permettant d'y parvenir.

Nos résultats révèlent que le rapport au savoir des sujets apprenant reste marqué par l'origine sociale du sujet sans pour autant le déterminer, à savoir que, ce qui va provoquer une adhésion à l'école et au savoir ce sont les caractéristiques socio-biographiques (notamment l'origine sociale et la disposition des sujets à se mobiliser à l'école en fonction de leur histoire singulière) et psychologiques des apprenants. Nous avons évoqué le contexte global de l'enseignement en Haïti en rapport au savoir spécifique.

La caractéristique de la perception du monde, de l'école et de l'apprendre chez les sujets haïtiens au terme de leur parcours scolaire peut se résumer ainsi :

- Un sens poussé des interactions entre pairs en opposition avec l'ambiance sociale que la plupart déplorent : ils veulent apprendre ensemble aujourd'hui dans l'espoir de vivre harmonieusement demain dans la société ;

- Une tendance à l'exclusion au détriment de la valeur de l'acceptation et du respect de l'autre. La mentalité de bande gagne petit à petit les habitudes, certains ont du mal à y trouver leur place ;

- Un esprit de critique accru vis-à-vis des adultes, des enseignant(e)s, de l'école et de ce que l'on y apprend ; constat corrélatif : ils ont du mal à évoquer clairement ce qu'ils ont appris et ce qu'ils ont vécu comme expérience à l'école. Beaucoup d'entre eux cherchent naturellement à parler de ce qui ne va pas bien ;

- Une diminution de l'impact familial comme source ou comme pôle d'apprentissages importants; les familles ont explosé avec l'immigration et les divorces, certains sujets apprenant sont pris en charge par un tiers qui ne remplit pas correctement le rôle parental ;

- Une vision plus vague de l'avenir (en termes de métiers concrets) s'exprimant chez les filles et chez les élèves ayant des parents diplômés par l'accent mis sur l'importance de la formation, des diplômes ou de l'apprendre tout court; les garçons étant préoccupés plutôt par la maîtrise du rôle masculin adulte, les instruments fantaisistes à l'appui, le cas échéant.

- L'école et les apprentissages scolaires apparaissent beaucoup plus sous sa valeur d'échange et le profit personnel que sous forme de savoirs concrets (valeur d'utilité).

4.1. Système scolaire haïtien comme obstacle à l'adhésion au savoir

Comme nous l'avons fait remarquer dans le chapitre qui concerne le système éducatif haïtien, la réforme de Bernard (1979) n'a pas su répondre aux attentes de la population en matière éducative. Se basant sur cette réforme et les causes de son échec, le Ministère de l'Éducation Nationale a élaboré un Plan National d'Éducation et de Formation publié en 1998. Cela, en vue d'améliorer le niveau de performance du système éducatif haïtien. L'idée est venue de la participation d'Haïti à la *Conférence Mondiale de l'Éducation pour Tous (1990)*. Il se dégagait en substance que l'Etat doit assurer sa fonction de régulation et de contrôle par une gestion cohérente et efficace de l'éducation.

Le Plan National d'Éducation et de Formation (PNEF) qui tient lieu de document stratégique sectoriel date de 1998. Pour des raisons évidentes, ce plan, qui devait se terminer en 2007, n'a pas pu être mis en œuvre dans de bonnes conditions.

Le dysfonctionnement du système éducatif haïtien a un impact majeur sur le rapport au savoir des sujets apprenant. Malgré la volonté affichée pour augmenter l'offre et la qualité de l'éducation dans l'ensemble du pays, la disparité demeure grande et le fossé ne fait que se creuser entre les différentes couches sociales. La crise politico-économique qui prévaut dans le pays depuis plusieurs décennies influe grandement sur la réalisation des objectifs fixés dans les différents plans visant l'augmentation de l'offre scolaire, l'amélioration de la qualité de l'enseignement, le renforcement de la condition enseignante ...En plus, il se pose un sérieux problème de gestion du système de l'éducation : ressources humaines insuffisantes, laxisme, clientélisme et corruption généralisée.

On pourrait transposer la réflexion des sociologues français sur les problèmes éducatifs de leur pays pour dire également pour Haïti : « *Seule une réforme très profonde des pratiques d'enseignement aurait pu donner sens à la poursuite d'études pour des élèves en*

difficulté scolaire précoce. Ceux-ci sont massivement issus des milieux populaires : seule une école qui transmettrait par elle-même les ressources nécessaires pour répondre à ces exigences pourrait leur permettre d'accéder normalement aux scolarités les plus longues. Sans cela, à vouloir faire l'école de masse sans rompre avec le dispositif structuré dans le long terme de l'école de classe, on ne que différer les constats d'échec » (Beaud. S, 2002, p.23)

Cette étude sur le rapport au savoir des jeunes haïtiens nous permet de retenir en substance que chaque sujet se débat avec les contradictions du contexte pour tirer son épingle du jeu en s'adaptant, le savoir scolaire étant perçu comme un élément constitutif de l'homme. La culture écrite étant très peu développée en Haïti, même chez les « sachant lire », de multiples apprentissages se réalisent dans les échanges sociaux. On en vient à conclure qu'accéder à la pensée scientifique accroît l'estime de soi sociale et augmente l'intensité du désir d'exister.

4.2. Rapport(s) au(x) savoir(s) scientifique(s)

Un savoir est un ensemble de connaissances acquises par l'apprentissage ou l'expérience, nous dit le dictionnaire, qui précise qu'une connaissance est une idée exacte d'une réalité, de sa situation, de son sens, de ses caractères, de son fonctionnement (Hachette de la Langue française). Les êtres humains agissent rarement sans représentations, mais ils n'agissent jamais avec des représentations seulement. Ces dernières ne forment qu'une mémoire, un stock d'informations et de théories, savantes ou naïves ; il faut des schèmes opératoires pour s'en servir, que ce soit pour restructurer, valider, différencier, étendre les connaissances, pour les communiquer à autrui ou pour les mettre en œuvre dans des situations concrètes.

Les savoirs en général s'enracinent dans l'expérience humaine, mais différemment. Les savoirs savants sont assimilés à des savoirs scientifiques. Lorsqu'ils sont scientifiques, ou simplement critiques, méthodiques, les savoirs savants sont fondés sur une forme d'expérience produite en laboratoire ou filtrée par les méthodes d'observation et d'enquête.

La plupart des savoirs de sens commun plutôt orientés par des intérêts, mais ils s'investissent dans la construction de l'identité personnelle ou du sens de la vie aussi bien que dans le pilotage de l'action. Quant aux savoirs savants, ils prétendent de plus en plus, dans tous les secteurs, guider l'action rationnelle. Il s'ensuit qu'il serait absurde de considérer tous les savoirs savants comme déclaratifs ou fondamentaux, ou tous les savoirs de sens commun comme appliqués, procéduraux ou pragmatiques.

La visibilité des savoirs savants tient notamment au fait qu'ils sont élaborés, conservés et transmis dans des institutions de formation qui prétendent participer à leur production, voire en détenir le monopole, et les mettre en forme pour les rendre enseignables et évaluables, ce que Verret (1975) a nommé transposition didactique, concept repris par Chevallard (1985), puis bien d'autres. Les savoirs scientifiques, même dans les disciplines les plus avancées, sont par définition des savoirs inachevés et révisables. Ce qui signifie qu'ils laissent, en éclairant la réalité de larges zones d'ombre, qu'aucune théorie ne couvre; ou encore des zones dans lesquelles des théories fort contradictoires s'affrontent, chacun choisissant son camp. Il n'existe pas de frontières étanches entre les différentes formes de savoirs. Il n'existe pas un monde savant enfermé dans la théorie et un monde professionnel confronté aux dures conditions de la pratique. Les savoirs procéduraux fondés sur des sciences ou d'autres savoirs savants jettent depuis longtemps un pont entre ces mondes.

En Haïti, la prédominance de l'oralité et les croyances religieuses font que le rapport aux savoirs scientifiques des sujets reste marqué par des conceptions métaphysiques et surnaturelles. C'est ce qui explique la difficulté des sujets à entrer réellement dans une culture écrite. Un coopérant français venu en soutien au ministère de l'Éducation nationale dans le cadre de la mise en place du nouveau secondaire a écrit un article dans le quotidien le Nouvelliste dans lequel il s'indigne de trouver à l'université des sujets frôlant l'illettrisme. Cette indignation justifiée en dit long sur cette problématique que nous avons cherché à mettre au grand jour dans cette thèse.

Les interactions didactiques marquées par le dogmatisme des enseignant(e)s dépositaires d'un savoir complètement abstrait, ne font que renforcer ces conceptions. Dans ce contexte, l'enseignant(e) est soit idéalisé soit diabolisé. La prise de distance, l'analyse semblent échapper au plus grand nombre tellement habitué aux colportages, à la critique destructive, à la personnalité de doublure et au marronnage. C'est un problème axiologique qui s'apparente à une crise de citoyenneté qui explique le développement fait précédemment sur la crise endémique de cette société.

Cette recherche attire l'attention sur ce problème crucial du conflit latent entre les connaissances scientifiques et les connaissances du type métaphysique de la société haïtienne. Du coup, le champ est ouvert pour une nouvelle recherche à savoir : que doit faire l'école haïtienne pour renverser cette tendance et tendre vers la modernité ?

Entrer dans la modernité signifie améliorer la qualité des apprentissages. Il faut modifier l'environnement éducatif à l'intérieur duquel ils doivent se produire. Une fois instauré l'environnement souhaité, il faut enrichir les contenus de formation, préciser les

apprentissages fondamentaux, déterminer des compétences transversales qui concernent tous les programmes d'études, procéder à une meilleure organisation de l'enseignement, simplifier et clarifier le contenu des programmes d'études et revoir leur mode d'élaboration, ce qui engendre nécessairement une révision des curricula.

4.3. Revisiter les curricula pour façonner un autre type de rapport au savoir

Notre étude sur le rapport au savoir en Haïti met en exergue les grands défis du système éducatif haïtien et fournit une clé pour une lecture en positif du parcours du sujet apprenant pris dans l'obligation d'apprendre. Une des conduites attendues des lecteurs, c'est une prise de distance pour revisiter les curricula et pour adapter l'enseignement au besoin des jeunes appelés à prendre la relève du pays. C'est pourquoi il faut établir une relation entre les objectifs et les structures du curriculum, la démocratisation des opportunités éducatives et la réalisation de l'inclusion sociale et pédagogique. L'inclusion signifie que tous les enfants ont les mêmes chances d'apprendre dans différents types d'écoles (espaces inclusifs) quelle que soit leur origine sociale ou leurs différentes capacités.

Il est nécessaire, dans les programmes d'études actuels, d'évacuer tous les éléments accessoires afin de conserver et de consolider les apprentissages essentiels. Ces apprentissages essentiels sont ceux dont dépend le rapport au savoir des sujets : la maîtrise des deux langues nationales, la maîtrise des éléments principaux des mathématiques, la connaissance de son histoire, l'initiation aux langages artistiques, l'appropriation de la base des sciences et l'acquisition de méthodes de travail. Sont aussi indispensables d'autres aptitudes et comportements relatifs au développement personnel et à la vie en société qui seront proposés dans l'ensemble de la formation donnée à l'école et dans la vie scolaire quotidienne.

Le curriculum est relié aux définitions clés des rôles de l'éducation dans la société, comme éducation à la citoyenneté, comme développement intégral de la personne, comme politique économique et sociale clé, et comme facteur d'amélioration du bien-être de notre population en grande difficulté socio-économique. Il doit prendre en compte les demandes et les attentes de la société. Il doit également refléter ce à quoi elle aspire. D'où la nécessité mettre en relation la société – les politiques éducatives – les perspectives curriculaires – le rôle et le profil des enseignant(e)s.

4.3.1. - Rôle des enseignant(e)s dans ce processus de révision des curricula

Changer les frontières entre les disciplines implique aussi de redéfinir les identités et le rôle des enseignant(e)s ; ce qui, bien évidemment, va engendrer des controverses en raison des

conflits historiques, idéologiques et politiques. De ce fait, il faut tenir compte des éventuelles résistances. Les enjeux d'une telle perspective sont énormes : débats idéologiques, corporatifs et techniques, routines de travail, peurs et appréhensions.

Il ne saurait donc y avoir de révision des curricula sans passer par une formation adaptée des enseignant(e)s pour la prise de conscience de l'obligation d'adapter leur enseignement aux réalités des sujets. Il va sans dire que l'expérience, la vision et la perception des enseignant(e)s concernant cette nouvelle dynamique doivent-êre mises à contribution.

Ce faisant, Haïti se donnera les moyens de monter un système éducatif dans lequel seront inscrits :

- Les compétences centrales pour la vie : objectifs et portée de l'éducation à la citoyenneté.
- L'ouverture d'activités au niveau local et scolaire.
- L'école comme moteur principal du changement.
- De nouvelles approches pour enseigner de manière à être plus inclusif à l'égard de la diversité des sujets apprenant.
- L'émergence de l'éducation interculturelle comme porte ouverte sur le monde sans risque de noyer son identité.
- Des éléments clés du cadre curriculaire.

Revisiter les curricula exige d'établir des standards de qualité du système pour :

- Les qualifications / les certificats, et les modèles d'études exigés pour obtenir ces qualifications ;
- La formation des enseignant(e)s et les qualifications ;
- Les manuels scolaires et les ressources curriculaires
- La gestion du temps

A côté de quelques matières traditionnelles, l'informatique, les langues étrangères, la musique, le sport, la technique, l'éducation à la citoyenneté, la résolution de conflits et la gestion en termes de cours d'entreprenariat, il serait intéressant d'introduire l'initiation à l'économie pouvant assurer le sujet d'une certaine autonomie dans le futur.

Contrairement à ce que nous avons décrit dans la partie théorique où le regard du sujet haïtien est tourné vers l'extérieur et se projette dans un avenir hors du pays ; la formation de base telle que conçue dans les curricula revisités permettra au sujet de s'ouvrir sur sa communauté et articuler son fonctionnement et son orientation autour des besoins de la société. Le sujet apprenant doit, à partir de cette « réforme », développer des compétences

comme apprendre à apprendre, apprendre à faire, apprendre à entreprendre et surtout apprendre à vivre ensemble, pour répéter Jacques Delors (1994).

On doit toujours avoir à l'esprit la complexité de l'action enseignante dans le contexte haïtien où les enseignant(e)s sont parfois amenés à instruire des enfants qui n'ont jamais été éduqués, qui ignorent voire méprisent les règles élémentaires de savoir-vivre de la société et sans lesquelles aucune vie sociale n'est possible.

Le contexte de perte de sens et de déresponsabilisation d'une partie des adultes dans lequel évolue l'école ne facilite pas un rapport d'adhésion au savoir et à l'école : la crise du vivre ensemble, la perte du goût de l'effort en quête de l'excellence pour être un jour en situation de créer, d'innover et d'inscrire le pays dans le progrès.

Il est évident que revisiter le curriculum exige également d'augmenter le niveau d'exigence de savoir scolaire à maîtriser pour maintenir la qualité du système éducatif.

4.3.2. Introduire plus de rigueur pour plus de qualité dans l'école haïtienne

Il ne peut pas avoir de progrès des sujets et la performance du système sans augmenter le niveau d'exigence de l'école. Il revient au sujet apprenant de déployer ses propres stratégies pour s'adapter au niveau de compétence à acquérir dans son parcours scolaire et non l'inverse. Si l'on veut s'assurer de la réussite du sujet apprenant, il faut que ce dernier soit informé des efforts à fournir. Il doit aussi intégrer l'idée qu'une réussite n'est pas l'effet d'un hasard, ni obtenue à la suite de complaisance. Ce qui va obliger chaque établissement scolaire à se préoccuper, à cet égard, des sujets les plus faibles, les plus lents et de ceux qui apprennent différemment, en leur proposant des stratégies d'apprentissage appropriées.

Mais ces exigences, dans l'école, doivent aussi être présentes dans les principales composantes du curriculum national :

- Dans la grille-matières. Chacun doit réaliser le sérieux du menu proposé, la signification des apprentissages qu'il y a à faire.
- Dans les programmes d'études. Les objectifs doivent être clairs et les exigences, les progressions d'une classe à une autre ou d'un cycle à un autre et les liens avec les autres disciplines doivent être explicites.
- Dans les modes d'évaluation. Le progrès des élèves doit être évalué régulièrement; les moyens utilisés pour faire les évaluations (travaux, épreuves, tests) et pour rendre compte des résultats (relevé de notes, bulletin) doivent être justes, rigoureux et compréhensibles par les sujets apprenant et leurs parents.

La sanction des études à la fin de chaque cycle doit être un mécanisme qui permet à un État de reconnaître la scolarité réussie, par la délivrance d'un titre officiel : attestation, certificat ou diplôme. Pour ce faire, le sujet apprenant doit satisfaire aux exigences fixées. Les diverses actions inhérentes à la sanction des études sont généralement liées aux objectifs suivants :

1. s'assurer que le titre officiel est délivré partout selon les mêmes conditions et les mêmes exigences;
2. s'assurer que les cours prescrits par l'État et les objectifs obligatoires fixés dans les programmes d'études sont respectés par les écoles et les enseignant(e)s et enseignantes;
3. obtenir des données quantitatives et qualitatives sur le rendement individuel et collectif des candidats et des candidates.
 - Dans le matériel didactique. Les manuels scolaires et le matériel mis à la disposition des élèves doivent être d'une grande rigueur scientifique et proposer aux élèves des démarches d'apprentissage qui font appel à leur curiosité intellectuelle et à leur plaisir de la découverte.
 - Enfin, les exigences de l'école s'appliquent aussi au travail scolaire, aux devoirs, aux leçons et au temps d'étude personnel.

Tout compte fait, les esprits s'accordent pour conclure qu'une action réfléchie est nécessaire pour agir sur le type de rapport au savoir des sujets apprenant. Les orientations et les décisions doivent considérablement modifier la culture scolaire. Autrement dit, il faut adapter adéquatement, la qualité des apprentissages, le niveau des exigences, l'organisation de l'enseignement.

Notre analyse des interactions dans les salles de classe en Haïti montre le grand défi pour les enseignant(e)s de faciliter l'entrée des sujets dans la culture écrite. Il n'est pas évident de leur apprendre à travailler seul, à cultiver le calme, à cultiver la capacité de concentration et à apprivoiser la solitude sans laquelle aucun apprentissage poussé n'est possible.

Les conditions d'enseignement et la situation sociale du pays n'aident pas à prendre en charge les sujets en difficultés scolaires. Ceux qui sont agités, perturbateurs et parfois violents se voient jetés dehors en fin d'année scolaire sans aucune alternative. Tandis que les enseignant(e)s durant l'année sont obligés de se faire avec ce climat de stress toxique qui réduit son enseignement à un devoir « tenir une classe » au lieu de « faire sa classe ». C'est une souffrance psychique oubliée des discours et des analyses de la réalité éducative en Haïti.

Dans certains milieux, des sujets peinent dans leurs apprentissages scolaires, mais sont éduqués et aptes à suivre un cursus régulier. Il nécessite une aide personnalisée. La question est de savoir comment passer de l'incantation pieuse au réalisme et au pragmatisme permettant à l'école de répondre à sa mission.

4.4. Retour sur les missions de l'école haïtienne

L'école n'est plus le seul lieu de transmission des savoirs, elle garde la mission spécifique qu'il faut identifier et consolider :

- Lieu privilégié de l'accès au savoir c'est-à-dire dépositaire de l'organisation des savoirs, de leur validation, des dispositifs d'accès au savoir, des pédagogies, des outils et des ressources pour accéder au savoir. L'école est responsable du fait que chaque élève accède au savoir.
- Le lieu de la mission de service public d'éducation. L'éducation fait partie des droits fondamentaux de chaque être humain. L'État en est responsable.
- Un lieu de socialisation de l'enfant car elle n'est pas seulement un lieu d'apprentissage individuel mais un lieu d'apprentissage collectif.
- Lieu d'apprentissage en réseaux. Une structure en réseau n'est pas une structure en vrac, désorganisée, déstructurée. Au contraire, il est essentiel d'aider chacun à se situer, à circuler dans ces réseaux, à en tirer profit.
- Lieu de construction d'intelligence collective. Elle est la seule à réunir les conditions nécessaires à cette construction.

Il est donc légitime de s'interroger : ne faut-il pas transmettre au sujet dès l'école, non seulement l'art et la manière d'acquérir le savoir et l'art et la manière de le questionner ? Si nous prenons en exemple les « compétences » et les « savoirs nécessaires » à la « culture commune » (Perrenoud 1997; Morin 2000; Romian 2000) et ajoutons-y ce que l'école a souvent évacué : les questions qui viennent en amont et en aval de toute affirmation (Chevallard 1985, 1997; Astolfi 1993, Fabre 1998, 1999).

L'enjeu est double. Il s'agit premièrement d'explicitier les questions auxquelles répondent, implicitement, les propositions. On remonte ainsi à la racine des savoirs, aux « questions fondatrices » (Meirieu & Guiraud 1997), aux « fondements anthropologiques » (Develay 1996) ou, plus simplement, aux « questions initiales » (Kambouchner 2000) dont les disciplines scolaires sont les héritières. On remonte aussi aux questions des élèves eux-mêmes, des questions que l'on essaie d'articuler aux éléments du programme via les recherches, les projets, les récits, les conversations ou les centres d'intérêts qui caractérisent le

détour pédagogique. Ce premier souci des questions est un souci quant aux moyens : les connaissances se transmettent mieux si les élèves y trouvent du sens, et ils le trouvent à condition que les propositions du maître répondent à de « vraies » questions.

Conclusion

Cette recherche nous a permis d'approcher la réalité du sujet apprenant haïtien à partir de son histoire singulière. Pour y parvenir, la notion du rapport au savoir, notion en gestation, nous a semblé appropriée. Elle nous a permis d'étudier le rapport au savoir du sujet non seulement à partir de ses propres représentations de l'avenir mais aussi à partir de son expérience singulière vécue dans les interactions à l'école avec ses enseignant(e)s, ses responsables et ses pairs. Tout cela s'éclaire à partir du contexte social global de développement de notre population cible.

Nous avons vu que de l'indépendance d'Haïti survenue en 1804 à nos jours, le système éducatif haïtien a connu de nombreuses réformes. Celle qui a été la plus marquante et la plus récente fut apportée par Claude Bernard, Ministre de l'Education Nationale, en 1979. Malgré la portée de cette réforme pour une refonte en profondeur du système éducatif haïtien, elle a été victime du mauvais fonctionnement des institutions d'Etat dans la société haïtienne, à savoir, un manque de continuité dans les affaires d'Etat. L'instabilité politique en permanence facilite des ruptures dans des efforts entrepris pour le progrès du pays.

Ce qui retient toujours l'attention, c'est que l'Etat haïtien n'a jamais eu ou ne s'est jamais donné les moyens humains et matériels pour s'assurer de l'éducation de base de la population. Malgré la montée fulgurante de la demande, l'Etat n'a pas su assurer l'offre. De surcroît, il se décharge de son rôle de contrôle de la qualité de l'éducation. D'où la prolifération d'institutions scolaires dont certaines ne répondent en aucune façon aux conditions minimales d'enseignement. Seulement 17% des écoles sont prises en charge par l'Etat. Pour superviser les 9,000.00 établissements scolaires du pays, il n'y a que 300 inspecteurs. Le secteur privé prend la relève sans une réelle supervision de l'Etat, encore moins un appui financier. Ce qui explique que le financement de l'école relève essentiellement des parents d'élèves dans un pays où le taux de chômage s'élève à 40.6 % en 2010 avec un accroissement du PIB de 2007 à 2011 de 3,3 - 0,8 - 2,9 et de -5,1 (données fournies par la banque mondiale), alors que pour la même période, la République dominicaine qui partage l'Ile d'Hispaniola avec Haïti affiche un taux de 8,5 - 5,3 - 3,5 et 7,8. Lorsque face à un tel tableau 83% des établissements scolaires relèvent du secteur privé, il n'est pas étonnant qu'un nombre élevé d'enfants soit encore privé de l'éducation scolaire. Ce qui constitue un frein majeur au développement du pays, à l'épanouissement et à l'intégration sociale des individus.

Le faible pourcentage d'institutions scolaires appartenant à l'Etat n'est pas doté de matériels pédagogiques et didactiques élémentaires pouvant faciliter l'apprentissage des apprenants dans de conditions minimales. La crise sociale endémique qui sévit dans le pays a affaibli l'Etat, les institutions et les familles. Malgré tout, on retrouve des enfants issus des couches vulnérables dans les institutions privées recherchées, notamment les écoles congréganistes. Celles-ci étant réputées les écoles d'excellence du pays. En ce sens, l'école est perçue comme moyen d'ascension sociale. Pourtant, les faiblesses constatées dans le rapport au savoir collectif du pays occasionnent une réduction des possibilités d'ascension sociale à partir des diplômes obtenus en Haïti. De surcroît, la massification de l'école engendre de nombreux diplômés qui sortent annuellement des institutions de formation. Mais ce mouvement ne s'accompagne malheureusement pas de la croissance économique avec la possibilité de création de nouveaux postes d'emploi.

Le taux élevé de chômage a une incidence grave sur le flux migratoire vers les capitales occidentales. Du coup, la perception de la réussite change et le rapport au savoir aussi. Réussir socialement se perçoit comme avoir la possibilité d'émigrer en Amérique du Nord ou en Europe. Car, lorsque cette couche évoluant dans la diaspora revient dans le pays, elle est perçue comme ayant réussi socialement, quelle que soit sa condition d'existence dans le pays d'immigration. C'est ce qui explique qu'il y a autant d'élèves à abandonner l'école avant la classe terminale ou bien pour émigrer à l'étranger ou bien pour apprendre un petit métier. La valeur des diplômes étant remise en question, il a été essentiel d'entamer une telle recherche dans la société haïtienne pour comprendre le rapport au savoir de ceux qui, en dépit des incertitudes, persévèrent et se mobilisent à l'école et sur l'école.

Notre analyse du rapport au savoir des finissants du secondaire en Haïti nous a permis de passer en revue le dispositif et l'organisation de l'enseignement dans différentes institutions scolaires. Nous avons ausculter leur qualité d'enseignement, leur rapport à la loi, la question du sens de l'école et du savoir. Il est un impératif pour les acteurs et les chercheurs sur l'éducation en Haïti d'identifier les besoins et les aspirations des sujets apprenant haïtiens afin d'influer sur leur rapport au savoir. Car, pour relever le défi du progrès socio-économique et de l'intégration sociale, il est nécessaire de repenser ensemble l'orientation à donner à l'éducation de base. Sans négliger les exigences du monde moderne : l'augmentation de l'offre scolaire, l'acquisition des matériels pédagogiques et didactiques, l'initiation aux nouvelles technologies de la communication et de l'information. Cette nouvelle approche de l'éducation devrait également contribuer à combler le fossé existant entre les différentes couches sociales du pays.

Il faut avoir en tête en lisant cette recherche qu'une étude à partir de la notion du rapport au savoir n'est autre qu'une façon de poser le problème. Lorsque nous proposons de faire une lecture « en positif » de la situation des sujets en difficulté, il s'agit de chercher à comprendre comment ce sujet est en train de fonctionner quand nous les mettons devant un problème de mathématiques, de quelle façon il s'y prend, quelle est sa manière de penser.

Dans notre public cible, à savoir les sujets apprenant haïtiens de la fin du secondaire, la difficulté fondamentale, à entrer dans cette logique est que les bases minimales pour enseigner ne sont pas réunies. Toutefois, ce qui rend honorable le travail des enseignant(e)s haïtiens, c'est qu'ils n'attendent pas que les bases soient là pour commencer à enseigner. Ils y vont d'emblée, dépourvus de l'essentiel, et font des « miracles » avec peu.

La difficulté centrale reste celle des trois points évoqués dans cette recherche : quel sens cela a-t-il d'aller à l'école, d'étudier, de travailler, d'apprendre et de comprendre à l'école? Si l'on n'arrive pas à résoudre le problème du sens, si l'on ne parvient pas en même temps à faire qu'apprendre puisse être quelque chose de vivant, un plaisir ... le rapport d'adhésion au savoir et à l'école sera mis à mal. Nos hypothèses confirmées par le travail de terrain montrent clairement cette problématique.

Or, tout se passe comme si, face à ces difficultés, le pays se résout à une tentative, sans l'explicitier, de baisser le niveau pour faire face aux problèmes. C'est comme si la logique était d'adapter le niveau aux élèves, ce qui engendre une perception de décadence de l'ensemble du système. Pourtant, on ne saurait introduire une génération dans la pensée scientifique à partir du savoir scolaire sans exigences, l'exigence étant structurante pour le sujet.

Certaines institutions, dont celles citées précédemment comme les meilleures, ont compris que la solution du problème n'est pas de renoncer aux exigences mais de poser progressivement des exigences de plus en plus élevées et telles que le sujet apprenant puisse les franchir en faisant un effort. Sans effort ni exigences, il n'y a pas d'enseignement. Il n'existe pas non plus d'enseignement si l'effort demandé est démesuré et si l'exigence mène toujours à l'échec des sujets.

La société haïtienne a fait un nivellement vers le bas en transformant le complexe en simple. Or, *il n'y a pas de savoir simple ni de savoir sans complexité* (Bernard C., 2005) dans un article publié dans *vie pédagogique*. Il a montré que le problème pédagogique n'est pas de transformer le complexe en simple, mais d'adapter le niveau de complexité pour que les sujets puissent à la fois acquérir un savoir et que ce soit vraiment du savoir. Quand c'est trop simple,

c'est une tâche à effectuer. Il faut entendre par complexe, un ensemble de relations relativement claires, mais qui s'articulent entre elles.

Au niveau de notre public cible, nous avons observé qu'il existe des rapports au savoir différents et qu'il y en a un qui est effectivement bon ou meilleur pour réussir à l'école, compte tenu de ce que demande celle-ci, et d'autres qui mériteraient un processus permettant une entrée progressive dans des modes de fonctionnement rationnels. Mais le constat est que, le savoir étant présenté en vrac, ceux qui n'ont pas une stratégie de « survie » se perdent dans l'indifférence totale de la société. Alors comment s'étonner de ce que nous avons observé et présenté en annexe concernant les conditions d'apprentissage ? Comment penser une interaction non violente quand la logique de l'école est celle du sauve qui peut ? D'où une perspective de nouvelles recherches engendrées par notre thèse afin de d'étudier le contexte social haïtien et de proposer des situations d'apprentissage qui aient du sens pour les sujets et qui, par conséquent, soient susceptibles de façonner leur rapport écologique au savoir.

Bibliographie

- AMOUDRU, N. (2000). *Apprentissage et identité sociale, Un parcours diversifié*, Collection : P.E.P., Pédagogie.
- ARDOINO, J. (1999). *Éducation et Politique*, Anthropos : Paris.
- ARENDE, H. (1972). *La crise de la culture*, Gallimard : Paris.
- ARON, R. (1976). *Penser la guerre*, Clausewitz, Gallimard : Paris.
- AUBRET, J., GILBERT P. (1994). *Reconnaissance et la Validation des Acquis*, P.U.F : Paris.
- BACHELARD, G. (1972). *La formation de l'esprit scientifique*, Vrin. 2e édition : Paris.
- BARBARAS, S. (1997). *La rupture pour vivre*, Robert Laffont : Paris.
- BARBIER, R. (1996). *La Recherche-Action*, Anthropos : Paris.
- BARBIER, R. (1997). *L'approche transversale, l'écoute sensible en sciences humaines* Anthropos : Paris.
- BAUTIER É. & BUCHETON, D. (1995). L'écriture : qu'est-ce qui s'enseigne, qu'est-ce qui s'apprend, qu'est-ce qui est déjà là ?, *Le F.A.* n° 111.
- BAUTIER, É. & ROBERT A. (1988) Réflexions sur le rôle des représentations métacognitives dans l'apprentissage des mathématiques. *Revue française de pédagogie* n° 84, INRP : Paris.
- BAUTIER, É. & ROCHEX, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?*, Armand Colin : Paris
- BAUTIER, E. (1995). *Rapport au savoir, à l'école et au langage*, CRDP de Lorraine : Nancy
- BAUTIER, É., CHARLOT, B. & ROCHEX, J.-Y., (2000). *Entre apprentissages et métier d'élève : le rapport au savoir*, La découverte et Syros : Paris.
- BEAUD, S. WEBER F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain*, Ed. La Découverte : Paris.
- BECKER, H.S. (2002). *Les ficelles du métier, comment conduire sa recherche en Sciences sociales*, Ed. La Découverte : Paris.
- BEILLEROT, J. & BLANCHARD- LAVILLE C., (2004). *Formes et formations du rapport au Savoir*. Savoir et Formation, l'Harmattan : Paris.
- BEILLEROT, J. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*, L'Harmattan : Paris.
- BEILLEROT, J. (2000). *Le savoir, une notion nécessaire*, L'Harmattan : Paris.
- BEN JELLOUN, T. (1977). *La plus haute des solitudes*, Seuil : Paris.
- BERBAUM, J. (1999). *Apprentissage et formation*, PUF : Paris.
- BERNARDIN, J. & PERRIER, D. (2003). *Comment aborder l'écrit en classe*, INRP, Centre Alain Savary
- BERNARDIN, J. (1997). *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*, Retz : Paris
- BERNIE, J. P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de communauté discursive : un apport à la didactique comparée ?, *Revue Française de Pédagogie*, n°141, PP. 77-88
- BERTIN, G. (2002) Interculturel et mondialisation : niveaux de communication culturelle, *temporalité et sociétés, Esprit critique*, (Octobre 2002). vol. 04 n° 10
- BEZILLE, H. (dir.) & COURTOIS, B. (2006). *Penser la relation expérience-formation*, Chronique sociale : Lyon.
- BLANCHARD-LAVILLE, C. (2001). *Les enseignant(e)s entre plaisir et souffrance* PUF : Paris.
- BLLION, R. (1993), *Le lycée, une cité à construire*, Hachette-Éducation : Paris :
- BOURDIEU, P. & PASSERON J.-C. (1970), *La Reproduction*, Ed. de Minuit : Paris.

- BOURDIEU, P. & PASSERON J.-C., (1970). *La reproduction éléments pour une théorie du Système d'enseignement*, Ed.De Minuit : Paris.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C., (1964). *Les Héritiers*, Minuit : Paris.
- BOURDIEU, P. (1993). *La misère du monde*, Seuil : Paris.
- BOURDIEU, P. (2002). *Question de sociologie*, (1984 : 1ère édition), Minuit : Paris.
- BOUTINET, J.-P. (1999) *Anthropologie du projet*, PUF : Paris.
- BRESSOUX, P. (1994) Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres, *Revue française de pédagogie*, n° 108, juillet-septembre 1994.
- BROUSSEAU, G. (1996), *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques* Delachaux et Niestlé : Paris.
- BROUSSEAU, G. (1996). L'enseignant(e) dans la théorie des situations didactiques, in PERRIN-GLORIAN, NOIRFALISE (ed), *Actes de la 8^{ème} Ecole d'Eté de didactique des mathématiques*, I.R.E.M. de Clermont-Ferrand
- BROUSSEAU, G. (1998). *La théorie des situations didactiques*. Recueil de textes de Didactique des mathématiques 1970-1990" présentés par M. COOPER et N. BALACHEFF, Rosamund SUTHERLAND et Virginia WARFIELD. La pensée sauvage : Grenoble.
- BRUNER, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*, Retz : Paris.
- CARRE, P. & CASPAR P. (1999). *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Dunod : Paris,
- CARRE, P. (2005). *L'apprenance, vers un nouveau rapport au savoir*, Dunod : Paris,
- CASTETS-FONTAINE, B. (2011). Parcours de réussite en milieu populaire, *Revue Sciences Humaines*, N° 230 - octobre 2011
- CASTORIADIS, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*, Seuil : Paris.
- CHAPPAZ, G. (dir.) (1996). *La motivation*, Paris, CRAP, n° hors série des *Cahiers pédagogiques*, p. 19-25.
- CHARLIER, P. (1999). Interactivité et interaction dans une modélisation de l'apprentissage, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 25, n° 1, pp. 61-85.
- CHARLOT, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Anthropos : Paris.
- CHARLOT, B. (1999). *Du rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Anthropos : Paris.
- CHARLOT, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire, une recherche dans les milieux populaires de banlieue*, Anthropos : Paris.
- CHARLOT, B., (dir) (2001). *Les jeunes et le Savoir*, Anthropos : Paris,
- CHARLOT, B., BEAUTIE É. & ROCHEX, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Armand Colin : Paris.
- CHARTRAIN, X. & HUBERT, B. (2000). *Prévenir l'échec scolaire*, Chroniques Sociales : Paris.
- CHAUVEAU, G. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*, Retz : Paris
- CLANET, C. (1993). *L'interculturel, introduction aux approches interculturelles en Éducation et en Sciences Humaines*, Presses universitaires du Mirail : Toulouse.
- COULON, A. (1992). *L'École de Chicago*, P.U.F : Paris.
- CYRULNIK, B. (1999). *Un merveilleux malheur*, Odile Jacob : Paris.
- D'HAINAUT, L. (1977). *Des fins aux objectifs de l'éducation*, collection Éducation 2000, éditions Labor-Nathan : Bruxelles
- DECLERCK, P. (2001). *Les naufragés*, Plon : Paris,
- DEJOURS, C. (1998). *Souffrance en France, la banalisation de l'injustice sociale*, Seuil : Paris.
- DELORS, J. (2009). *Investir dans le social*, Odile Jacob, Paris
- DEMORGON, J. (1996). *Complexité des cultures et de l'interculturel*, Anthropos : Paris.

- DESROCHES, H. (1990). *Entreprendre d'apprendre*, Les Editions Ouvrières : Paris.
- DEVELAY, M. (1996). *Donner du sens à l'école*, ESF : Paris.
- DEVELAY, M. (2001). *Propos sur les sciences de l'éducation*, ESF : Paris.
- DOMINICE, P. (1990). *L'Histoire de vie comme processus de formation* : L'Harmattan : Paris
- DUBET F. (2004). *L'école des chances, qu'est-ce qu'une école juste ?*, Ed. du Seuil : Paris,
- DUBET, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*, Seuil : Paris,
- ECO, U. (1979). *Lector in fabula*. Livre de Poche : Paris.
- ELIAS, N. (1973). *La civilisation des mœurs*, Calman Levy : Paris.
- FABRE, M. (1994). *Penser la formation*, PUF : Paris
- FERRAND-BECHMANN, D. (2000). *Le métier de bénévole*, Anthropos : Paris.
- FILLON, P. (2004). Argumentation et construction des connaissances en sciences, in J. DOUAIRE. *Argumentation et disciplines scolaires* (pp. 203-250), INRP : Paris.
- FOMBRUN, O. R., (1989). *Les problèmes du système éducatif en Haïti*, Ed. Henri Deschamps : Port-au-Prince.
- FRANCOIS, P. E. (2010). *Politiques éducatives et inégalités des chances scolaires en Haïti*, Ed. Université d'Etat d'Haïti : Port-au-Prince
- FRANCOIS, P. E. (2004). *Les surâgés dans le système éducatif haïtien*. L'Harmattan :Paris,
- FREGE, G. (1882, éd. 1971), *Écrits logiques et philosophiques*, Seuil : Paris
- FREIRE, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*, Maspéro : Paris.
- FREUD, S. (1962). *Trois essais de la théorie de la sexualité*, Gallimard : Paris.
- FREUD, S. (1995). *Le malaise dans la culture*, PUF : Paris
- GAUTHIER, C. (1997), *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir enseignant*, De Boeck : Bruxelles.
- GEORGES, P. (1995). *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales*, Armand Colin : Paris.
- GHIGLIONE, R & TROGNON, A. (1993). *Où va la pragmatique ? De la pragmatique à la psychologie sociale*, Presses Universitaires : Grenoble.
- GILLY, M. ROUX, J-P. & TROGNON, A. (1999). *Apprendre dans l'interaction : analyse des médiations sémiotiques*, P. U. N. : Nancy.
- GIUST-DESPRAIRIES, F. (2004). *Le désir de penser*, Téraèdre : Paris.
- GOFFMAN, E. (1974). *Les rites d'interactions*, Minuit : Paris.
- GOFFMAN, E. (1975). *Stigmates, les usages sociaux des handicaps*, Minuit : Paris.
- HABER, S. & HABERMAS, J. (2001). *Une introduction*, La Découverte, Paris.
- HABERMAS, J. (2002). *Théorie de l'agir communicationnel*, Tomes 1 et 2, Fayard : Paris.
- HALL, E.T. (1971). *La dimension cachée*, Seuil : Paris.
- HALL, E.T. (1984), *Le langage silencieux*, Seuil : Paris.
- HARVEY, P.-L. & LEMIRE, G. (2001). *La nouvelle éducation*, l'Harmattan : Paris.
- HATCHUEL, F. (2005). *Savoir, apprendre, transmettre, une approche psychanalytique du rapport au savoir*, La Découverte : Paris,
- HONORE, B. (1992). *Vers l'œuvre de formation, l'ouverture à l'existence*, L'Harmattan : Paris,
- HOUSSAYE, J. (dir.) (1994). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, ESF, 2e édition : Paris,.
- HOUTART, F. (2000). *Haïti et la mondialisation des cultures*, l'Harmattan, Paris.
- JUNG, C.G. (1973), *Ma vie, souvenirs, rêves et pensées*, Gallimard : Paris.
- KAES, R. & ANZIEU, D. (1997). *Fantasme et Formation*, Dunod : Paris.
- KAUFMANN J-C., (1996). *L'entretien compréhensif*, Nathan : Paris.
- KRISNAMURTI, J. (1997). *Réponse sur l'éducation*, Courtry : Bartillat.
- LACAN, J. (1966), *Écrits*. Seuil : Paris.
- LAENNEC, H. (1987). *Comprendre Haïti : essai sur l'État, la nation, la culture*, Karthala : Paris,

- LAHIRE, B. (1993). *Culture écrite et inégalité scolaire*, PUL : Lyon.
- LATERASSE, C. (2002). *Du rapport au savoir à l'école et à l'université* L'Harmattan : Paris.
- LEVINE, L., DEVELAY M., (2003). *Pour une anthropologie des savoirs scolaires* ESF, Paris
- LIPMAN, M. (1995). *A l'école de la pensée*, De Boeck : Bruxelles.
- MAISONNEUVE, J. (2002) *La dynamique des groupes*, P.U.F : Paris.
- MALGLAIVE, G.(1990). *Enseigner à des adultes*, P.U.F, Paris.
- MAUSS M., (1967). *Essai de Sociologie*, P.U.F : Paris.
- MEIRIEU, Ph. (1987). *Apprendre oui, mais comment ?* ESF : Paris.
- MORIN, E. (1973). *Le paradigme perdu : la nature humaine*, Le Seuil : Paris.
- MORIN, E. (1999). *La tête bien faite*, Seuil, Paris.
- NIMIER, J. (1976). *Mathématique & affectivité* Collection PERNOUD Ed : STOCK : Paris
- NIMIER, J. (1988). *Les modes de relations aux mathématiques* Col. Psychologie sociale, Ed MERIDIENS KLINCKSIECK : Paris
- NUTTIN, J. (1987). Théorie de la motivation humaine, *Éducation permanente*, N°88-89.
- PAIN, J. (1994). L'Expérience corporelle de la relation, *Pratiques corporelles* n° 105,
- PAIN, J. (2003). *Penser la pédagogie*, Éditions Matrice : Vigneux.
- PAIN, J. (2006). La transversalité, une épistémologie du désir ?, *Les Cahiers de l'école doctorale* : Paris X Nanterre .
- PERRENOUD, Ph. (1985). Scolarisation et sens des savoirs. De l'obsession d'instruire la jeunesse pour son bien, *Revue suisse de sociologie*, n° 2.
- PERRENOUD, Ph. (1995). Les Sciences de l'Éducation face aux interrogations du public, Genève, *Cahiers de la Section des sciences de l'éducation*, Numéro spécial, n° 1
- PERRENOUD, Ph. (1996). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, ESF : Paris.
- PERRET-CLERMONT, A.-N. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction*
- PIAGET, J. (1967). *La psychologie de l'intelligence*, A. Colin : Paris
- POUPART, J. et al. (1997). *La recherche qualitative, enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Ed. ChenelièreÉducation: Montréal
- QUIVY, R. Van CAMPENHOUDT L. (2006) *Manuel de recherche en sciences sociales*, Dunod : Paris.
- RAYOU, P. (1998). *La citée des lycéens*, L'Harmattan : Paris.
- REBOUL, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre*, P.U.F : Paris.
- REBOUL, O. (2001). *Philosophie de l'éducation*, coll. Que sais-je ? PUF : Paris.
- REUTER, Y. (dir.) (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, De Boeck : Bruxelles.
- ROGERS, C. (2005). *Le développement de la personne*, Dunod-inter Editions, Paris.
- ROUSSEAU, J-J. (1966). *Emile ou l'Education*, Flammarion : Paris.
- Sociale*, Berne : Peter Lang.
- TERRAIL, J.-P. (2002). *De l'inégalité scolaire*, La Dispute : Paris.
- THIN, D. (1998). *Quartiers populaires : l'école et les familles*, PUL : Lyon
- TISSERON, S. (2007). *La résilience*, P.U.F : Paris
- TROUILLOT, L. (2002), *HAÏTI. (Re) penser la citoyenneté*, Éd. Haïti Solidarité Internationale, Coll. Pour l'État de droit en Haïti, Vol. VIII : Port-au-Prince.
- VAN ZENTEN, A. (dir.), (2000), *L'école, l'état des savoirs*, La Découverte & Syros
- VASSILEFF, J. (1991). *La pédagogie du projet en formation*, Chronique sociale: Lyon,
- VERGNAUD G. (1991). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en didactique des mathématiques*, n° 10.2.3, La Pensée sauvage : Grenoble.
- VERGNAUD, G. (1999). À quoi sert la didactique ? La dynamique des savoirs, *Revue Sciences Humaines*, Hors-série N° 24 - Mars/Avril 1999

- VERGNAUD, G., BROUSSEAU G., & HULIN, M. (1988). *Didactique et Acquisition des Connaissances Scientifiques*. Actes du Colloque de Sèvres, Mai 1987, La Pensée Sauvage : Grenoble,
- VERRIER, C. (1999), *Autodidaxie et autodidactes*, l'infini des possible, Anthropos : Paris.
- VYGOTSKY, L. (1997). *Pensée et langage*, Éd. la dispute : Paris.
- WARGNY, C. (2004). *Haiti n'existe pas : 1804 - 2004 : deux cents ans de solitude*, Autrement : Paris
- WEIGAND, G. & HESS R.(2007). *La relation pédagogique*, Economica Anthropos : Paris.
- WEISSER, M. (2009). Espaces didactiques : conditions micro sociales de l'apprentissage, *Éducation et Didactique*, Vol 3 n°2, pp. 101-112.
- WEISSER, M. & REMIGY, M. J. (2005). Argumenter en classe : à propos de quoi ? comment ? pourquoi ?, *L'Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation*, Matrice, 129-148
- WILDEN, A. (1983). *Système et structure. Essais sur la communication et l'échange*, Boréal Express : Montréal
- WOODS, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*, A. Colin : Paris

Sitographie

- Abdelhak Bel-Lakhdar, *Impact de l'Interculturel sur la formation*, Tréma 2008, mis en ligne le 01 novembre 2010, <http://trema.revues.org/>, (consulté le 26 avril 2012).
- BUCH A. <http://base.d-p-h.info/fr/fiches/dph/fiche-dph-7203.html> (consulté le 05 avril 2012)
- Education et Pauvreté en Haïti, <http://ijdh.org/wordpress/wp-content/uploads/2010/02/MPCE-Education-et-Pauvrete-en-Haiti-2005.pdf>, (consulté le 30 janvier 2012)
- Groupe de Travail sur l'Education et la Formation (GTEF), <http://www.commission-education.htm/>, (consulté le 20 janvier 2011)
- Haïti, PDNA du Tremblement de Terre –Evaluation des dommages, des pertes et des besoins généraux et sectoriels, http://www.ht.undp.org/_assets/fichier/publication/pubdoc60_fr.pdf, consulté le 18 juin 2011
- Indice de pauvreté en Haïti, <http://donnees.banquemondiale.org/pays/haiti> (consulté le 22 juin 2011)
- Institut de Statistique de l'Unesco, Paris. <http://www.unesco.org> (consulté le 02 avril 2012)
- Institut Haïtien de Statistique, http://www.ihsi.ht/haiti_en_chiffre_education.htm (consulté le 05 janvier 2012)
- KEN, R. *Comment le système éducatif tue la créativité*: <http://t.co/fdJyUPB0>, (consulté le 15 juin 2009)
- LOUIS, J. W. H *Quelle éducation pour Haïti au 21^{ème} siècle?*, <http://www.tigweb.org/youth-media/panorama/article.html?ContentID=5514>, (consulté le 30 avril 2009)
- MEIRIEU, Ph. *Crise de l'autorité : reconstruire la promesse scolaire*, http://www.huffingtonpost.fr/philippe-meirieu/crise-de-lautorite_b_1367820.html, (consulté le 15 janvier 2011)
- MEIRIEU, Ph. Quel « savoir minimum » dispenser à l'école ? <http://www.meirieu.com/POLEMIQUES/stengersmeirieu.pdf>, (consulté le 02 avril 2012)
- Pertinence et limites de la notion de rapport au savoir en didactique des sciences, <http://www.cahiers-pedagogiques.com/IMG/pdf/faitsOO5-2.pdf>, consulté le 20 juin 2006
- Revue *Sciences Humaines* : <http://www.scienceshumaines.com> (consulté le 20 mars 2011)
- Sociologie de l'éducation, <http://www.co/zcXqiBll> (consulté le 30 mai 2008)
- Stratégie de l'éducation pour tous, UNESCO-Haïti, http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Haiti/Haiti_EFA.pdf, (consulté le 20 février 2012)
- Terre des Hommes, Suisse, 2003 : <http://www.tdh-geneve.ch/projets/haiti/pdf/25047fms.PDF>, (consulté le 15 juillet 2007)
- UNESCO-HAITI <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001905/190539f.pdf> (consulté le 05 mars 2012)

Annexes

Voir second tome

Index des tableaux

Tableau 1 : Historique du curriculum personnel	12
Tableau 2 : Répartition de la population de personne qui n'ont jamais fréquenté l'école par catégorie (IHSI (2005). Résultats définitifs du 4ème recensement général de la population).....	78
Tableau 3 : Répartition de la population de gens qui n'ont jamais fréquenté l'école par sexe	79
Tableau 4 : Répartition de la population de gens qui n'ont jamais fréquenté l'école par milieu géographique	79
Tableau 5 : Répartition des enfants non scolarisés par rapport à la population touchée	79
Tableau 6 : Répartition en % par secteur et par milieu géographique des écoles fondamentales qui offrent un service préscolaire	82
Tableau 7 : Répartition des enfants dans les classes préscolaires par âge	84
Tableau 8 : Répartition des coûts moyens annuels de scolarisation dans les établissements préscolaires (Source : Données du recensement scolaire 2007-2008, DPCE/MENFP)...	87
Tableau 9 : Répartition des coûts moyens annuels de scolarisation dans les classes préscolaires.....	87
Tableau 10 : Répartition des taux de redoublement par classe (Source : Annuaire statistique des écoles fondamentales 1 ^{er} et 2 ^{ème} cycle, 2005, DPCE/MENFP)	91
Tableau 11 : Variation de certains indicateurs organisationnels par secteur et par milieu	92
Tableau 12 : Pourcentage d'enseignant(e)s utilisant le créole, le français ou les deux dans différentes situations.....	94
Tableau 13 : Le niveau de fonctionnalité du créole et du français suivant les enseignant(e)s	94
Tableau 14 : Répartition des coûts de scolarisation par classe (inscription, frais entrée et scolarité)	98
Tableau 15 : Répartition des salaires moyens des enseignant(e)s selon leurs niveaux d'études	98
Tableau 16 : Répartition des écoles détruites ou endommagées par Département (Source : DPCE/MENFP).....	106
Tableau 17 : Répartition des morts enregistrés dans les écoles par Département (Source : DPCE/MENFP).....	107
Tableau 18 : Résumé des Dommages et Pertes (millions de dollars US)	108
Tableau 19 : Répartition des Sections communales n'ayant pas d'écoles nationales à travers le pays.....	113
Tableau 20 : Distribution en pourcentage (%) de la population de 6 ans et plus selon la fréquentation scolaire par quintile du revenu du ménage (Source : IHSI (2003), Enquête sur les conditions de vie en Haïti)	115
Tableau 21: Taux net de scolarisation au cycle primaire en pourcentage (%) par quintile du revenu total du ménage (Source : IHSI (2003), Enquête sur les conditions de vie en Haïti (ECVH)).....	116
Tableau 22 : Répartition de l'âge moyen réel des élèves du primaire par sexe et par classe.	117
Tableau 23 : Répartition des élèves surâgés suivant leurs attentes vis-à-vis de l'école.....	118

Tableau 24 : Répartition des surâgés suivant le nombre de fois qu'ils ont redoublé une classe	118
Tableau 25 : Performance <i>du système éducatif</i> (Source : Rapport mondial de suivi sur l'EPT, Le monde est-il sur la bonne voie ? 2002, UNESCO.)	129
Tableau 26 : Les composantes du rapport à l'école et au savoir.....	161
Tableau 27 : <i>Détails de la grille miseoeuvre pour conduire l'analyse des données construites</i>	169

Index des figures

Figure 1 : Les trois mondes vecus, d'après (Weisser & Remigy 2005).....	43
Figure 2 : Pourcentage du Budget national alloué à l'éducation.....	77
Figure 3 : Pyramide d'âge de la population haïtienne en 2008	78
Figure 4 Répartition des établissements préscolaires par département géographique	81
Figure 5: Répartition des enfants qui fréquentent ces établissements par âge	81
Figure 6 : Répartition des enfants dans les classes préscolaires intégrées dans les écoles fondamentales.....	82
Figure 7 : Répartition des effectifs d'enfants 0-5 ans pris en charge en regard de la population correspondante.....	83
Figure 8 : Répartition des enfants au préscolaire selon leur âge	84
Figure 9 : Variation de l'âge des enfants au préscolaire par secteur et par milieu géographique	84
Figure 10 : Répartition des enseignant(e)s dans les établissements préscolaires selon leurs niveaux d'études.....	85
Figure 11 : Répartition par niveau d'études des enseignant(e)s dans les classes préscolaires intégrées dans les écoles fondamentales	86
Figure 12 : Répartition des écoles fondamentales par Département géographique	88
Figure 13 : Évolution des effectifs au fondamental 1 ^e et 2 ^e cycle.....	89
Figure 14 : Évolution du Taux Net de Scolarisation au fondamental	89
Figure 15 : Répartition des élèves de 1 ^{ère} année selon leur âge.....	90
Figure 16 : Répartition des enseignant(e)s selon leurs études.....	96
Figure 17 : Répartition des enseignant(e)s par sexe selon leur âge.....	97
Figure 18 : Répartition des écoles secondaires par département et par milieu géographiques	99
Figure 19 : Types de locaux des écoles secondaires par secteur.....	100
Figure 20 Répartition des élèves du secondaire par secteur.....	100
Figure 21 : Répartition de la population d'enfants âgés de 13-21 ans scolarisés en regard de ceux non scolarisés	101
Figure 22 : Répartition des enseignant(e)s du secondaire selon leurs niveaux d'études	103
Figure 23 : La pyramide scolaire en Haïti	104
Figure 24 : Répartition de la population d'enfants âgés de 1 à 5 ans scolarisée en regard de ceux qui ne sont pas scolarisés	112
Figure 25 : Répartition de la population d'enfants âgés de 6-12 ans scolarisés en regard de ceux qui ne sont pas scolarisés	112
Figure 26 : Disparités géographiques au niveau de l'offre scolaire au préscolaire en regard de la demande.....	114
Figure 27 : Disparité géographique au niveau de l'offre scolaire au primaire en regard de la demande.....	114
Figure 28 : Disparité géographique au niveau de l'offre scolaire au secondaire en regard de la demande.....	115
Figure 29 : Profil de scolarisation pseudo-longitudinal au secondaire	130
Figure 30 : Poids des redoublements dans les classes.....	130
Figure 31 : Structure du système éducatif haïtien	159

Table des matières

INTRODUCTION	5
PARTIE I : L'émergence de notre thématique de recherche	9
1. Chapitre 1 : Retour réflexif sur notre parcours	9
1.1. Introduction	9
1.2. Quelques éléments de notre parcours de vie.	10
1.3. Les principales conclusions de notre recherche antérieure menée en France sur le(s) rapport(s) au(x) savoir(s)	13
1.4. Un rapport interculturel au savoir	16
1.5. Conclusion	17
2. Chapitre 2 : Cadre théorique pour définir et étudier l'objet rapport(s) au(x) savoir(s) en Haïti	18
2.1. Introduction	18
2.2. Le sujet apprenant	19
2.3. Le savoir	19
2.3.1. Savoirs scolaires	19
2.4. La notion de rapport(s) au(x) savoir(s)	20
2.4.1. Point de départ de la notion	22
2.4.2. D'un point de vue psychanalytique	24
2.4.3. Rapport au savoir et développement affectivo-cognitif	25
2.4.4. D'un point de vue sociologique	26
2.4.5. Une définition progressive de la notion de rapport au savoir	26
2.5. La question du sens	27
2.5.1. Sens du travail scolaire	28
2.5.2. Le sens se construit.....	30
2.5.3. Le sens s'ancre dans une culture	31
2.5.4. Le quotidien scolaire et le sens des apprentissages.....	33
2.5.5. La métacommunication au service de la construction du sens	34
2.5.6. Les interactions.....	35
2.5.6.1. Interactions et construction du sujet apprenant	36
2.5.6.2. Des savoirs et du sens en interaction	37
2.5.6.3. L'interaction en classe : interprétations et négociations	39
2.5.6.4. L'intégration de l'interaction : une révolution didactique	40
2.6. Culture du groupe-classe	44
2.6.1. Interagir avec le groupe classe par la négociation	45
2.6.2. Diversité des approches pédagogiques et construction du sens	46
2.7. Rapport(s) à l'école et Culture de l'écrit	48
2.8. Le langage : forme de rapport au savoir et à la pensée.	51
2.9. Le rapport à l'école : apprentissage	53
2.10. Le savoir et ses finalités	54
2.11. Interactions et Apprentissages	56
2.11.1. Interaction en classe comme moteur d'apprentissage.....	57
2.11.2. Formes d'activités orales en situation d'apprentissage.....	60
2.11.3. Situation d'apprentissage comme activités dialogales	61
2.11.4. Formes orales des interactions	62
2.11.5. Apprendre c'est :	64

2.12.	Le savoir mathématique dans la relation didactique.....	65
2.12.1.	L'enjeu du savoir mathématique.....	67
2.12.2.	Les mathématiques, une discipline accessible	68
3.	CHAPITRE 3 : Contexte de la recherche : Éducation en général en Haïti.....	71
3.1.	Introduction.....	71
3.2.	Le positionnement géographique	71
3.3.	Le contexte du développement de l'éducation	72
3.3.1.	Une situation sociopolitique complexe.....	73
3.3.2.	Une situation économique désastreuse	74
3.3.3.	Une pression démographique persistante	75
3.4.	Le budget national alloué à l'éducation.....	76
3.4.1.	Les besoins éducatifs de la population	77
3.5.	- La structure de l'offre.....	80
3.5.1.	Le niveau préscolaire.....	80
3.5.2.	Du point de vue quantitatif	81
3.5.2.1.	Les établissements préscolaires	81
3.5.2.2.	Les classes préscolaires intégrées dans les écoles fondamentales	81
3.5.3.	Du point de vue qualitatif	83
3.5.3.1.	Le mode d'organisation.....	83
3.5.3.2.	Le curriculum.....	85
3.5.3.3.	Les ressources humaines	85
3.5.3.4.	Les coûts et le financement	86
3.6.	Le niveau fondamental.....	88
3.6.1.	Du point de vue quantitatif	88
3.6.2.	Du point de vue qualitatif	89
3.6.2.1.	Le mode d'organisation.....	90
3.6.2.2.	Le curriculum.....	92
3.6.2.3.	Les ressources humaines	95
3.6.2.4.	Les coûts et le financement	97
3.6.2.5.	Ecole Fondamentale d'Application, Centre d'Appui Pédagogique (EFACAP).....	98
3.7.	Le niveau secondaire	99
3.7.1.	Du point de vue quantitatif	99
3.7.2.	Du point de vue qualitatif	101
3.7.2.1.	Le mode d'organisation.....	101
3.7.2.2.	Le curriculum.....	101
3.7.2.3.	Les ressources humaines	103
3.7.2.4.	Les coûts et le financement	103
3.7.3.	Éducation des personnes à besoins spéciaux	104
3.7.4.	Impact du séisme du 12 janvier 2010 sur l'éducation en Haïti	105
3.7.4.1.	Sur le plan physique,	106
3.7.4.2.	Sur le plan humain.....	106
3.7.5.	L'alphabétisation et l'éducation des adultes	108
3.8.	LES GRANDS DÉFIS DE L'EDUCATION EN HAITI.....	111
3.8.1.	Les problèmes structurels	111
3.8.1.1.	La demande croissante de l'Education scolaire.....	112
3.8.1.2.	Les disparités dans la structure de l'offre existante	113
3.8.1.3.	Les élèves surâgés dans le système éducatif	116
3.8.1.4.	La question des langues d'enseignement en Haïti.....	119
3.8.2.	Les savoirs et les compétences enseignés.....	119
3.8.2.1.	L'enseignement des sciences	119
3.8.2.2.	L'enseignement de l'histoire.....	120
3.8.2.3.	Éducation scolaire et patrimoine culturel haïtien.....	121
3.8.2.4.	L'enseignement des langues	123
3.8.3.	L'exclusion sociale des enfants de la rue	125
3.8.4.	La crise ressources humaines.....	126

3.8.5.	Mécanisme d'évaluation des apprentissages	126
3.8.6.	Le financement de l'éducation.....	127
3.8.7.	La santé et la nutrition des élèves	128
3.8.8.	L'efficacité interne du système éducatif haïtien	128
3.8.9.	Le problème de l'efficacité externe du système éducatif.....	131
3.8.10.	La gouvernance du système scolaire haïtien	131
3.8.11.	Les nouveaux défis	134
3.8.11.1.	La bonne gouvernance à soutenir	135
3.8.11.2.	Reconstruire autrement	135
3.8.11.3.	Pour un rapport au savoir de plus en plus scientifique de la population	137
3.8.11.4.	Culture du risque dans un rapport scientifique au savoir.....	138
3.8.12.	Séisme du 12 janvier 2012 et interprétations haïtiennes de ses causes	139
3.8.13.	Comprendre la culture haïtienne pour mieux apprendre le rapport au savoir des sujets	142
3.8.13.1.	L'influence de la culture vaudou dans la formation de l'imaginaire haïtien	143
3.8.13.2.	Le vaudou et les différentes perceptions	143
3.8.13.3.	Le vaudou entre le ralliement et l'exclusion	144
4.	<i>CHAPITRE 4 : METHODOLOGIE ET TECHNIQUES DE RECHERCHE... 147</i>	
4.1.	Introduction.....	147
4.2.	Question de départ.....	148
4.3.	Problématique de la recherche	149
4.4.	Hypothèses de recherche	152
4.5.	Présentation de l'enquête	152
4.5.1.	Méthodes d'étude	153
4.5.2.	Découpage des séquences.....	154
4.6.	Échantillonnage.....	154
4.7.	Les entrevues individuelles	155
4.8.	Réalités du terrain de recherche.....	156
4.9.	Présentation de la population de la recherche	158
4.9.1.	Sur le plan géographique et démographique.....	158
4.9.2.	Sur le plan scolaire	158
4.10.	Présentation de la grille d'analyse.....	160
4.11.	Les limites de la recherche	161
4.12.	Conclusion	162
	<i>PARTIE II : Enquête de terrain et analyse des données</i>	<i>163</i>
1.	<i>Chapitre 1 : réalisation de l'enquête de terrain</i>	<i>163</i>
1.1.	Introduction.....	163
1.2.	Le déploiement sur le terrain.....	164
1.3.	Démarches d'analyse	166
1.4.	Grille d'analyse	169
1.5.	La scolarité comme histoire de vie	170
1.6.	Investissement du savoir par les sujets apprenant	173
1.7.	L'école, une lutte fatigante plus qu'un lieu d'appropriation du savoir.....	175
1.8.	Processus épistémique	178
1.9.	Savoir scolaire et société haïtienne	181
1.9.1.	Savoir et école en Haïti.....	182

1.10.	Le savoir qui fait sens aux yeux des sujets apprenant	184
1.11.	Le savoir que les sujets évoquent.....	186
1.12.	Rapport aux autres et à l'école	188
1.13.	La question du sens de l'école	190
1.14.	École, savoir et avenir.....	194
1.15.	Rapport à soi et interactions	196
1.16.	Rapport avec les enseignant(e)s.....	199
1.17.	Le savoir nécessaire à la survie.....	201
1.18.	Le savoir qui fait sens aux yeux des sujets.....	202
1.19.	Conclusion	204
2.	CHAPITRE 2 : Analyse des situations et interactions didactiques en salle de classe	205
2.1.	Introduction.....	205
2.2.	Modélisation des situations didactiques.....	205
2.2.1.	Notion de situation didactique	205
2.2.2.	Connaissances et savoirs dans le champ de la didactique disciplinaire	206
2.2.3.	Le cas de la didactique des mathématiques	207
2.3.	Réalité haïtienne de l'enseignement des mathématiques au secondaire	207
2.4.	Interactions : Les verbalisations comme accès aux jugements.....	208
2.5.	Interactions sujets apprenant – sujets enseignant	210
2.5.1.	Diversité des interactions.....	212
2.5.1.1.	La communication pédagogique	212
2.5.1.2.	Les questions d'ordre, de discipline et des sanctions	214
2.5.1.3.	Structure interactionnelle de l'action de l'enseignant	217
2.5.2.	Gestion et organisation des interactions enseignant-apprenant	218
2.5.2.1.	L'étayage en situation d'interaction	219
2.5.2.2.	Analyse des interactions verbales	221
2.5.2.3.	La régulation du travail et des activités	221
2.5.2.4.	Un modèle des processus médiateurs.....	222
2.5.2.5.	Interactions pour faire émerger la cognition	223
2.5.2.6.	Pratiques institutionnelles et interactions pédagogiques	223
2.5.2.7.	Analyse du discours des acteurs.....	224
2.6.	Le métier d'enseignant(e) au service du rapport au savoir des sujets apprenant ..	226
2.7.	Organisation scolaire et le travail enseignant	227
2.7.1.	L'organisation du travail pour faciliter le rapport aux savoirs des apprenants	228
2.7.2.	Communication et interactions didactiques	229
2.8.	Posture enseignante et impact de l'interculturalité	231
2.9.	Conclusion	234
3.	Chapitre 3 : Interprétation des résultats	236
3.1.	Introduction.....	236
3.2.	Hypothèse I concernant la mobilisation du sujet apprenant	238
3.3.	Hypothèse II concernant les dispositions du sujet apprenant	240
3.4.	Hypothèse III concernant l'adhésion du sujet apprenant.....	244
3.5.	Hypothèse IV concernant les interactions	246

4. Chapitre 4 : Synthèse des grandes idées issues de cette recherche	249
4.1. Système scolaire haïtien comme obstacle à l'adhésion au savoir	250
4.2. Rapport(s) au(x) savoir(s) scientifique(s)	251
4.3. Revisiter les curricula pour façonner un autre type de rapport au savoir	253
4.3.1. - Rôle des enseignant(e)s dans ce processus de révision des curricula	253
4.3.2. Introduire plus de rigueur pour plus de qualité dans l'école haïtienne	255
4.4. Retour sur les missions de l'école haïtienne	257
Conclusion	259
Bibliographie.....	263
Sitographie	268
Annexes	269
Index des tableaux	269
Index des figures.....	271