



HAL
open science

La contribution des parents haïtiens analphabètes dans la réussite scolaire de leurs enfants

Gardiner Desravins

► **To cite this version:**

Gardiner Desravins. La contribution des parents haïtiens analphabètes dans la réussite scolaire de leurs enfants. Education. Conservatoire national des arts et métiers - CNAM, 2019. Français. NNT : 2019CNAM1270 . tel-02506423

HAL Id: tel-02506423

<https://theses.hal.science/tel-02506423>

Submitted on 12 Mar 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

ÉCOLE DOCTORALE ABBÉ GRÉGOIRE
FORMATION ET APPRENTISSAGES PROFESSIONNELS

THÈSE présentée par :

Gardiner DESRAVINS

soutenue le : **18 Décembre 2019**

pour obtenir le grade de : **Docteur du Conservatoire National des Arts et Métiers**

Discipline / Spécialité : Sciences de l'éducation – Travail social

**La contribution des parents haïtiens analphabètes
dans la réussite scolaire de leurs enfants**

THÈSE dirigée par :

Mme NUMBA-BOCAGE Line

Mme GROSBOIS Muriel

Professeur des universités, Université de Cergy-Pontoise

Professeur des universités, Cnam, Paris

RAPPORTEURS :

Mme MERRI Maryvonne

Mr DÉRIVOIS Daniel

Professeur des universités, Université du Québec à Montréal

Professeur des universités, Bourgogne Franche-Comté

JURY :

Mr ROQUET Pascal

Mme MERRI Maryvonne

Mr DÉRIVOIS Daniel

Mme NUMA-BOCAGE Line

Mme GROSBOIS Muriel

Président du jury, Professeur des universités, Cnam, Paris

Professeur des universités, Université du Québec à Montréal

Professeur des universités, Bourgogne Franche-Comté

Professeur des universités, Université de Cergy-Pontoise

Professeur des universités, Cnam, Paris

Dédicace

Cette thèse de doctorat est dédiée à toutes les mamans d'Haïti particulièrement à Marie Lucie Nozile, ma maman bien-aimée, pour qui j'ai une affection admirative. Grâce à elle, je suis devenu l'homme que je suis aujourd'hui. Je dédie ce travail également à tous les enfants du monde entier notamment ceux d'Haïti qui sont souvent livrés à eux-mêmes et qui s'engagent parfois dans des voies qui ne correspondent pas forcément à leurs profondes aspirations.

Remerciements

Au terme de ce travail de recherche, il m'est très agréable d'adresser mes plus profonds et affectueux remerciements à tous ceux et celles qui ont œuvré à son aboutissement. S'il est vrai qu'un projet de recherche part souvent d'une intuition personnelle, celui-ci se construit dans la durée au sein d'une communauté scientifique dans laquelle l'apprenti-chercheur se reconnaît et est reconnu par ses pairs. La durée d'une thèse est comparable à celle d'une vie, toujours enveloppée d'un voile de mystère. D'où la nécessité d'une bonne gestion de son temps et de ses énergies. Ainsi, cette thèse de doctorat doit sa réalisation à l'appui inconditionnel de mes directrices de thèse, Line Numa-Bocage et Muriel Grosbois, dont le soutien indéfectible m'a été très précieux. Nos échanges et nos discussions ininterrompues sur les enjeux de cette recherche ont été vécus sous le signe d'un profond respect et d'un enthousiasme renouvelé. C'est ce qui m'a permis d'ailleurs de surmonter les difficultés rencontrées. La fécondité de nos discussions a ouvert mon intelligence. Merci Line de la confiance que vous m'avez faite en acceptant de m'accompagner en thèse. Merci d'avoir consacré tant d'heures à ma formation. Merci Muriel pour la profondeur de votre humanité. Votre simplicité est une denrée rare. À vous deux, Line et Muriel, j'adresse ce petit mot très simple, mais venant du plus profond de mon être : Merci.

Merci à Pascal Roquet, Président du Jury. Votre présence à cette soutenance rehausse l'éclat de ce moment sublime de mon existence. À travers vous, je ressens la présence de toute la communauté scientifique du CNAM. Merci d'avoir accepté de présider cette soutenance. Un remerciement bien mérité à nos deux rapporteurs : Maryvonne Merri et Daniel Dérivois. Merci Maryvonne de votre gentillesse et de votre sollicitude professorale. Merci pour la lecture de mon travail et vos pertinentes remarques. Les travaux réalisés dans nos séminaires avec l'UQAM m'ont beaucoup apporté et je crois en avoir gardé des traces à travers les pages de cette thèse. Merci à Daniel Dérivois qui a accepté volontiers d'être rapporteur en ayant pour mission de scruter les pages de cette étude pour en révéler la substantifique moelle. Merci cher Professeur d'avoir accepté cette lourde responsabilité. Merci pour votre disponibilité et vos judicieuses remarques. Je vous en suis très reconnaissant.

A tous les responsables et membres du laboratoire FAP de l'école doctorale Abbé Grégoire, j'exprime ma plus profonde gratitude pour leur accueil et toute l'amitié que nous avons partagée tout au long de ces trois belles années de thèse. Les séminaires du laboratoire resteront gravés en lettre d'or en mon cœur. Un merci spécial à Jean-Marie Barbier, Anne Jorro et Pascal Roquet qui ont su faire de ce laboratoire le sanctuaire de la connaissance et du savoir. Félicitations pour tout le travail accompli. À toute l'équipe de La Direction de la recherche du CNAM notamment les personnes qui assurent le lien avec les doctorants, j'adresse un bouquet de remerciements. Je ne saurais oublier Corinne et Aurélie, responsables du Centre de Documentation sur la formation et le travail. Avec elles, j'ai découvert les vertus de l'accueil. L'aboutissement de cette recherche leur doit beaucoup. En m'accueillant avec une gentillesse toujours renouvelée teintée de sagesse et de bonne humeur, je deviens plus efficace et plus productif dans l'écriture de la thèse. Merci chères Corinne et Aurélie d'avoir fait du Centre de Documentation un havre de paix. Vous êtes de véritables ambassadrices du CNAM. À mes collègues doctorants des différents laboratoires du CNAM avec qui j'ai suivi de nombreux séminaires, j'exprime mes plus vifs remerciements.

Je remercie chaleureusement tous ceux et celles qui ont partagé l'aventure de cette thèse notamment le Père Aduel Joachim qui a consacré le clair de son temps à la relecture de mon travail. Je lui en suis à jamais reconnaissant. La réussite de cette thèse doit être mise au crédit de tous les directeurs d'établissements, les parents, les enseignants, les élèves qui se sont engagés à me fournir les renseignements nécessaires. Merci de tout cœur. Merci aussi à mes amis des États-Unis, de France, du Canada et d'Haïti pour leur soutien et leur gentillesse inégalée. Certains apaisaient mes inquiétudes par rapport à mes soucis financiers, d'autres veillaient à ma santé physique, mentale et morale. Merci particulièrement à My-Daught, Joyce, Souindie, Élina, Erline, Bénédicte, A. Marie, Ana, Myrtha, Stanley, Jerry, Talesse, Béatrice, Moniquette, Emmanuella, Éliette, Reginald, Edith, sans oublier Moviette et Patrick. Cette recherche n'aurait pas pu accomplir l'intention qui était la mienne sans la contribution généreuse et efficace de ma famille. Merci à ma maman, Marie Lucie Nozile, à mon feu papi Jacques Talmer, à mon Père Jacques Desravins. Merci à mes frères et sœurs qui se sont évertués à m'accompagner durant toutes mes études en France. Merci pour tous les sacrifices consentis. Je vous aime profondément. Enfin, merci à la Communauté de Sainte-Croix, merci aux Pères Claudel, Benoît, Jean-Marie, Fénel, Michelin, Rosemond, Léonex et Éric. À tous ceux et celles qui ont manifesté leur intérêt pour cette recherche, qu'ils soient ici remerciés !

Résumé

Cette recherche s'intéresse particulièrement aux savoirs et aux compétences mobilisés par les parents haïtiens analphabètes pour favoriser la réussite scolaire de leurs enfants. Elle accorde une place de choix à la parole des enfants. Le département du Nord-Est notamment la ville de Fort-Liberté est notre terrain de recherche. La population ciblée est composée de parents haïtiens analphabètes ayant des enfants en âge de scolarisation (7^{ème}, 8^{ème} ou 9^{ème} année fondamentale), des élèves, des enseignants, des directeurs d'établissement. Notre objet de recherche porte spécialement sur l'étude des conditions d'aide et de médiation dans les interactions entre parents et enfants.

Pour parvenir aux résultats de cette recherche, nous avons mobilisé l'approche de la didactique professionnelle tout en croisant les apports théoriques et conceptuels de nombreux auteurs, tels que Line Numa-Bocage pour la médiation didactique, Bernard Charlot pour le rapport au savoir, Pierre Pastré pour la didactique professionnelle, Lev Vygotski pour une approche socioconstructiviste. L'appareil méthodologique mobilisé englobe trois types de données : un questionnaire, des entretiens semi-directifs et des films-vidéos. Pour analyser les données, l'analyse de contenu préconisée par Laurence Bardin est mobilisée. L'objectif de cette recherche est d'une part, de cerner les stratégies éducatives parentales qui sont à l'œuvre dans l'éducation de leurs enfants afin de mettre à jour les savoirs et les compétences de ces parents analphabètes; et d'autre part, d'apporter un nouvel éclairage sur le problème de l'éducation en Haïti. En fait, nous espérons faire bouger les certitudes en y apportant des outils de réflexion permettant de mieux saisir les enjeux de la réussite scolaire.

Mots clés : Éducation – Famille haïtienne – Rapport au savoir – Médiation didactique – Élève – Apprentissage – Réussite scolaire – Didactique professionnelle

Résumé en anglais

This research explores the knowledge and skills mobilized by illiterate Haitian parents to promote the academic success of their children, in the department of Nord'Est, the city of Fort-Liberté in particular. It gives a special place to children's words. The target population consists of illiterate Haitian parents with school-age children (grade 7 to grade 9), students, teachers, school principals. More precisely, our research looks into the conditions of help and mediation in the interactions between parents and children.

To do so, we opted for the construct of professional didactics while crossing the theoretical and conceptual contributions of many authors, such as Line Numa-Bocage for didactic mediation, Bernard Charlot for the relation to knowledge, Pierre Pastré for professional didactics, Lev Vygostki for the socioconstructivist approach. Three types of data were collected via a questionnaire, semi-structured interviews, and video-films. To analyze the data, the content analysis advocated by Laurence Bardin was used. The objective of this research is, on the one hand, to identify the educational strategies parents resort to in the education of their children in order to update the knowledge and skills of these parents considered as illiterate; and on the other hand, to shed new light on the problem of education in Haiti. In fact, we hope to challenge established certainties by providing tools for reflection so as to better understand the issues of academic success.

Key words: Education - Haitian family – Relation to knowledge - Didactic mediation – School student - Learning - School success - Professional didactics

Table des matières

| | |
|--|-----------|
| Dédicace..... | 2 |
| Remerciements | 3 |
| Résumé | 5 |
| Résumé en anglais | 6 |
| Table des matières..... | 7 |
| Liste des tableaux | 12 |
| Liste des figures | 13 |
| Introduction | 14 |
| Première partie : Contexte de la recherche, cadre théorique et conceptuel, problématique et méthodologie de recherche | 21 |
| Premier chapitre : L'éducation en Haïti..... | 22 |
| 1. La cartographie des familles haïtiennes impliquées dans cette recherche | 27 |
| 2. La faiblesse du système éducatif, un des maux rongant l'institution scolaire..... | 30 |
| 3. Bref aperçu historique de la situation de l'éducation en Haïti | 31 |
| 4. Contexte géographique de la recherche | 36 |
| 5. Contexte socioéconomique d'Haïti au regard des enjeux de l'éducation | 40 |
| 6. Impacts de la vie sociopolitique sur l'appareil éducatif en Haïti | 44 |
| Deuxième chapitre : Cadre théorique et conceptuel de la recherche | 48 |
| 1. L'approche de la didactique professionnelle au regard de notre objet de recherche | 48 |
| 1.1. La didactique professionnelle : un survol historique | 48 |
| 1.2. Les trois grandes orientations de la didactique professionnelle | 53 |
| 1.2.1. L'analyse de l'activité, chemin vers la découverte des apprentissages..... | 54 |
| 1.2.2. Du déploiement des schèmes à la formation des compétences | 54 |
| 1.2.3. La conceptualisation dans l'action : voie privilégiée de l'analyse de l'activité. | 57 |
| 1.3. La pertinence de la didactique professionnelle pour notre recherche | 61 |
| 2. Des apprentissages de la vie quotidienne à l'éducation des enfants | 63 |
| 2.1. L'expérience, une puissance d'agir en éducation chez Dewey..... | 64 |
| 2.2. Les apprentissages de la vie, hauts lieux de la constitution du sujet..... | 70 |

| | |
|--|------------|
| 2.2.1. Apprendre - Savoir- Sujet : fondement d'une relation pédagogique | 71 |
| 2.2.2. Le savoir comme mode de relation à soi, aux autres et au monde..... | 73 |
| 2.2.3. Les figures de " l'apprendre" : une manière d'appréhender les apprentissages . | 74 |
| 3. La famille : lieu de transmission et de mémoire | 76 |
| 4. La fonction des stratégies éducatives parentales dans la réussite scolaire..... | 81 |
| Troisième chapitre : Problématique, questions de recherche, objet de recherche et hypothèses | 88 |
| 1. Problématique et questions de recherche | 88 |
| 2. Définition de l'objet de la recherche | 91 |
| 3. Hypothèses de recherche..... | 91 |
| Quatrième chapitre : Méthodologie de recherche..... | 93 |
| 1. Recherche empirique : Population de l'étude et choix méthodologiques | 93 |
| 1.1. Stratégies méthodologiques de collecte des données..... | 95 |
| 1.1.1. Première étape : Recherche exploratoire..... | 95 |
| 1.1.2. Deuxième étape : Questionnaire d'enquête et films-vidéos..... | 98 |
| 1.1.3. Troisième étape : Organisation et réalisation des entretiens semi-directifs | 99 |
| 1.2. Description du questionnaire d'enquête et des films-vidéos..... | 100 |
| 1.3. Le codage des réponses au questionnaire d'enquête..... | 101 |
| 1.3.1 Tableau n° 1 : Présentation des élèves selon leur âge, leur classe et leur sexe . | 104 |
| 1.3.2. Tableau n° 2 : Présentation des élèves au regard la langue utilisée pour répondre au questionnaire..... | 106 |
| 1.4. Présentation des films-vidéos..... | 107 |
| 2. Description des entretiens au regard du profil des interviewés..... | 107 |
| 3. Méthodologie d'analyse des données..... | 110 |
| 3.1. Analyse thématique des données..... | 110 |
| 3.2. Grille d'analyse des entretiens | 112 |
| 3.3 Catégorisation des données recueillies..... | 116 |
| Deuxième partie : Vers l'interprétation des données..... | 120 |
| Premier chapitre : Présentation et analyse des données quantitatives | 122 |
| 1. Présentation des données quantitatives | 123 |
| 1.1. Présentation des classes de 6 ^e , 5 ^e , 4 ^e | 123 |
| 1.1.1. Constitution de la classe de 6 ^e secondaire..... | 124 |

| | |
|---|------------|
| 1.1.2. Constitution de la classe de 5e secondaire | 126 |
| 1.1.3. Constitution de la classe de 4 ^e secondaire..... | 127 |
| 1.2. Répartition des élèves selon l'établissement fréquenté (privé / public)..... | 128 |
| 1.2.1. Présentation de l'effectif des élèves des écoles publiques | 129 |
| 1.2.2. Présentation de l'effectif des élèves des écoles privées | 131 |
| 1.3. Fréquence de l'usage deux langues dans les réponses au questionnaire..... | 132 |
| 1.4. Présentation des élèves redoublants | 134 |
| 1.4.1. Classes redoublées par les élèves de 6e secondaire | 135 |
| 1.4.2. Classes redoublées par les élèves de 5e secondaire | 136 |
| 1.4.3. Classes redoublées par les élèves de 4 ^e secondaire | 137 |
| 1.4.5. Cartographie de la profession des parents..... | 138 |
| 2. Analyse des données quantitatives | 139 |
| 2.1. La disparité d'âges dans les salles de classe | 140 |
| 2.2. Les effectifs dans les écoles publiques et privées | 144 |
| 2.3. La primauté du créole dans les réponses au questionnaire..... | 146 |
| 2.4. Le paradoxe de la profession des parents..... | 148 |
| Deuxième chapitre : Les stratégies éducatives parentales et les formes de médiations mises en œuvre..... | 150 |
| 1. Typologie de familles répertoriées dans les entretiens..... | 151 |
| 1.1. Familles très autoritaires, très dévouées et toujours à l'écoute..... | 152 |
| 1.2. Familles peu autoritaires, très dévouées, toujours à l'écoute..... | 153 |
| 1.3. Familles dévouées, très sensibles, alliant écoute et dialogue..... | 154 |
| 2. Trois grandes caractéristiques des relations familiales en Haïti | 158 |
| 2.1. L'attachement absolu au foyer familial..... | 158 |
| 2.2. La monoparentalité féminine : un phénomène interpellant..... | 159 |
| 2.3. L'obéissance aux parents : une réalité indiscutable | 162 |
| 3. Typologie d'aides et de médiations dans les interactions familiales | 165 |
| 3.1. L'aide matérielle : un privilège et un devoir aux yeux des parents..... | 165 |
| 3.2. L'aide psychologique, un moyen pour promouvoir l'estime de soi..... | 169 |
| 3.3. L'aide symbolique apportée aux enfants..... | 174 |
| 3.4. Les formes de médiations mises en œuvre par les parents haïtiens analphabètes... | 177 |

| | |
|---|------------|
| 3.4.1. La médiation fictionnelle : une manière d’appréhender la réalité éducative haïtienne | 181 |
| 3.4.2. La médiation narrative : un moyen de raconter en vue d’éduquer..... | 184 |
| 3.4.4. La médiation instrumentale : un recours à l’entourage et au langage | 188 |
| Troisième chapitre : Les savoirs et les compétences mobilisés par les parents haïtiens analphabètes dans la réussite scolaire de leurs enfants | 192 |
| 1. Les savoirs mobilisés par les parents haïtiens analphabètes | 195 |
| 1.1. Des savoirs relationnels d’ordre éducatif..... | 197 |
| 1.2. Des savoirs relationnels d’ordre éthique et esthétique | 199 |
| 1.3. Des savoirs relationnels d’ordre psychologique..... | 201 |
| 1.4. Des savoirs relationnels d’ordre familial | 203 |
| 2. Les compétences mises en œuvre par les parents haïtiens analphabètes pour favoriser la réussite scolaire de leurs enfants | 205 |
| 2.1. La puissance d’observation : une compétence exceptionnelle chez les parents haïtiens analphabètes..... | 206 |
| 2.2. « Apprendre à apprendre » : une compétence à s’adapter aux situations rencontrées | 208 |
| 3. La compétence du regard et le courage de l’action : principal fondement de l’action éducative des parents haïtiens analphabètes..... | 213 |
| 4. L’analphabétisme : une construction du discours social..... | 219 |
| Troisième partie : Enjeux de la réussite scolaire, innovations éducatives et pédagogiques, discussion des résultats | 229 |
| Premier chapitre : Les enjeux de la réussite scolaire au regard de la situation socioéconomique et politique du pays..... | 230 |
| 1. Le suivi scolaire à la maison : une rude épreuve pour les écoliers haïtiens..... | 231 |
| 2. La logique d’emprise des parents : catalyseur de la réussite scolaire des enfants | 235 |
| 3. Le soutien de la famille élargie : un appui indispensable à la réussite scolaire | 240 |
| 4. Les effets catalyseurs de la réussite scolaire | 243 |
| 4.1. La collaboration écoles-familles : appui indispensable à la réussite scolaire | 244 |
| 4.2. Les châtiments corporels : un dispositif paradoxal de réussite scolaire..... | 248 |
| 4.3. Prendre l’ascenseur social : un désir dévorant chez les écoliers haïtiens..... | 252 |
| 5. La réussite scolaire : résultat d’une transaction entre parents et enfants | 256 |

| | |
|--|------------|
| 6. L'institution scolaire, miroir troublant de l'avenir des écoliers haïtiens..... | 259 |
| Deuxième chapitre : Innovations éducatives et pédagogiques | 266 |
| 1. Des innovations éducatives vers une nouvelle perception éducative..... | 267 |
| 1.1. Accompagner les parents en vue d'une nouvelle perception éducative..... | 267 |
| 1.2. La peur et la contrainte : deux handicaps au bien-être des écoliers | 269 |
| 1.3. De la création des espaces tiers à l'épanouissement des écoliers | 274 |
| 2. Des innovations pédagogiques : une nécessité pour l'école haïtienne..... | 278 |
| 2.1. Développer l'esprit critique chez les écoliers haïtiens | 281 |
| 2.2. Les manuels scolaires haïtiens au regard des dispositifs pédagogiques..... | 285 |
| 2.3. L'initiation aux technologies de l'information et de la communication : un cauchemar pour les écoliers | 290 |
| 2.3. Vers une école ouverte à tous..... | 294 |
| 2.3.1. La démocratisation de l'école | 294 |
| 2.3.2. Le soutien de l'État : un appui indispensable à la réussite scolaire | 297 |
| 2.5. Pour une formation du métier d'enseignant en Haïti | 300 |
| Troisième chapitre : Discussion des résultats de la recherche et perspectives | 309 |
| 1. Regard épistémique sur les principaux concepts mobilisés dans cette recherche..... | 309 |
| 2. Regard épistémique sur l'appareil méthodologique mobilisé | 314 |
| Conclusion..... | 319 |
| Bibliographie..... | 326 |
| Ouvrages imprimés | 326 |
| Chapitre dans un ouvrage imprimé..... | 332 |
| Travaux universitaires..... | 334 |
| Articles de périodiques électroniques..... | 336 |
| Sites web consultés | 340 |

Liste des tableaux

| | |
|--|-----|
| Tableau 1 : Présentation des élèves selon leur âge, leur classe, et leur sexe..... | 104 |
| Tableau 2 : École publique, école privée | 106 |
| Tableau 3 : Grille d'analyse des entretiens | 112 |
| Tableau 4 : Suite de la grille d'analyse des entretiens | 113 |
| Tableau 5 : Classe de 6 ^e secondaire. | 124 |
| Tableau 6 : Classe de 5 ^e secondaire | 126 |
| Tableau 7 : Classe de 4 ^e secondaire | 127 |
| Tableau 8 : Écoles publiques..... | 129 |
| Tableau 9 : Écoles privées..... | 131 |
| Tableau 10 : Langue utilisée | 133 |
| Tableau 11 : Élèves de 6 ^e secondaire (classes redoublées) | 135 |
| Tableau 12 : Élèves de 5 ^e secondaire (classes redoublées) | 136 |
| Tableau 13 : Élèves de 4 ^e secondaire (classes redoublées) | 137 |
| Tableau 14 : Profession des parents | 138 |

Liste des figures

| | |
|--|-----|
| Graphique 1 : Classe de 6 ^e secondaire..... | 124 |
| Graphique 2 : Classe de 5 ^e secondaire..... | 126 |
| Graphique 3 : Classe de 4 ^e secondaire..... | 127 |
| Graphique 4 : Écoles publiques..... | 129 |
| Graphique 5 : Écoles privées..... | 131 |
| Graphique 6 : Langue utilisée | 133 |
| Graphique 7 : Élèves de 6 ^e secondaire (classes redoublées) | 135 |
| Graphique 8 : Élèves de 5 ^e secondaire (classes redoublées) | 136 |
| Graphique 9 : Élèves de 4 ^e secondaire (classes redoublées) | 138 |
| Graphique 10 : Profession des parents. | 139 |

Introduction

Entreprendre une recherche scientifique dans n'importe quel champ disciplinaire suppose une forme de relation permettant au chercheur de mieux s'approcher de la réalité - en vue de la saisir dans sa complexité - tout en gardant la distance épistémique nécessaire à la fiabilité et à l'authenticité des résultats de cette recherche. En ce sens, Jacques Ardoïno affirme : « Interpréter le monde, c'est se situer comme en " relation " avec le monde, accepter le monde tout en faisant partie et par conséquent le transformer » (Ardoïno, 2009, p. 69). Cette citation de l'auteur traduit de manière très juste l'une des grandes préoccupations qui nous habitent depuis de nombreuses années, à savoir : appréhender le système éducatif haïtien qui, pour nous, paraît très obscur, très paradoxal dans la mesure où Haïti est l'un des rares pays au monde où l'éducation est assurée à 80 % par le secteur privé. Nous entendons par système éducatif « l'ensemble des mécanismes, des dispositifs et des principes qui assurent l'organisation et le fonctionnement de l'enseignement en Haïti, et on le considère surtout au sens scolaire, c'est-à-dire ce qui se réfère à l'instruction » (Joint, 2006, p. 15).

Le choix de ce sujet de recherche vient de certains faits qui ont retenu notre attention au cours de nos vingt ans de carrière d'enseignant du primaire, du collège et du lycée, à la fois en Haïti et en France. En fait, certains dispositifs mis en place par de nombreux parents haïtiens - soit disant analphabètes - pour accompagner leurs enfants dans leur parcours scolaire nous interpellent fortement. Les sacrifices consentis par plus d'un pour répondre aux exigences de la vie scolaire de leurs enfants nous poussent à réfléchir sur les conditions d'aide et de médiation des familles haïtiennes dans l'éducation de leurs enfants. La population concernée est composée d'une part, de parents haïtiens analphabètes, c'est-à-dire des personnes qui n'ont jamais fréquenté l'école et qui ne savent ni lire ni écrire et d'autre part, des enfants de ces dernières. Les enjeux de cette recherche consistent à mettre à jour les savoirs et les compétences développés par les parents pour favoriser la réussite scolaire de leurs enfants et mieux comprendre les processus d'apprentissage qui sont à l'œuvre. Ainsi, notre recherche vise à analyser les interactions éducatives familiales au regard de l'accompagnement des enfants haïtiens par leurs parents. Il nous semble important de comprendre comment et par

quels moyens ces parents parviennent à réaliser leur mission d'éducation auprès de leurs enfants afin que ces derniers progressent et réussissent leurs études.

Pour saisir la complexité de la contribution des parents haïtiens dans la réussite scolaire de leurs enfants il est pertinent d'explorer le système éducatif haïtien dans lequel s'enracinent les pratiques éducatives familiales. Cette démarche nous permettra d'enrichir nos hypothèses explicatives relatives à l'accompagnement des parents. Il semble important de souligner qu'« Haïti est en effet le pays où les disparités sociales sont tellement criantes que certains observateurs en viennent à parler d'un pays coupé en deux, ou encore de deux pays dans le même espace, car les inégalités sociales se répercutent au niveau culturel et laissent découvrir deux cultures, comme s'il s'agissait d'un véritable apartheid qui régissait les rapports sociaux » (Joint, 2006, p. 1). Ces disparités sont de plusieurs ordres : économique, social, politique, géographique, etc. C'est ce qui d'ailleurs complexifie la réalité de l'éducation en Haïti et qui peut facilement constituer un obstacle pour ceux qui souhaitent l'appréhender. Toutefois, un secteur si important de la vie nationale ne doit pas être négligé car c'est à travers l'éducation que se joue le grand destin de ce pays.

Dans *Éducation et Politique*, Ardoïno, abordant la question de l'éducation, soutient la thèse suivante : « Que l'éducation soit questionnée sur ses visées et ses ambiguïtés, en tant que fonction sociale, ou interrogée à travers les difficultés de sa pratique, elle donne surtout à entrevoir sa *complexité* » (Ardoïno, 1999, p. 1). Dans cette perspective, réfléchir sur l'éducation en Haïti notamment sur l'implication des parents dans la réussite scolaire des enfants, c'est aborder un ensemble d'éléments complexes qui, de loin ou de près, participent à la réalité éducative en Haïti ou tout simplement influencent les choix des parents. Dans ce pays où l'État accorde très peu d'importance à l'éducation, où l'école primaire n'est même pas obligatoire, le rôle et l'accompagnement des familles dans le processus de la réussite scolaire des enfants se révèlent déterminants pour cerner les enjeux du système éducatif haïtien (Meirieu, 2004 et Kakpo, 2012). En effet, comparativement aux pays industrialisés où plus de 90 % des populations sont scolarisées, plus de 70% de la population haïtienne demeure non scolarisée. L'un des indices éclairants est que l'État ne détient que 20 % des

écoles publiques, primaires et secondaires confondus¹. Notons que la maternelle, première étape de l'entrée dans le monde scolaire, n'est pas assurée dans la majorité des écoles publiques. Cela revient à dire que les écoles privées constituent la force vive de l'éducation en Haïti, mais elles ne sont pas accessibles à tous car elles sont extrêmement coûteuses. C'est sans doute cette idée que Délima Pierre a voulu exprimer lorsqu'il affirme :

La particularité haïtienne est que, pour la majorité des enfants haïtiens, les écoles privées constituent la seule option. L'éducation représente un poids financier excessif pour les familles pauvres, spécialement en milieu rural où 23 % de la population en âge d'être scolarisée n'a accès à aucun type d'éducation formelle. Jusqu'en 1980, le coût moyen de la scolarisation était estimé entre 11 et 13 % du PIB (comparé à 3 ou 4 % pour les autres pays de la Caraïbe (Pierre, 2012, p. 45).

Face à une telle situation, plusieurs questions se posent. Est-il possible et envisageable pour les enfants des familles modestes d'accéder aux écoles privées ? Cette question peut paraître banale mais en fait elle ne l'est pas pour plusieurs raisons. Tout d'abord, pour inscrire son enfant dans l'un des meilleurs établissements scolaires du pays et pour être sûr de son admission, le parent doit prouver qu'il a suffisamment de ressources financières pour payer les frais de scolarité. Ce qui n'est pas évident pour les familles modestes puisqu'elles n'ont aucun emploi et n'ont par conséquent aucune fiche de paie à présenter lors des inscriptions. Ensuite, dans certains établissements scolaires, les inscriptions se font sur recommandation.

En fait, les places étant limitées, on accueille bien souvent les enfants dont les parents sont reconnus socialement. En outre, dans les écoles congréganistes et les établissements réputés, on ne recrute que les enfants les plus brillants, c'est-à-dire ceux qui ont un niveau intellectuel très élevé. De ce fait, les enfants issus des parents analphabètes qui n'ont pas la chance de parler français à la maison et qui n'ont pas de suivi scolaire en dehors de l'école ont moins de chance d'être retenus lors des concours d'admission. Enfin, étant donné que les meilleures écoles du pays se trouvent généralement dans les grandes villes, qu'en est-il des familles qui n'ont pas de moyens financiers et logistiques pour se déplacer ?

¹Voir les rapports publiés par *Partenariat mondial pour l'éducation* :

<https://www.globalpartnership.org/fr/country/haiti>, consulté le 29 septembre 2019.

Tenant compte de toutes ces difficultés et de beaucoup d'autres encore, il est évident que la bonne volonté des parents n'est pas une condition suffisante pour que leurs enfants accèdent à ces écoles. Cela nous pousse à nous interroger sur le regard porté par l'État sur la politique éducative en Haïti. En effet, « le caractère sérieux d'une société réside dans l'importance qu'elle accorde à l'éducation » (Pierre, 2012, p. 5). Alors, dans le cas d'Haïti où l'enseignement est quasiment privatisé, nous nous demandons comment dans une telle situation, les familles modestes parviennent à assurer à leurs enfants une éducation de qualité. Quelles sont les ressources mobilisées par les familles pour faire face à cette réalité si difficile ? Quelles sont les conséquences d'une telle situation sur la vie économique familiale ?

Enfin, quelle est l'efficacité de l'aide que les parents apportent aux enfants ? Le soutien des parents analphabètes permet-il aux enfants de surmonter toutes les difficultés de la vie scolaire auxquelles ils peuvent être confrontés ? Étant donné que pour Dewey l'éducation est perçue comme un moyen d'actualisation des puissances latentes dans une direction déterminée (Dewey, 2011), nous nous demandons : les parents haïtiens analphabètes peuvent-ils réellement réveiller chez leurs enfants les potentialités dont ils sont porteurs ? Si oui, comment cela leur est-il possible ? Par rapport à la situation d'analphabétisme des parents haïtiens, il paraît tout à fait intéressant d'analyser comment les structures sociales, économiques, politiques peuvent influencer leurs mécanismes d'action en termes d'éducation.

Ce sujet de recherche est très complexe dans la mesure où les savoirs et les compétences des parents analphabètes ne sont pas forcément reconnus et validés par une communauté scientifique. À partir des recherches que nous avons effectuées dans les bases de données, nous avons découvert que notre thème de recherche a été largement travaillé au Canada, en Suisse mais très peu étudié en France. Alors, nous avons fait appel à cette littérature scientifique pour éclairer notre objet d'étude. Il est vrai que les études menées dans ce domaine ont été souvent mises en relation avec le décrochage scolaire en essayant de comprendre la collaboration école-famille, toutefois nous nous sommes inspiré de ces résultats pour mieux appréhender notre objet d'étude. En ce sens, l'originalité de notre recherche réside dans l'étude et l'analyse des savoirs et des compétences mobilisés par les parents haïtiens analphabètes pour favoriser la réussite de leurs enfants. Apparemment, la littérature scientifique ne nous fournit pas beaucoup d'éléments sur notre sujet. À notre

connaissance, il paraît que ce sujet n'a jamais été investi par les chercheurs francophones.

Les recherches effectuées par les chercheurs canadiens tels que Kalubi J.C (2012, 2013, 2014) Chatenoud. C. (2012), Bouchard J.M. (2008), Larivée J.S. (2013), Terrisse. B (2013) fournissent des éléments intéressants pour entrer dans la compréhension de notre étude, mais sont un peu éloignées de notre objet de recherche. Par exemple, Kristel Tardif-Grenier, dans son travail de mémoire parvient au résultat suivant : « L'arrivée au Canada représente pour beaucoup de familles immigrantes l'espoir d'une vie meilleure pour leurs enfants et d'une ascension dans l'échelle sociale (Kanouté, Vatz-Laaroussi, Rachédi, & Tchimou Doffouchi, 2008) » (Tardif-Grenier, 2010, p. 2). Cet objectif suscite effectivement chez les parents un esprit de collaboration et d'accompagnement en vue de la réussite scolaire de leurs enfants.

Nous estimons que le processus de mobilisation scolaire des parents pour faire réussir leurs enfants peut prendre des formes diverses et variées. L'articulation des relations parents-enfants semble s'apercevoir entre autres dans les interactions entre les deux acteurs. Ce qui semble vrai, c'est que la place et le rôle des parents demeurent indispensables dans la réussite scolaire. En effet, dans leur article sur les stratégies parentales, Myriam Gremion, et Valérie Hutter soulignent que « la volonté d'intégration et de réussite des enfants ne reste pas un souhait illusoire, une attente passive de la part des parents. Ils s'impliquent, donnent de leur temps et négocient avec les enseignants » (Gremion, Hutter, 2008, pp. 129-146). Cette sensibilité des parents pour la réussite scolaire de leurs enfants constitue une des raisons d'être de leur existence, car ils sont nombreux ceux qui n'ont pas eu la chance de fréquenter l'école et qui par conséquent voient dans la réussite scolaire de leurs enfants la réalisation et l'accomplissement de leurs propres désirs.

Bien plus, Gremion et Hutter ajoutent : « Lors de la scolarisation en Suisse du premier enfant, la famille se trouve confrontée à l'une des principales institutions représentant la société d'accueil : l'école. Bien que ce lieu, son système et sa culture, soient peu connus des parents, nous constatons que ces derniers fondent sur lui de grands espoirs, lui attribuent une importance considérable et sont prêts à s'investir pour assurer l'intégration et la réussite de leurs enfants » (Gremion, Hutter, 2008, pp. 129-146). En faisant face à cette institution que représente l'école, les parents font face aussi à la découverte du pays d'accueil à travers l'application des règles scolaires. Ces divers éléments font ressortir la beauté et la pertinence de cette recherche.

Notre objectif consiste à analyser à travers le discours des parents haïtiens analphabètes les mécanismes développés pour faire face aux exigences scolaires de leurs enfants en vue de mieux appréhender les stratégies éducatives parentales. En effet, si dans le cadre des études portant sur le décrochage scolaire en France ou ailleurs, les résultats ont montré qu'il existe une certaine collaboration des parents avec les établissements scolaires pour favoriser la réussite scolaire, cela insinue que ces parents détiennent un capital culturel formé peut-être d'un ensemble de savoir-faire, de savoirs pratiques (Brougère, 2009), de compétences particulières leur permettant d'accomplir leur mission auprès de leurs enfants. C'est l'étude de ces savoirs et de ces compétences qui justifie en quelque sorte toute la pertinence de cette recherche. En effet, il semble que jusqu'à cette date aucune recherche de ce genre n'ait été effectuée.

En portant notre étude sur des parents haïtiens analphabètes vivant dans le département du Nord-Est notamment à Fort-Liberté, nous proposons de réduire le champ de notre étude afin de mieux appréhender notre objet de recherche et notre terrain de recherche. En Haïti, l'aide scolaire proprement dite est quasi-inexistante. Les enfants issus des familles de modestes conditions économiques et sociales sont généralement privés du soutien scolaire tel que cela existe dans de nombreux pays particulièrement en France. De ce fait, il revient aux parents de développer des stratégies d'accompagnement pour permettre à leurs enfants de mieux répondre aux exigences de l'école.

Pour appréhender les grands enjeux de cette recherche, notre travail sera divisé en trois grandes parties subdivisées en plusieurs chapitres. Dans la première partie, nous aborderons le contexte de la recherche et le cadre théorique et conceptuel mobilisé. Aussi, présenterons-nous la problématique et la méthodologie utilisée. La deuxième partie portera principalement sur l'interprétation des données. Celle-ci constitue le cœur même de cette étude. Enfin, la dernière partie se propose de dégager les enjeux de la réussite scolaire. Dans cette perspective, quelques innovations éducatives et pédagogiques seront proposées en vue de contribuer à la transformation du système éducatif haïtien. Pour terminer, nous procéderons à la discussion des résultats et dans la conclusion nous soulignerons les limites de cette recherche.

Première partie : Contexte de la recherche, cadre théorique et conceptuel, problématique et méthodologie de recherche

Quatre chapitres constituent le socle de cette première partie de notre recherche. Le premier porte particulièrement sur le contexte de cette recherche. Celui-ci a pour objectif de mettre en lumière les enjeux sociopolitiques et économiques relatifs à notre objet d'étude. Le deuxième se concentre sur le cadre théorique et conceptuel mobilisé. Nous passerons en revue les différents auteurs mobilisés pour essayer d'éclairer notre objet d'étude. Le troisième se donne pour objectif de préciser notre problématique de recherche, nos questions de recherche, notre objet de recherche ainsi que nos hypothèses de recherche. Enfin, le dernier présentera la méthodologie utilisée pour réaliser cette recherche.

Premier chapitre : L'éducation en Haïti

Le système éducatif haïtien a connu tout au long de son histoire plusieurs réformes. Les gouvernements haïtiens ont souvent établi des projets éducatifs qui n'ont jamais abouti, soit à cause des troubles politiques qui les ont renversés, soit à cause du manque de ressources financières nécessaires à leur exécution, soit à cause du manque d'évaluation et de suivi dans la mise en place de ces projets éducatifs, soit à cause de la non-implication des acteurs concernés. De ce fait, l'inachèvement de ces projets éducatifs a de lourdes conséquences sur l'école en tant qu'institution dont la vocation principale est d'assurer la formation intégrale des élèves en vue de leur pleine émancipation.

Dans cet ordre d'idées, Olivier Prévôt avance : « L'école est sans cesse questionnée sur sa capacité à apporter les connaissances et compétences nécessaires aux enfants afin qu'ils puissent s'insérer socialement, puis professionnellement » (Prévôt, 2008, pp. 37-50). Ce soupçon jeté sur l'institution scolaire nécessite une certaine nuance dans la mesure où certains établissements scolaires en Haïti, en dépit de tous les problèmes rencontrés, parviennent à doter les élèves d'une formation intellectuelle de qualité leur permettant de réussir socialement et professionnellement. Notre interrogation aujourd'hui porte particulièrement sur la capacité de ces professionnels à changer le cours de l'histoire, c'est-à-dire à développer leur esprit critique par rapport à ce qui se fait dans la société afin de la transformer en profondeur.

À ce niveau-là, la remarque d'Olivier Prévôt paraît tout à fait juste car il nous donne à comprendre que l'élite intellectuelle haïtienne éprouve de grandes difficultés à pouvoir apporter des solutions fiables et durables aux maux qui rongent le pays. L'un des grands défis des gouvernements haïtiens consiste à mettre en place des dispositifs socioéducatifs permettant à tous les enfants du pays de bénéficier du pain de l'instruction comme cela a été demandé et voté lors de la Déclaration du Millénaire. En Haïti, l'un des grands problèmes du système scolaire réside spécialement dans la manière d'éduquer les élèves, c'est-à-dire en leur apprenant à se soumettre à l'autorité sans développer réellement leur esprit critique. Cela conditionne énormément leur rapport au savoir et ne favorise nullement leur pleine intégration

sociale. C'est peut-être en ce sens qu'il faudrait comprendre ces propos d'Augustin Nelson : « 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 [...] 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 » (Augustin, 2012, p. III).

L'harmonisation et la réorganisation de l'école haïtienne doit passer par la formation des enseignants, car peu nombreux sont les enseignants qualifiés capables de répondre efficacement aux exigences de leur profession. En effet, si l'école est le lieu de la cohésion sociale, le lieu par excellence des apprentissages, de la transmission des savoirs, des valeurs humaines sociales, éducatives et culturelles comme l'a si bien compris Durkheim, celle-ci ne peut atteindre cet objectif que dans la mesure où elle procure aux écoliers, citoyens de demain, les outils nécessaires leur permettant de lire, d'analyser et de comprendre les faits sociaux.

Joslyne Vierginat André souligne que la question de la réussite scolaire en Haïti « a donné lieu à plusieurs réformes éducatives visant à redresser la situation. Nous pouvons citer, entre autres, celle de Bellegarde (1920), de Dartiguenave (1940), de Bernard (1980) et le Plan National d'Éducation et de Formation (PNEF-1997) » (André, 2015, p. 13). Ces réformes mises en œuvre par le Ministère de l'Éducation nationale avaient certes pour objectif de renouveler les structures éducatives mais la difficulté d'en assurer le suivi a constitué un véritable obstacle à leur pleine réalisation. Ce qui explique entre autres la pérennisation de la pédagogie traditionnelle dans les établissements scolaires.

La dernière réforme éducative dénommé Plan National d'Éducation et de formation mise en place en 2015 s'inscrit dans la logique de la transformation du système éducatif. Selon André, ce plan « visait à donner un nouvel élan au secteur de l'éducation afin de réduire l'inégalité des chances de réussite entre les élèves » (André, 2015, p. 13). Cependant, elle souligne que « malgré ces réformes, la formation offerte est loin d'aider les apprenants à transformer leurs rapports aux savoirs pour enfin apprivoiser les clefs de la réussite scolaire » (André, 2015, p. 3).

Au niveau pédagogique, l'une des faiblesses du système éducatif haïtien réside dans l'incapacité des enseignants à permettre aux élèves de construire leurs savoirs par eux-mêmes. Dans la majorité des écoles haïtiennes le savoir est donné aux élèves et non construit par eux-mêmes. Les élèves ont très peu de chance de pouvoir faire travailler leur intelligence et leur imagination pour construire par eux-mêmes leur savoir. En Haïti, l'enseignement est encore profondément enraciné dans la pédagogie traditionnelle faisant de l'enseignant le principal transmetteur du savoir.

Comme nous l'avons signalé dans les pages précédentes, en Haïti l'éducation est assurée principalement par deux secteurs : privé et public. Le secteur public détient environ 20% de l'offre et le secteur privé en détient 80%². Le secteur privé est constitué de plusieurs groupes : les catholiques, les protestants et d'autres entités. Pierre Enocque François souligne : « Le pourcentage des écoles publiques est de plus en plus insignifiant par rapport à la demande scolaire et au pourcentage des écoles non publiques » (François, 2004, p. 67). En Haïti, la liberté de l'enseignement est reconnue par l'État selon « l'arrêté ministériel du 26 juillet 1893. L'article 10 de cet arrêté stipule : « Les directeurs et directrices des écoles privées restent entièrement libres dans le choix des méthodes, suivant lesquelles ils voudront enseigner les matières énoncées aux articles 2, 3, 5, 6, 7 du présent arrêté » (Joint, 2009, pp. 129-141).

Ainsi, le secteur privé fixe le prix de la scolarité en fonction de ses propres critères. Cela constitue un véritable défi pour l'État haïtien qui, en vertu de ses faiblesses et de son manque d'implication dans ce secteur, reste silencieux face à ce problème crucial. C'est le secteur privé qui détermine lui-même le mode de fonctionnement des établissements scolaires. Voilà pourquoi les horaires de fonctionnement - en termes de nombre d'heures par jour - diffèrent largement d'un établissement à l'autre. Certains fonctionnent à raison de quatre heures par jour et d'autres à raison de six heures, de sept heures ou de huit heures par jour. Ce qui explique en partie le prix exorbitant exigé par certains établissements privés. Pour le secteur privé, l'enseignement est régi par le rapport qualité/prix.

² Voir le rapport de la Banque Mondiale : <https://www.banquemondiale.org/fr/news/feature/2015/03/12/four-things-you-need-to-know-about-education-in-haiti>, consulté le 29 septembre 2019.

Les établissements privés les plus accessibles fonctionnent souvent avec des horaires réduits, enregistrent des irrégularités de toutes sortes : retard des enseignants, retard des élèves, salaire non versé aux enseignants à la fin du mois, pas de suivi dans les cours, manque de matériels didactiques, enseignants peu qualifiés, etc. À partir d'un rapport émanant des organisations non gouvernementales sur l'éducation en Haïti, Joint rapporte ce qui suit : « L'enseignement privé, à tous les niveaux, rassemble la grande majorité de l'effectif scolaire. Le FAES estime que 85% des 1200.000 ménages du pays paient pour l'éducation. Selon l'étude de FAES en 1994/1995, on estime que les ménages urbains ont dépensé, de façon directe ou indirecte, entre 1300 et 6700 gourdes par famille pour l'éducation de leurs enfants, car les écoles privées ne sont pas subventionnées par l'État. En milieu rural, les chiffres varient entre 1300 et 3200 gourdes » (Joint, 2006, p. 154).

En dépit du caractère exorbitant des frais de scolarité, la formation des élèves n'est pas toujours bien assurée. Certains d'établissements privés et publics ne disposent ni de conseil de direction, ni de structure permettant de réfléchir et de penser la formation des élèves. Souvent les chefs d'établissements sont les seuls à décider de l'orientation de leurs établissements. Ces derniers sont souvent privés de structures pédagogiques facilitant la formation des enseignants et la réussite scolaire des élèves. Alors que « les infrastructures pédagogiques disponibles dans les écoles tendent à renforcer les acquis des élèves et par le fait même influencent leurs résultats scolaires (Nocus, Vernaudon, Guimard, Paia, & Florin, 2011; Williams, 2013) » (André, 2015, p.16). Ainsi, la situation de beaucoup d'établissements publics et privés en termes de matériels didactiques laisse à désirer. En effet, « seulement 15 % des écoles possèdent une bibliothèque, et ces bibliothèques sont privées des documents permettant aux élèves de réaliser des recherches telles que sollicitées dans leur programme de formation (GTEF, 2011; IHSI, 2003; MENFP, 2007; 2014 b; MPCE, 2007) » (André, 2015, p. 16).

En Haïti, les écoles congréganistes sont considérées comme les meilleures écoles du pays. Effectivement, leur rendement scolaire dans les examens officiels demeure incontestable. Très peu d'enfants issus des familles modestes ont la chance de les fréquenter. Elles sont souvent réservées à un petit groupe de la société. En ce sens, Joint affirme : « L'école continue son travail de sélection sociale bien dissimulée au regard des observations extérieures » (Joint, 2006 p. IV). Cette politique sélective n'est pas sans conséquence sur l'organisation sociale et

politique du pays. Certains accusent les écoles congréganistes de n'avoir pas su former une élite intellectuelle capable de répondre aux besoins du pays afin de transformer les structures sociales, économiques et politiques.

Pour plus d'un, à force de promouvoir la dimension intellectuelle chez les écoliers, les écoles congréganistes auraient négligé certaines dimensions importantes de la vie humaine dont les dimensions sociales, politiques et culturelles. Ces différents facteurs qui ont été négligés pendant plus d'un siècle ont eu de graves conséquences sur l'implication des citoyens dans la vie sociopolitique du pays. De ce fait, cela a beaucoup contribué à la dégradation d'Haïti. Joint souligne d'autres facteurs qui ont participé à la dégradation du pays :

La situation actuelle d'Haïti s'explique en partie par l'évolution historique de ses relations avec les anciennes puissances colonialistes et les États-Unis d'Amérique. En effet, Haïti a gagné son indépendance par la guerre, mais la France lui a fait payer une deuxième fois cette indépendance. En 1774, les esclaves d'Haïti ont été utilisés par la France pour combattre contre l'Angleterre pour l'indépendance des États-Unis en 1776. Mais les États-Unis n'ont reconnu officiellement l'indépendance d'Haïti qu'en 1865 sous Abraham Lincoln (Joint, 2006, p. 13).

La non-reconnaissance de l'indépendance d'Haïti avait pour conséquence de l'enfermer sur elle-même. Ainsi, il a été extrêmement difficile pour la jeune République d'établir des relations diplomatiques avec d'autres pays. Cette mise à l'index de la jeune nation a eu de graves incidences sur le fonctionnement de l'appareil éducatif. Et comme l'a si bien fait remarquer Joint : « Dès 1847, sous le régime de Faustin Soulouque, les responsables haïtiens voulaient faire venir de France les Frères de l'Instruction chrétienne et les Sœurs de Saint Vincent de Paul pour s'occuper de l'évangélisation et de l'éducation du peuple haïtien. Ce projet verra le jour avec la signature du Concordat de 1860 entre le Vatican et l'État haïtien, sous la présidence de Geffrard » (Joint 2006, p. 63).

Ce désir d'intégrer de nouveaux cadres dans le secteur éducatif a été sans doute pour les dirigeants haïtiens une manière de promouvoir l'éducation dans le pays. Effectivement, ces cadres ont beaucoup contribué à favoriser l'émergence d'une élite intellectuelle en Haïti, sauf que l'éducation de cette élite n'a pas été profondément enracinée dans la culture haïtienne.

En définitive, les grandes caractéristiques du système éducatif haïtien sont décrites en ces termes : « Le secteur de l'éducation est caractérisé, entre autres, par : une offre et un accès limité en éducation préscolaire, fondamentale, secondaire, professionnelle et universitaire; un taux élevé d'analphabétisme; un déficit de la qualité de l'éducation; un manque de gouvernance; un rendement interne et externe inefficace et inefficent; la prédominance du réseau privé » (Pierre, 2012, p. 19). Après cette introduction, voyons rapidement la physionomie des familles haïtiennes dont il est question dans cette recherche.

1. La cartographie des familles haïtiennes impliquées dans cette recherche

Au regard de la Constitution haïtienne, la famille est composée du père, de la mère et des enfants. Cependant, cette structure familiale établie et reconnue par la Loi est souvent mise à mal. En effet, beaucoup de familles n'existent que de nom car, les parents sont séparés. Même si en réalité aucun acte de divorce n'a été enregistré, certains enfants ne vivent qu'avec l'un des deux parents. En outre, il existe beaucoup d'enfants naturels nés d'unions illégitimes. Cela donne naissance à beaucoup de familles monoparentales. Dans la majeure partie des cas, les enfants sont abandonnés par leurs pères pour des raisons parfois mystérieuses et se retrouvent par conséquent avec leurs mères qui s'occupent de tout : éducation, santé, nourriture, scolarité, etc. Étant donné que la protection de l'enfance n'existe pas en Haïti, beaucoup d'enfants sont abandonnés par leur père.

Cette situation complexifie énormément leur vie scolaire. Nous retrouvons parfois dans une famille quatre à huit enfants qui sont exclusivement à la charge de leur mère. Même quand le père travaille, il ne s'occupe pas forcément de ses enfants. Il y en a qui décident de fonder une nouvelle famille sans même penser à l'avenir de leurs enfants. En ce sens, l'État haïtien ne fait pas grand-chose pour protéger la vie des enfants et des mères célibataires. Notons que le droit civil ne favorise guère la protection des femmes divorcées, ni celle de leurs enfants. Dans une interview accordée au quotidien *Le Nouvelliste* par l'Avocat Patrick Laurent, nous lisons ce qui suit :

L'article 256 du Code civil donne une possibilité à la femme en instance de divorce de laisser le toit conjugal en exigeant du mari une pension alimentaire, mais cette disposition suivant l'avis de plusieurs spécialistes en droit de la famille est abrogée tacitement par le décret du 8 octobre 1982 qui fait de la femme mariée co-gestionnaire de la communauté, l'article 8 dudit décret se lit ainsi: « Les époux administrent conjointement la communauté ». Dans l'état actuel de notre législation, la femme divorcée n'a pas droit à l'indemnisation pour cause de divorce de la part de son ex-époux³.

L'exigence faite à la femme divorcée d'assumer pleinement la responsabilité de ses enfants et d'en prendre soin est une parfaite illustration de la non protection de l'enfance. Celle-ci prouve réellement que le droit n'est pas en faveur du divorce et l'État ne soutient pas non plus les familles.

Un autre élément qui n'est pas moins négligeable dans le cadre de cette recherche est celui du niveau d'instruction des femmes haïtiennes. Puisque pendant très longtemps, la société haïtienne favorisait la formation des garçons au détriment de celle des filles, en Haïti, beaucoup de femmes sont analphabètes ou peu instruites. Il n'est pas étonnant de retrouver au sein d'une même famille des garçons ayant achevé leurs études classiques et qui ont même fait des études universitaires avec des filles qui ont fait seulement les études primaires. Maintenant cette mentalité commence à évoluer, mais il faudra encore du temps pour parvenir à une bonne parité entre les sexes au niveau scolaire.

Le faible niveau d'instruction des femmes ne leur permet pas facilement d'accéder au marché du travail que ce soit dans les institutions publiques ou privées. En fait, dans le département du Nord-Est les recrutements se font rarement dans les institutions publiques. Le peu d'institutions privées qu'on y retrouve embauchent difficilement. C'est un véritable dilemme pour les femmes peu instruites de pouvoir décrocher un poste si ce n'est au niveau du ménage ou du service d'accueil et des commissions.

³<http://lenouvelliste.com/lenouvelliste/article/129630/Le-divorce-ce-qui-faut-savoir.html>, consulté le 20 Septembre 2017.

Conscientes de la précarité de leurs situations socioéconomiques, les mères célibataires font tout pour que leurs enfants ne se retrouvent pas dans la même situation qu'elles. Ainsi, elles sont prêtes à se sacrifier pour contribuer à la réussite de leurs enfants. Voilà pourquoi ces parents développent une grande connivence avec les établissements scolaires. Car pour eux, la réussite scolaire est le seul moyen pour que leurs enfants puissent prendre l'ascenseur social. Sinon, ils ne pourront jamais accéder à une vie meilleure. Y. Fumat & G. Pithon relèvent que « le concept de " connivence " entre l'école et la famille est souvent utilisé pour expliquer la réussite scolaire des élèves socialement les plus favorisés : la culture, le niveau de scolarité, les pratiques éducatives, le soutien, les aspirations de parents, expliqueraient les meilleurs résultats scolaires des enfants des classes aisées » (Fumat, Pithon, 2000, p. 1).

Cette conclusion des auteurs ne peut pas être généralisée dans la mesure où certaines mères peu instruites ou même analphabètes issues de la classe défavorisée accompagnent leurs enfants de manière à ce que ces derniers obtiennent de bons résultats scolaires. Il est vrai qu'au niveau des apprentissages et de l'acquisition des savoirs intellectuels, les enfants peuvent accuser certaines faiblesses, mais cela ne les empêche nullement de travailler et de réussir convenablement. Ce qui semble déterminer le succès de ces élèves, c'est surtout le style parental et les stratégies mises en œuvre par les parents. À vrai dire, il est reconnu en Haïti que les parents haïtiens exercent beaucoup d'autorité sur leurs enfants. Cela est un peu différent à l'étranger.

À partir des recherches effectuées sur le soutien familial dans la réussite scolaire des enfants, Claire Safont-Mottay et Odette Lescarret relatent dans *Les cahiers du CERFEE* les conclusions suivantes : « Les résultats mettent l'accent sur le rôle du style parental stimulant, qui conjugue une présence équilibrée de loi et de sécurité, un fort engagement émotionnel de la part des parents et la reconnaissance de l'autonomie de l'enfant. Ce sont ces mêmes caractéristiques qui composent le style parental « autoritatif » pour reprendre la terminologie de Baumrind (1991) et qui est présenté dans nombre de recherches comme l'un des indicateurs familiaux le plus apte à favoriser le développement de compétence de la petite enfance à l'adolescence (Deslandes et Cloutier, 2002 ; Pourtois et Desmet, 2004 ; Steinberg et Morris, 2000) » (Safont-Mottay, Lescarret, 2008, pp. 91-107).

Dans le contexte d'Haïti, le style éducatif parental apparaît comme un facteur déterminant pour la réussite scolaire des enfants puisque dans le cadre des familles monoparentales ce sont les femmes qui jouent les deux rôles à la fois. Donc, toute l'éducation des enfants repose sur leurs épaules. Voilà pourquoi d'ailleurs, de manière générale, lorsqu'un enfant réussit sa vie, la tendance dominante consiste à attribuer toute la gloire à sa maman étant donné que ce sont les femmes qui assurent dans la majeure partie des cas l'éducation des enfants. Ces différents éléments que nous avons passés en revue donnent à voir la complexité de l'institution familiale et le regard que l'État haïtien porte sur la famille. C'est à peu près ce même regard qu'il porte sur l'institution scolaire. C'est ce qui explique vraisemblablement toute la faiblesse du système éducatif haïtien.

2. La faiblesse du système éducatif, un des maux rongant l'institution scolaire

Considérer la faiblesse du système éducatif haïtien comme l'un des facteurs paralysant l'institution scolaire, c'est affirmer que son fonctionnement pose problème et qu'il faudrait envisager la mise en place de nouvelles structures car le développement d'un pays se mesure à l'aune de son niveau d'éducation. En effet, « au fur et à mesure que les sociétés humaines croissent en intelligence et en expérience, elles se rendent compte et en donnent la preuve que l'éducation est le fondement du développement » (Pierre, 2012, p. 22). Dans cette perspective, l'éducation en Haïti devient plus que jamais une question préoccupante compte tenu de la crise identitaire que traverse un certain nombre d'Haïtiens et du peu d'importance que l'État haïtien accorde à cette institution.

La perte des ressources humaines formant l'élite intellectuelle haïtienne ne saurait laisser indifférents celles et ceux qui espèrent un avenir meilleur pour Haïti. Le système éducatif haïtien accuse de nombreuses faiblesses résultant des dispositifs mis en place par les autorités haïtiennes. Philippe Meirieu, dans son livre *L'école et les parents*, affirme : « Nul être humain ne peut devenir adulte sans que d'autres adultes l'aient accueilli et lui aient transmis l'héritage : une langue pour s'exprimer, une histoire pour se situer, une culture pour

appréhender le monde, des savoir-faire et des outils pour faire face aux problèmes qu'il rencontre » (Meirieu, 1998, p. 22).

Parmi les principaux acteurs de cette transmission, les enseignants jouent un rôle déterminant. Dans le cadre de la réussite scolaire, le degré de leur formation professionnelle demeure indispensable. Dans cette perspective, Augustin rappelle certains faits historiques qui ont paralysé le fonctionnement du système scolaire :

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 marqués chaque fois par des 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 (Nelson, 2012, p 73).

Cette situation de troubles politiques ne va pas sans conséquence sur le système éducatif. Chaque événement affaiblit non seulement l'année scolaire en termes d'exécution du contenu des programmes scolaires, mais plus encore engendre des crises économiques qui affectent énormément le développement du pays. Par exemple, beaucoup de projets de développement ont été souvent bloqués à cause des troubles politiques. Selon Nelson, « 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 » (Nelson, 2012, p. 73). Un bref aperçu historique de la situation de l'éducation en Haïti nous semble très important pour mieux appréhender le fonctionnement du système.

3. Bref aperçu historique de la situation de l'éducation en Haïti

Depuis plus de deux cents ans la société haïtienne est confrontée à de nombreuses difficultés dans différents domaines notamment celui de l'éducation. La scolarisation de tous les enfants

haïtiens demeure pour les gouvernements successifs une difficulté à laquelle ces derniers ont du mal à apporter des solutions viables et efficaces. En 1837, « après 33 ans d'indépendance, sur le territoire de l'île entière, il y avait un seul lycée » (Pierre, 2012, p. 286). Cet indice donne déjà une certaine idée de la situation de l'éducation dans les premiers moments qui ont suivi la fondation de la République. Considérée comme la " perle des Antilles ", « la plus riche des colonies françaises au 18^{ème}, Haïti est devenue aujourd'hui le pays le plus pauvre de la Caraïbe et des Amériques » (Joint, 2006, p. 12).

Cette situation de pauvreté a de grosses incidences sur différents secteurs de la vie nationale dont l'éducation. Les efforts accomplis par certains dirigeants haïtiens pour bien orienter le système éducatif n'ont pas abouti aux résultats escomptés. Par exemple, « sous le gouvernement de Dessalines⁴, l'éducation était une nécessité, vu le caractère général de l'analphabétisme et le contexte de l'époque. Cependant, avec un État né de la guerre et pris en mains par des anciens esclaves et affranchis, assoiffés de privilèges, l'éducation devient une affaire de classe sociale » (François, 2004, p. 51).

La volonté de faire de l'éducation une priorité étatique n'a pas été au cœur des préoccupations des chefs d'état haïtiens à l'exception de quelques-uns. Toutefois, « la " révolution " de 1843 marque un tournant dans l'enseignement haïtien. Elle jette les bases d'une organisation plus large de l'enseignement. Elle associe la commune à son développement, le remet à un ministère spécial, enlève les restrictions de Pétion et Boyer à la fréquentation scolaire en l'étendant à tous les enfants sans distinction de classe et de sexe » (Joint, 2009, pp. 229-241)). Dans cette perspective, l'article 31 de la charte de 1843 stipule : « L'enseignement est libre et les écoles sont distribuées graduellement en raison de la population. Chaque commune a des écoles primaires de l'un et de l'autre sexe, gratuites et communes à tous les citoyens » (Joint 2006, p. 60).

Malheureusement, cet article n'a pas été mis en application dans toute son intégralité car aujourd'hui encore il existe beaucoup de lieux où l'école n'est pas à la portée de la population. Jusqu'à cette date, certains élèves doivent parcourir plusieurs kilomètres à pied

⁴Jean Jacques Dessalines est le premier Président d'Haïti. Après l'indépendance d'Haïti en 1804, il a été proclamé Empereur d'Haïti.

pour se rendre à l'école. Pour Joint, « l'éducation n'est pas la première priorité dans la politique nationale. Parmi les trois ministères considérés, celui de l'éducation n'occupe que le troisième rang, et parmi les services publics considérés, elle occupe le quatrième rang, à côté du développement communautaire » (Joint, 2006, p. 128). La part du budget national consacrée à l'éducation prouve la difficulté de cette institution à répondre efficacement à sa vocation :

En 1920, pour une population de 2.500.000 habitants, Haïti dépensait pour les écoles \$340.000, soit deux fois moins que Cuba (\$700.000) qui a une population de la même importance qu'Haïti; pour une population deux fois moins nombreuse, Porto-Rico dépensait à peu près la même somme qu'Haïti (\$400.000); pour une population trois fois moins nombreuses, la République Dominicaine dépensait quatre fois plus (\$1.500.000) (Joint, 2006, p. 85).

La comparaison entre ces quatre pays montre que les difficultés d'Haïti à répandre l'éducation sur tout le territoire national résultent de la non-détermination des gouvernements haïtiens à faire de l'éducation une priorité. Le souci d'augmenter réellement l'effectif des établissements publics n'a été leur préoccupation première. Donc, pendant plus d'un siècle, le secteur éducatif n'a pas beaucoup évolué. « Les ministres de l'éducation pendant l'occupation ont adopté le système français et ont rejeté le système américain. Les occupants américains n'ont alors pas investi dans le système éducatif choisi pendant qu'ils étaient dans le pays » (François, 2004, p. 56).

Cette préférence pour le système français peut s'expliquer de différentes manières. D'une part, depuis la fondation de la République d'Haïti le français a toujours été la langue officielle utilisée dans l'administration de l'État. C'était aussi la langue parlée par la bourgeoisie qui était en quelque sorte les grands héritiers financiers de l'héritage colonial. D'autre part, l'attitude des dirigeants haïtiens de cette époque traduit sans ambages leur mécontentement face à la présence des américains sur le sol haïtien. En ce sens, accepter d'éduquer dans la langue anglaise pourrait être considéré comme une forme d'acceptation de l'occupation américaine.

Joint fait remarquer qu'« après l'occupation américaine en 1934, on assista à un accroissement des effectifs scolaires dans l'enseignement haïtien. Cet accroissement fut plutôt

modéré de 1946-1970; puis plus rapide, de 1970 à nos jours. L'État se trouvait dans l'incapacité de répondre à la forte demande sociale en faveur de l'instruction des enfants d'âge scolaire et de l'éducation générale de la population » (Joint, 2006, p. 111). Cette faiblesse étatique a énormément contribué à l'éclosion des écoles privées notamment les écoles congréganistes et presbytérales. Ces écoles presbytérales sont souvent administrées par les curés de paroisse. Dans certaines circonstances, la direction peut être confiée à un laïc travaillant en étroite collaboration avec le curé.

À côté des écoles congréganistes qui sont généralement bien structurées sur le plan pédagogique et académique, on trouve aussi quelques rares écoles protestantes. Mais elles sont extrêmement chères. François estime qu'« après plusieurs années d'indépendance, l'école en Haïti reste inopérante. Les circonstances économiques, politiques et militaires constituent de sérieux obstacles au développement de l'enseignement en général et contribuent à maintenir le taux de l'analphabétisme à un niveau tout aussi élevé que par le passé, surtout dans le milieu paysan. Ainsi, l'école publique est discréditée et l'école privée congréganationaliste connaît le succès avec la signature du Concordat de 28 mars 1860 » (François, 2004, p. 54).

En évoquant la question de l'éducation en Haïti, la signature du Concordat avec le Saint Siège apparaît comme un évènement fondateur en ce sens qu'elle inaugure une nouvelle étape dans la mise en place du système éducatif haïtien. Cet accord entre le Saint Siège et l'État haïtien a permis l'implantation des écoles congréganistes à travers les différentes villes du pays aussi bien que dans certains milieux ruraux. En fait, l'État haïtien, par cet acte, confie aux congrégations religieuses la charge d'éduquer le peuple. Ainsi, « ces écoles dotées de contrôle et d'une administration très stricts servent plus tard de modèle de référence à l'État, aux familles et aux élèves » (François, 2004, p. 55).

En assumant la charge de l'éducation, les congrégations religieuses ont certes mis en œuvre des structures pour favoriser un meilleur apprentissage et une plus grande réussite scolaire, mais étant donné que l'État haïtien ne subventionne pas les écoles privées et ne définit pas non plus sa politique éducative en matière de fixation du prix de la scolarité, les congrégations religieuses fixent bien souvent le montant de la scolarité sans tenir compte de certains

paramètres importants tels que le revenu familial, et le nombre d'enfants que compte la famille, etc. Ainsi, ces écoles deviennent peu accessibles aux enfants issus des familles de modestes conditions économiques. Paradoxalement, ces familles soucieuses de l'éducation de leurs enfants les orientent naturellement vers ces écoles. Car, les établissements publics sont à la fois très peu nombreux et très mal structurés.

L'offre étant inférieure à la demande, cela explique la flambée du prix de la scolarité. Cette faiblesse du système scolaire met à mal les familles modestes. Cela crée, par conséquent, un grand déséquilibre social entre ceux qui ont les moyens d'envoyer leurs enfants dans les écoles privées et ceux qui n'ont pas de moyen pour le faire. Alors, que dit la Loi en ce sens ? En fait, beaucoup de lois ont été votées en faveur de la promotion de l'éducation, mais celles-ci n'ont jamais été appliquées. D'ailleurs, le développement du secteur éducatif n'a pas toujours été bien perçu par les gouvernements successifs. Certains dirigeants haïtiens ont voulu le démocratiser tandis que d'autres cherchaient à maintenir le peuple dans l'ignorance, affirme Pierre :

À travers les Constitutions haïtiennes du 19^{ème} siècle, deux tendances majeures ont marqué les préoccupations des Chefs d'États et des Constituants. La première tendance est celle de l'exclusion et de la fermeture : l'instruction publique et l'éducation sont un bienfait que l'État doit garantir aux enfants des hommes qui ont rendu de grands services à la Patrie et au Gouvernements. Cette vision exclut catégoriquement le bénéfice de l'instruction publique, gratuite et obligatoire aux populations dont les moyens économiques ne leur auraient jamais permis de payer le luxe de la fréquentation scolaire (François, 2004, p. 222).

Présenter la fréquentation scolaire comme un luxe, c'est affirmer que celle-ci n'est pas ouverte à tous, c'est dire aussi que ce droit universel et inaliénable n'est pas respecté. Alors que « l'éducation fait partie des droits imprescriptibles qui doivent être absolument reconnus ; elle est une exigence de la dignité humaine », (Ki-Zerbo, 2003, p. 112). Il est évident qu'en Haïti beaucoup d'enfants ne jouissent pas de leurs droits. Ils sont privés de cette dimension si nécessaire à leur développement et à leur plein épanouissement.

Selon Pierre, « la Constitution de 1987 a déclaré l'éducation primaire obligatoire. Cela implique que l'État régalien doit nécessairement faire injonction à toute personne ayant en

charge des enfants en âge scolaire de les envoyer à l'École. Ce principe n'a jamais été mis en application. Dans les villes et les milieux ruraux, les enfants sont livrés à eux-mêmes quand les parents n'ont pas les moyens pour les placer à l'école » (Pierre, 2012, p. 250). Parmi les parents qui ont l'opportunité d'envoyer leurs enfants à l'école, certains, en raison de leur situation d'analphabétisme, font souvent face à de graves difficultés par rapport au suivi scolaire à la maison.

Dans d'autres pays le suivi scolaire à la maison se pose autrement dans la mesure où les élèves peuvent bénéficier du soutien scolaire offert par leurs établissements scolaires ou par des associations. Tel n'est pas le cas en Haïti. Toutefois, les parents haïtiens essaient de développer des stratégies éducatives favorisant la réussite scolaire de leurs enfants. En fait, ils parviennent à la conclusion que l'État ne se préoccupe pas de leur sort. Donc, c'est à eux de s'organiser pour affronter les défis et les exigences de la vie scolaire.

En somme, lorsque nous analysons de prêt la situation de l'éducation en Haïti durant les deux dernières décennies, nous concluons que l'appareil éducatif est en panne. Les structures actuelles ne sont pas adéquates pour apporter des solutions viables aux différents problèmes posés. Il s'agit d'un problème d'ordre structurel et organisationnel qui mériterait une attention particulière avec une bonne expertise. Sinon, on arrivera difficilement à faire de l'éducation un droit réel. L'étude du contexte géographique de cette recherche nous apportera peut-être de nouveaux éléments pour mieux cerner la complexité du problème.

4. Contexte géographique de la recherche

Pour délimiter notre terrain de recherche nous avons centré notre étude sur le département du Nord-Est, notamment sur la ville de Fort-Liberté. Toutefois, il nous paraît important de présenter ne serait-ce que brièvement la cartographie d'Haïti afin de mieux saisir les enjeux géographiques de cette recherche. Alors, quelles sont les principales caractéristiques de ce pays ? Administrativement, la république d'Haïti est subdivisée en dix (10) départements géographiques, quarante deux (42) arrondissements, cent quarante (140) communes, soixante quatre (64) quartiers et cinq cent soixante onze (570) sections communales. Selon *l'Institut*

*Haïtien de Statistique et d'Informatique*⁵ (IHSI), les études démographiques et sociales réalisées en 2015 fournissent les informations suivantes :

D'une superficie évaluée à 27000 km², la République d'Haïti avec ses îles satellites (la Gonâve, la Tortue, l'Île à Vache, les Cayemites, la Navase, la Grande Caye et les autres Îles de la Mer territoriale) occupe plus d'un tiers (36,0 %) de l'Île portant le même nom. Elle est placée entre 18° et 19° de latitude Nord et 68° et 75° de longitude Ouest. La population totale par sexe et population de 18 ans et plus est estimée à 10.911.819. La population masculine s'élève à 5.408.465 et féminine à 5.503.354⁶.

Sur le plan topographique, cette description saisissante de la réalité permet de situer Haïti par rapport à ses pays voisins particulièrement Cuba, Jamaïque et République dominicaine. Deuxième pays des Grandes Antilles, la république d'Haïti se trouve dans le bassin des Caraïbes et ses côtes sont baignées au nord par l'Océan Atlantique et au Sud par la mer des Caraïbes. Elle est limitée à l'Ouest par Cuba (90 Km) et par la Jamaïque (190 Km) et à l'Est par la République dominicaine avec près de 386 km de frontière. Près de trois quarts de son étendue, est montagneuse. C'est l'une des plus grandes caractéristiques de ce pays. En outre, le pays est traversé par trois chaînes principales et par un grand nombre de chaînes secondaires de montagne. Les sommets atteignent 2.680 mètres⁷.

En 2015, La densité de la population haïtienne s'élevait à 367 hab./km. Au niveau des départements, la distribution de la population présente de fortes inégalités. Le département de l'Ouest absorbe 37,0 % de la population totale. Viennent ensuite, l'Artibonite (16,0 %) et le Nord (10,0 %). Ces trois départements réunissent à eux seuls plus de soixante pour cent de la population totale. Toujours, selon *l'Institut Haïtien de Statistique et d'Informatique*, le taux d'urbanisation au niveau de l'ensemble du pays est de 47%. A l'échelle départementale, l'Ouest est la zone la plus urbanisée (60%), d'ailleurs sa population urbaine représente plus d'un quart (28,1%) de la population totale.

⁵ Organisme relevant du Ministère de l'Économie et des Finances, *L'Institut haïtien de statistique et d'informatique* (IHSI) est l'institution haïtienne chargée de collecter des informations quantitatives sur les tous les aspects du pays : économiques, sociaux, démographiques, politiques, etc. Il a été créé par la loi du 7 Septembre 1951.

⁶ http://www.ihsi.ht/pdf/projection/Estimat_PopTotal_18ans_Menag2015.pdf, consulté le 13 Septembre 2017.

⁷ http://www.ihsi.ht/pdf/projection/Estimat_PopTotal_18ans_Menag2015.pdf, consulté le 13 Septembre 2017.

Le taux d'urbanisation au niveau de l'ensemble du pays s'élève à 47,0%. Si la croissance moyenne annuelle de la population haïtienne entre 2005 et 2010 est de 1,64% avec une variation relative de 8,5%, au niveau des secteurs de résidence le taux de croissance de la zone urbaine par exemple est presque égale au double de la moyenne nationale (3,2%) soit une variation relative de près de 20% pour la période. Nelson avance que la dépréciation du monde rural contribue énormément à l'explosion démographique à laquelle fait face d'Haïti :

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, l'érosion des sols et des eaux à causes des engrais et rejets industriels de tous genres, la pollution de l'air liée à l'émission de gaz toxiques (Nelson, 2012, p. 76).

L'une des principales causes de la déforestation en Haïti est la question de la misère qui ravage le pays. En effet, dépourvus des moyens de subsistance, les paysans se tournent spontanément vers l'abattage des arbres pour produire du charbon afin de répondre à leurs besoins. Pour beaucoup d'entre eux, le charbon est la seule source de revenu. D'ailleurs, à cause des temps cycloniques, de la sècheresse, des intempéries, ils sont victimes et par conséquent, sont toujours à la recherche d'un mieux être. En ce sens, André fait un commentaire très intéressant :

L'explosion démographique, l'évolution de la crise agricole dans les campagnes, la dégradation de l'espace rural et l'absence d'infrastructure et de service adéquats drainent une importante partie de la population vers le milieu urbain, en quête d'une meilleure qualité de vie (Commissions des recours des réfugiés -(CRR, 2005; Fréguin & Devienne, 2006; Thomaz, 2005). En 20 ans, le taux d'urbanisation a quasiment doublé, passant de 25 % à 43 % (IHSI, 2003). Ainsi, l'aire métropolitaine, faite pour environ 1 million d'habitants, s'est transformée en une véritable « mégapole » de 3 millions, avec des néo-urbains sans métiers, ni ressources, exposés à une situation de précarité économique pire que celle connue en campagne (Beaulière, 2007; Y. Joseph, 1999) (André, 2015, p. 7).

Toujours, selon l'IHSI, la République d'Haïti enregistre un taux moyen annuel de croissance totale de la population de 1,64% (2005-2010) : « Le taux brut de natalité selon la même période s'élève à 27,83% et le taux brut de mortalité (2005-2010) est de 9,37%. Le taux de mortalité infantile enregistré entre 2005 à 2010 est de 48,6%. L'espérance de vie à la naissance (2005-2010) pour les deux sexes est de 60,6 ans. Masculin : 59 ans Féminin : 62,4 ans ⁸ ».

La question de la mortalité infantile et de l'espérance de vie n'est pas liée uniquement aux problèmes économiques. En fait, c'est aussi un problème de la gestion de la politique publique. Cela prouve que l'organisation du pays dans le domaine de la gestion de la politique publique ne prend pas en compte certaines dimensions importantes de la vie des citoyens. Dépourvus de sécurité sociale, les paysans vivant dans des conditions infrahumaines sont livrés à eux-mêmes. Arrivés à l'hôpital, beaucoup de gens ne peuvent pas bénéficier des premiers soins faute de matériels disponibles. Selon les résultats de *l'Enquête sur les Conditions de Vie des Ménages* (ECVH-2001) « 56,0 % de la population soit 4,4 millions de personnes vivent avec moins de un (1) dollar par jour. Un peu plus des trois quarts de la population haïtienne (76,0 %) vivent dans des ménages qui se trouvent en dessous de la ligne de pauvreté. Le pourcentage de gens en situation de pauvreté extrême se retrouve surtout en milieu rural, soit 63,0%⁹ ».

Dans un article publié dans le *Nouvelliste*¹⁰ le 4 Août 2008, abordant le problème de l'explosion démographique et les conséquences économiques et sociopolitiques qui en découlent, Louis-Naud Pierre 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

⁸ Institut Haïtien de Statistique et d'Informatique (IHSI), Projections de population réalisées en collaboration avec le CELADE.

⁹ Voir le site : http://www.ihsi.ht/pdf/odm/OMD_Novembre_2010.pdf, consulté le 06 Février 2017.

¹⁰ Le *Nouvelliste* est un journal quotidien de langue française publié à Port-au-Prince.

villes. Et, comme conséquence, de nos jours, les communautés ont été détruites (Nelson, 2012, p. 75).

En définitive, Haïti est certes un petit territoire en termes de superficie, mais la résolution de ses problèmes prend du temps. Les crises politiques, les catastrophes naturelles se multiplient sans cesse. Il revient à chaque fois de tout recommencer. Voilà en quelque sorte la situation dans laquelle évolue l'appareil éducatif. Au regard de tout ce que nous venons de signaler, que dit-on de la ville de Fort-Liberté ? Quelles sont ses principales caractéristiques ?

Fondée en 1578 par les Espagnols, Fort-Liberté est la neuvième ville d'Haïti. Elle est le chef lieu du département du Nord-Est. Sa population est estimée à 34.434 habitants (en 2015). Cette zone possède peu de ressources humaines. Beaucoup de cadres viennent des départements avoisinants : Cap Haïtien, Gonaïves, Hinche, etc. Le département du Nord-Est dispose d'une école normale d'instituteurs (privée), d'une faculté publique de Droit et de sciences économiques et d'une structure de formation des maîtres appelée EFACAP¹¹. Mais cette structure est quasiment dysfonctionnelle faute de moyens financiers adéquats à son fonctionnement. Ce problème est très révélateur de la situation socioéconomique du pays.

5. Contexte socioéconomique d'Haïti au regard des enjeux de l'éducation

S'il est vrai que la situation socioéconomique d'un pays peut influencer ses politiques éducatives, il n'en demeure pas moins vrai que les politiques éducatives peuvent avoir des impacts très positifs sur son développement économique. Dans la mesure où l'éducation perçue et considérée comme un facteur de développement économique et social, l'État peut en faire une priorité. Malheureusement, tel n'est pas le cas en Haïti. Voilà pourquoi, en ce début du troisième millénaire, les dirigeants haïtiens éprouvent encore de grandes difficultés à offrir aux filles et fils du pays le minimum exigé pour mener une vie digne. André relie cette crise économique à un héritage colonial et à des inégalités sociales. Ainsi, elle avance : « Le peuple

¹¹EFACAP signifie : École fondamentale d'application et centre d'appui pédagogique.

haïtien vit un phénomène massif d'appauvrissement, hérité d'un passé colonial et social, difficile et perpétué par d'importantes inégalités sociales dans tous les domaines. En effet, la situation socioéconomique des familles en Haïti s'avère à la fois fragile et préoccupante » (André, 2015, p.7). Pour comprendre tous les enjeux de cette question, il convient de la situer dans le contexte global de la réalité socioéconomique d'Haïti depuis son indépendance en 1804. La question de la production nationale est un facteur important du problème économique du pays. À côté de cette réalité, la question de l'inexistence de l'industrie n'est pas négligeable. Bien plus, les entreprises nationales ne cherchent point à développer l'économie nationale. Tout cela explique la rareté des services de base auxquels la population haïtienne est souvent confrontée. Joint décrit ainsi la situation :

Le sous-développement d'Haïti se manifeste par la rareté des services de la société moderne. Au point de la santé, en 1998, Haïti dispose d'un médecin pour 30.000 habitants. La majorité de la population n'a pas accès aux services de première nécessité. Seulement 20% de la population a accès à l'eau potable (40% en ville). 3% de la population a accès à l'énergie électrique (45% en ville). [...]. On peut aussi mesurer le sous-développement d'Haïti en observant sa vie économique. En 1998, sur une population active de 3 millions d'habitants dont 42% de femmes, seulement 30% avait un emploi rémunéré, et 70% étaient au chômage ou n'avaient pas d'emploi régulier; il faut cependant prendre en compte le secteur informel qui est, après l'agriculture, considéré comme la deuxième source du revenu national (Joint, 2006, p. 21).

Effectivement, le secteur informel est très présent en Haïti et occupe une place importante dans l'organisation économique du pays. Toutefois, l'État n'a aucun contrôle de cette situation et ne cherche pas non plus à consolider l'économie nationale. 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. Le secteur informel regroupe toutes sortes d'activités. Cela rend très difficile les calculs de l'État lorsqu'il s'agit d'élaborer des statistiques pour envisager le développement d'une filière de la vie nationale.

Louis Auguste Joint dresse un portrait très intéressant de la situation économique d'Haïti :

Le sous-développement d'Haïti est montré par le rapport international de la Banque mondiale. En 1997, Haïti a un PIB de 2,9 milliards de dollars US, soit 386\$ par habitant (alors que le PIB régional de la Caraïbe est de 2400\$US, celui de la Trinidad-et-Tobago, le plus fort, est de

8200\$US). [...] À cela s'ajoute la balance commerciale d'Haïti qui est très déséquilibrée. Haïti exporte des biens manufacturés de la sous-traitance et des produits agricoles comme le café, le coton, le cacao, le sisal, les huiles essentielles du vétiver, des fruits : mangues, oranges (on ne parle plus de la canne à sucre et de la banane qui jadis faisait la richesse d'Haïti). On exporte ses produits vers les États-Unis et l'Union européenne. En retour, Haïti qui est un pays essentiellement agricole, importe des produits alimentaires, des biens manufacturés et des combustibles dans un rapport d'échange inégal, exprimé par un déficit de plus de 600 millions de dollars par année sur un total de transactions de 900 millions de dollars (Joint, 2006, pp. 18-19).

À partir de ce tableau, nous avons quelques indices intéressants pour saisir davantage la situation catastrophique de l'économie nationale. D'où les conséquences désastreuses sur le fonctionnement du système éducatif en Haïti. Il est impossible d'affirmer aujourd'hui qu'Haïti est un pays essentiellement agricole, car notre agriculture non seulement n'a pas évolué depuis deux cents ans, mais plus encore, elle dépérit au quotidien. En plus du manque de matériels adéquats pour cultiver le sol, les paysans sont de plus en plus dépassés par les catastrophes naturelles qui ravagent leurs terrains, emportent leurs bétails et leurs maisons.

Les différents problèmes économiques que nous venons de soulever impactent lourdement le budget national et parmi les secteurs de la vie nationale, le Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle fait partie de ceux qui en ressentent le plus les conséquences, souligne Nelson :

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 (Nelson, 2012, p. 76).

Nous pouvons remarquer qu'il est difficile sur le plan budgétaire de parvenir à un réel changement dans le système scolaire haïtien sans une profonde implication de l'État. Il serait utopique d'envisager sereinement le redressement de l'institution scolaire en Haïti en faisant fi des exigences qu'il implique. Selon Joint, c'est ce qui explique le gros investissement fait par les familles pour répondre aux besoins scolaires de leurs enfants : « La société civile

haïtienne consacre la plus grande partie de ses ressources à l'éducation : 3,4 milliards de gourdes (226,66 millions de \$US), soit 6 fois plus que l'État et le 12 % du PIB pour l'année 1994/1995 » (Joint, 2006, p. 155). À bien comprendre la situation telle qu'elle est décrite par l'auteur, la société civile haïtienne dépense énormément pour combler le manque d'implication de l'État dans le domaine de l'éducation. Qui pis est, la masse populaire vit dans un chômage croissant. Dans *Le rapport du Programme des Nations-Unions pour le Développement* (PNUD, 2014), Joint fait ressortir ce qui suit : « Le taux de fréquentation scolaire se serait amélioré et serait passé de 76 % en 2003 à 88 % en 2011. Ce rapport montre également une tendance à la baisse chez les élèves qui terminent les deux premiers cycles d'études : 68 % en 2001 et 66,2 % en 2012 » (Joint, 2006, p. 20).

Au regard de l'économie nationale, la situation sociopolitique a eu des conséquences néfastes sur l'économie du pays. La chute du niveau du PIB (3,4 %) au cours de l'année 2004 l'a prouvé. En dépit de la persistance du climat sociopolitique difficile, en 2005, les indicateurs macro-économiques ont permis d'apprécier une évolution positive des trois principaux secteurs d'activités économiques.

Nous concluons qu'économiquement Haïti s'est très peu développée depuis les deux siècles de son indépendance. Elle a beaucoup régressé particulièrement durant ces trente dernières années. Les données statistiques, malgré leurs limites, le prouvent : « Sur une population de 7,5 millions d'habitants en 1998 qui est passée à 7,9 millions en 2002, Haïti a un taux de croissance démographique de 1,8 par an et un taux de mortalité infantile de 68/100, soit deux fois plus que la moyenne des pays de l'Amérique latine et de la Caraïbe » (Joint, 2006, p. 20). L'économie haïtienne fait face à des blocages de croissance et d'accumulation découlant de sa désarticulation et de l'extraversion de ses structures. Les organismes nationaux et internationaux considèrent Haïti comme un pays "sous développé". La précarité de la situation économique d'Haïti rend très complexe l'éducation sur le territoire. Le secteur privé ne se contente que de s'enrichir. L'État ne prend pas en main la situation pour changer le cours des choses. Quand pourra-t-on en finir avec cette situation chaotique ? C'est la question que nous nous posons. La transformation du secteur politique peut-elle favoriser une telle entreprise ?

6. Impacts de la vie sociopolitique sur l'appareil éducatif en Haïti

L'analyse du contexte de l'éducation en Haïti est fondamentalement liée à l'étude de l'évolution de la réalité politique du pays. Puisque l'éducation détient une forte dimension politique nous avons jugé nécessaire de présenter brièvement quelques éléments de la vie politique en Haïti. Selon Michel Beniamino & Arielle Thauvin-Chapot :

L'acte et la proclamation de l'Indépendance d'Haïti, le 1^{er} Janvier 1804, rompt officiellement toute dépendance de l'ancienne colonie de Saint Domingue, rebaptisée Haïti, avec la France après quatorze années de révoltes, d'insurrections et de guerres conduites par des esclaves assoiffés de liberté. Ce fait singulier dans l'Histoire universelle consacre la Révolution haïtienne et la naissance d'une nouvelle Nation, d'un nouvel État et d'un nouveau Pays qui doivent tout construire sur les débris de la colonie Saint-Domingoise (Beniamino, Thauvin-Chapot, 2006, p. 23).

La naissance de ce nouvel État n'allait pas sans difficulté. Tout d'abord, il fallait commencer par l'organiser dans tous les domaines. Sur le plan politique particulièrement, Haïti a été isolée du reste du monde. Elle a été perçue comme une nation suspecte, dangereuse; une nation avec laquelle il fallait garder une certaine distance. Cela n'a pas contribué à son développement et à son rayonnement. Et cette situation allait durer plusieurs décennies et cela jusqu'à la signature du Concordat avec le Saint Siège en 1860.

En tant que fait historique, la signature de ce Concordat a donné à Haïti et au gouvernement haïtien en particulier une certaine visibilité sur la scène internationale. Cette reconnaissance officielle a permis à Haïti de nouer des relations diplomatiques avec d'autres pays du monde. Mais l'un des malheurs de ce pays est qu'« Haïti a connu depuis son indépendance en 1804 une majorité écrasante de régimes militaires qui réduisent à la portion congrue le rôle de la " société civile " haïtienne dans la tradition politique de ce pays. De plus, la dépendance économique d'Haïti à l'égard des puissances étrangères s'est traduite, depuis l'occupation américaine, en une véritable hégémonie des États-Unis inscrite directement dans le système monétaire haïtien » (Jean, Maeschalck, 1999, p. 20). Effectivement, cette forte hégémonie

américaine apparaît dans tout ce qui a trait à la gouvernance du pays. Aucun gouvernement haïtien ne peut décider de l'avenir du pays sans l'avis et l'accord des diplomates américains. Cela complexifie la réalité du pays.

Incontestablement, « 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)» (Nelson, 2012, p. 73). Cette crise sociopolitique dans laquelle il a évolué durant ces trois décennies prouve l'inefficacité des dirigeants haïtiens à changer le cours de l'histoire, à orienter le pays vers un meilleur avenir. Ce qui permet à cette crise de perdurer aussi longtemps, c'est sans doute la complicité des politiciens haïtiens avec les décideurs internationaux. Ces hommes politiques ne voient que leurs intérêts personnels. Ainsi, ils sont souvent prêts à vendre le pays au détriment de la classe paysanne.

Le peuple haïtien avait beaucoup lutté pour faire échec au régime des Duvalier dans l'espoir de construire une nouvelle société fondée sur le respect des normes, le respect de la liberté et de la dignité humaine. Aujourd'hui, il se rend compte que « depuis février 1986, le processus officiel de sortie du duvaliérisme est enclenché, mais la marche vers la démocratie a connu de nombreux revers depuis cette date » (Jean, Maeschalck, 1999, p. 51).

Les difficultés de cette marche vers la démocratie sont nombreuses. Tout d'abord, n'ayant pas de moyens économiques suffisants pour faire face au développement du pays, l'État haïtien attend tout de l'international. De ce fait, il est contraint de suivre ses dictats. La conséquence de tout cela est que l'État haïtien perd totalement le contrôle du pays. Il se voit contraint d'appliquer toutes les recommandations qui lui sont faites et parfois même celles qui vont au détriment de l'intérêt national. Disons aussi que les dirigeants haïtiens sont souvent des mercenaires qui travaillent au profit de l'international et au détriment de leur propre pays. C'est sans doute l'une des raisons pour laquelle ils ne prennent pas les moyens nécessaires pour faire décoller le pays.

N'étant pas encore prête à entrer dans le nouvel ordre économique mondial, Haïti vit en décalage par rapport au reste du monde. Certaines exigences de la démocratie imposée à Haïti ne s'accordent pas avec la mentalité du peuple. Il y a tout un travail d'éducation qui n'est pas encore réalisé pour préparer le peuple à entrer dans cette nouvelle réalité. La démocratie exige une certaine préparation et un niveau d'éducation. Comment promouvoir une telle réalité dans

un pays où la majorité de la population ne sait ni lire ni écrire ? Comment faire régner la démocratie au sein d'un peuple ignorant ses droits et ses devoirs ? À force de vivre dans l'illusion, le peuple haïtien a du mal à reconnaître la vraie réalité. Nous avons l'impression que ce peuple est comparable aux gens de la caverne du mythe de Platon.

La politique éducative, telle qu'elle est vécue en Haïti, a été pour certains Chefs d'État haïtiens un instrument de domination. Soulignons au passage qu'Haïti a perdu une grande partie de son élite intellectuelle à cause des persécutions des régimes dictatoriaux, rappelle Corten : « La répression duvaliériste provoque, à partir de 1957, le départ de militants politiques et de cadres (vers Mexico, Miami, Montréal, la Martinique et la Guadeloupe, la France, l'Afrique). Ensuite, c'est un mouvement massif de la petite classe moyenne rurale et urbaine (vers les Bahamas, Miami, New-York, la Guyane) » (Corten, 1992, p. 15).

La perte de toutes ces forces vives du pays constitue un obstacle à son redressement. C'est un véritable handicap au développement du pays. L'élite intellectuelle se désengage de la lutte politique et par conséquent, les dirigeants actuels sont de plus en plus des incompetents. Au lieu de chercher à renouveler le système scolaire, ils font tout pour l'anéantir. Il suffit de voir comment les représentants du parlement haïtien imposent au ministre de l'Éducation nationale la nomination des enseignants pour comprendre l'état catastrophique de l'appareil éducatif.

En définitive, inséparable de la politique, le secteur éducatif haïtien est confronté à de nombreuses difficultés qui le rendent non-opérationnel et inefficace malgré la bonne volonté de certains acteurs désireux de le transformer. Nelson estime que « 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 » (Nelson, 2012, p. 73). En dépit de l'engagement du Président haïtien en Septembre 2000 lors de la Déclaration du Millénaire¹² à consentir des efforts importants et concrets en vue de réduire la pauvreté, la faim et l'illettrisme; de promouvoir la paix, les droits de l'homme et de lutter contre la dégradation de l'environnement dans leurs pays d'ici à 2015,

¹²http://www.ihsi.ht/pdf/odm/OMD_Novembre_2010.pdf, Consulté en ligne le 13 Septembre 2017.

très peu de réalisations ont été constatées en Haïti. L'instabilité de la situation sociopolitique et économique n'a pas permis d'atteindre les objectifs fixés.

Parmi les multiples facteurs paralysant la bonne marche du système éducatif haïtien, la vie politique haïtienne en est un. Dans cet ordre d'idées, Jean-Price Mars affirme : « Il est généralement admis que depuis 1804, Haïti est vouée à l'anarchie et à la décadence, que nous n'avons pas su utiliser la brillante civilisation de Saint-Domingue» (Price-Mars, 2013, p, 181). L'État haïtien en tant que garant de cette institution scolaire n'assume pas réellement ses responsabilités envers le peuple. Deux siècles après sa fondation la république d'Haïti peine encore à solutionner ses problèmes ordinaires. Le nombre des écoles publiques demeure encore très insignifiant par rapport aux écoles privées qui ne sont accessibles qu'à une élite. La situation d'Haïti fait peur et les jeunes sont de plus en plus inquiets face à leur avenir. Nous allons essayer maintenant de définir le cadre théorique et conceptuel qui servira de support à l'analyse et à l'interprétation des données de cette recherche.

Deuxième chapitre : Cadre théorique et conceptuel de la recherche

Pour constituer notre cadre théorique et conceptuel nous croisons les apports théoriques de plusieurs auteurs. Gérard Vergnaud, Pierre Pastré et Line Numa-Bocage sont convoqués pour asseoir notre approche fondée sur la didactique professionnelle. Précisons que l'analyse de l'activité demeure l'outil privilégié de cette approche et celle-ci s'appuiera essentiellement sur les quatre composantes du schème décrites par Vergnaud. Tenant compte de la dimension de l'expérience que l'on retrouve au cœur du concept d'éducation chez Dewey, celui-ci a été retenu pour essayer de saisir le fondement et la portée des stratégies éducatives parentales qui sont à l'œuvre dans l'éducation des enfants. La question des apprentissages et de la réussite scolaire est abordée à partir des écrits de Bernard Charlot sur « le rapport au savoir ». À présent, revenons à la didactique professionnelle pour en préciser les principaux fondements.

1. L'approche de la didactique professionnelle au regard de notre objet de recherche

Mobiliser une approche dans une recherche scientifique consiste à inscrire cette dernière dans des paradigmes bien particuliers. Ainsi, il semble important pour nous de préciser en quoi l'approche de la didactique professionnelle paraît pertinente pour notre recherche. Pour ce faire, un survol historique paraît déterminant.

1.1. La didactique professionnelle : un survol historique

La naissance de la didactique professionnelle a marqué un tournant dans l'histoire de la formation en France. Dans un article de synthèse publié en 2006 dans la *Revue Française de*

Pédagogie, Pierre Pastré, Patrick Mayen et Gérard Vergnaud affirment que la didactique professionnelle est « née en France dans les années 1990 au confluent d'un champ de pratiques, la formation des adultes, et de trois courants théoriques, la psychologie du développement, l'ergonomie cognitive et la didactique, elle s'appuie sur la théorie de la conceptualisation dans l'action d'inspiration piagétienne » (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006). Ainsi, la didactique professionnelle ne s'est pas constituée à partir du néant, mais a plongé ses racines dans d'autres disciplines préexistantes. Dans son livre *La didactique professionnelle, approche anthropologique du développement chez les adultes* publié en 2011, Pastré indique l'origine et les enjeux de cette discipline ainsi que le point d'ancrage des fondateurs :

La didactique professionnelle est née à peu près simultanément à deux endroits : d'une part dans un groupe de chercheurs qui voulaient articuler certaines didactiques disciplinaires et la psychologie ergonomique ; d'autre part, chez un chercheur¹³ qui essayait d'introduire l'analyse du travail dans la formation professionnelle. Cette double origine correspond à un double parcours intellectuel. Le premier courant est parti de la didactique des disciplines (didactique des techniques et didactique des mathématiques) pour déboucher sur la psychologie ergonomique en y incluant la didactique professionnelle. Le second courant est parti de la formation des adultes pour déboucher, grâce à la psychologie ergonomique, sur la didactique professionnelle, c'est-à-dire une analyse du travail orientée formation (Pastré, 2011, p. 11).

À travers cette citation, l'auteur fait apparaître à la fois le positionnement épistémologique de ces deux courants de pensée et l'influence de certaines disciplines dans la formation de cette nouvelle discipline scientifique qu'est la didactique professionnelle. Aussi souligne-t-il les effets de l'interdisciplinarité. En effet, aujourd'hui, l'interdisciplinarité semble constituer les conditions de possibilité de l'existence de la science et témoigne du même coup de son pouvoir d'agir en termes de fécondité intellectuelle et d'ouverture à de nouvelles rationalités épistémologiques.

Au début de la création de cette nouvelle discipline scientifique, les frontières entre la didactique professionnelle, la psychologie ergonomique et les didactiques des disciplines ont été assez floues. Selon Pastré : « À son point de départ la didactique professionnelle ne se

¹³ L'auteur de cet ouvrage.

distingue pas de la psychologie ergonomique. En effet, son objectif premier est d'affirmer que l'analyse du travail est un préalable à toute construction d'un dispositif de formation » (Pastré, 2011, p. 38). Dans la foulée, il a révélé quel mode de rapport existait entre la didactique professionnelle et les didactiques disciplinaires. En l'occurrence, il a écrit ceci :

À l'origine, les relations entre didactique professionnelle et didactiques des disciplines ont été des relations d'opposition : on a insisté sur la rupture bien plus que sur la continuité. L'opposition s'est cristallisée sur deux points. Le premier porte sur l'objet du procès didactique. Pour les didactiques des disciplines, l'objet d'une didactique est le savoir, sa transmission et son assimilation. Pour la didactique professionnelle, l'objet de la didactique est l'activité, une activité spécifique puisque c'est une activité d'apprentissage (Pastré, 2011, p. 50).

Pastré met en lumière la "sensibilité" des auteurs, leur positionnement épistémologique et l'importance accordée à la psychologie ergonomique dans la formation de la didactique professionnelle, notamment en ce qui a trait à l'analyse du travail. Quels sont les apports de la psychologie ergonomique à la didactique professionnelle ? À cette interrogation, Pastré nous dit :

La première chose que la psychologie ergonomique a apportée à la didactique professionnelle concernant l'analyse du travail est la distinction entre tâche et activité. Leplat (1997) est l'auteur qui a principalement développé ce thème : il y a toujours plus dans le travail réel que dans la tâche prescrite. Que l'activité finisse toujours par déborder la tâche et sa prescription n'est pas vraie seulement des activités à forte dimension cognitive comme les activités de conception (Pastré, 2011, p. 50).

Cette distinction de Leplat a le mérite de mettre en lumière cette part d'ombre qui existait entre le travail prescrit et travail réel. En débordant la tâche prescrite, l'activité se donne à voir sous le prisme de l'analyse, élément fondamental sur lequel repose toute la didactique professionnelle. De ce fait, l'analyse du travail permet de questionner la tâche sous ses multiples aspects. Pastré montre que cette distinction établie par Leplat (1997) entre tâche et activité a fortement contribué à structurer méthodologiquement la didactique professionnelle :

À son origine, la didactique professionnelle s'est appuyée en méthodologie sur ce qu'on peut appeler le paradigme de Leplat (1997). Ce paradigme comporte deux dimensions : une

dimension épistémologique, selon laquelle entre la tâche prescrite et l'activité réelle il y a toujours un écart : l'activité ne se réduit jamais à la simple exécution de la tâche prescrite ; elle est plus riche, plus complexe, manifestant la dimension de créativité présente dans le travail. C'est ce qui amène Leplat à différencier la tâche prescrite (ce qu'il faut faire), la tâche redéfinie (ce que l'agent a compris de ce qu'il faut faire) et la tâche effective (ce que l'agent fait effectivement). La deuxième dimension est méthodologique : le but principal de l'analyse du travail est de comprendre l'activité ; mais pour accéder à l'activité, il faut commencer par analyser la tâche prescrite (Pastré, 2011, p. 188).

Pour cerner réellement l'apport de la psychologie ergonomique dans la formation de la didactique professionnelle comme discipline à part entière, la définition des notions de tâche et d'activité paraît primordiale. Selon Leplat, " tâche et activité " sont intimement liées. Il définit la tâche comme : « "ce qu'il y a à faire " et l'activité comme " ce que l'on fait" » (Leplat, 1997, p. 263). Au regard de l'objet de cette étude, la tâche semble correspondre davantage à la mission éducatrice des parents haïtiens analphabètes et l'activité se rapporte à la manière dont cette mission est vécue à travers la mobilisation des savoirs, des compétences et surtout à travers les stratégies éducatives parentales mises en œuvre pour parvenir aux résultats escomptés.

À travers une image très saisissante, Pastré évoque la dimension dynamique du travail en faisant ressortir la créativité qu'il implique. Pour lui, ceci n'est pas qu'une affaire de routine. Il comporte aussi une part d'ajustement et de créativité et c'est de là que résultent les apprentissages : « Tout travail vivant est un mixte d'œuvre et de besogne : il comporte une part de répétition et de routine et il comporte une part d'ajustement et d'invention » (Pastré, 2011, p. 6). Toute la complexité de l'éducation des enfants vient de là puisque, ce travail des parents s'inscrit souvent dans une tradition familiale, qui, à leurs yeux, paraît primordiale. Il leur est parfois très difficile de pouvoir s'ajuster face aux diverses mutations sociales qui complexifient les relations familiales.

Par ailleurs, Pastré montre que l'organisation du travail trouve un profond écho dans les écrits de Vergnaud pour qui le concept de schème se définit comme « une forme invariante d'organisation de l'activité et de la conduite associée à une classe de situations » (Pastré, 2011, p. 89). À travers ce concept, tiré de sa théorie de la conceptualisation dans l'action,

Vergnaud constitue tout le cadre méthodologique de la didactique professionnelle. Au regard des deux courants de la didactique professionnelle (l'analyse du travail et l'analyse des apprentissages) Pastré précise ainsi les objectifs, les méthodes et les finalités de cette discipline :

La didactique professionnelle a toujours tenu un fil rouge qui n'a pas changé depuis un quart de siècle : analyser l'activité des hommes au travail pour aider au développement de leurs compétences. En ce qui me concerne, elle exprime la conviction que c'est dans le travail que la majorité des humains rencontrent leur développement. Rectifions : les humains se développent d'abord dans leur enfance et leur jeunesse ; Piaget et Vygotski l'ont bien montré. Mais le développement ne s'arrête pas avec la fin de l'adolescence et l'entrée au travail. Il se poursuit sous d'autres formes où se mêlent indissociablement la construction de l'expérience et le développement de nouvelles ressources cognitives. Tout dans le travail n'est pas source de développement, assurément ! Mais tout ce qui favorise l'intelligence au travail génère du développement (Pastré, 2011, p. 1).

Dans ce contexte de développement humain apparaissent les deux formes d'activité dont parle Marx et qui ont été reprises par Rabardel et Samurçay, à savoir : "l'activité productive et l'activité constructive". En effet, l'activité productive peut être définie comme la réalisation de tâches déterminées. Tandis que l'activité constructive est l'élaboration, la constitution des ressources internes ou externes (compétences, instruments, outils, schèmes, savoirs, etc.) susceptibles d'être mobilisées dans la réalisation d'une activité future. Ces deux formes d'activités demeurent inséparables, selon Pastré. Toutefois, il fait remarquer deux choses importantes. En premier lieu, il montre que « dans le travail, le but de l'action est l'activité productive ; et l'activité constructive n'est qu'un effet, qui n'est généralement ni voulu ni conscient. On peut parler alors d'apprentissage incident » (Pastré, 2006, pp. 109-121). En second lieu, il avance que « l'empan temporel n'est pas le même pour l'activité productive et l'activité constructive : l'activité productive s'arrête avec la fin de l'action. Mais l'activité constructive peut se poursuivre bien au-delà » (Pastré, 2006, pp. 109-121).

L'épaisseur temporelle dont parle Pastré se vérifie particulièrement lors des moments de débriefing ou de l'analyse des pratiques professionnelles. Cela se vit lorsqu'un professionnel entre dans une posture réflexive. Pour mieux appréhender les deux formes d'activités qui

viennent d'être évoquées, voyons quels sont les objectifs de la didactique professionnelle et en quoi consiste sa finalité. Dans son travail de thèse intitulé "*Essai pour introduire le concept de didactique professionnelle*" soutenu en 1992, Pastré définit ainsi l'objectif de la didactique professionnelle :

La didactique professionnelle se donne comme objectif le développement de compétences générales à partir du traitement de situations professionnelles : il ne s'agit pas de développer la spécialisation technique des opérateurs, mais d'utiliser les situations de résolution de problèmes qu'ils rencontrent dans leur activité professionnelle pour leur permettre de développer ou de restructurer leurs compétences générales (Pastré, 1992).

Il est fort intéressant de voir l'évolution de la pensée de Pastré à travers le choix et l'usage de son vocabulaire. Sa pensée dégage l'idée de l'élaboration et de la construction d'une jeune discipline scientifique. Apparemment, le traitement des situations auquel il fait référence ici se rapporte à l'analyse du travail des professionnels dans leur lieu de travail. Quelle est la finalité de cette analyse du travail ? En fait, « si le développement est la finalité première de l'analyse du travail en didactique professionnelle, la professionnalisation en constitue la finalité seconde » (Pastré, 2011, p. 64). Ce double enjeu de la didactique professionnelle (développement et professionnalisation) situe le travail du professionnel dans la perspective de l'acquisition des savoirs et des compétences : « La finalité première de la didactique professionnelle et de l'analyse du travail qu'elle effectue est le développement personnel et cognitif des agents » (Pastré, 2011, p. 63). Ce développement personnel et cognitif sous-entend à la fois l'acquisition de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences. L'analyse de l'activité d'un professionnel dévoile son intelligence en action. Cela nous amène à aborder les trois grandes orientations de la didactique professionnelle.

1.2. Les trois grandes orientations de la didactique professionnelle

La didactique professionnelle se reconnaît à travers ses trois grandes orientations : l'analyse des apprentissages, l'étude de la formation des compétences, la mise en œuvre de la théorie de la conceptualisation dans l'action. En effet, l'analyse des apprentissages en tant que première orientation vise à cerner les mécanismes à travers lesquels passe l'apprentissage. La deuxième

orientation qu'est l'étude de la formation des compétences s'inscrit dans une logique de professionnalisation. Enfin, la mise en œuvre de la théorie de la conceptualisation dans l'action se rapporte aux types de dispositifs à mettre en œuvre pour penser la formation des professionnels.

1.2.1. L'analyse de l'activité, chemin vers la découverte des apprentissages

L'analyse des apprentissages permet de découvrir les liens de causalité entre les activités humaines et la formation des compétences qui en résulte. Voilà pourquoi, l'analyse des apprentissages ne saurait se séparer de l'analyse de l'activité des acteurs. Ainsi, apparaît une réelle continuité entre agir et apprendre de/et dans son activité. Il est vrai que dans le cadre de cette recherche l'analyse du travail des enseignants ne sera pas très approfondie, mais cela ne nous empêche pas de jeter les bases d'une réflexion qui pourra être développée ultérieurement. À présent, tournons notre regard sur l'analyse du travail éducatif accompli par les parents haïtiens analphabètes.

Tout comme chez les professionnels des métiers de la vie courante (mécanique, électricité, maçonnerie, ébénisterie, sciences infirmières, enseignement, etc.), l'exercice du métier de parent comprend aussi des formes de rationalité faisant appel à des schèmes et des modes de conceptualisation bien particuliers. D'ailleurs, c'est à travers ces deux modalités d'agir qu'apparaissent réellement la formation des compétences.

1.2.2. Du déploiement des schèmes à la formation des compétences

Dans ses réflexions sur la formation des compétences", Pastré montre la nécessité pour les chercheurs d'aller observer les professionnels sur leur lieu de travail. Car, c'est là, dit-il, que se développent réellement les compétences. Rappelons que le concept de "compétence" a suscité et suscite encore aujourd'hui beaucoup de débats et de réflexions dans le milieu de la recherche. Les définitions attribuées à ce concept font rarement l'unanimité chez les chercheurs. Cette difficulté à pouvoir s'entendre sur une définition témoigne de la puissance sémantique de ce concept et de l'usage qu'on en fait. Certains auteurs l'utilisent au singulier,

tandis que d'autres l'emploient au pluriel. « Au singulier, une compétence c'est quelque chose qui n'est pas directement observable, elle ne peut être que postulée, à partir de performances qui l'expriment (Pastré, 1999a) ». Mais le résultat (réussi) de l'action ne constitue pas le seul indicateur de la performance » (Lenoir, Pastré, 2008, p. 33).

Yves Lenoir souligne que dans les écrits de Pastré publiés dans les années 1999 et 2004, le concept de "compétence" a été souvent utilisé au singulier. Il en est de même dans les écrits de Mayen publiés en 2003. En revanche, dans certains écrits de Samurçay et de Pastré publiés en 1998 et 1999, il est parfois utilisé au pluriel. Ce double usage soulève d'énormes interrogations. Pourquoi ce passage du singulier au pluriel ? À quoi correspond ce double usage ? Lenoir apporte la réponse que voici : « Entendu au pluriel, les compétences sont définies comme « un ensemble organisé de représentations (conceptuelles, sociales et organisationnelles) et d'organiseurs d'activité (schèmes, procédures, raisonnements, prise de décision, coordination) disponible en vue de la réalisation d'un but ou de l'exécution d'une tâche » Pastré, 1999c, p. 121) (Lenoir, Pastré, 2008, p. 33)».

Ce passage momentané du singulier au pluriel fait ressortir une certaine ambivalence dans la pensée des auteurs. En fait, celle-ci permet de faire l'hypothèse d'une hésitation dans la construction de la jeune discipline, puisqu'à cette période la didactique professionnelle était encore à ses débuts. Nous relevons que la définition du concept de "compétence" au singulier semble mettre l'accent sur la dimension performative d'une action. Car, « L'activité est organisée notamment quand elle s'accompagne de réussite et que cette réussite parvient à se reproduire : on parle alors de compétence » (Lenoir, Pastré, 2008, p. 56). Alors, en quoi consiste la réussite d'une action ? Dans le cadre des activités scolaires, par exemple, si l'on tient compte des bourrages de crâne, phénomène bien connu des enseignants haïtiens, peut-on assimiler la réussite scolaire à l'acquisition des compétences ? Cette question, compte tenu de sa pertinence, mérite d'être approfondie. Car, dans ce cas précis, la réussite scolaire ne s'accompagne pas forcément de l'acquisition des compétences ou des savoirs.

L'emploi du concept de "compétences" au pluriel renvoie au côté représentationnel de l'action. Pastré et Vergnaud vont jusqu'à l'assimiler à des formes de connaissances :

Pastré (*Ibid*) et Vergnaud (1996a) avancent aussi que la majorité des connaissances sont des compétences, « des savoirs en acte, efficaces pour traiter certaines situations, mais prisonniers

du contexte dans lequel ils s'appliquent, ce qui limite leur transfert et leur généralisation (Vergnaud, 1996, *in* Pastré, 1992, p. 206). Mais, une fois exprimé, le savoir en acte est mis à distance du sujet, il peut prendre une forme objective, et de ce fait être adaptable et transférable à d'autres situations » (Pastré, 1999b, p. 17) (Lenoir, Pastré, 2008, p. 33).

L'assimilation du concept de "compétences" à la notion de "connaissances" éclaire et justifie l'importance accordée au concept de "schèmes" par Vergnaud. En pointant les limites de ce concept par rapport à sa capacité de transfert et de généralisation, l'auteur affirme, d'une certaine manière, son choix de la théorie de la conceptualisation dans l'action. Comment Vergnaud définit-il le concept de schème ?

On appelle schème l'organisation invariante de la conduite pour une classe de situations donnée. C'est un concept général, qui concerne à la fois l'organisation des gestes de la vie quotidienne et des gestes professionnels, l'organisation des formes langagières et énonciatives du dialogue (lexique, syntaxe, ton, intention, présupposés...) ou celles des opérations de pensée permettant de traiter des problèmes scientifiques ou techniques d'une certaine classe. L'interaction sociale est aussi concernée par des schèmes (Vergnaud, 1994, p. 66).

En incluant les gestes de la vie ordinaire et ceux de la vie professionnelle, ainsi que les formes langagières et discursives, Vergnaud donne à ce concept ses lettres de noblesse et l'inscrit au cœur même de toutes les activités quotidiennes. À cet égard, Pastré affirme : « Le concept de schème, par son caractère de passeur, oblige à donner un autre sens à ce qui relève de l'épistémique : c'est une manière de faire qui s'appuie sur une manière (souvent implicite) de penser. C'est pourquoi, si l'activité est ainsi intelligible, on peut penser qu'elle est analysable » (Pastré, 2011, p. 89).

Les quatre éléments constitutifs du schème, à savoir les buts et les anticipations, les règles d'action, les invariants opératoires et les inférences, forment un cadre d'analyse très intéressant pour appréhender les savoirs et les compétences mobilisés par les parents analphabètes dans la réussite scolaire de leurs enfants. Les buts et les anticipations forment des stratégies éducatives parentales. Les règles d'action constituent le cadre éducatif dans lequel se déroule l'accompagnement des enfants. La finalité des règles d'action - pour ces parents - consiste à transmettre à leurs enfants les valeurs auxquelles ils croient et adhèrent. Quant aux invariants opératoires, ils leur permettent de saisir l'information pertinente

nécessaire à la réussite de leur action éducative grâce à leur capacité d'observation et à leur vigilance. Enfin, les inférences visent à choisir les règles d'action appropriées à la situation donnée. Ces quatre composantes du schème confirment cette théorie de Vergnaud, à savoir : « Le schème fonctionne comme un tout : c'est une totalité dynamique fonctionnelle, une sorte de module finalisé par l'intention du sujet et structuré par les moyens qu'il utilise pour atteindre son but » (Vergnaud, 1994, p. 66).

Vergnaud préfère le concept de schème à celui de compétence. Il pense que c'est la mobilisation des schèmes qui conduit à l'acquisition des compétences. Ainsi, nous pouvons avancer que le schème n'est pas une compétence, mais la structure conceptuelle fondamentale de la compétence. D'où la nécessité pour les professionnels de développer des situations pédagogiques impliquant des schèmes susceptibles de favoriser de nouvelles connaissances : « Si les compétences résultent de schèmes organisés de conduite, quelles situations faut-il proposer aux élèves pour qu'ils aient l'occasion d'élaborer les schèmes adéquats ? et avec quelle aide des enseignants ? » (Vergnaud, 1994, p. 70). Cette interrogation de l'auteur fait ressortir l'importance de la médiation didactique afin de susciter chez les élèves des conflits cognitifs susceptibles d'aboutir à l'acquisition de nouvelles connaissances.

Isabelle Vinatier rappelle qu'« en didactique professionnelle, l'interaction entre la personne et le réel a été conceptualisée par la notion de schème » (Vinatier, 2013, p. 16). Dans cette perspective, l'analyse de tout type d'activité, quelle soit professionnelle, familiale ou autre suppose l'étude des formes de conceptualisation à l'œuvre. Rappelons du même coup que la conceptualisation ne se résume pas aux activités purement intellectuelles. Elle englobe toutes les activités de la vie, y compris celles les plus ordinaires.

1.2.3. La conceptualisation dans l'action : voie privilégiée de l'analyse de l'activité

La troisième orientation de la didactique professionnelle est la mise en œuvre de la théorie de la conceptualisation dans l'action de Vergnaud. En effet, pour comprendre comment s'articulent activité et apprentissage dans un contexte de travail, la mobilisation de la théorie de la conceptualisation dans l'action issue de Piaget et reprise par Vergnaud se révèle

déterminante. Utilisant les concepts de "schèmes et d'invariants opératoires", Vergnaud montre comment peut se développer une intelligence de l'action. En ce sens, Jean-Michel Saussois avance : « S'intéresser à l'action, c'est donc se focaliser sur le processus plutôt que sur le produit » (Saussois, 2016, p. 306).

En se fondant particulièrement sur l'analyse des stratégies éducatives parentales et des activités professorales, notre approche tend à se démarquer de l'idée de vouloir enfermer la didactique professionnelle dans la stricte sphère de l'analyse des savoirs intellectuels ou théoriques. Ainsi, nous nous écartons de la voie de la survalorisation des savoirs intellectuels au détriment des autres formes de savoirs. Notre approche vise à donner une véritable place à la théorie des schèmes et des invariants opératoires de Vergnaud, puisque les modalités d'action des gens dépendent bien souvent des schèmes mobilisés. Vraisemblablement, l'action éducative des parents haïtiens analphabètes est nourrie d'un ensemble de schèmes qu'il conviendrait évidemment d'appréhender. Maintenant, il s'avère nécessaire de définir une notion essentielle qui est au fondement même de cette théorie de Vergnaud. Il s'agit de la notion de champ conceptuel. En quoi consiste-t-il ? Comment Vergnaud le définit-il ? Dans *Apprentissage et didactique, où en est-on ?*, il propose la définition suivante :

On appelle champ conceptuel un ensemble de situations dont le traitement implique des schèmes, concepts et théorèmes, en étroite connexion, ainsi que les représentations langagières et symboliques susceptibles d'être utilisées pour les représenter [...]. Ce sont les concepts et théorèmes qui permettent d'analyser les différentes tâches cognitives contenues dans les situations, ainsi que les opérations de pensée mises en œuvre dans les schèmes de traitement utilisés par les élèves. Ce sont les situations qui fournissent la référence et la fonction des connaissances dans les schèmes (Vergnaud, 1994, p. 71).

Ainsi, la notion de champ conceptuel sous-entend que l'analyse de chaque situation suppose la mise en œuvre d'un ensemble de savoirs, symbolisés par des concepts et des théorèmes, des schèmes qui caractérisent des manières de raisonner ou des formes de rationalité, des représentations, des perceptions qui sont souvent liées à l'environnement socioculturel de l'individu. Vergnaud souligne qu'« il n'y a pas de théorèmes sans concepts et pas de concepts sans théorèmes, et le processus de conceptualisation du réel s'appuie sur les deux catégories à la fois » (Vergnaud, 1994, p. 67). Ainsi donc, parler de champ conceptuel, c'est prendre en

compte ces divers éléments participant à la complexité d'une situation, qu'elle soit professionnelle, familiale, scolaire ou autre, en vue de bien l'analyser. Ces différents aspects susmentionnés forment ce que Vergnaud appelle une situation-problème. Par ailleurs, il précise que « la notion de champ conceptuel a d'ailleurs été élaborée pour fournir un outil d'analyse adapté à la complexité du réseau de relations liant les différents savoirs mathématiques » (Vergnaud, 1994, p. 64).

La référence faite ici aux savoirs mathématiques ne signifie point que la didactique professionnelle s'intéresse exclusivement à ces formes de savoirs, mais justifie en quelque sorte le positionnement épistémologique du chercheur. Rappelons que Vergnaud fut un grand mathématicien. Ces références mathématiques confirment à la fois son positionnement épistémologique et inscrivent du même coup sa pensée dans un champ spécifique, celui des mathématiques. Dans cet ordre d'idées, cette citation d'Isabelle Vinatier prend tout son sens : « La didactique professionnelle, de manière spécifique, engage des réflexions d'ordre épistémologique sur les savoirs et savoir-faire propres à un champ professionnel aux fins de répondre aux problèmes pratiques et théoriques auxquels sont confrontés les acteurs » (Vinatier, 2013, p. 34). L'analyse de l'activité, un des piliers de la didactique professionnelle, offre l'avantage de saisir les interactions entre les individus et leur milieu de vie ou de travail sous le prisme des relations qu'ils y établissent et des apprentissages qui s'effectuent grâce aux multiples situations-problèmes rencontrées. En ce sens, Pastré affirme :

Analyser l'apprentissage, c'est saisir la conceptualisation dans tous ses états. J'ai essayé de montrer qu'il y avait une profusion de types d'apprentissages, dont je n'ai détaillé qu'une petite partie, qui correspondent à autant de modalités de conceptualisation. Conceptualiser, c'est bien sûr construire et/ou utiliser des concepts, mais on pourrait dire qu'il y a autant de formes de concepts que de modalités de conceptualisation. Dans la grande tradition piagétienne, qui va jusqu'à Vergnaud, le critère pour les ordonner consiste à concevoir une échelle qui va de l'entièrement implicite au totalement explicite (Pastré, 2011, p. 252).

À présent, revenons un peu à l'origine de la théorie de la conceptualisation dans l'action afin de mieux cerner les enjeux de cette réflexion. Pour Pastré, « la théorie de la conceptualisation dans l'action fait partie intégrante d'une approche de psychologie développementale. Il ne faut pas l'oublier : si elle parle d'invariance, c'est dans une perspective de développement »

(Pastré, 2011, p. 86). Cette remarque demeure capitale pour situer le cadre dans lequel s'inscrit cette théorie de Vergnaud. Donc, la visée d'une telle théorie paraît la recherche de la croissance et du développement de la personne, que ce soit sur le plan professionnel ou personnel. Pastré ajoute un élément important qui permet de saisir les deux idées sur lesquelles repose cette théorie de la conceptualisation : « D'une part l'activité humaine est organisée et elle va donc être analysable, l'analyse consistant à remonter jusqu'à son organisation. D'autre part, le noyau central de cette organisation de l'activité est composé d'invariants, de nature conceptuelle, ce qui a amené Vergnaud à résumer cette approche dans une phrase lapidaire : « Au fond de l'action, la conceptualisation » (Vergnaud, 1996) » (Pastré, 2011, p. 86).

Affirmer que la conceptualisation constitue le moyen que détiennent les humains pour s'adapter à toutes les situations de la vie, c'est reconnaître que celle-ci n'est pas réservée exclusivement à une catégorie spécifique de personnes. En ce sens, il existe sans doute chez les personnes analphabètes des modes de conceptualisation qui mériteraient d'être élucidés pour bien comprendre leurs mécanismes d'action. D'autant plus que le couplage schème-situation paraît une vivante illustration de la généralisation de cette théorie à toutes les formes de situations possibles : « Il n'y a pas de situations sans schèmes permettant de chercher à agir sur elles ; il n'y a pas de schèmes sans situations sur lesquelles les schèmes chercheront à s'appliquer. Le couplage schème-situation montre bien qu'on est dans une ontologie de la pratique, qui marque ici sa différence avec une ontologie reposant sur la connaissance théorique » (Pastré, 2011, p. 91). Ce dépassement de la connaissance théorique inclut en lui-même une dimension pratique. Ce qui permet évidemment de répandre cette théorie à l'ensemble des situations de la vie quotidienne, y compris les expériences vécues par les personnes analphabètes.

Pastré souligne que pour Vergnaud, « il y a des schèmes dans toutes les formes d'activités : non seulement dans les gestes, mais aussi dans la résolution de problèmes mathématiques, dans la manière dont un homme politique s'adresse à son public, ou dans les échanges verbaux entre des interlocuteurs en dialogue » (Pastré, 2011, p. 87). Promouvoir la conceptualisation dans l'action, c'est se donner les moyens pour parvenir à l'analyse des situations de travail. Puisque toute action implique une certaine forme de conceptualisation, alors toute analyse de l'activité nécessite la connaissance des formes de conceptualisation qui

sont à l'œuvre. La conceptualisation est inséparable de l'analyse. C'est la voie privilégiée pour parvenir à une analyse profonde des apprentissages et des compétences. C'est ce qui peut en quelque chose justifier la pertinence de la didactique professionnelle pour notre étude.

1.3. La pertinence de la didactique professionnelle pour notre recherche

Trois éléments fondamentaux (activité, schèmes, analyse de l'activité) ont présidé au choix de la didactique professionnelle en tant qu'outil conceptuel et approche méthodologique pour tenter d'éclairer l'objet de cette recherche. Ces éléments paraissent pertinents dans la mesure où ils se focalisent fortement sur le sujet. Le premier élément, c'est-à-dire l'activité, sera analysé au regard des interactions entre les parents haïtiens analphabètes et leurs enfants. Pastré, dans la citation qui suit, souligne deux éléments essentiels qui semblent justifier ce choix de la didactique professionnelle, à savoir, son caractère didactique et sa centration sur l'activité : « La didactique professionnelle se veut pleinement une didactique, c'est-à-dire une étude des processus de transmission et d'appropriation des connaissances en ce qu'elles ont de spécifique par rapports aux contenus à apprendre. Simplement, elle se centre beaucoup plus sur l'activité que sur les savoirs » (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2011).

Au regard de la situation d'analphabétisme des parents haïtiens, accentuer sur l'activité, c'est créer des conditions pour éviter de nous enfermer dans des savoirs institués et socialement reconnus par des institutions. L'objectif est de faire surgir des contenus de pensée susceptibles de faire émerger de nouvelles formes de savoirs et de compétences fondés sur des stratégies éducatives mises en œuvre par les parents pour favoriser la réussite scolaire de leurs enfants. Donc, la focalisation sur l'activité vise, dans cette perspective, à mettre en lumière tout ce qui se vit dans les interactions entre parents et enfants, entre élèves et enseignants. Puisque, « l'activité humaine est tout à la fois organisée, efficace, reproductible et analysable » (Pastré, 2006, pp. 109-121). Il n'est pas anodin de réfléchir sur la manière dont celle-ci est vécue et perçue par les parents, les enfants et les enseignants.

Les schèmes constituent le deuxième élément justifiant le choix de la didactique professionnelle. Ce concept découlant de la théorie de la conceptualisation dans l'action de

Vergnaud revêt une grande importance pour cerner les mécanismes d'actions sous-jacents à l'activité à la fois des parents, des enfants et des enseignants. En didactique professionnelle, il existe des formes de régulation de l'activité qui ne sont perceptibles qu'à travers l'analyse de certains schèmes. Il semble que ces derniers jouent un rôle déterminant dans la réussite scolaire des élèves. En affirmant : « Aussitôt qu'il y a activité, il y a apprentissage, plus ou moins important, bien entendu » (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006) ces auteurs inscrivent toute activité dans un processus d'apprentissage. Ces apprentissages sont souvent générateurs de nouveaux savoirs, de nouvelles compétences et cela influe sans doute sur le développement de la personne.

Enfin, le troisième et dernier élément qui a présidé au choix de la didactique professionnelle, est l'analyse de l'activité. Cette analyse, telle qu'elle est envisagée ici, ne se rapporte pas seulement à l'exercice du métier d'enseignant en Haïti, mais aussi et surtout à la pratique quotidienne des parents haïtiens analphabètes dans l'éducation de leurs enfants. Cette analyse se veut une réflexion distanciée de l'activité des parents en situation d'éducation en vue de déterminer les formes de développement humain, intellectuel, social susceptibles d'y être dégagés. Mayen estime que « l'analyse de l'activité en didactique professionnelle comporte une analyse du développement. L'analyse du développement correspond à une analyse des conditions et des processus qui, dans le travail, ou dans les parcours de vie ou de travail, facilitent ou limitent le développement » (Mayen, 2008, p. 108). Montrant que la notion d'activité a été fortement développée dans une perspective d'analyse du travail et qu'elle tire d'ailleurs son origine de la psychologie du travail, Vinatier précise que « la notion d'activité est pensée comme l'entre-deux de la tâche prescrite et de la tâche effective » (Vinatier, 2013, p. 30).

Il est vrai que dans le cadre de cette recherche sur la contribution des parents haïtiens analphabètes dans la réussite scolaire de leurs élèves, l'objectif est de découvrir les savoirs et les compétences déployés par les parents, toutefois, cela n'empêche pas de mener une analyse sur les dispositifs pédagogiques mis en place par les enseignants pour promouvoir une meilleure réussite des élèves. Car le travail des parents ne saurait être dissocié totalement de celui des enseignants, même si, en réalité, la priorité est accordée au travail des parents. D'autant plus que les données dont nous disposons ne sont pas assez adéquates pour mener

une telle réflexion. En revanche, une telle réflexion ne demeure pas moins intéressante puisque le travail enseignant impacte de quelque manière que ce soit la réussite scolaire des élèves.

En définitive, mobiliser la didactique professionnelle comme outil conceptuel et approche d'analyse pour appréhender les savoirs et les compétences mobilisés par les parents haïtiens analphabètes dans la réussite scolaire de leurs enfants peut sembler, à première vue, dénué de sens. Car, la didactique professionnelle est souvent convoquée pour cerner des problématiques touchant au milieu professionnel où sont étudiés les apprentissages et la formation des compétences au travail. D'ailleurs, Pastré l'affirme : « La didactique professionnelle est née du souci d'analyser l'apprentissage qui se fait dans l'exercice de l'activité professionnelle » (Pastré, 2006, pp. 109-121). Toutefois, cette étude se propose de faire cette ouverture en vue d'étendre la didactique professionnelle à d'autres modes de réflexion. C'est ce qui constitue notre spécificité en mobilisant cette approche de la didactique professionnelle.

En fondant cette recherche spécifiquement sur les trois éléments cités précédemment, à savoir l'activité, les schèmes, l'analyse du travail, il semble possible, grâce à la théorie de la conceptualisation dans l'action, d'ouvrir le champ de la didactique professionnelle à cette catégorie de personnes que sont les parents haïtiens analphabètes. L'activité de ces derniers ne semble pas trop éloignée des préoccupations de la didactique professionnelle puisqu'il s'agit d'analyser des interactions entre parents et enfants. D'autant, plus qu'un zoom sera porté sur l'activité enseignante. Comprendre les schèmes des parents et des enfants, c'est entrer dans une forme d'analyse de l'activité qui ne se dit pas toujours avec des mots savants mais dont la réalité témoigne l'existence. Une existence qui prend forme et tire sa consistance dans les expériences quotidiennes.

2. Des apprentissages de la vie quotidienne à l'éducation des enfants

Cette partie consacrée aux apprentissages de la vie quotidienne et à l'éducation des enfants se propose d'étudier la question du rapport aux savoirs chez les élèves au regard, à la fois, des apprentissages scolaires et ceux de la vie quotidienne vécus en famille. Étant donné que bien

souvent « le quotidien rend aveugle, par ses évidences, aux ressources qu'il recèle » (Brougère, 2009, pp. 11-17), il paraît important d'analyser ces apprentissages de la vie quotidienne qui semblent contribuer à la réussite scolaire des enfants. Suite à l'analyse du concept d'éducation tel que John Dewey le conçoit, nous allons chercher à cerner la question des apprentissages, véritable clé conduisant à une parfaite compréhension du rapport au savoir. Étant donné que la notion d'"expérience" est au cœur de la pensée éducative de Dewey, impossible alors de cerner sa politique éducative sans une certaine référence à la réalité quotidienne, lieu de l'expérimentation et de l'épanouissement même de la vie.

2.1. L'expérience, une puissance d'agir en éducation chez Dewey

En jetant le dévolu sur le concept d'éducation chez John Dewey, l'objectif est de mettre en évidence la dimension de l'expérience, notion fondamentale que l'on retrouve au cœur de sa pensée éducative. Cette notion paraît déterminante et très éclairante pour aborder la question des stratégies éducatives parentales dans la réussite scolaire des enfants. En fait, la manière d'envisager la réussite scolaire se situe indubitablement à l'interstice des expériences d'interactions vécues entre parents et enfants particulièrement. Une autre raison susceptible d'expliquer le choix de Dewey est que sa pensée éducative s'inscrit dans un contexte sociopolitique qui est évidemment différent de celui d'Haïti, mais qui peut sans doute éclairer le contexte de cette recherche. L'éducation, telle qu'elle est perçue et comprise par Dewey, renvoie au cœur de l'expérience humaine, véritable point d'ancrage à partir duquel prend appui tout l'édifice social. Dewey la définit comme « une reconstruction de l'expérience qui ajoute à la signification de l'expérience et qui augmente la capacité à diriger le cours des expériences » (Dewey, 2011, p. 17). Dans cette perspective, le monde, au sens de Dewey, apparaît comme le lieu privilégié des apprentissages.

Ainsi, l'auteur s'oppose à toute conception faisant du maître l'unique source de connaissance. D'où la grande importance qu'il accorde aux apprentissages informels et non formels. Pour lui, le but de l'éducation consiste à apprendre à apprendre. « C'est en apprenant que l'on apprend à apprendre. Apprendre de l'expérience permet de vivre des expériences plus enrichissantes, dont on apprend davantage » (Dewey, 2011, p. 158). Apprendre à apprendre,

n'est-ce pas la réalité à laquelle sont confrontés les parents haïtiens analphabètes dans l'éducation de leurs enfants ? Vu leur situation d'analphabétisme, ils transmettent certes de nombreux savoirs à leurs enfants (des savoirs relationnels : dire bonjour, merci, s'il vous plaît, etc.; des savoirs pratiques : préparer un repas, mettre la table, arroser une plante, cultiver la terre, s'exercer à l'élevage, faire un gâteau, etc.), mais il paraît que leur principale mission auprès des enfants consiste à leur apprendre à apprendre.

Ils leur apprennent à apprendre quoi ? Telle est la question que l'on peut se poser. En fait, ces parents leur apprennent vraisemblablement les rudiments basiques de la vie quotidienne dans la perspective de la construction de leur avenir. Ces apprentissages englobent : la valeur de la vie, le sens du respect, le goût de l'effort, l'esprit de créativité, l'importance de l'école, le désir de la réussite, l'esprit de sacrifice, la sérénité et la persévérance dans les épreuves, etc. Ce travail des parents trouve un certain écho dans la conception éducative développée par Paulo Freire dans *La pédagogie des opprimés*, à savoir l'esprit critique. C'est ce que rappellent Mado Chatelain et Julian Boal : « L'éducation vise, selon la pédagogie de l'opprimé, non pas à faire des dépôts de savoir mais à aiguïser un sens critique. Cela passe évidemment par une revalorisation des élèves, des couches populaires, de leurs savoirs propres, de leur capacité toujours intacte à appréhender le monde et à le réinventer si on leur donne les outils nécessaires pour le faire » (Chatelain, Boal, 2010, pp. 23-24). La pensée éducative de Freire, développée dans un contexte de dictature féroce au Brésil, pointe la question de la liberté et de l'émancipation humaines comme l'horizon ultime de tout acte éducatif. Celle-ci fait écho à la pensée de Dewey par la notion de l'expérience.

Manifestement, cette manière d'éduquer fondée sur l'expérience s'adresse particulièrement aux adultes ayant un large vécu, mais l'on ne saurait la réduire à cette catégorie sociale. Car, chacun a ses propres expériences de la vie. L'éducation telle qu'elle est comprise par Dewey et Freire fait appel à la capacité réflexive de la personne, elle nécessite une certaine prise de distance par rapports à ses vécus. Elle implique surtout une forte mobilisation des expériences vécues. Les expériences antérieures peuvent servir de tremplin aux expériences présentes et c'est ce qui confère à l'expérience sa dimension humaine. Néanmoins, cette manière d'éduquer n'exclut nullement les enfants. Car, eux aussi sont appelés à vivre des expériences inouïes qui peuvent être remobilisées dans leur parcours scolaire pour le féconder.

Joëlle Zask, l'un des grands représentants de la pensée de Dewey, rappelle la principale fonction dévolue à l'éducation : « La fonction de l'éducation en général est là : promouvoir la méthode de l'expérience non seulement pour communiquer, apprendre, transmettre, mais aussi pour que cette méthode soit valorisée, pénètre les mœurs et pilote la conduite aussi bien des individus dans leur vie privée que des citoyens, une fois sortis de l'école » (Zask, 2011, p. 30). La grande difficulté de cette recommandation est de bien saisir ce que Zask entend par « méthode de l'expérience ». S'agit-il de développer des actions éducatives à partir des expériences d'apprentissage ou tout simplement de partir des acquis du sujet pour lui permettre d'avancer dans sa quête de connaissances ou dans l'acquisition de nouveaux savoirs ? Apparemment, la méthode de l'expérience consiste à apprendre à apprendre à la personne à ne pas vivre à la périphérie de son existence, mais en son centre. Ainsi, les expériences quotidiennes se transforment en de hauts lieux d'apprentissage et d'acquisition des savoirs.

Par ailleurs, la notion de l'expérience est définie par Zask comme « une expérimentation » (Zask, 2011, p. 35). Définir l'expérience comme une "expérimentation", c'est reconnaître sa dimension pratique et expérimentale dans la mesure où l'expérience suppose la mise à l'épreuve du sujet. En ce sens, l'auteur soutient que « l'expérience véritable désigne cette phase durant laquelle une connaissance est constituée par un sujet qui s'engage dans un processus cognitif sans rapport avec la représentation, la contemplation ou la reconnaissance d'une idée prétendument déjà là » (Zask, 2011, p. 35).

À partir de ces deux éclairages, nous pouvons avancer que la méthode de l'expérience se rapporte à la valorisation des expériences du sujet. Une telle démarche peut être génératrice de connaissances et de savoirs. Par ailleurs, Dewey souligne la finalité de l'éducation. Pour lui, l'éducation ne consiste pas, avant tout, à fournir aux jeunes générations les savoirs et les compétences dont elles auront besoin pour gagner leur vie paisiblement. En fait, la visée même de l'éducation consiste à faire de la personne un être autonome et responsable, capable de travailler à l'avènement d'une humanité fondée sur les valeurs humaines et éthiques :

La particularité de la vie vraiment humaine est que l'homme doit se créer lui-même par ses propres efforts volontaires; il doit faire de lui-même un être vraiment moral, rationnel et libre. Cet effort créateur prend beaucoup de temps; il est le fait des activités éducatives de

nombreuses générations. Son accélération dépend d'hommes luttant consciemment pour éduquer leurs successeurs, non en vue de l'état de choses existant, mais afin d'instaurer une humanité future meilleure. Mais il y a une grande difficulté. Chaque génération est portée à éduquer ses enfants de manière à leur permettre de se tirer d'affaire dans le monde présent au lieu de viser la véritable fin de l'éducation qui consiste à encourager l'humanité à prendre conscience le plus possible de son humanité. Les parents éduquent leurs enfants pour qu'ils aient une situation; les princes éduquent leurs enfants pour qu'ils aient des instruments de leurs propres desseins (Dewey, 2011, p. 177).

À travers cette citation, nous pouvons déceler l'une des grandes préoccupations de l'auteur, à savoir la construction d'une humanité nouvelle où la vie vaut la peine d'être vécue. En fait, Dewey livre aussi sa philosophie de l'éducation. Celle-ci consiste à attribuer à l'homme un rôle essentiel dans l'instauration de cette humanité nouvelle tant rêvée ; une humanité qui prône le respect de la vie humaine et du cosmos. Cela va sans dire qu'une telle philosophie de l'éducation implique inévitablement un nouveau rapport à soi-même, aux autres et au monde. Les trois termes "moral, rationnel, libre" utilisés par Dewey pour évoquer les fondements de sa philosophie éducative mettent en exergue cette part de responsabilité que l'homme doit assumer au sein du cosmos. Pour lui, l'homme moral, rationnel et libre ne saurait s'autodétruire, ni détruire la vie humaine. Usant de ses facultés, il contribue à parachever le cosmos. Ainsi, l'homme est appelé à faire preuve de moralité, d'intelligence et de liberté. Cette perception éducative fondée sur les valeurs de l'expérience est exprimée par Zask en ces termes :

L'expérience est une expérimentation, quelque chose qu'on fait, non quelque chose qui nous advient. Dewey explique qu'elle consiste à établir une *connexion* entre le fait de ressentir quelque chose et le fait de s'engager consécutivement dans une activité. Sans l'orientation et la canalisation que lui procure le fait d'être affecté et de ré-agir, une action n'est qu'une agitation. De son côté, la réceptivité inhérente au fait d'être affecté par quelque chose d'extérieur ne constitue que le premier moment de l'expérience proprement dite (Zask, 2011, p. 35).

Dewey inscrit toute expérience dans une dynamique de continuité ou de discontinuité, dépendamment de l'apprentissage qui en résulte. La prise en compte de la temporalité dans un processus éducatif permet d'établir des liens entre diverses expériences. Ces dernières

peuvent servir de tremplin pour susciter et entretenir de nouveaux apprentissages. Dewey établit une nette différence entre une éducation conservatrice et une éducation progressive. Selon lui, l'éducation conservatrice est tournée vers le passé et particulièrement vers la production littéraire du passé; l'éducation progressive ne récuse pas le passé mais elle le réorganise et le digère en quelque sorte.

De ce fait, « le passé est une grande ressource pour l'imagination ; il ajoute une nouvelle dimension à la vie, mais à condition qu'on le considère comme le passé du présent et non comme un autre monde séparé » (Dewey, 2011, p. 122). Cette manière de concevoir l'éducation fait ressortir une articulation entre le passé, le présent et l'avenir. Tout le travail éducatif des parents et des enseignants résulte de cette articulation. C'est dans ce jeu de relations que les apprentissages deviennent pour le sujet des voies de réappropriation de son identité en perpétuelle construction, dont l'achèvement reste une énigme.

Toujours dans la pensée de Dewey, « l'éducation est l'expérience de tous, enfant et adulte, éducateur compris, à tous les instants d'une vie, dans toutes les situations de jeu et de travail ou de loisir. Dans tous les sens du mot "expérience", expérience passive et expérience active, expérience savourée et expérience réfléchie, expérience au repos et expérience en mouvement pour se maintenir réfléchir ». (Dewey, 2011, p. 122). L'éducation tout au long de la vie est la perspective que vise l'auteur. En effet, tout en étant l'expérience de tous, l'éducation se vit sans doute différemment à travers les âges et dépendamment des contextes sociaux, politiques, économiques, culturels, etc. Dans la perspective deweyenne, l'éducation prend les couleurs de la croissance humaine. Celle-ci peut être à la fois intellectuelle, sociale, humaine, relationnelle, etc.

Ainsi, Dewey refuse les dualismes hérités de la tradition philosophique (théorie et pratique, corps et esprit, sujet et objet). Son naturalisme inspiré de Darwin, son pragmatisme instrumentaliste, son attachement à un idéal démocratique font de lui un passionné de l'éducation fondée sur l'expérience. Enfin, sa conviction que la philosophie peut et doit contribuer à la résolution des problèmes que rencontrent *hic et nunc* les êtres vivants le pousse à s'engager dans la voie de l'humanité (Baillargeon, 2011, p. 88). Son engagement dans l'éducation témoigne de sa volonté de faire de l'existence de ses concitoyens une œuvre d'art,

c'est-à-dire une existence nourrie et portée par des valeurs humaines et éthiques. Cette conviction de Dewey se rapproche de la pensée éducative de Paulo Freire, pour qui le monde est considéré comme le lieu de l'expérimentation et de la réalisation de l'être de l'homme. Rien n'est possible pour ce dernier sans cette relation d'objet à sujet. C'est à travers cette relation que devient possible l'émancipation de l'homme. Son livre *La pédagogie des opprimés* en est une parfaite illustration.

Le développement humain et la culture occupent une place importante dans la pensée éducative de Dewey. Il l'affirme de manière très forte : « L'éducation est donc un processus de développement, d'enrichissement et de culture ; tous ces mots signifient que l'éducation requiert que l'on fasse attention aux conditions de la croissance » (Dewey, 2011, p. 89). Faire attention aux conditions de la croissance, c'est mettre en place les dispositifs susceptibles de la favoriser. Cela sous-entend un travail ardu qui prend en compte non seulement les besoins du sujet mais aussi les potentialités offertes par le milieu environnant, afin de pouvoir l'exploiter au maximum. Favoriser la croissance du sujet, c'est chercher aussi à être en adéquation avec ses désirs les plus ardents et ses aspirations les plus profondes.

Enfin, conçue comme étant le lieu par excellence de la production de l'activité, l'expérience peut se définir à la fois comme le fondement et l'aboutissement de la démarche éducative. Cette dialectique constitue la clé de compréhension de la méthode de l'expérience telle qu'elle est décrite par Dewey. Cette méthode de l'expérience repose sur le principe de la temporalité, une temporalité où se conjuguent en permanence les expériences passées avec celles du présent. Autrement dit, le postulat de continuité fonde la méthode de l'expérience. Cela fait apparaître le caractère dynamique de l'expérience. Cet esprit dynamique que l'on retrouve chez Dewey, apparaît comme le fondement de toute sa théorie. Portée par l'expérience, cette dynamique éducative fait entrer le sujet apprenant dans un espace de temporalité où se conjuguent en permanence les expériences passées et présentes. Les expériences passées octroient à celles du présent une intensité de créativité organisationnelle qui facilite les apprentissages et favorise la construction du sujet.

2.2. Les apprentissages de la vie, hauts lieux de la constitution du sujet

La question des apprentissages est étudiée ici à partir du concept de Bernard Charlot : « Le rapport au savoir ». Pour Charlot, l'acte d'apprendre est une activité existentielle et constitutive de l'existence humaine. La présence des hommes dans le monde implique inéluctablement une certaine forme d'appropriation du cosmos : « Naître, c'est entrer dans un monde où l'on sera soumis à l'obligation d'apprendre. Nul ne peut échapper à cette obligation car le sujet ne peut advenir qu'en s'appropriant le monde » (Charlot, 2005, p. 67). Néanmoins, si l'homme ne peut s'empêcher d'apprendre, on peut se demander : Qu'apprend-il et par quel mécanisme parvient-il à apprendre ? Inscrivant l'apprentissage dans une perspective très large, Charlot en donne la définition suivante :

Apprendre, cela peut être acquérir un savoir, au sens strict du terme, c'est-à-dire un contenu intellectuel (" se mettre des choses dans la tête ", comme disent les jeunes) : c'est alors apprendre la grammaire, les mathématiques, la date de la bataille de Marignan, la circulation du sang, l'histoire de l'art... Mais apprendre, cela peut être aussi maîtriser un objet ou une activité (nouer ses lacets, nager, lire...) ou entrer dans des formes relationnelles (dire bonjour à la dame, séduire, mentir...). La question de " l'apprendre " est donc plus large que celle du savoir. Elle est plus large en deux sens. Premièrement, comme je viens de le souligner il est des façons d'apprendre qui ne consistent pas à s'approprier un savoir, entendu comme contenu de pensée. Deuxièmement, alors même que l'on cherche à acquérir un tel type de savoir, on n'en entretient pas moins d'autres rapports avec le monde (Charlot, 2005, pp. 67-68).

Ainsi, Charlot inscrit l'acte d'apprendre dans une dynamique de mouvement donnant lieu à l'éveil de la conscience du sujet et à la mise en œuvre de son intelligence. Cette mise à l'épreuve de l'intelligence est souvent dominée par l'imprévisibilité des événements. Dans cet espace d'inédits, beaucoup de réalisations deviennent possibles. Il existe dans cette définition de Charlot une dimension très intéressante à approfondir : l'aspect pratique de l'acte d'apprendre. Cette approche peut déboucher sur des réflexions très intéressantes sur les apprentissages informels et non formels. Dans le cadre des écoliers haïtiens, cette pensée de Charlot a l'avantage de saisir plus facilement les différents types de savoirs développés par les parents haïtiens analphabètes pour favoriser leur réussite scolaire. À cet égard, une

articulation entre trois dimensions de l'apprendre, à savoir la dimension intellectuelle, la dimension pratique et la dimension relationnelle revêt une importance capitale.

La valorisation de ces trois dimensions de l'apprendre implique une remise en question dans la manière même de concevoir et de valoriser les apprentissages quels qu'ils soient. Cette démarche conduirait évidemment à poser un nouveau regard sur les différents types d'apprentissages : formels, informels, non formels, etc. Aussi invite-t-elle à renoncer à toute prétention qui tendrait à faire du savoir intellectuel, la forme privilégiée de l'apprendre, au détriment des autres types de savoirs. Poser un nouveau regard sur l'acte d'apprendre suppose une ouverture d'esprit pour dépasser le discours institutionnellement admis. La trilogie « Apprendre - Savoir – Sujet » tend vers cette nouvelle approche pédagogique.

2.2.1. Apprendre - Savoir- Sujet : fondement d'une relation pédagogique

Apprendre, Savoir, Sujet constituent pour Charlot le trépied d'une relation pédagogique fondée des interactions réciproques. En effet, il n'existe d'apprentissage qu'en référence à un sujet habité du désir de savoir. Et la valeur d'un savoir dépend de ce que le sujet en fait. Les apprentissages octroient au sujet un certain pouvoir d'agir et en même temps l'engage dans la construction d'un monde qui a existé avant lui, un monde dans lequel il est appelé à frayer son chemin. En ce sens, Marcel Gauchet affirme : « Apprendre à lire, ce n'est pas seulement entrer en familiarité avec l'univers utile des signes écrits, c'est se trouver happé par un monde qui existe tout armé avant vous et dont chaque recoin engage la cohérence » (Gauchet, 2012, p. 149). Cet univers des signes dont parle l'auteur renvoie vraisemblablement aux diverses ressources disponibles dans le milieu environnant, ressources dont l'usage engage, de la part du sujet, le bon sens et l'esprit critique.

Si l'acquisition des savoirs fait partie intégrante de l'activité d'apprendre, celle-ci fait appel à un sujet auquel le savoir est adressé et qui donne sens et signification à ce savoir. Dans cette perspective, l'analyse de la trilogie : « Apprendre - Savoir - Sujet » conduit par un acte de naïveté intellectuelle à placer le sujet au centre de l'apprendre et du savoir. Cela conduit à une nouvelle configuration : Apprendre - Sujet - Savoir. En plaçant le sujet au centre de l'apprendre et du savoir, il acquiert une valeur symbolique très pertinente. En fait, il devient le

principal acteur de ses apprentissages. Dans une perspective socioconstructiviste, on pourrait dire que c'est le sujet qui produit ses savoirs. C'est une forme d'appropriation du monde où le sujet devient le principal acteur de sa formation. Ainsi, l'activité du sujet puise sa force dans sa capacité à produire des savoirs. Ceux-ci sont souvent articulés autour d'un besoin de construction de soi et participent à l'épanouissement du sujet. Le point d'ancrage d'une telle réalisation est l'investissement affectif du sujet. Plus cet investissement est important, plus sera considérable l'acquisition des savoirs. Cette phrase lapidaire de Charlot en dit tout : « Il n'est pas de savoir sans rapport au savoir » (Charlot, 2005, p. 68).

L'acquisition des savoirs octroie au sujet sa place dans l'univers. Aussi lui procure-t-il le pouvoir de communiquer avec le cosmos. De là surgit un double mouvement : le premier vise à se définir comme sujet et le second à se définir comme sujet de savoir. En effet, la conscience d'être à la fois sujet et sujet de savoir entretient en l'homme le désir de définir son rapport au monde par rapport à ce qui l'anime et le fait exister : ses passions, ses envies, ses désirs, ses motivations. D'après Charlot :

Le sujet de savoir déploie une activité qui lui est propre : argumentation, vérification, expérimentation, volonté de démontrer, de prouver, de valider. Cette activité est aussi action du sujet sur lui-même : prendre le parti de la Raison et du savoir, c'est endosser des exigences et des interdits vis-à-vis de soi-même. Cette activité implique également une forme de rapport aux autres, perçus comme communauté intellectuelle. Enfin, il serait facile de montrer que cette activité du sujet de savoir suppose et interdit un certain rapport au langage et au temps. Certes, cette activité peut être captée par les "passions", l'idéologie, l'inconscient, voire par une entreprise volontaire de tromperie. Mais si une telle captation contredit sa spécificité épistémologique, elle ne m'annihile pas (Charlot, 2005, p. 69).

La réflexivité joue un rôle considérable dans la construction du sujet. En provoquant un retour à soi par un regard distancié, celle-ci permet de prendre de la hauteur par rapport à ses vécus pour essayer de les saisir à travers leur déploiement dans la durée. La réflexivité entretient en l'homme un esprit critique et une grande liberté intérieure. Dans la construction des savoirs, la réflexivité joue un rôle déterminant. Cela se justifie particulièrement dans les moments de débriefing lors des stages, ou bien dans des moments de régulation dans l'exercice de certains métiers professionnels, tel que chez les masseurs kinésithérapeutes. En ce sens, les recherches

de Florence Sartier sur *La régulation de l'activité en situation tutorale* sont très éclairantes (Sartier, 2019). Donc, l'acquisition des savoirs implique toujours des formes de relation à l'autre, au monde et à soi-même.

2.2.2. Le savoir comme mode de relation à soi, aux autres et au monde

À la suite de ses nombreuses recherches sur les élèves issus des milieux populaires, Charlot parvient à la conclusion que le savoir se vit par l'intermédiaire d'un réseau de relations. Selon lui, c'est l'ensemble de ces relations qui favorise chez un sujet la production des savoirs. Il le dira plus explicitement en ces termes :

Le savoir est une relation, un produit et un résultat. Relation du sujet connaissant à son monde, produit par l'interaction entre le sujet et son monde, résultat de cette interaction. Certes, le savoir ainsi produit apparaît ensuite comme un objet autonome - ce qui amène par exemple, à parler d'un savoir renfermé dans les livres. Mais c'est là donner forme de substance à ce qui est d'abord activité et relation. Comme le dit très bien J. Schlanger, il n'y a pas de savoir en soi, le savoir est une relation. Cette relation, ajouterai-je, est une forme de rapport au monde. Ou encore : si la question du rapport au savoir est si importante, c'est parce que le savoir est rapport (Charlot, 2005, pp. 70-71).

Le savoir - quelle que soit sa forme ou son contenu - résulte toujours d'un certain rapport que le sujet établit avec lui-même et son environnement. Chaque type de savoir s'inscrit dans des formes spécifiques de rapport à soi, aux autres et au monde. Ainsi, pour cerner les mécanismes d'acquisition des savoirs chez un sujet, il est nécessaire de commencer par l'analyse des relations qu'il entretient avec son milieu ambiant : « Si le savoir est rapport, la valeur et le sens du savoir lui viennent des rapports qu'il implique et qu'il induit son appropriation. Autrement dit, un savoir n'a de sens et de valeur qu'en référence aux rapports qu'il suppose et qu'il produit avec le monde, avec soi-même, avec les autres » (Charlot, 2005, p. 74).

Donc, promouvoir l'acquisition des savoirs, c'est développer et entretenir des rapports au monde. Dans les différents rapports établis, la question de la construction identitaire prend

tout son sens. Car, les expériences quotidiennes influent énormément sur la construction de l'identité du sujet. Ainsi, il devient difficile de pouvoir séparer la construction identitaire du devenir du sujet puisque les deux sont intimement liés. En construisant son identité, le sujet tend à dessiner son avenir même si parfois les « accidents de parcours¹⁴ » sont capables de tout changer.

Pour appréhender les multiples manières d'approcher les savoirs, Charlot a inventé le concept : « les figures de " l'apprendre " ». Ce concept semble pouvoir éclairer la réalité des parents haïtiens analphabètes. Comment Charlot le définit-il ?

2.2.3. Les figures de " l'apprendre" : une manière d'appréhender les apprentissages

Ce concept « les figures de " l'apprendre " » désigne dans la pensée de Charlot les divers processus et les multiples modalités relationnelles par lesquels passe l'apprentissage. Voici un ensemble de figures qu'il a répertoriées :

Des objets-savoirs, c'est-à-dire des objets dans lesquels est incorporé du savoir : livres, monuments et œuvres d'art, émissions télévisées " culturelles "... ; des objets qu'il faut apprendre à utiliser, des plus familiers (brosses à dents, lacets...) aux plus élaborés (appareil photo, ordinateur...); des activités à maîtriser, de statut divers : lire, nager, démonter un moteur... ; des dispositifs relationnels où entrer et des formes relationnelles à s'approprier, qu'il s'agisse de dire merci ou d'engager une relation amoureuse (Charlot, 2005, p. 77).

Évidemment, toutes ces «figures de "l'apprendre" » ne sont pas toujours à la portée de tous les sujets et cela pour de multiples raisons. Par exemple, le milieu socio-familial dans lequel vivent et évoluent les sujets; la singularité de l'histoire de chacun, etc. La valorisation de certaines « figures de " l'apprendre" » par l'institution scolaire est significative de l'importance accordée aux savoirs académiques ou intellectuels. Mais, personne ne saurait ignorer l'utilité des autres formes de savoirs qui, évidemment, font partie de la vie courante et contribuent à la beauté de la vie. Les savoirs relationnels tels que dire bonjour, merci, s'il vous plait, etc. témoignent de la grandeur de l'humanité des hommes.

¹⁴ Nous entendons ici par « accidents de parcours » tous les aléas de la vie qui nous arrivent et auxquels nous sommes obligés de faire face.

Charlot n'enferme pas l'apprentissage à un âge précis de la vie : « Tout être humain apprend : s'il n'apprenait pas, il ne deviendrait pas humain. Mais apprendre ne signifie pas forcément acquérir un savoir, entendu comme contenu intellectuel : l'appropriation d'un savoir-objet n'est qu'une figure de l'apprendre » (Charlot, 2005, p. 76). Donc, si l'être humain est ontologiquement fait pour apprendre, il faut reconnaître que les processus d'apprentissages diffèrent souvent d'un individu à un autre. C'est ce qui rend difficile d'ailleurs le métier d'enseignant.

Par ailleurs, il est important de noter qu'il existe souvent des malentendus cognitifs découlant de la compréhension même du concept d'« apprendre ». En fait, la signification qui lui est attribuée par les enseignants - comme l'a si bien fait remarquer Charlot - n'est pas toujours celle que lui donnent les apprenants. Ces malentendus cognitifs paralysent parfois les relations d'apprentissage¹⁵. Dans cette dynamique, Charlot soutient : « On ne peut apprendre que ce que l'on sait déjà, si on ne le sait pas on ne peut pas l'apprendre. Plus généralement, beaucoup d'élèves s'installent dans une figure de l'apprendre qui n'est pas pertinente pour acquérir du savoir, et donc pour réussir à l'école » (Charlot, 2005, p. 77).

Plusieurs enjeux éducatifs jaillissent de cette citation. Tout d'abord, Charlot attribue à l'activité d'apprendre la fonction d'identification. En apprenant, le sujet cherche à identifier des savoirs qui sont déjà présents en lui de manière inconsciente. Une telle approche se rapporte à la théorie de la réminiscence de Platon. À la lumière d'une telle approche, on peut s'interroger sur l'éventualité d'apprendre de nouvelles choses. Si l'on s'en tient à la citation de Charlot, il semble plus cohérent de parler de la découverte de nouveaux savoirs puisqu'ils sont déjà incarnés dans le sujet.

¹⁵ Dans son livre *Du rapport au savoir*, Charlot souligne en note de bas de page (p. 76) ce qui suit : « Pour l'élève, apprendre cela peut être lire une fois ou deux, ingurgiter sans comprendre ou inversement comprendre sans mémoriser, et même, souvent, passer du temps " Le nez dans le livre " (c'est alors le temps passé qui atteste qu'on est en règle avec la demande de l'école, et non l'activité intellectuelle effective ou le savoir acquis). Pour l'enseignant, apprendre c'est comprendre + mémoriser + être capable d'appliquer ou de commenter ».

En revanche, l'étude du concept d'« apprendre » chez Charlot peut être très éclairante pour dépasser la conception selon laquelle seuls les savoirs intellectuels comptent. En fait, pour lui, : « Apprendre, c'est déployer une activité en situation : dans un lieu, à un moment de son histoire et dans diverses conditions de temps, avec l'aide de personnes qui nous aident à apprendre » (Charlot, 2005, p. 78). Charlot pointe à la fois la dimension créatrice de l'activité d'apprentissage, son caractère informel et temporel. Aussi, souligne-t-il sa dimension relationnelle et expérimentale. À bien saisir la pensée de Charlot, il paraît que la famille peut être un des hauts lieux d'apprentissage puisque les savoirs enseignés par la famille participent à la constitution de la personne.

3. La famille : lieu de transmission et de mémoire

La notion de famille est étudiée à partir des réflexions de Martine Segalen, sociologue de la famille. Dans son livre *La sociologie de la famille*, l'auteure propose une réflexion très intéressante sur la famille. En l'occurrence, elle avance ceci :

La façon de penser la famille est intimement liée à la place accordée à l'individu au sein de chaque société. La famille est de l'ordre du culturel en ce sens que certaines exigences faites par la famille dans certaines cultures peuvent être perçues comme délirantes dans d'autres cultures. Pour illustrer prenons cet exemple : " Une veuve considérera que c'est le devoir de sa fille de l'accueillir chez elle (cas de Portugal), alors que dans un autre pays, cette solution lui fera horreur (Royaume-Uni)" (Segalen, 2008, pp, 309-310).

Cette citation mérite un certain développement afin de faire ressortir les différents éléments qu'elle entend mettre en exergue pour saisir la complexité de la réalité familiale. Une première remarque qui en ressort est que les sociétés n'ont pas les mêmes représentations de l'individu et de la famille. Donc, chaque société définit ses propres critères de représentation. Ainsi, dans la société haïtienne, les enfants occupent une grande place dans la vie des parents. Il est vrai qu'il existe beaucoup de familles monoparentales, où les mères sont les seules responsables des enfants, mais cela n'empêche pas qu'elles se sacrifient pour eux. Ce qui revient à dire que la notion de famille ne peut être étudiée que dans un contexte précis, sinon le chercheur risque de passer à côté.

D'ailleurs, n'est-ce-pas ce que Segalen a voulu montrer quand elle présente la culture comme l'un des principaux fondements de la famille ? Certes, il est difficile de donner une réponse claire et nette à cette question, cependant il semble que les propos de l'auteure aillent dans ce sens là. D'autant plus qu'elle affirme que « la famille, ce ne sont pas seulement des comportements, ce sont aussi des représentations inscrites dans des généalogies de la connaissance » (Segalen, 2008, p. 311). Parler des représentations inscrites dans les généalogies de la connaissance, c'est reconnaître qu'il n'existe pas de génération spontanée. C'est aussi assumer un passé qui nous est transmis, un passé que nous ne maîtrisons pas forcément. La famille en tant que phénomène social est historique, c'est-à-dire culturelle et donc relative au temps et au lieu. Si bien qu'il ne semble pas exister une seule famille mais des familles, entités reliées par la filiation, par des liens affectifs et symboliques complexes, mais dont les modalités de pratiques peuvent nous émerveiller par une diversité inattendue. Depuis Montaigne, l'homme occidental ne cesse de s'émerveiller de l'ingéniosité de la nature et de l'inventivité des cultures (Belhassain, 2007, pp. 11-20).

Face à l'évolution des nouvelles technologies de l'information et de la communication et aux mutations sociales auxquelles, on assiste dans la société haïtienne à une forte transformation des us et coutumes. Le psychanalyste Jacques Arènes parle des mutations sociales en ces termes : « La famille elle-même est transformée, au point qu'elle n'est plus un espace figé où les rôles sont dévolus à chacun pour l'éternité. Le changement est devenu le paradigme de la famille qui se constitue maintenant en objet paradoxal, à la fois lieu de protection et de repli identitaire, et en même temps lieu d'angoisse et de déstabilisation » (Arènes, 2000, p. 161). Ces grandes transformations sociales qui affectent la famille impose un nouveau regard et invite à être inventif afin de trouver de nouveaux dispositifs permettant à l'institution familiale de traverser ces mutations sans pour autant perdre ses caractéristiques fondamentales ni renoncer à sa vocation première. Eu égard à ses constats, Arènes avance :

La famille constitue actuellement un territoire d'aventures et un lieu de changement, de transition diraient les anglo-saxons. Ces métamorphoses de la famille concernent les étapes obligatoires ou non de l'enfance : naissance, adolescence, départ du domicile des parents, mais aussi de la vie d'adulte comme le fait de devenir parents, les aléas de la vie professionnelle qui

interagissent nécessairement avec le vécu familial, les éventuelles séparations ou divorces, le départ à la retraite et vieillissement des parents (Arènes, 2000, p. 159).

Apparaissent ici plusieurs indicateurs facilitant la compréhension des facteurs qui affectent la vie familiale et qui doivent être pris en considération lorsqu'on analyse la question de la famille. En effet, présenter la famille comme « un territoire d'aventures et un lieu de changement, de transition » est probablement une manière d'évoquer la nécessité pour les parents haïtiens de pouvoir s'ajuster : ajuster leur regard, leur perception de la vie pour mieux cerner la réalité des enfants. Dire que la famille est une réalité mouvante, c'est affirmer qu'il existe une dynamique de vie qui anime le corps familial. Cette dynamique suppose la reconnaissance de l'existence humaine dans ce qui la constitue même dans ses réalités les plus ordinaires. Probablement, c'est cette reconnaissance qui permet aux parents haïtiens analphabètes de se dépenser sans réserve pour l'éducation de leurs enfants. Par rapport aux mutations sociales dont nous avons parlé précédemment, Arènes fait remarquer :

Les familles évoluent de plus en plus, de nos jours, dans un contexte toujours changeant, et s'affrontent à divers événements affectant parents et enfants : séparations, décès, maladie, baisse du niveau économique, chômage, dépression d'un des parents ou des enfants. Ce paysage mouvant, où la filiation paternelle n'est plus le gage principal de stabilité, entraîne des conséquences fortes, se retrouvant évidemment dans les processus de séparation et de divorce. La structure familiale n'est pas, comme avant, donnée comme telle. Les rôles, autrefois figés, évoluent et font l'objet de négociations (Arènes, 2000, p. 162).

L'originalité d'Arènes à travers cette affirmation réside dans sa capacité à articuler les relations familiales avec les conséquences qui en découlent lorsque surviennent dans les couples des séparations, notamment le divorce. Ensuite, analyser la question de la famille à partir de la dimension socioéconomique paraît tout à fait compréhensible dans la mesure où l'économique et le social s'entremêlent et s'influencent l'un l'autre. En repensant la question des rôles parentaux dans l'accomplissement des tâches au sein de la famille, il fait émerger une nouvelle conception familiale où chacun des parents doit se sentir responsable de l'accomplissement des tâches quotidiennes relatives à la vie des enfants. L'application réelle et concrète d'une telle conception peut paraître un peu difficile mais il faut s'y mettre.

Un dernier élément qui semble important, c'est la dimension affective. En évoquant les décès, les séparations, les maladies comme des difficultés qui affaiblissent les familles, Arènes fait surgir une forte dimension affective. Évidemment, prendre en compte ces événements est un indice révélateur de la fragilité familiale. Une telle fragilité ne saurait ne pas affecter la dimension éducative de la vie des enfants qui représente l'un des axes fondamentaux de la responsabilité des parents. C'est en ce sens qu'il faudrait vraisemblablement comprendre ces mots de Jacques Delors quand il écrit :

La famille constitue le lieu premier de toute éducation et assure à ce titre le lien entre l'affectif et le cognitif, ainsi que la transmission des valeurs et des normes. Ses apports avec le système éducatif sont parfois perçus comme des rapports d'antagonisme : dans certains pays en développement, les savoirs transmis par l'école peuvent s'opposer aux valeurs traditionnelles qui sont celles de la famille; de même, les familles défavorisées perçoivent souvent l'institution scolaire comme un monde étranger, dont elles ne comprennent ni les codes ni les usages (Delors, 1999, p. 104).

L'antinomie soulevée ici entre les savoirs transmis par l'école et les valeurs traditionnelles qui sont celles de la famille nous offre l'occasion de dire un mot sur ce problème capital auquel sont confrontées de nombreuses familles. Incontestablement, cette opposition entre ces deux registres de valeurs, c'est-à-dire celles de l'école et celle de la famille confirme cette difficulté des parents à pouvoir s'accommoder à ce que l'école propose à leurs enfants. Souvent, il y a de grands écarts entre leurs aspirations, leurs attentes et certains savoirs transmis et véhiculés par l'école. Peut-on voir dans cette situation une certaine défaillance familiale ? La réponse proposée par Segalen paraît très pertinente :

La famille n'a pas perdu le sens de ses fonctions, de ses devoirs pourrait-on dire, même en cas de difficultés. Il existe un fort consensus, quel que soit le milieu social, pour qu'elle inculque "tolérance et respect des autres", comme "les bonnes manières", ou encore "la détermination" et le "sens des responsabilités", compétences qui sont jugées nécessaires pour que les enfants puissent accéder à des emplois (Segalen 2008, p. 329).

Cette réponse de Segalen suscite de nouvelles interrogations. Par exemple, si l'on se réfère à la Grèce antique où l'éducation consistait à former des citoyens utiles et raisonnables,

capables de gouverner la cité, n'y aurait-il pas lieu de se questionner sur la finalité l'éducation aujourd'hui ? Comment aider les enfants à faire face aux antinomies des valeurs ? Lorsque le milieu familial est déficient, peut-on confier à l'école la lourde responsabilité d'éduquer à la place des parents ? En effet, « devenir parents, c'est d'abord accepter d'entrer dans le temps [...]. Il faut rentrer dans le temps quand on accepte d'être père. Il est nécessaire de s'inscrire dans la différence des générations quand on veut faire œuvre éducative, de prendre un peu de distance, de ne pas être en miroir constamment avec son enfant, de voir l'avenir et non pas le présent figé pour l'éternité » (Arènes, 2000, p. 164).

Donc, le rôle de la famille au sein de la société n'est pas négligeable. Plus la société évolue, plus délicat aussi devient le rôle de la famille. Ce rôle devient encore plus complexe pour les parents haïtiens analphabètes, ces familles modestes - sur le plan économique et social - qui n'ont pas forcément la capacité d'aider intellectuellement leurs enfants dans leur parcours scolaire. D'ailleurs, souvent les parents commerçants une fois rentrés à la maison, font appel à leurs enfants pour des calculs importants. Dans de telles situations, « l'enfant fait ses parents », affirme Solis-Ponton. En effet, l'enfant construit et parentalise ses parents en même temps qu'il se construit lui-même » (Solis-Ponton, 2002, p. 30).

Enfin, ces réflexions sur la famille constituent une fenêtre ouverte sur les réalités sociales. La famille en tant que miroir de la société offre l'opportunité de diagnostiquer l'évolution sociale sous toutes ses formes. Ainsi, apparaît beaucoup plus fort la complexité de la famille, ses souffrances mais aussi ses richesses. Segalen n'a-t-elle pas eu raison de dire : « La famille contemporaine est caractérisée par un double mouvement contraire : d'une part, elle s'est privatisée et pousse la société à respecter les choix et la dignité des individus; d'autre part, elle s'est publicisée et émerge dans tous les champs du social. Habitat, école, famille ont partie liée et le mieux-être familial passe par un urbanisme adapté » (Segalen, 2008, p. 330).

Aujourd'hui, dans les sociétés post-industrielles, le mot « famille » ne s'énonce presque plus au singulier, tant sont nombreuses les formes d'organisation de ce que l'on nommait avant « la famille ». Cette nouvelle réalité - la famille au pluriel - à laquelle fait face la société d'aujourd'hui permet difficilement de trouver une physionomie propre à la famille. Cela ne va pas sans conséquences. En fait, c'est l'identité familiale qui est remise en question à travers

toutes les mutations sociales. On constate, en effet, une transformation considérable de la configuration familiale. Plusieurs facteurs participent à ce remodelage : la cassure ou le dépérissement de la famille « traditionnelle » (composée d'un couple marié, des enfants et d'une épouse inactive), le nouveau regard porté sur le mariage, l'émergence d'une sexualité préconjugale, la présence irrégulière des mères au foyer, etc.

De nouvelles formes de vie conjugale et familiale sont reconnues et vécues : la cohabitation hors mariage, la multiplication des familles monoparentales et recomposées, et l'augmentation de la vie solitaire. Ces nouveaux modèles d'organisation sont autant de différentes manières de «faire couple» (Cambefort, 2011, pp. 155-172). Ceci étant dit, nous en déduisons que pour appréhender la question de la famille et la réalité qui s'en dégage, il s'avère nécessaire de tenir compte de tous ces paramètres. À vrai dire, la configuration des familles haïtiennes paraît un peu différente, en ce sens que celles-ci sont moins autonomes financièrement et la protection de l'enfance est quasi-inexistante. Cela engendre un taux élevé de monoparentalité féminine. Ainsi, les mères se voient obligées de jouer les deux rôles. D'où la mise en place de toutes les formes de stratégies éducatives envisageables pour soutenir la réussite scolaire de leurs enfants.

4. La fonction des stratégies éducatives parentales dans la réussite scolaire

Diverses ressources sont souvent mobilisées par les parents haïtiens analphabètes dans l'éducation de leurs enfants. L'usage de ces ressources est fondé par la puissance d'agir de ces parents à faire face à chaque situation rencontrée. Ainsi, les stratégies éducatives parentales telles que nous les entendons ici s'inscrivent dans cette dynamique d'engagement des parents dans la scolarisation de leurs enfants. Celles-ci se rapprochent du concept de *dynamisme éducatif parental* qui « fait référence à tous les efforts, les remodelages, les transformations, la participation et l'investissement dont ces parents font preuve » (Grémion, Hutter, 2008, pp. 129-146). Ce qui paraît expliquer le leitmotiv de l'investissement des parents haïtiens

analphabètes, c'est que beaucoup d'entre eux ont connu et connaissent encore de graves difficultés dans leur vie. Donc, ils ne souhaitent pas que leurs enfants revivent ces expériences à la fois douloureuses et amères. En ce sens, « l'école revêt donc une importance capitale pour ces parents qui sont prêts, nous le verrons, à faire de gros investissements, en particulier personnels et organisationnels » (Grémion, Hutter, 2008, pp. 129-146).

Pour saisir la portée de cette réflexion sur les stratégies éducatives parentales, définissons d'abord ce qu'on entend par "stratégies éducatives parentales". Une première remarque s'impose. L'expression "stratégies éducatives parentales" est souvent utilisée dans des contextes migratoires pour tenter de comprendre la manière dont les parents migrants s'impliquent dans l'éducation de leurs enfants. Cette notion est très étudiée par les chercheurs canadiens et suisses. Malheureusement, à ma connaissance, elle est très peu explorée en France. Il est vrai que le contexte de notre recherche est tout à fait différent de celui du contexte migratoire au Canada ou en Suisse, mais cela n'empêche pas d'y trouver quelques éléments pour éclairer notre objet d'étude. Ce qui paraît intéressant dans les études réalisées auprès des familles migrantes, c'est surtout les capacités dont elles font preuves dans l'éducation de leurs enfants. C'est sur la base de cette expérience que nous espérons aborder cette notion. Ainsi " les stratégies éducatives parentales sont définies comme des moyens, des dispositifs efficaces mis en œuvre par les parents haïtiens analphabètes pour éduquer leurs enfants et favoriser leur réussite scolaire". Celles-ci consistent parfois en des gestes, des paroles, des regards, du silence qui dynamisent sur la vie des enfants.

Grémion et Hutter rappellent au sujet de l'implication des parents que leur volonté de promotion sociale et de « réussite des enfants ne reste pas un souhait illusoire, une attente passive de la part des parents. Ils s'impliquent, donnent de leur temps et négocient avec les enseignants » (Grémion, Hutter, 2008, pp. 129-146). Dans le cadre des parents haïtiens analphabètes, leur implication prend parfois de multiples formes, telles que le rude contrôle des sacs d'école des enfants, les encouragements, la morale, les conseils, l'affection, etc. Dans les stratégies éducatives parentales, il existe parfois, pour utiliser cette expression chère à Jean-Marie Barbier, une sorte de transaction entre le parent et l'enfant. En quoi consiste cette transaction?

Pour Jean-Marie Barbier, celle-ci consiste, pour les parents, à payer les frais de scolarité, à répondre à tous les besoins de l'élève et ce dernier, à son tour, a pour devoir de bien réussir sa scolarité. Gremion et Hutter traduisent cette idée de Barbier en ces termes : « Les parents s'engagent activement dans l'avenir de leur enfant, mais ils leur demandent également de s'investir dans leur réussite et ils leur font comprendre l'importance de l'école » (Grémion, Hutter, 2008, pp. 129-146). Cette collaboration entre parents et enfants en vue de la réussite scolaire paraît très importante pour comprendre les savoirs et les compétences mobilisés par les parents dans les interactions avec leurs enfants. Dans cette perspective, « les stratégies éducatives familiales concernent toutes les interactions entre les parents et leur enfant, ce au niveau des attitudes, des comportements, des objectifs d'apprentissage et des transmissions de valeurs » (Tap, Vinay, 2000, pp. 85-158).

Tap et Vinay quant à eux parlent de pratiques éducatives parentales. En quoi consistent ces pratiques éducatives et comment les définissent-ils ? Pour eux, « les pratiques éducatives parentales sont un facteur de socialisation de l'enfant qui se construit non seulement à partir de ce que lui apportent ses parents, mais également par ce qu'il leur renvoie. L'éducation parentale oriente ses attitudes, ses représentations et ses comportements. Elle participe à la construction de l'identité de l'enfant » (Tap, Vinay, 2000, pp. 85-158).

Considérer ces pratiques éducatives comme facteur de socialisation, c'est dire que la vocation première de l'éducation est celle de l'intégration de l'enfant dans les différents milieux de la vie sociale. Le travail de socialisation qui commence dans la cellule familiale est une étape préparatoire à la vie sociale notamment à l'école et ailleurs. Ce qui revient à dire que la réussite scolaire des enfants passe d'abord par l'expérience de la socialisation familiale. Celle-ci s'imprègne de la qualité des notions fondamentales de l'éducation reçue dépendamment de la manière dont les parents exercent cette responsabilité. Il est vrai qu'il existe toujours une part d'inconnu, une certaine incertitude dans les moyens à mettre en œuvre pour atteindre leur objectif, néanmoins personne ne saurait ignorer que les parents ont un rôle décisif à jouer dans l'éducation de leurs enfants.

La pleine intégration d'un enfant dans une cellule familiale lui octroie une certaine capacité à pouvoir s'insérer plus facilement dans d'autres environnements dont le milieu scolaire. C'est à travers ces différents milieux que se constitue l'identité de l'enfant. C'est ainsi que se réalise

le processus d'éducation des enfants. Dans cette dynamique, Tap et Vinay rappellent ce principe éducatif :

Éduquer un enfant, c'est donc lui permettre de s'approprier de multiples identités, de gérer de multiples rôles et fonctions ; mais c'est aussi lui permettre de trouver une unité dans l'action comme dans le projet, de se conformer et d'imiter sans se réduire à un « duplicata » ou à un reflet social, mais aussi de se démarquer, de s'autonomiser, sans tomber dans l'individualisme, dans la révolte ou dans l'isolement (Tap, Vinay, 2000, pp. 85-158).

Probablement, la fonction éducative assurée par les parents haïtiens analphabètes ne permet pas toujours aux enfants de pouvoir développer toutes ces dimensions que les auteurs viennent de mentionner, toutefois elle leur permet au moins de se construire une identité, de s'initier à la vie sociale en développant un ensemble de potentialités indispensables à leur réussite scolaire. Même si la réussite scolaire peut être considérée comme le résultat immédiat de l'éducation d'un enfant, le résultat à long terme que représentent l'intégration et la réussite sociale demeure un horizon peu prévisible à cause des aléas de la vie. Cette réussite sociale peut se décliner ainsi : être utile à soi-même, à sa famille et à la société. D'autant plus qu'il existe chez de nombreux parents haïtiens analphabètes le désir de voir se réaliser dans la vie de leurs enfants les désirs qu'ils n'ont pas pu réaliser à cause des difficultés de toutes sortes : faible niveau d'instruction, précarité de moyens économiques, perte des parents en bas âge, etc.

Ainsi, apparaît un double mouvement : celui des parents et celui des enfants. Chacun de ces deux mouvements fait appel à des savoirs, à des compétences pour parvenir au but fixé. Grémion et Hutter estiment que « les ressources et capacités adaptatives des parents, tout comme celles de leurs enfants, ne semblent pas toujours prises en compte par les professionnels. L'accent est plus souvent mis sur des pratiques d'intervention pour développer ou renforcer les compétences parentales » (Grémion, Hutter, 2008, pp. 129-146). La didactique professionnelle fondée sur l'analyse de l'activité semble offrir une alternative à cette critique adressée aux professionnels. Grâce à l'analyse de l'activité des parents et des enfants, il paraît possible de déceler les savoirs et les compétences qu'ils mobilisent et développent en même temps dans la réalisation de leurs activités.

Dans cet ordre d'idées, les stratégies éducatives parentales sont perçues par ces auteurs comme « ce mouvement constant qui constituent un *dynamisme éducatif parental* évident : nos parents se mobilisent, tentent de comprendre, de se situer par rapport à de nouvelles valeurs, croyances et attitudes introduites dans la famille par leurs enfants » (Grémion, Hutter, 2008, pp. 129-146). Notons que le *dynamisme éducatif parental* en tant que mouvement constant des parents se manifeste à travers un ensemble de faits et d'apprentissages ordinaires (applications des notions de bienséance, des notions de bonnes manières, la vigilance éducative, les corrections, les blâmes, les conseils, etc.) mais essentiels pour la réussite de leurs enfants. Il n'est pas possible d'attendre des parents un haut niveau de perfection par rapport aux modes de relation qu'ils entretiennent avec leurs enfants et cela pour plusieurs raisons. D'une part, leur situation d'analphabétisme constitue un frein à une parfaite compréhension de toutes les réalités et de tous les événements que vivent les enfants. Souvent ils sont en décalage par rapport aux désirs et aux attentes des enfants. D'autre part, la manière dont ils ont été eux-mêmes éduqués constitue un blocage dans le processus d'intégration des nouvelles manières d'éduquer.

Toutefois, cela n'empêche pas que leur travail éducatif produise de bons résultats. Peut-être, ce qui manque à leur perception éducative est un certain dépassement d'eux-mêmes pour permettre aux enfants d'être des gens pleinement épanouis, capables d'assurer leur avenir. En fait, étant donné que le système éducatif de ces parents est profondément bâti sur la crainte, la peur et les châtiments corporels, cela peut facilement nuire à l'émancipation des enfants. En dépit des contraintes imposées par les parents aux enfants, Grémion et Hutter pensent qu'il y a de gros efforts qui sont accomplis chez beaucoup de parents : « On remarque l'ouverture d'esprit dont ils font preuve par rapport à leurs enfants » (Grémion, Hutter, 2008, pp. 129-146).

Dans le contexte des parents haïtiens qui nous préoccupent ici, il faudrait bien situer le contexte de cette ouverture d'esprit dont parlent les chercheurs. En fait, le sens de l'écoute des parents à l'endroit de leurs enfants traduit de manière très juste, leur ouverture d'esprit, leur désir d'entrer en dialogue avec eux. D'autant plus que le dialogue en tant que stratégie éducative est fondamental dans les relations entre parents et enfants. Promouvoir l'esprit de dialogue dans les relations interpersonnelles, c'est créer les conditions de possibilité pour que les enfants puissent se dire, se confier aux parents. C'est dans cet espace d'intimité, de

dialogue que se vit une grande partie de la formation. Tant que l'enfant restera replié sur lui-même, il n'est pas possible de parler de bonnes stratégies éducatives parentales.

Tenant compte particulièrement des élèves surâgés parvenus à l'âge adulte et qui fréquentent encore l'école classique, des stratégies éducatives spécifiques devraient s'appliquer à eux, selon Marina Mendonça et Anne Marie Fontaine : « L'une des principales tâches de la famille, lorsque les enfants atteignent le début de l'âge adulte consiste à offrir un environnement qui permette à ces derniers de devenir des adultes indépendants. Ceci implique une redéfinition des relations au sein de la famille et un réajustement de la distance psychologique entre parents et enfants » (Mendonça, Fontaine, 2013, pp. 59-84). Si l'expérience quotidienne prouve la pertinence de cette recommandation, la difficulté réside dans sa mise en application. En effet, aux yeux des parents haïtiens, quelque soit l'âge d'un élève, tant qu'il demeure sous le toit familial, il est considéré comme un enfant qui leur doit obéissance en tout et cela jusqu'à leur mort.

Donc, dans l'imaginaire de ces parents, le réajustement de la distance psychologique dans les relations interpersonnelles n'est pas envisageable puisque l'enfant est appelé à suivre les ordres des adultes, à se plier à leur volonté, à se conformer à leurs décisions. Le paradoxe dans tout cela est que le parent s'attend à ce que l'élève devienne adulte dans toute la force du terme sans forcément lui favoriser une telle entreprise. En ce sens, beaucoup de parents sont davantage dans une posture d'imitation aveugle que d'aider le jeune à devenir adulte en développant ses propres capacités intellectuelles, physiques, psychiques, morales, etc. Il est vrai que dans la majorité des cas, les relations sont vécues de cette manière, mais il faut reconnaître qu'il existe toujours quelques exceptions. En fait, tout cela dépend du style de parents en question. La typologie des styles parentaux étudiés par Tap et Vinay paraît très éclairante pour bien cerner les stratégies éducatives parentales.

1. Le style *autocratique* correspond aux parents peu sensibles aux besoins du jeune. Ils restent centrés sur eux-mêmes tout en exerçant un contrôle actif sur l'enfant. 2. Le style *désengagé* correspond à un faible contrôle de la part de parents peu sensibles à l'enfant et à ses besoins ; 3. Le style *permissif* est celui de parents sensibles aux besoins de l'enfant mais qui ont sur lui un faible contrôle ; 4. Le style *démocratique* est celui des parents exerçant à la fois un contrôle actif auprès de l'enfant et qui dans le même temps, sont ouverts, à l'écoute des besoins de l'enfant. L'atmosphère familiale est alors la plus favorable aux acquisitions sociales. Il s'agit

là, bien sûr, d'un modèle idéalisé, mais que bien des parents ont tendance à s'attribuer (Tap, Vinay, 2000, pp. 85-158).

Vraisemblablement, les parents analphabètes haïtiens se situent-ils davantage du côté du premier et du quatrième style. Mais chacun de ces styles ne leur correspond pas parfaitement en ce sens qu'au niveau du premier style, contrairement aux parents peu soucieux de la vie des enfants, les parents haïtiens analphabètes sont généralement très sensibles aux besoins des enfants. En revanche, au niveau du quatrième style, vu la situation d'analphabétisme des parents, il est peu probable que l'atmosphère familiale favorise réellement de grandes acquisitions sociales. Évidemment, l'ambiance familiale joue un rôle de premier rang dans le développement des enfants, mais elle ne leur offre pas tout ce dont ils ont besoin en termes de savoirs et de connaissances en vue de leur plein épanouissement. Par contre, les parents exercent un contrôle très actif auprès des enfants. Le combat éducatif des parents auprès des enfants peut se résumer ainsi : « Il s'agit de les aider à faire le lien entre deux réalités sociales » (Grémion, Hutter, 2008, pp. 129-146). Celles-ci sont symbolisées par les vécus du présent et les aspirations de la vie sociale ou de la promotion sociale à venir.

En définitive, réfléchir sur les stratégies éducatives parentales, c'est se donner des moyens pour comprendre comment est assurée la réussite scolaire des enfants en dehors du champ scolaire. C'est aussi analyser la place des parents dans cette réussite. Les stratégies éducatives parentales produisent les résultats escomptés à chaque fois que les élèves acceptent de jouer le jeu des parents. Sinon, celles-ci ne seront que de beaux objectifs. Les stratégies éducatives parentales s'expérimentent à travers le quotidien de la vie et atteignent leur plein potentiel de performance dans la vie des enfants si et seulement si le style parental coïncide avec les stratégies qui sont à l'œuvre. Pour tenter de mieux cerner tous les grands enjeux de cette étude, nous nous proposons maintenant d'indiquer clairement et brièvement notre problématique de recherche.

Troisième chapitre : Problématique, questions de recherche, objet de recherche et hypothèses

Cette partie peut être considérée comme l'un des points névralgiques de cette recherche en ce sens qu'elle précise notre problématique de recherche et oriente notre démarche. À la lumière des lectures que nous avons faites dans la littérature scientifique sur l'éducation, la famille, stratégies éducatives parentales, le rapport au savoir, la réussite scolaire, la didactique professionnelle, la médiation didactique, les dispositifs pédagogiques, la formation enseignante, nous sommes parvenu à une meilleure compréhension de notre sujet de recherche. Cela nous permet de mieux formuler notre problématique, nos questions, notre objet et nos hypothèses de recherche.

1. Problématique et questions de recherche

Herzlich conçoit la problématique comme cette partie de la recherche qui « annonce comment, théoriquement, on pourrait traiter le problème posé par la question de départ. C'est donc la perspective théorique choisie qui correspond le mieux au traitement scientifique de la question initiale. Cet " échafaudage ", théorique est le « pilier de la recherche, son armature intellectuelle ». (Herzlich, 2002). C'est dans cette perspective que nous nous proposons de définir notre problématique tout en faisant ressortir les principales questions qui nous préoccupent afin de bien mettre en évidence les enjeux de l'éducation en Haïti.

En tant d'éducateur, certains dispositifs mis en œuvre par de nombreux parents haïtiens analphabètes pour accompagner leurs enfants et favoriser leur réussite scolaire nous ont fortement interpellé. En outre, les résultats de nos recherches en Master I et II (Desravins, Master 2015 et 2016) ont mis en évidence que les parents haïtiens, en dépit de leur faible niveau de scolarisation ou de leur situation d'analphabétisme, développent des stratégies éducatives particulières pour assurer la réussite scolaire de leurs enfants. Ces résultats se sont

vus confirmés par un sondage de terrain lors d'une recherche exploratoire dans les familles haïtiennes en Haïti aux mois d'octobre et de novembre 2017.

Face à cette situation, nous étudions les conditions d'aide et de médiation des familles haïtiennes dans l'éducation de leurs enfants. La recherche se propose de rendre compte des formes de médiation dans les interactions entre parents et enfants pour favoriser l'apprentissage et la réussite scolaire des enfants. Nos questions de recherche sont les suivantes : Comment et par quels mécanismes les parents haïtiens analphabètes, malgré leur situation d'analphabétisme, parviennent-ils à favoriser la réussite scolaire de leurs enfants ? En outre, vu les nombreuses difficultés (manque de soutien dans la rédaction des devoirs de maison, problème d'électricité, manque de nourriture, manque de manuels et de fournitures scolaires, etc.) auxquelles sont confrontés les élèves dans leur parcours scolaire, quels dispositifs parviennent-ils à mettre en place pour promouvoir leur réussite scolaire ?

Notre questionnement porte aussi sur la perception et les représentations que les jeunes écoliers haïtiens se font de l'institution scolaire et la manière dont ils s'investissent dans leurs études. Que disent les élèves au sujet de leur investissement dans les études ? Quels sont les dispositifs mis en œuvre pour favoriser leur réussite ? Quels sont les facteurs susceptibles d'handicaper ou de promouvoir leur réussite scolaire ?

Par ailleurs, tenant compte de la situation d'analphabétisme des parents et du peu de structures d'accompagnement éducatif des élèves dans les écoles haïtiennes, quelle place accorder aux enseignants dans la réussite scolaire des élèves ? La prise en compte des dispositifs pédagogiques des enseignants semble être un élément incontournable pour identifier certains mécanismes d'apprentissage des élèves au regard de la situation de leurs parents. Ainsi, développer chez les enseignants des postures éducatives et pédagogiques innovatrices (attitudes d'écoute, relation dialogique, attitude de confiance, etc.) paraît comme une grande nécessité pour les former à mieux répondre aux désirs et aux besoins des élèves au lieu d'imposer les leurs.

Au regard des difficultés rencontrées dans leurs études, il paraît important d'envisager des innovations éducatives et pédagogiques prenant en compte à la fois la réalité des familles, des enfants et des enseignants. À cet effet, le choix du cadre théorique joue un rôle déterminant.

En définitive, notre problématique de recherche s'articule autour de l'implication des parents dans la réussite scolaire des élèves au regard de la question du rapport au savoir tel que Charlot le décrit, de la place du travail des enseignants par rapport aux différentes formes de médiations didactiques mises en œuvre pour faire avancer et progresser les élèves. En ce sens, Line Numa-Bocage conçoit la médiation didactique comme « un concept permettant de comprendre les processus en jeu dans les interactions scolaires d'enseignement-apprentissage. Cette compréhension permet à l'enseignant l'ajustement de son action de médiation au type de conceptualisation mobilisé par chaque élève ; c'est la confrontation cognitive des schèmes d'enseignement de l'enseignant avec les schèmes d'action de l'élève. Cette confrontation vise l'émergence de conflits cognitifs chez l'élève par des coordinations nouvelles des schèmes initiaux » (Numa-Bocage, 2007, pp.55-70). Les efforts déployés par l'élève pour résoudre les conflits cognitifs lui procurent une certaine expérience dans la matière et du même coup créent les conditions de possibilité de nouveaux apprentissages. Donc, en nous intéressant à la question de la réussite scolaire des élèves, nous les plaçons au cœur même de notre réflexion tout en analysant les différents facteurs susceptibles de leur permettre d'atteindre cet objectif. Dans cette perspective, l'étude des stratégies éducatives parentales nous paraît très pertinente.

Prendre en compte leurs expériences d'apprentissage des élèves paraît tout à fait intéressant dans la mesure où celles-ci sont souvent porteuses d'un grand potentiel de savoirs et de compétences. Dewey évoque la "méthode de l'expérience" comme l'un des principaux fondements même de l'éducation : « La fonction de l'éducation en général est là : promouvoir la méthode de l'expérience non seulement pour communiquer, apprendre, transmettre, mais aussi pour que cette méthode soit valorisée, pénètre les mœurs et pilote la conduite aussi bien des individus dans leur vie privée que des citoyens, une fois sortis de l'école » (Dewey, 2011, p. 30). La prise en compte des stratégies éducatives parentales et de l'expérience de chaque élève peut servir de tremplin à l'enseignant afin de bien choisir ses dispositifs pédagogiques et de concevoir les formes de médiation didactique les plus appropriées en vue de la pleine réussite des élèves. Après avoir situé notre problématique de recherche, il semble important maintenant de bien définir notre objet d'étude.

2. Définition de l'objet de la recherche

Selon Anne-Marie Lavarde, « pour trouver des réponses aux questions que l'on se pose au départ, il faut se demander quel est l'objet de la recherche, le « Quoi » sur lequel on va investiguer » (Lavarde, 2008, 79-96). Ainsi, l'objet de notre recherche est l'étude des caractéristiques des formes de médiation (Numa-Bocage, 2007) des parents dans les interactions avec leurs enfants en vue de la réussite scolaire. Il s'agit d'analyser la façon dont les parents et les enfants haïtiens expriment dans les observations et dans leurs discours les différents mécanismes mis en œuvre pour favoriser l'apprentissage et la réussite scolaire. Pour cela la prise en compte de l'implication et de la participation de l'élève dans cette médiation est une variable indispensable. En effet, Numa-Bocage définit la médiation didactique comme le processus d'aide à l'éducation et à l'apprentissage par lequel est pris en considération le point de vue de l'élève, ce dernier vu dans sa globalité (Numa-Bocage, 2007).

Nous nous demandons : quelles sont les formes de savoirs, de compétences mobilisées par les parents haïtiens analphabètes pour favoriser la réussite scolaire de leurs enfants ? Cette réflexion générale demande de s'intéresser autant aux parents, aux enseignants qu'aux enfants. Il est vrai que la focale est mise en priorité sur les enfants et les parents mais cela n'empêche pas de mener des réflexions sur le travail des enseignants afin de déterminer des pédagogies novatrices susceptibles de contribuer à améliorer leur performance en classe. C'est dans cette perspective d'ailleurs que nous avons mobilisé l'analyse de l'activité, un des piliers fondamentaux de la didactique professionnelle. Face à cette situation, quelles sont nos hypothèses de recherche ?

3. Hypothèses de recherche

Avant de formuler les différentes hypothèses relatives à cette étude, il convient de définir ce concept. En quoi consiste une hypothèse ? Quelle est son importance et sa pertinence dans le cadre d'une recherche scientifique ? Pour Albarello, « l'hypothèse est l'élément intellectuel

essentiel et indispensable qui permet à une recherche de dépasser la dimension strictement descriptive pour atteindre un nouveau explicatif et compréhensif, c'est-à-dire atteindre un statut scientifique. L'hypothèse sera, au cours de l'étude, testée dans le sens de sa confirmation ou dans le sens de son infirmation » (Albarello, 2014, p. 163). Gordon Mace et François Pétry apportent des éléments supplémentaires à cette définition d'Albarello. Leur apport consiste particulièrement à définir cinq grandes caractéristiques auxquelles doit répondre toute hypothèse de recherche :

L'hypothèse est une réponse anticipée à la question spécifique de recherche. C'est un énoncé déclaratif qui précise une relation anticipée entre des phénomènes observés ou imagés. L'hypothèse est le résultat de la formulation du problème et le point de départ de la vérification. Elle constitue ainsi un pont entre ces deux grandes parties de la recherche et forme la pierre angulaire de tout travail de recherche. Les cinq principales qualités de l'hypothèse sont : 1) la plausibilité, 2) la vérifiabilité, 3) la précision, 4) la généralité et 5) la communicabilité. Une hypothèse ne se vérifie qu'en tentant de l'infirmier (Mace, Pétry, 2000, p. 46).

Au regard des différents éléments dégagés des entretiens et à la lumière des différents éclairages apportés par la littérature scientifique sur notre sujet d'étude, nous formulons les hypothèses suivantes :

- Les parents haïtiens, en dépit de leur situation d'analphabétisme possèdent des savoirs et des compétences leur permettant de favoriser la réussite scolaire de leurs enfants.
- Les stratégies éducatives conduisent les parents haïtiens analphabètes à mettre en œuvre différentes formes de médiation dans l'éducation de leurs enfants.
- La perception des élèves de l'institution scolaire les influence énormément et les engage du même coup à s'y investir afin de parvenir à un meilleur statut social compte tenu de leur précarité économique.

La définition de ces hypothèses nous conduit maintenant à la méthodologie de recherche.

Quatrième chapitre : Méthodologie de recherche

Ce chapitre est consacré à la méthodologie que nous mettons en œuvre dans le cadre de cette recherche. Avant d'y progresser, nous tenons à indiquer tout d'abord les principales raisons qui ont présidé aux choix méthodologiques et leur mise en perspective à l'intérieur du cadre théorique mobilisé comme le recommandent si bien Mace et Pétry : « Il faut préciser et justifier son choix d'instrument d'analyse des données ainsi que les modalités d'application de l'instrument retenu, de façon à savoir comment procéder avant même d'entreprendre la recherche » (Mace, Pétry, 2000, p. 116). Ensuite, nous tâcherons de décliner les différents points de la méthodologie appliquée. Dans cette logique, les propos de Jean-Michel Berthelot, à savoir : « Pour mener l'enquête, opérer la déconstruction, repérer les opérations, cerner les instruments, un fil a été privilégié, celui de l'analyse » (Berthelot, 1996, p. 9) éclairent notre recherche dans la mesure où nous accordons une place de choix à l'analyse et à l'interprétation des données. Dans cette perspective, la recherche empirique que nous avons menée a joué un rôle essentiel dans la compréhension de notre étude.

1. Recherche empirique : Population de l'étude et choix méthodologiques

Comme terrain de recherche, nous avons jeté le dévolu sur le département du Nord-Est d'Haïti, précisément sur la ville de Fort-Liberté. Ce choix s'explique et se justifie par la pénurie de ressources humaines à laquelle est confronté ce département. En outre, en ciblant Fort-Liberté, nous voulons aussi délimiter les frontières géographiques et administratives de notre site d'étude. Ce travail est d'autant plus pertinent que Fort-Liberté, en tant que chef-lieu du département, traverse depuis des décennies de grandes difficultés financières et économiques. En dépit de ses nombreuses richesses naturelles, une grande pauvreté persiste depuis plusieurs décennies. Cette situation a de grandes conséquences sur la vie des citoyens. Ce qui explique en quelque sorte le faible niveau de scolarisation de la population. Donc, il

s'agit d'un terrain présentant réellement les caractéristiques des parents que nous souhaitons interviewer, à savoir les parents analphabètes.

La population ciblée est composée d'enseignants, d'élèves, de chefs d'établissement, de parents haïtiens analphabètes ayant des enfants en âge de scolarisation, allant de la septième à la 9^e année fondamentale, équivalant à la sixième, cinquième et quatrième secondaire en France. Dans le langage scolaire haïtien, cette étude se concentre spécifiquement sur des élèves du troisième cycle fondamental¹⁶. Cette délimitation fondée sur le niveau scolaire constitue une autre frontière qui semble intéressante dans la mesure où cette recherche ne s'étend pas sur toutes les classes du secondaire. Les élèves proviennent de différents établissements scolaires privés et publics de la ville de Fort-Liberté.

Parmi les outils méthodologiques privilégiés pour effectuer cette recherche, nous avons établi un questionnaire d'enquête, des entretiens semi-directifs, des films-vidéos. Le choix du questionnaire visait particulièrement la validation de nos hypothèses de départ. Nous avons cherché aussi à mesurer le degré de la perception de la majorité des élèves sur notre problématique de recherche. Enfin, nous avons voulu aussi favoriser la participation de la population à la réalisation de cette recherche pour mieux en mesurer l'importance et la pertinence. Nous y reviendrons un peu plus en détails dans les pages qui suivent. En revanche, les entretiens semi-directifs réalisés avec des parents d'élèves et des élèves en particulier avaient pour objectif de mieux cerner notre problématique de recherche et d'examiner l'ampleur de notre objet d'étude. En effet, pour comprendre les stratégies éducatives parentales, il a semblé nécessaire de croiser le discours des élèves avec celui de leurs parents, afin de parvenir à une réflexion équilibrée et distanciée qui prend en compte à la fois la singularité de la parole des élèves et celle de leurs parents à la lumière des éléments communs ou contradictoires dégagés des entretiens.

Ensuite, les films-vidéos relèvent d'une importance capitale dans l'analyse des interactions entre parents et enfants. Effectivement, ils donnent à voir cette part de la réalité qui ne se laisse pas appréhender facilement par le discours. Bien plus, ils ont l'avantage d'aider à mettre en relief, à valoriser un certain nombre de signes très significatifs émanant des

¹⁶ Le troisième cycle fondamental correspond aux trois premières années de collège en France.

parents ; signes qui sont adressés aux enfants. Ceux-ci sont parfois plus éloquentes que la parole elle-même. D'autant plus que dans l'éducation des enfants haïtiens issus des familles défavorisées ou de modestes conditions économiques et sociales, il existe une grande part de consignes qui sont adressées aux enfants au moyen des gestes, des regards, etc.

Pour analyser les entretiens, l'analyse de contenu de Bardin a été retenue. En effet, compte tenu de notre objet de recherche, la préconisation faite par Bardin en rapport à l'analyse du discours semble correspondre à l'objectif de cette recherche. Pour le recueil des données, diverses stratégies méthodologiques ont été mises en œuvre. Nous allons à présent tenter de les décrire afin de mieux saisir la particularité et la pertinence de chacune d'elles.

1.1. Stratégies méthodologiques de collecte des données

Parler de stratégies méthodologiques de collecte des données, c'est décrire de façon claire et explicite la manière dont le chercheur s'y est pris pour recueillir les données, c'est-à-dire les activités qu'il a déployées et les dispositifs mis en œuvre pour y faire face. C'est l'objectif de cette partie. Trois grandes étapes jalonnent ce parcours et fondent les stratégies méthodologiques. La première est la phase exploratoire caractérisée par la découverte du terrain de recherche. La deuxième est l'élaboration et l'exécution du questionnaire d'enquête et la réalisation des films-vidéos. La dernière consiste à réaliser des entretiens semi-directifs avec les différents acteurs concernés.

1.1.1. Première étape : Recherche exploratoire

Cette étape consiste à rencontrer les principaux acteurs de cette étude : les familles, les enfants, les enseignants et les chefs d'établissement. Après avoir ciblé préalablement une trentaine de familles répondant à nos critères de sélection, nous les avons sollicitées pour des temps d'observation à domicile d'une durée de deux à trois heures. Ainsi, vingt (20) familles ont donné leur accord. Ensemble, nous avons établi le calendrier des visites et nous avons été très bien accueilli à la fois par les parents et les enfants. Pendant cinq (5) semaines, nous

avons vécu un temps d'observation dans les familles fort-dauphinoises¹⁷ - entre 14 heures et 19 heures - dépendamment de leur disponibilité. Dans cette perspective, Elsa Ramos affirme : « L'observation suppose l'intégration de l'observateur dans le champ même de la situation qu'il étudie. Il doit être capable de vivre en lui la tendance principale de la culture qu'il étudie » (Ramos, 2015, p. 8). Effectivement, ce temps d'observation a permis d'enraciner notre approche de la didactique professionnelle - l'analyse de l'activité - fondée sur l'observation. Il est vrai que le contexte de cette étude est loin d'être celui des apprentissages professionnels, mais ce qui fait la force de cette approche, c'est surtout l'observation des interactions entre parents et enfants. L'objectif de ce dispositif est de parvenir à une meilleure compréhension des stratégies éducatives parentales mises en œuvre.

De nombreuses interactions entre parents et enfants ont été observées dans les familles, principalement lors de la préparation des repas, de l'exécution de certaines tâches domestiques confiées aux enfants dans le maintien de la propreté des maisons, ou tout simplement dans le regard attentif et vigilant que les parents portent sur les études de leurs enfants. Des échanges et des interactions ont été observés également chez les enfants eux-mêmes entre frères et sœurs dans la rédaction de leurs devoirs de maison surtout lorsqu'ils rencontrent des difficultés dans leurs études. À la fin de chaque séance d'observation, des notes ont été prises pour mieux éclairer l'objet de cette recherche.

Par ailleurs, nous avons eu l'opportunité de rencontrer une trentaine de professeurs avec qui nous avons échangé librement sur notre sujet de recherche. Ces rencontres fortuites, informelles nous ont apporté des éclairages importants pour mieux cerner notre sujet de recherche. Lors de ces échanges, certains professeurs nous ont raconté des expériences de suivi scolaire qu'ils ont vécues en famille. Ils ont mis en évidence l'implication rigoureuse de leurs parents dans leur réussite scolaire alors que ces derniers ne savaient ni lire ni écrire. Certains professeurs nous racontent que leurs parents les faisaient réciter en tenant le livre à l'envers. Mais eux, ils n'y comprenaient rien et récitaient tous les jours. C'est à partir d'un certain niveau scolaire qu'ils se sont rendu compte que leurs parents étaient analphabètes. Les hésitations, au moment de la récitation, constituent l'indice qui permettait aux parents de

¹⁷¹⁷ C'est le nom que l'on attribue aux habitants de la ville de Fort-Liberté.

découvrir si la leçon est sue ou non. Il suffisait de quelques bégaiements, pour qu'ils demandent aux enfants de se remettre à l'œuvre.

Aux yeux des parents, l'enfant qui sait ses leçons, doit pouvoir la réciter sans la moindre hésitation. Dans cet ordre d'idées, un professeur nous a raconté une anecdote extrêmement intéressante. En fait, une fois, sa maman lui demandait de venir réciter comme elle le fait à l'accoutumée. Alors, il est venu la trouver et s'est mis à réciter une leçon qu'il connaissait par cœur depuis un certain temps car il ne savait pas les nouvelles leçons. À sa grande surprise, après avoir récité, sa maman lui demande : « Que fait ton professeur à l'école ? ». « Il travaille avec nous », répond l'enfant. La maman reprit : « Non, il ne travaille pas sinon tu ne pourrais pas avoir la même leçon depuis tout ce temps ». Puis, elle ajoute : « Demain matin, j'irai voir le Directeur pour lui dire que le professeur ne fait rien à l'école avec vous ». Entendant cela, l'enfant commence à supplier sa maman : « Non maman, tu n'as pas besoin d'aller à l'école car le maître travaille avec nous. Il nous a donné de nouvelles leçons, c'est moi qui ne sais pas encore mes nouvelles leçons ». Entendant cela, sa maman lui donne une bonne fessée et depuis lors, il ne lui ment plus, étudiant désormais sérieusement ses leçons.

Cette première étape qu'est la recherche exploratoire a été très déterminante pour cerner la pertinence et la validité des hypothèses de recherche établies. Elle a fourni également des indices de compréhension des modes d'interaction entre parents et enfants. En effet, vingt deux enseignants et dix-huit chefs d'établissement ont été consultés en vue de participer à cette recherche. Beaucoup de rencontres informelles très enrichissantes ont eu lieu tout au cours de cette phase exploratoire. Des rencontres se succèdent et se multiplient à longueur de journée. Grâce aux nombreux échanges, une nouvelle compréhension de la problématique se fait jour.

Le terrain nous surprend agréablement dans la mesure où jusque là, beaucoup d'éléments de la problématique ont été ignorés. Notre curiosité s'intensifie au fil des rencontres et cela rend encore plus enrichissantes les rencontres. Du même coup, l'écoute du terrain prend de l'ampleur et devient plus importante pour bien appréhender la problématique de recherche. Petit à petit nous faisons la découverte du terrain et de nouvelles interrogations surgissent. La nécessité de poursuivre cette recherche devient plus décisive. La population exprime sa soif

de voir les résultats de la recherche et consent à collaborer, à nous accompagner des les différentes démarches. Cette phase exploratoire a servi de terreau à une première investigation de notre objet d'étude. Aussi facilitait-elle l'élaboration du questionnaire d'enquête qui allait être utilisé à la deuxième étape de cette recherche. En fait, les modes de relation entre parents et enfants, la manière dont les parents cherchent à répondre à leur responsabilité de parents nous a conduit à élaborer un questionnaire susceptible de prendre en compte les stratégies éducatives parentales, les mécanismes d'interaction et la perception des élèves de l'institution scolaire. Cela nous amène à la deuxième étape de nos stratégies méthodologiques de recueil des données qui est justement l'élaboration et l'exécution du questionnaire d'enquête.

1.1.2. Deuxième étape : Questionnaire d'enquête et films-vidéos

Après avoir rencontré les Chefs d'établissement et discuté avec eux sur l'importance et la pertinence de cette recherche pour le pays et pour Fort-Liberté en particulier, ceux-ci nous ont donné leur accord pour passer dans les salles de classe en vue de soumettre notre questionnaire aux élèves concernés. Ainsi, un calendrier de rencontres a été établi de concert avec les chefs d'établissement et les assistants d'éducation (surveillants¹⁸) de chaque établissement en vue de bien assurer la coordination de ce travail d'enquête. 15 écoles dont 3 publiques et 12 privées ont participé à cette enquête.

1272 élèves ont répondu à notre questionnaire dont 821 de parents analphabètes. Cette étape, celle de la rencontre des élèves dans les différents établissements scolaires, a permis de découvrir de nouveaux éléments, tels que des classes pléthoriques, des dispositifs d'apprentissage mis en œuvre par les enseignants, l'organisation des salles de cours, des élèves surâgés, c'est-à-dire des écoliers qui ont un âge largement avancé par rapport à la fourchette communément admise dans un parcours scolaire normal. Enfin, voyons la troisième étape de nos stratégies méthodologiques.

¹⁸ Dans le langage scolaire haïtien, les "Assistants d'éducation" sont appelés « surveillants ».

1.1.3. Troisième étape : Organisation et réalisation des entretiens semi-directifs

La troisième étape de notre étude est tout à fait particulière, dans la mesure où il s'agit d'interviewer des parents, des élèves, des enseignants et des chefs d'établissement afin de pouvoir confronter leurs opinions pour mieux cerner la vérité des faits racontés et éventuellement saisir les écarts de langage susceptibles d'être enregistrés dans leur discours au regard de leur perception de la réalité scolaire. Les items choisis pour les entretiens sont quasiment les mêmes que ceux du questionnaire, car l'objectif visé est de parvenir à croiser le discours des différents acteurs. 8 parents ont été interviewés ainsi que 8 élèves et 8 enseignants et 8 chefs d'établissement. Tous ces différents acteurs sont impliqués d'une manière ou d'une autre dans le secteur éducatif à Fort-Liberté. Au total 32 entretiens ont eu lieu. Des prises de notes ont été opérées pendant tout le déroulement de cet exercice en vue de faciliter la compréhension des entretiens comme le recommandent R. Ghiglione, C. Kekenbosch et A. Landré :

On ne peut guère contester que celui qui analyse professionnellement des contenus discursifs ne soit confronté au problème de la compréhension de l'information véhiculée par le texte. En effet, si un texte est le support de la fonction dénotative du langage, qui consiste à transmettre de l'information, il est aussi le support d'une autre fonction non moins importante : celle de l'expression de la pensée. Dès lors, le psychologue ne peut ni se limiter à une description du texte basée sur la forme, ni se limiter à une description sémantique du contenu. Il doit remonter jusqu'aux processus cognitifs qui ont présidé à l'élaboration du texte (Ghiglione, Kekenbosch et Landré, 1995, p. 13).

Pour remonter à ces processus cognitifs, il s'avère nécessaire de bien s'imprégner de la logique de la pensée de chaque interviewé. En effet, c'est à travers la logique discursive qu'il devient possible de saisir les schèmes de pensée des enquêtés. Après avoir parcouru ces trois étapes importantes, passons maintenant à la description des données.

1.2. Description du questionnaire d'enquête et des films-vidéos

Le questionnaire d'enquête comprend 14 questions s'étalant sur quatre rubriques. La première porte sur des variables biographiques. Celle-ci recouvre l'âge des élèves, leur sexe, leur niveau scolaire, le statut de leur établissement scolaire (privé ou public), le métier et le niveau scolaire de leurs parents, ainsi que les classes redoublées par les élèves. La deuxième se rapporte aux mécanismes et stratégies éducatives parentales, la troisième se concentre davantage sur des dispositifs mis en œuvre par les élèves eux-mêmes pour faire face aux difficultés rencontrées dans leurs études et promouvoir leur réussite scolaire. La dernière porte spécifiquement sur les représentations que les élèves se font de l'institution scolaire.

Pendant un mois et demi, nous nous sommes donné pour objectif de parcourir les écoles pour réaliser cette partie de l'enquête. Tous les questionnaires ont été remis aux élèves en main propre et remplis en notre présence. De temps en temps, certains élèves nous posaient des questions d'éclaircissement, mais en général tout s'est bien déroulé. La durée pour répondre au questionnaire varie entre une et deux heures.

Dans certains établissements, les questions posées ont été très bien comprises par l'ensemble des élèves, tandis que dans d'autres il fallait de temps en temps apporter des éléments de précision parce que certains élèves avaient du mal à bien comprendre ce qui leur a été demandé. Nous avons opté pour un échantillonnage ciblé parce que nous avons estimé que cela pourrait nous permettre d'atteindre réellement les parents analphabètes afin de demeurer cohérent à notre objet d'étude. Notre stratégie d'enquête consistait à partir de l'extérieur pour parvenir au cœur de la situation, c'est-à-dire d'observer les pratiques éducatives parentales avant d'élaborer notre questionnaire d'enquête.

Le questionnaire d'enquête a été soumis aux élèves dans deux langues : créole haïtien et français. Chaque élève pouvait répondre dans la langue qui lui convenait. La seule consigne a été de répondre dans une seule langue. Cette consigne avait pour objectif de nous permettre de mesurer la fréquence de l'utilisation de chacune de ces deux langues. Pour faciliter l'interprétation des données, nous avons essayé autant que faire se peut de traduire en français les extraits des questionnaires (réalisés en créole) dont nous avons besoin. Toutes les réponses

au questionnaire ont été codées en vue d'identifier plus facilement la provenance de chaque extrait.

1.3. Le codage des réponses au questionnaire d'enquête

Comme nous venons de le signaler, chacun des 1272 élèves a un code spécifique. Il est vrai que le questionnaire a été anonyme, mais on peut toutefois identifier les feuilles à partir des informations recueillies dans la rubrique biographique. Le codage est effectué à base de chiffre et de lettres. En voici un exemple : G6A1AgCrNREPU1.

G : Sexe masculin

6 : 6^e secondaire

A1 : 11 ans

Ag : Agriculteur

Cr : Créole

NR : Jamais redoublé

EPU : École publique

1 : Question numéro 1

Il s'agit ici d'un garçon de 6^e secondaire, âgé de 11 ans, dont le parent est agriculteur, qui a répondu au questionnaire en créole, n'a jamais redoublé de classe, fréquente une école publique et a répondu à la question numéro 1. Voici un autre exemple de F4A5CsFrR2EPRI12. Celui-ci se lit ainsi : une fille de 4^e secondaire, âgée de 15 ans dont le parent est cuisinier, elle a répondu au questionnaire en français, elle a redoublé deux classes, elle fréquente une école privée, elle a répondu à la question numéro 12.

Un élément important qui a précédé ce codage est que les réponses apportées au questionnaire ont été classées selon l'âge des élèves. Par exemple, pour les élèves de 11 ans, nous avons rassemblé l'ensemble des réponses relatives à la première question, puis celles relatives à la deuxième question et ainsi de suite jusqu'à la quatorzième question. Ce genre de codage a l'avantage de faciliter une meilleure compréhension des types de réponses apportées à chaque

question et qui sont probablement en lien avec la rationalité développée par chaque tranche d'âge. Effectivement, cela apparaît chez les élèves les plus âgés (18 ans et plus) qui, dans un certain nombre de cas, expriment dans leur discours des formes d'engagement dans leurs études qui sont un peu différents de ceux qui sont plus jeunes. Donc, ce travail de codage, aussi difficile qu'il soit, présente de grands avantages. Il permet au moins de nuancer certains discours, de les replacer dans leur contexte afin de parvenir à une réflexion rationnelle fondée sur des faits réels. Voici maintenant la liste des différents codes utilisés ainsi que leur signification.

Signification des codes utilisés

G : Garçon

F : Fille

6 - 5 - 4 : 6^e secondaire, 5^e secondaire et 4^e secondaire.

A1 à A 27 : 11 ans à 37 ans

Cr : Créole

Fr : Français

Ag : Agriculteur

Cu : Cultivateur

Cs : Cuisinière

Ga : Gardien

Co : Commerçant-e,

Ta : Taximan, Conducteur

Me : Ménager-ère

Pe : Pêcheur-euse

Sf : Sans profession

Pd : Parent décédé

Ma : Maçon

Bo : Boulanger

Pl : Plombier

Ar : Artisan

As : Agent de sécurité

Mc : Mécanicien

En : Entraîneur

El : Électricien-ne

Eb : Ébéniste

Ch : Charpentier

Ct : Couturier-ère,

R : Redoublé

NR : Non redoublé

R₁ – R₄ : La lettre *R* renvoie au redoublement et les indices (1-4) renvoient au nombre de redoublement.

EPU : École Publique

EPRI : École Privée

1 à 14 : Question 1 à 14.

Le questionnaire d'enquête soumis aux élèves fait état d'une variation d'âge allant de 11 ans à 37 ans. Ces élèves proviennent des écoles publiques, dites "écoles nationales" (Nationale Mixte et Nationale des filles), des écoles catholiques dites congréganistes et des écoles protestantes. Il existe beaucoup de cas de redoublement au sein des établissements scolaires. Il existe par ailleurs beaucoup d'élèves monoparentaux. Pas mal de parents sont décédés. Bon nombre de pères de familles abandonnent leurs enfants et par conséquent il revient aux mères d'assurer les deux rôles (père et mère). Beaucoup de parents n'ont aucune profession et parmi ceux qui déclarent avoir une profession manuelle, aucun d'entre eux n'a suivi une formation professionnelle. Il s'agit en fait des métiers appris sur le tas puisqu'ils sont analphabètes.

Bien plus, il est important de bien comprendre que même parmi les parents qui semblent avoir une activité comme le commerce par exemple, ce ne sont pas des activités bien structurées et organisées, mais ce sont plutôt des activités de survie qui n'ont sans doute aucune chance d'être maintenues dans la durée, car elles sont foncièrement précaires et instables. La quasi-totalité de la population ciblée est constituée de familles de modestes conditions économiques et sociales. Les deux tableaux qui vont suivre offrent un aperçu de certaines caractéristiques des élèves.

1.3.1 Tableau n° 1 : Présentation des élèves selon leur âge, leur classe et leur sexe

| Age | 6 ^{ème} Secondaire | | 5 ^{ème} Secondaire | | 4 ^{ème} Secondaire | | Total | Total | Total |
|--------------------------------|-----------------------------|---------|-----------------------------|---------|-----------------------------|---------|--------|---------|---------|
| | Filles | Garçons | Filles | Garçons | Filles | Garçons | Filles | Garçons | général |
| 11 ans | 4 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 4 | 8 |
| 12 ans | 38 | 32 | 2 | 2 | 0 | 0 | 34 | 40 | 74 |
| 13 ans | 57 | 44 | 20 | 22 | 1 | 1 | 78 | 67 | 145 |
| 14 ans | 57 | 57 | 61 | 23 | 27 | 13 | 145 | 93 | 238 |
| 15 ans | 37 | 38 | 44 | 27 | 36 | 28 | 117 | 93 | 210 |
| 16 ans | 41 | 25 | 55 | 40 | 35 | 21 | 131 | 86 | 217 |
| 17 ans | 21 | 21 | 27 | 16 | 31 | 23 | 60 | 79 | 139 |
| 18 ans | 15 | 16 | 22 | 14 | 33 | 8 | 70 | 38 | 106 |
| 19 ans | 3 | 3 | 9 | 9 | 15 | 20 | 27 | 32 | 59 |
| 20 ans | 1 | 2 | 3 | 5 | 13 | 6 | 17 | 13 | 30 |
| 21 ans | 2 | 1 | 2 | 5 | 7 | 3 | 11 | 9 | 20 |
| 22 ans | 0 | 0 | 0 | 3 | 4 | 4 | 4 | 7 | 11 |
| 23 ans | 1 | 1 | 0 | 2 | 2 | 1 | 3 | 4 | 7 |
| 24 ans | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 2 |
| 25 ans | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| 26 ans | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 2 | 3 |
| 27 ans | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 37 ans | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Total des élèves : 1272 | | | | | | | | | |

Tableau 1 : Présentation des élèves selon leur âge, leur classe et leur sexe

L'élément le plus frappant dans ce tableau est sans doute l'âge des élèves eu égard à leur niveau scolaire. Manifestement, il existe beaucoup d'élèves surâgés dans les établissements scolaires en Haïti. La majorité des élèves commencent la 6^e secondaire à partir de 12, 13, 14, 15 16 ans. Les classes de 5^e et 4^e secondaires confirment cette réalité. Bien plus, dans une même classe on peut avoir des écarts d'âge considérables entre les élèves. À cela, plusieurs interprétations sont possibles. D'une part, il paraît qu'à cause du redoublement imposé par les établissements scolaires, certains élèves passent beaucoup d'années au primaire. D'autre part, à cause de la précarité financière des familles, certains élèves fréquentent l'école très tard.

Enfin, de nombreux jeunes choisissent eux-mêmes d'aller à l'école à partir d'un âge avancé parce qu'ils en éprouvent le besoin et sont soutenus par un bienfaiteur. La prise en compte de l'âge des élèves a pour objectif d'identifier les différentes formes de perception et représentation qu'ils se font de l'institution scolaire. D'autant plus que l'âge est en fait une variable sociale qui correspond particulièrement aux classements, aux hiérarchisations. Celui-ci est porteur de grands enjeux sociaux dans le devenir des élèves et leur intégration sociale.

Le tableau suivant illustre la situation des élèves au regard des établissements fréquentés et de la langue utilisée pour répondre au questionnaire d'enquête. Nous y reviendrons un peu plus en détail dans l'analyse et l'interprétation des données.

1.3.2. Tableau n° 2 : Présentation des élèves au regard la langue utilisée pour répondre au questionnaire

| Age | École | | | | Langue utilisée | | | |
|--------|----------------|---------|--------------|---------|-----------------|---------|----------|---------|
| | École Publique | | École Privée | | Créole | | Français | |
| | Filles | Garçons | Filles | Garçons | Filles | Garçons | Filles | Garçons |
| 11 ans | 0 | 2 | 4 | 2 | 2 | 3 | 3 | 0 |
| 12 ans | 5 | 14 | 29 | 26 | 25 | 24 | 15 | 10 |
| 13 ans | 11 | 26 | 67 | 41 | 61 | 57 | 17 | 10 |
| 14 ans | 52 | 29 | 93 | 64 | 117 | 84 | 28 | 9 |
| 15 ans | 48 | 62 | 69 | 31 | 97 | 84 | 20 | 9 |
| 16 ans | 67 | 29 | 64 | 57 | 124 | 82 | 7 | 4 |
| 17 ans | 31 | 29 | 29 | 50 | 58 | 76 | 2 | 3 |
| 18 ans | 43 | 20 | 27 | 16 | 66 | 33 | 4 | 3 |
| 19 ans | 13 | 19 | 13 | 14 | 26 | 33 | 0 | 0 |
| 20 ans | 8 | 4 | 9 | 9 | 17 | 13 | 0 | 0 |
| 21 ans | 5 | 4 | 5 | 6 | 10 | 10 | 0 | 0 |
| 22 ans | 2 | 1 | 2 | 6 | 4 | 6 | 0 | 1 |
| 23 ans | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 4 | 0 | 0 |
| 24 ans | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| 25 ans | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| 26 ans | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 2 | 0 | 0 |
| 27 ans | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| 37 ans | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |

Tableau 2 : École publique, école privée - Langue utilisée

Ce tableau est une parfaite illustration de la prédominance de l'usage du créole dans l'enseignement en Haïti. En fait, les élèves utilisent spontanément le créole dans toutes leurs conversations. Cela constitue un indice intéressant pour comprendre qu'ils ne pratiquent pas le français à la maison contrairement aux enfants des classes favorisées qui utilisent couramment le français. En outre, ce tableau montre à quel point les classes sont remplies

d'élèves dans les écoles publiques contrairement aux écoles privées. Analysons maintenant les films-vidéos.

1.4. Présentation des films-vidéos

À côté du questionnaire d'enquête, 8 films-vidéos ont été réalisés. Deux familles (deux femmes) ont été successivement filmées au bord d'une rivière en train de faire la lessive. La première famille est constituée d'une mère avec ses deux garçons et la seconde, d'une mère avec sa fille; un autre film vidéo a été réalisé dans un atelier de couture où un père de famille exerce son métier tout en l'apprenant à ses deux fils et à deux enfants de son voisin. Un autre encore a été fait sur un chantier de construction lors d'un brassage de béton où un père avait associé son fils à l'exercice de son métier et du même coup, ils travaillaient ensemble en compagnie de nombreux autres « professionnels ». Deux autres films-vidéos sont réalisés dans deux familles lors de la préparation du dîner familial où les enfants participent à la préparation du repas; un autre encore a mis en scène une mère faisant des tresses à sa fille. Enfin, le dernier portait sur une mère malade se trouvant à la maison avec une de ses petites filles. Suite à cette présentation, nous procédons à la description des entretiens.

2. Description des entretiens au regard du profil des interviewés

Tous les entretiens ont été réalisés en créole sauf un seul parmi ceux des enseignants. Ils ont été tous enregistrés sur des supports informatiques (dictaphones) puis traduits en français pour faciliter le travail d'analyse et d'interprétation. Dans le choix des interviewés une attention particulière a été portée aux enfants issus des parents analphabètes. Cette variable constituait le critère de sélection des élèves. En outre, le souci de parité (au niveau des sexes) a été toujours bien présent dans nos différents choix. Nous avons cherché, le plus possible, à avoir la parité dans les deux sexes pour chaque groupe d'acteurs. Malheureusement, pour des raisons indépendantes de notre volonté, cela n'a pas été toujours possible en raison de certaines difficultés rencontrées (maladie, décès, déplacements imprévus, etc.).

Le nombre important d'enquêtés visait à atteindre au mieux et à saisir rigoureusement les mécanismes mis en place par les élèves pour favoriser leur réussite scolaire. Les interviewés ont été choisis sur simple demande, en majorité des connaissances, des amis, des gens vivant dans la communauté fort-dauphinoise. Certaines personnes interviewées nous ont également proposé d'autres personnes qu'elles estiment avoir le profil recherché. Cette modalité de choix, grâce à la référence d'autrui permet de rassurer les personnes à interviewer. Aussi crée-t-elle une atmosphère de confiance accrue dans l'intervieweur.

Tous les interviewés ont manifesté de l'enthousiasme et de l'intérêt pour cette recherche en se rendant disponibles pour nous rencontrer et partager avec nous leurs histoires, leurs expériences et leur perception de la vie et de l'école. Puisque nous avons deux langues officielles en Haïti, un élément important de la méthodologie des entretiens est la possibilité accordée à chaque interviewé de pouvoir s'exprimer dans la langue qui lui convient le mieux. Spontanément, le choix du créole a été bien vite fait. En fait, c'est la langue maternelle, la langue populaire. Effectivement, cela a permis à chacun de pouvoir librement exprimer sa pensée. C'est peut-être dans cette logique qu'il faudrait comprendre ces mots de Serge Moscovici et Fabrice Buschini : « Dans la recherche qualitative le chercheur est son propre instrument et qu'il doit faire un véritable apprentissage du maniement de ses techniques et de la posture qu'il doit adopter pour approcher son objet et ses sujets » (Moscovici, Buschini, 2003, pp. 146, 148). Effectivement, pour saisir le processus cognitif, ces prises de notes aident énormément dans la mesure où elles nous facilitent la restitution du fil conducteur de chaque entretien. C'est un processus très difficile, mais qui vaut la peine d'être mobilisé. « L'unité d'analyse, qu'on appelle aussi unité d'observation, est l'objet ou la personne dont le chercheur étudie les caractéristiques » (Mace, Petry, 2000, p. 55).

Des questions semi-ouvertes et ouvertes ont été posées lors des entretiens qui ont duré entre 20 à 30 minutes pour les parents et les élèves et de 30 à 45 minutes pour les enseignants. Parmi les principaux items retenus, on y trouve les stratégies éducatives parentales, les mécanismes d'apprentissage, l'investissement des élèves dans leurs études, les formes d'accompagnement, la perception de l'école, les dispositifs pédagogiques mis en place par les différents enseignants, etc.

La retranscription des entretiens a été précédée et nourrie par de longs moments d'écoute attentive et silencieuse de chaque entretien. Cet exercice avait pour objectif de mieux saisir et de mieux « comprendre l'intérieur de la parole » de chaque interviewé, selon l'expression de Rogers citée par Bardin. Donc, il s'agit de vivre un temps d'immersion dans le monde subjectif des interviewés (Bardin, 2013, p. 96). Ce temps d'imprégnation de la pensée des interviewés a été rendu possible grâce à un appareil MP4 utilisé à cette fin pendant plus de deux mois. Cela a grandement favorisé le travail de déchiffrement structurel exigé par l'analyse de contenu tel que Bardin le propose.

La classification des élèves interviewés se fait par rapport à leur niveau scolaire. Ainsi, nous y trouvons 1 élève de 7^e année fondamentale âgé de 18 ans issue d'une famille de six enfants dont deux filles et quatre garçons. Trois élèves sont en cinquième secondaire, parmi eux deux garçons et une fille. Ils ont respectivement, 13 ans, 14 ans et 19 ans. Les trois sont issus de parents de modestes conditions économiques et sociales. Deux d'entre eux vivent avec leurs parents et l'autre est un enfant monoparental car son père est décédé. Enfin, parmi les trois élèves qui sont en neuvième année, nous y relevons deux filles et un garçon. Ils ont respectivement 15 ans, 17 ans et 18. Une seule famille vit ensemble. Les deux autres sont séparées.

Parmi les sept enseignants interviewés, nous avons deux femmes et cinq hommes. Parmi eux, quatre sont mariés et possèdent entre deux à cinq enfants. Tandis que les autres sont encore célibataires. Ils ont respectivement 29 ans, 31 ans, 32 ans, 35 ans, 40 ans, 44 ans, 55 ans. Parmi ces enseignants, trois ont fait des études supérieures (École normale supérieure) tandis que les autres ont seulement obtenu leur bac et après se sont mis à enseigner. Deux d'entre eux enseignent l'histoire et la géographie, deux enseignent le français, et les trois autres enseignent à la fois les maths, la physique et les sciences naturelles.

Enfin, 7 parents ont été interviewés dont 4 femmes et trois hommes. Ils sont âgés de 42 ans, 44 ans, 46 ans, 49 ans, 52 ans, 56 ans et 60 ans. Les familles comptent environ deux à sept enfants, en âge de scolarisation pour la grande majorité avec un peu de retard pour certains. Aucun de ces parents ne possède un emploi. Tous se débrouillent comme ils peuvent pour essayer de répondre aux besoins de leur famille. Leur principale activité est l'agriculture et le

commerce. Le terme de « commerce » doit être compris dans le sens de quelqu'un qui n'a jamais une activité précise. Cette forme d'activité se diversifie en fonction des raisons et des opportunités offertes à cette catégorie de la population qui ne peut rien attendre des dirigeants politiques. Ces différents éléments retracés ont pour objectif de projeter un foyer de lumière sur la méthodologie d'analyse qui sera convoquée dans les pages qui vont suivre.

3. Méthodologie d'analyse des données

Notre méthodologie de recherche est qualitative à travers des entretiens (car il s'agit d'un sujet peu traité, les documents sur cette thématique sont inexistantes) et quantitative à travers un questionnaire pour établir le plus précisément les faits observés. Étant donné que le corpus de données est constitué de ces deux types de matériaux, nous avons choisi de les analyser séparément. La première analyse portera sur les réponses au questionnaire d'enquête et la seconde se concentrera sur les entretiens. Toutefois, l'analyse de contenu de Bardin sera mobilisée pour l'analyse des deux types de données. En quoi consiste cette forme d'analyse ? Pour Bardin, « l'analyse de contenu est un ensemble de techniques d'analyse des communications » (Bardin, 2013, p. 35).

3.1. Analyse thématique des données

Ce travail d'analyse consiste à rechercher dans les différents entretiens les systèmes de sens qui peuvent éclairer notre objet de recherche et favoriser du même coup l'interprétation des données recueillies. Faire une analyse thématique sous-entend un certain nombre de précautions, dont la prise en compte de la singularité des discours, pour éviter de laisser dans l'ombre une partie des richesses des données recueillies. En fait, parfois des thèmes non récurrents peuvent constituer des éléments indispensables pour la compréhension de la problématique étudiée. Cette difficulté fait partie des limites même de l'analyse thématique. Bardin en a bien conscience et l'affirme d'ailleurs :

La technique a fait ses preuves, elle permet de balayer au niveau manifeste l'ensemble des entretiens. Mais, en fin de parcours, un laminage laissera dans l'ombre une partie de la

richesse d'information propre à ce type d'investigation. Le compte rendu final sera une abstraction impuissante à transmettre l'essentiel des significations produites par les personnes, laissant échapper le latent, l'original, le structurel, le contextuel. [...] La manipulation thématique revenant alors à jeter l'ensemble des éléments signifiants dans une sorte de " sac à thèmes ", détruisant définitivement l'architecture cognitive et affective des personnes singulières (Bardin, 2013, p 95).

Pour pallier cette difficulté d'analyse, Bardin propose de faire une analyse à double niveau : un déchiffrement entretien par entretien et la recherche de leur transversalité thématique. A l'instar de Bardin, Gordon Mace et François Pétry soulignent que « pour effectuer une analyse de contenu, il faut construire une grille d'analyse qui servira à évaluer le contenu des communications » (Mace, Pétry, 2000, 114). Dans cette perspective, nous avons élaboré une grille d'analyse prenant en compte les stratégies éducatives parentales, la perception des écoliers haïtiens de l'institution scolaire, les mécanismes qu'ils mettent en place pour affronter les difficultés rencontrées et promouvoir leur réussite scolaire. Aussi, avons-nous ajouté quelques observations personnelles. Voici la grille que nous avons élaborée.

3.2. Grille d'analyse des entretiens

Tableau 3 : Grille d'analyse des entretiens

| Thèmes | Parents | Élèves | Observations |
|--|--|---|---|
| Surmonter les difficultés liées à l'apprentissage chez les élèves | <ul style="list-style-type: none"> - Embaucher des gens pour apporter un soutien scolaire à leurs enfants. - Soutien psychologique des parents. | <ul style="list-style-type: none"> - Appel à leur entourage : frères et sœurs, marraine, parrain, tantes, oncles, camarades de classe, enseignants, voisins, etc. - Mise en place des groupes de travail. | <ul style="list-style-type: none"> - Interdiction aux enfants par les parents d'aller travailler en groupe. - Le travail en groupe est très bénéfique pour les élèves. |
| Le soutien familial | <ul style="list-style-type: none"> - Les parents sont soucieux de la réussite scolaire de leurs enfants. - Ils s'efforcent de procurer à leurs enfants les fournitures scolaires. | <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves prennent très au sérieux les efforts accomplis par les parents pour subvenir à leurs besoins. - Les gestes de soutien et d'encouragement des parents sont très appréciés par les élèves et contribuent énormément à leur réussite scolaire. | <ul style="list-style-type: none"> - Le soutien familial est de plusieurs ordres : matériel, psychologique, financier, affectif, etc. - Au-delà du cercle familial, d'autres personnes contribuent énormément à la réussite scolaire des élèves. |
| Stratégies éducatives parentales | <ul style="list-style-type: none"> - Fortes pressions exercées sur les enfants. - Punitives - Surveillance et contrôle - Encouragement - Écoute des enfants. - Accompagnement. | <ul style="list-style-type: none"> - Les enfants obéissent à leurs parents. - Écoute et échanges - Les enfants reçoivent l'affection des parents et de l'entourage. - Les élèves s'engagent eux aussi dans leurs études. | <ul style="list-style-type: none"> - Les parents reconnaissent que généralement les enfants respectent et appliquent leurs consignes. - La pression exercée sur les enfants ne leur permet toujours d'être pleinement eux-mêmes. - Le désir de plaire aux parents est très fort chez les élèves. |
| Perception de l'institution scolaire | <ul style="list-style-type: none"> - Forte croyance dans l'institution scolaire - Grande implication des parents - Collaboration avec les responsables de l'école. - Trésor pour la vie. | <ul style="list-style-type: none"> - Unique moyen de réussite sociale. - L'école permet d'apprendre un métier pour assurer son avenir. - Les élèves veulent être utiles à eux-mêmes et à leurs familles | <ul style="list-style-type: none"> - La perception des élèves et des parents de l'école influence largement leur investissement dans les parcours scolaires. - Les analphabètes ne représentent rien. |

| | | | |
|--|---|--|---|
| Fonction de l'école dans la société | <ul style="list-style-type: none"> - Lieu de socialisation - Lieu de rencontre - Moyen pour s'éduquer, se former - Voie de réalisation de soi. | <ul style="list-style-type: none"> - Voie de réalisation de soi - Moyen pour prendre l'ascension sociale - Apporter la joie et le bonheur - Voie de transformation de soi. | <ul style="list-style-type: none"> - Les parents analphabètes affirment de manière unanime l'importance de l'école dans la réussite sociale de leurs enfants. - Cette conviction est partagée par les enfants. |
| Caractéristiques des familles | <ul style="list-style-type: none"> - Autoritaire - Fort caractère - Confiants en eux-mêmes - Sensibles aux besoins des enfants - Attentifs aux moindres gestes des enfants | <ul style="list-style-type: none"> - Les parents sont très à l'écoute - Ils sont très sensibles - Ils sont très courageux - Les parents suivent l'évolution des enfants - Ils sont très dévoués | <ul style="list-style-type: none"> - Le regard des parents constitue un facteur déterminant dans l'éducation des enfants. - Les parents essaient souvent d'équilibrer douceur et rigueur. |
| Profil des parents | <ul style="list-style-type: none"> - Analphabètes - Forte précarité économique - Déterminés et engagés - Modestes conditions sociales | <ul style="list-style-type: none"> - Ils assument leurs responsabilités de parents. - Ils se sacrifient pour leurs enfants. | <ul style="list-style-type: none"> - Les parents sont très intelligents dans la gestion de leurs enfants. - Les parents détiennent des savoirs. - La monoparentalité féminine est très forte. |
| Réussite sociale | <ul style="list-style-type: none"> - Motivation première des parents - Désir de sortir de la misère - Joie des parents - Changement de statut social | <ul style="list-style-type: none"> - Visée première des élèves - Raison fondamentale de leur investissement scolaire. - Moyen de répondre aux attentes des parents | <ul style="list-style-type: none"> - Un élève qui ne réussit pas à l'école est perçu comme un raté de la société. - Les métiers professionnels sont très mal perçus et les écoles sont peu nombreuses en Haïti. |

Tableau 4 : suite de la grille d'analyse des entretiens

Ces huit thèmes sont dégagés des entretiens et en constituent la substantifique moelle. Ainsi, cette grille vise à faciliter l'interprétation des données, phase cruciale dans la réalisation d'une recherche et qui conduit aux résultats. Conscient de cela, nous avons mené une lecture et une analyse minutieuses des entretiens pour essayer de cerner au mieux tous les éléments porteurs

de sens qui ont rapport avec notre objet d'étude. Bardin conçoit ce travail comme la recherche d'un fil rouge structurant la pensée des enquêtés :

Sous l'apparent désordre thématique, il s'agira de rechercher la structuration spécifique, la dynamique personnelle, qui, en filigrane du flot de paroles, orchestre le processus de pensée de l'interviewé. Chacun ayant, non seulement son registre de thèmes, mais sa propre manière de (ou de ne pas) les mettre en scène. [...]. Comme dans une toile avec chaîne et trame, des thèmes apparaissent, puis réapparaissent un peu plus loin, en fonction de la progression d'une pensée qui se cherche (Bardin, 2013, p. 31).

Bardin considère l'analyse, la catégorisation des entretiens comme un outil indispensable à la recherche scientifique. Pour elle, « faire appel à ces instruments d'investigation laborieuse de documents, c'est se ranger aux côtés de ceux qui, de Durkheim à P. Bourdieu en passant par Bachelard, veulent dire non à l'"illusion de la transparence" des faits sociaux, et refusent ou tentent d'écarter les dangers de la compréhension spontanée » (Bardin, 2013, p. 97).

Puis, elle ajoute : « Faire une analyse thématique consiste à repérer des « noyaux de sens » qui composent la communication et dont la présence ou la fréquence d'apparition pourront signifier quelque chose pour l'objectif analytique choisi » (Bardin, 2013, p. 137). Effectivement, il existe des « noyaux de sens » extrêmement intéressants pour appréhender la question étudiée. M. C. d'Unrug décrit les caractéristiques du thème de la manière suivante :

Le thème est l'unité de signification qui se dégage naturellement d'un texte analysé selon certains critères relatifs à la théorie qui guide la lecture. Le texte peut être découpé en idées constituantes, en énoncés et propositions porteurs de significations isolables. Le thème est " une unité de signification complexe, de longueur variable ; sa réalité n'est pas d'ordre linguistique mais d'ordre psychologique : une affirmation mais aussi une allusion peuvent constituer un thème ; inversement, un thème peut être développé en plusieurs affirmations (ou propositions). Enfin, un fragment quelconque peut renvoyer (et renvoie généralement) à plusieurs thèmes... "(D'Unrug, 1994).

Nous avons opté pour une analyse thématique, car celle-ci paraît adaptée au regard de notre problématique axée sur les stratégies éducatives parentales, la perception des jeunes écoliers haïtiens élèves, leur motivation et les motifs déclarés de leur investissement dans leur parcours scolaire. En ce sens, Bardin affirme : « Les réunions de groupe, les psychodrames,

les communications de masse, etc. peuvent et souvent sont analysés sur la base du thème ». (Bardin, 2013, p. 139). Différentes catégories d'actions évoquées par les élèves semblent susceptibles de rendre compte des stratégies éducatives parentales selon leur mode d'accompagnement, leur milieu social et le degré d'autorité des parents sur les enfants. Ainsi, notre unité d'analyse s'appuie sur les interactions entre parents et enfants. Donc, c'est au travers des interactions que nous essayons d'appréhender les formes de médiation qui sont à l'œuvre ainsi que les savoirs et les compétences mobilisés par les parents haïtiens analphabètes pour promouvoir la réussite scolaire de leurs enfants. Étant donné que notre approche est fondée sur une analyse de type qualitatif, les remarques de Mace et Pétry relatives à cette forme d'analyse nous paraissent très pertinentes pour éviter les pièges de la subjectivité qui sont susceptibles de biaiser les résultats de cette recherche :

L'analyse qualitative est un exercice structuré de mise en relation logique de variables et, par voie de conséquence, de catégories de données. C'est le type d'exercice par lequel on tente de reproduire logiquement un schéma mental de l'évolution d'un phénomène ou d'une interrelation entre phénomènes, en essayant à vérifier, par l'observation, le degré de correspondance entre cette construction de l'esprit et la situation réelle. Naturellement, cette façon de procéder, parce qu'elle ne fait pas appel à la quantification, exige du chercheur une attitude d'extrême prudence étant donné les éléments de subjectivité pouvant intervenir au moment de l'interprétation (Mace, Pétry, 2000, p. 110).

Effectivement, ce travail de mise en relation nécessite une réelle prudence permettant d'éviter justement les dangers de la compréhension spontanée du phénomène étudié. Voilà pourquoi d'ailleurs, nous avons opté pour une analyse minutieuse des faits observés en cherchant autant que faire se peut à distinguer les différents niveaux de lecture des discours à analyser qui sont identifiés dans les entretiens. C'est ce qui sans doute donnera accès aux schèmes d'intelligibilité. Selon Berthelot, « les schèmes d'intelligibilité définissent, de façon indissociable, des lignes d'interprétation et des vertus d'analyse du réel » (Berthelot, 1996, p. 82).

L'analyse des entretiens a été faite en répertoriant les thèmes récurrents, les thèmes pivots pour ensuite procéder à la catégorisation selon la méthode d'analyse de contenu préconisée par Bardin. Par souci éthique, nous avons choisi de garder tous les entretiens sous le couvert

de l'anonymat en attribuant un nom fictif à chacun des interviewés. En ce sens, Mace et Pétry avancent :

Si un projet de recherche s'applique à des sujets humains, il convient de s'assurer que la recherche proposée respecte certaines règles d'éthique. Le chercheur doit, en premier lieu, s'assurer qu'il obtiendra le consentement libre et éclairé des sujets. [...]. Une deuxième règle d'éthique concerne le respect de la confidentialité et de l'anonymat des renseignements recueillis. L'anonymat correspond à une situation où le chercheur est incapable de retracer le lien entre l'information recueillie et les individus auxquels elle se rapporte (Mace, Pétry, 2000, p. 122).

Par ailleurs, nous tenons à souligner que plusieurs entretiens ne figurent pas dans l'analyse pour des raisons diverses et variées. Par exemple, l'enregistreur utilisé pour les 8 entretiens avec les chefs d'établissement et les deux premiers entretiens avec les enseignants a été volé. Puis, parmi les 8 entretiens avec les élèves il y en a un qui n'avait pas été enregistré, car l'appareil n'a pas fonctionné. Eu égard à la contrainte du temps qui nous a été impartie pour achever ce travail de recherche, il ne nous a pas été possible de les refaire. D'autant plus que les chefs d'établissement ne sont pas les acteurs les plus importants de notre étude. Enfin, parmi les entretiens réalisés avec les parents, il y en a un qui a été enregistré sur un autre support qui devenait totalement inaudible. Cela nous conduit maintenant à la catégorisation des données.

3.3 Catégorisation des données recueillies

Mace et Pétry affirment que « le traitement des données est certainement l'un des exercices les plus difficiles du processus de recherche sur le plan opérationnel » (Mace, Pétry, 2000. p. 103). Ainsi, pour réaliser notre travail de catégorisation, nous avons relevé des thèmes pivots autour desquels gravitent un ensemble d'éléments susceptibles d'éclairer notre problématique de recherche. Il a fallu un certain va et vient entre le travail technique de codage et les théories relatives pour essayer de trouver celles qui semblent convenir le mieux. Bardin conçoit la catégorisation comme « une opération de classification d'éléments constitutifs d'un ensemble par différenciation puis regroupement par genre (analogie) d'après des critères préalablement

définis » (Bardin, 2013, p. 150). Puis l'auteure ajoute : « Les catégories sont des rubriques ou classes qui rassemblent un groupe d'éléments sous un titre générique, rassemblement effectué en raison des caractères communs des éléments » (Bardin, 2013, p. 150). Parmi les deux critères de catégorisation enseignés par Bardin, à savoir : sémantique et syntaxique, le premier a été retenu en vertu de l'objectif même que poursuit cette recherche.

Au moment de l'analyse transversale thématique une attention particulière a été portée à la logique discursive de chaque interviewé, ainsi qu'à la logique interne spécifique de chaque entretien tout en ayant à l'esprit l'univers des possibles susceptibles d'être exprimés à travers chacune des expressions mobilisées par les interviewés. En ce sens, Bardin avance : « Il faut savoir *pourquoi* on analyse, et l'explicitier, pour savoir *comment* analyser » (Bardin, 2013, p. 134). L'une des démarches essentielles de cette étape consiste à définir les catégories d'analyse. À partir d'une lecture endogène des entretiens, les hypothèses suivantes ont été dégagées.

Dans la perspective de la catégorisation des données, différents thèmes ont été dégagés des entretiens et des réponses au questionnaire. Cinq catégories de thématiques ont été retenues : la perception des élèves de l'école, le milieu familial, les difficultés rencontrées dans les études, les dispositifs de réussite scolaire, les stratégies éducatives parentales.

1. La perception de l'institution scolaire

- L'amour de l'école
- Le rôle de l'école
- La finalité de l'école
- Le sens des sacrifices consentis
- L'école : lieu de rencontre

2. Le milieu familial

- Lieu de bien-être/de souffrance
- Lieu d'écoute
- Lieu de croissance
- Lieu de socialisation
- Perception de la famille

3. Difficultés rencontrées dans les études

- Problèmes pédagogiques
- Manque de soutien à la maison
- Manque de nourriture
- Paiement des frais de scolarité
- Absence des enseignants

4. Dispositifs de réussite scolaire

- Travail en groupe
- Reproduction des exercices faits en classe
- Soutien familial
- Appel à l'aide extérieure
- Activités favorites

5. Stratégies éducatives

- Morale/conseils
- Subvenir aux besoins
- Surveillance
- Punitives/pressions
- Récompenses/félicitations

À partir des verbatims relatifs aux différentes catégories de thèmes retenus pour cette analyse, nous avons procédé à un travail de confrontation des idées, en mettant en parallèle les propos recueillis des parents, des enfants et des enseignants. Puis, nous avons cherché à croiser ces données fournies par les parents avec celles des enfants au regard des films-vidéos réalisés. Ce travail de confrontation est réalisé pour chaque catégorie de thèmes. Nous soulignerons ici que dans certaines catégories, il arrive que nous rencontrions parfois des cases blanches, parce que nous n'avons pas retrouvé de propos qui sont partagés par les trois acteurs. Cette démarche vise à mieux cerner les particularités, les divergences et les ressemblances d'opinions enregistrées chez les trois acteurs mais aussi à mieux saisir la manière dont ils perçoivent les réalités vécues par rapport à la question de la réussite scolaire des élèves.

Notons que les données qualitatives émanant du questionnaire n'ont pas été finement analysées. En revanche, les données quantitatives sont convoquées particulièrement dans la partie interprétative de cette recherche.

Au terme de cette réflexion sur la méthodologie utilisée pour réaliser cette recherche, nous pouvons conclure que probablement certains éléments n'ont sans doute pas été abordés. Toutefois, nous nous sommes efforcé de mettre en lumière le maximum d'éléments susceptibles de favoriser une meilleure compréhension des outils et des dispositifs mis en œuvre pour réaliser cette recherche. La mobilisation de l'analyse de contenu de Bardin a été complétée par quelques auteurs pour favoriser une meilleure approche méthodologique. Les différentes parties constituant la méthodologie de cette recherche donnent à voir la complexité du matériau utilisé et témoignent de ses richesses. Celles-ci apparaîtront sans doute dans la partie interprétative de cette recherche.

Deuxième partie : Vers l'interprétation des données

Cette partie porte essentiellement sur l'interprétation des données et la discussion des résultats. Nous y poursuivons une double ambition : nous allons d'une part procéder à la présentation des données quantitatives émanant du questionnaire; d'une part, essayer de reconstruire scientifiquement les faits observés à partir des divers dispositifs mis en place tout au cours de l'élaboration de la première partie de cette thèse.

Pour mettre en valeur la richesse des entretiens, des titres reflétant leur contenu ont été formulés en vue de la catégorisation et de l'interprétation des données. Pour éviter les pièges de la compréhension spontanée des faits étudiés, une grande importance est accordée à l'interprétation des faits. Dans cet ordre d'idées, Albarello nous rappelle ce principe fondamental : « Interpréter, c'est donner du sens, c'est tenter une signification à des situations apparemment chaotiques » (Albarello, 2012, p. 149) Ainsi, il s'agit pour nous de dégager le sens et la portée du discours des interviewés, de croiser - dans la mesure du possible - le point de vue des acteurs (enfants, parents, enseignants) afin de faire ressortir les incohérences, les similarités et les particularités de chacune des situations analysées. Cela permettra de comprendre comment l'action des parents impacte et conditionne la réussite scolaire des enfants.

Par ailleurs, nous poursuivons un autre objectif, celui-ci consiste à mieux cerner le mode d'agir des enfants haïtiens issus de ces parents analphabètes, comment ils parviennent à se positionner face à la précarité de leur condition de vie. Albarello rappelle que cette phase d'interprétation des données « fournit son véritable sens à la recherche. Sans elle, celle-ci se réduirait à une simple " présentation de résultats". Sans cette interprétation, la recherche en resterait à un niveau descriptif » (Albarello, 2012, p. 149).

Trois chapitres font l'objet de cette partie interprétative. Le premier porte sur la présentation et l'analyse des données qualitatives dégagées des réponses au questionnaire d'enquête. Le deuxième s'accroît sur les stratégies éducatives parentales et les formes de médiation qui

sont à l'œuvre dans l'accompagnement des enfants en vue de leur réussite scolaire. Le troisième chapitre porte sur les savoirs et les compétences mobilisés par les parents haïtiens analphabètes dans la réussite scolaire de leurs enfants.

Premier chapitre : Présentation et analyse des données quantitatives

Après avoir décrit dans la partie précédente la méthodologie utilisée pour réaliser notre questionnaire d'enquête, nous procédons maintenant à la présentation et à l'analyse des données quantitatives qui en résultent. En effet, vu l'immensité de ces données, - au regard de notre objet d'étude -, nous avons sélectionné les éléments les plus pertinents. De nombreux autres aspects pourront être développés ultérieurement.

Ce chapitre est divisé en deux grandes parties. La première se propose de mettre à plat les données qualitatives pour les présenter telles qu'elles ont été recueillies. La seconde a pour objectif de les analyser en vue de faire ressortir le sens qui se dégage. Évidemment, nous en avons déjà donné un aperçu dans la partie méthodologique, mais cela n'est pas suffisant pour pouvoir en apprécier la richesse et la pertinence. D'autant plus que toute la partie interprétative de la recherche qui s'en suit en dépend largement. Voilà pourquoi, nous y tenons aussi fort.

De plus, ces données quantitatives peuvent éventuellement servir de miroir pour refléter le climat et l'ambiance dans laquelle se déroule l'éducation des enfants, que ce soit sur le plan des stratégies éducatives parentales en vue de la réussite scolaire des élèves ou au niveau des savoirs et des compétences déployés, ou encore au niveau des dispositifs d'accompagnement mis en place. Bien plus, ces données fournissent un éclairage extrêmement important sur le fonctionnement des établissements scolaires, c'est-à-dire la manière d'envisager la constitution des classes en ce qui à trait au nombre d'élèves. Enfin, elles offrent des idées intéressantes à la fois sur l'importance accordée au redoublement en Haïti, sur l'usage de deux langues officielles pratiquées en Haïti et sur la profession des parents haïtiens analphabètes.

1. Présentation des données quantitatives

Rappelons brièvement que le questionnaire d'enquête a été soumis aux élèves du troisième cycle fondamental, selon le langage du système scolaire haïtien. Donc, nos données quantitatives proviennent exclusivement des élèves de 6^e, de 5^e et de 4^e secondaire. Nous présenterons chacune de ces trois classes en mentionnant le nombre d'élèves concernés par cette enquête, mais surtout en précisant à chaque fois le nombre de garçons et de filles. Il est vrai que pour constituer notre échantillon d'analyse, nous avons pris le même nombre de filles que de garçons afin d'assurer la parité, mais nous devons signaler que l'effectif total des filles et des garçons n'est pas identique.

L'effectif de chaque classe renvoie au nombre d'élèves appartenant à ce niveau et qui ont participé à cette enquête. À ce paramètre (classe), nous ajoutons l'âge des élèves en vue de mieux comprendre la constitution des classes et la répartition des âges dans les établissements scolaires en Haïti.

1.1. Présentation des classes de 6^e, 5^e, 4^e

Pour mieux saisir l'intensité des données émanant des trois classes susmentionnées, nous les présentons à la fois sous forme de tableaux et de graphiques. Nous commençons par la classe de 6^e secondaire.

1.1.1. Constitution de la classe de 6^e secondaire

| Classe de 6 ^e secondaire | | |
|-------------------------------------|------------------|-------------------|
| Age des élèves | Nombre de filles | Nombre de garçons |
| 11 ans | 4 | 4 |
| 12 ans | 38 | 32 |
| 13 ans | 57 | 44 |
| 14 ans | 57 | 57 |
| 15 ans | 37 | 38 |
| 16 ans | 41 | 25 |
| 17 ans | 21 | 21 |
| 18 ans | 15 | 16 |
| 19 ans | 3 | 3 |
| 20 ans | 1 | 2 |
| 21 ans | 2 | 1 |
| 22 ans | 0 | 0 |
| 23 ans | 1 | 1 |
| 24 ans | 0 | 0 |
| 25 ans | 0 | 0 |
| 26 ans | 0 | 1 |
| 27 ans | 0 | 0 |
| 37 ans | 0 | 0 |
| Total | 277 | 245 |
| Total général | 522 | |

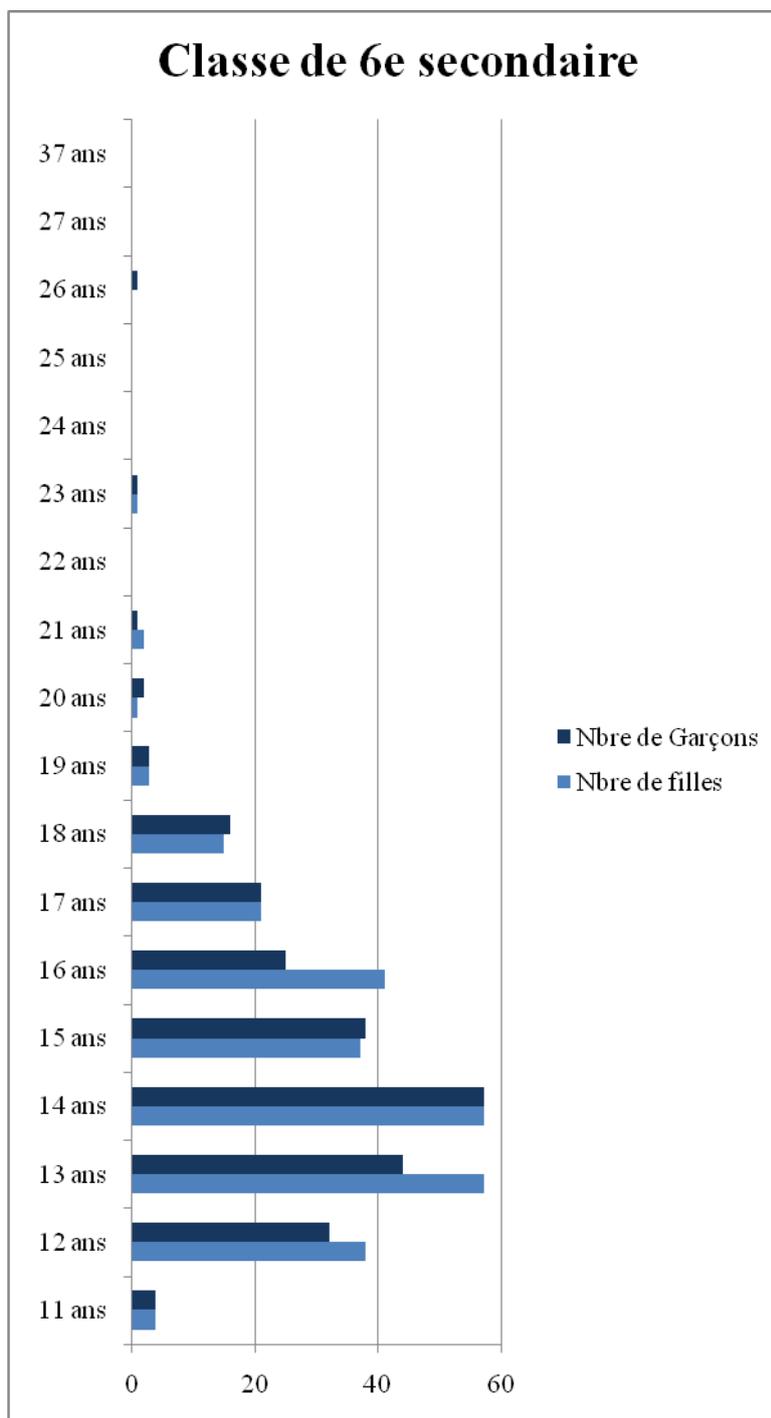


Tableau 5 : Classe de 6^e Sec.

Graphique 1 . Classe de 6^e secondaire

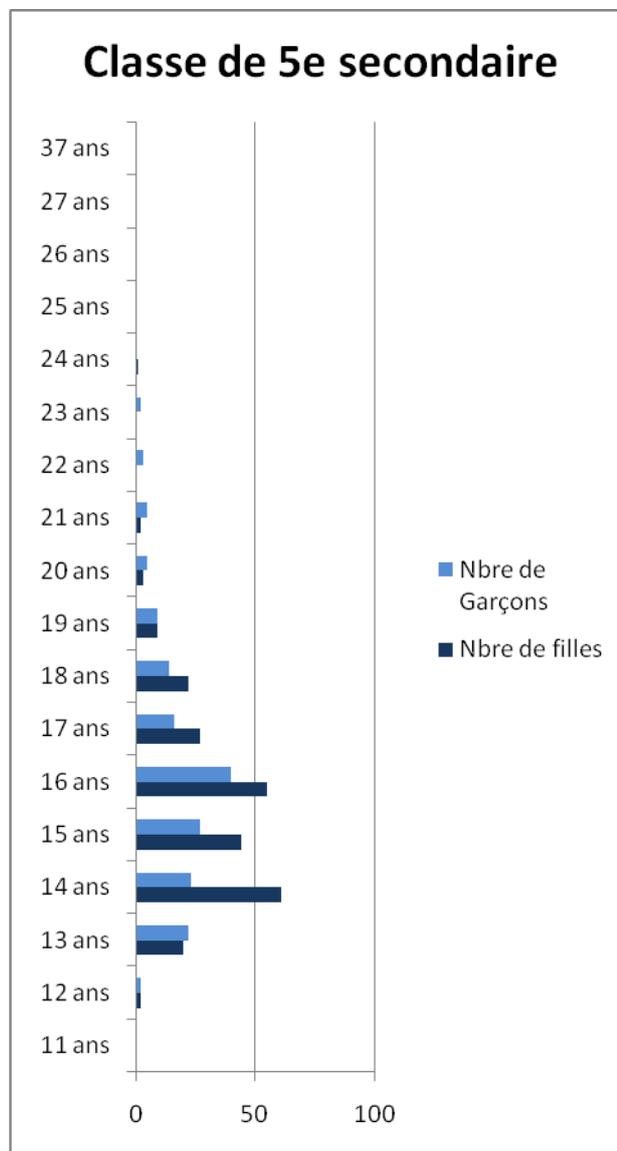
En 6^e secondaire, sur un total de 522 élèves, 6% ont 18 ans et 22 % ont 14 ans. Cela donne à comprendre que la tranche d'âge ne détermine point le niveau scolaire des élèves. L'élément le plus frappant est le nombre de filles par rapport à celui des garçons. Deux explications sont

possibles. Cet écart sous-entend d'une part que la communauté compte plus de filles que de garçons. D'autre part, nous pouvons avancer la thèse que les parents sont de plus en plus conscients de l'importance de la scolarisation des filles dans l'évolution sociale et de ce fait s'engagent véritablement à les scolariser.

1.1.2. Constitution de la classe de 5e secondaire

| Classe de 5 ^e secondaire | | |
|-------------------------------------|------------------|-------------------|
| Age des élèves | Nombre de filles | Nombre de garçons |
| 11 ans | 0 | 0 |
| 12 ans | 2 | 2 |
| 13 ans | 20 | 22 |
| 14 ans | 61 | 23 |
| 15 ans | 44 | 27 |
| 16 ans | 55 | 40 |
| 17 ans | 27 | 16 |
| 18 ans | 22 | 14 |
| 19 ans | 9 | 9 |
| 20 ans | 3 | 5 |
| 21 ans | 2 | 5 |
| 22 ans | 0 | 3 |
| 23 ans | 0 | 2 |
| 24 ans | 1 | 0 |
| 25 ans | 0 | 0 |
| 26 ans | 0 | 0 |
| 27 ans | 0 | 0 |
| 37 ans | 0 | 0 |
| Total | 246 | 168 |
| Total général | 414 | |

Tableau 6 : Classe de 5^e secondaire



Graphique 2 : Classe de 5^e secondaire

La différence entre le total des filles et celui des garçons paraît très surprenante. Nous pouvons faire l'hypothèse que les filles travaillent mieux en classe que les garçons. Sans doute, elles sont mieux encadrées. Par ailleurs, les garçons peuvent être aussi peu nombreux par rapport aux filles.

1.1.3. Constitution de la classe de 4^e secondaire

| Classe de 4 ^e secondaire | | |
|-------------------------------------|------------------|-------------------|
| Age des élèves | Nombre de filles | Nombre de garçons |
| 11 ans | 0 | 0 |
| 12 ans | 0 | 0 |
| 13 ans | 1 | 1 |
| 14 ans | 27 | 13 |
| 15 ans | 36 | 28 |
| 16 ans | 35 | 21 |
| 17 ans | 31 | 23 |
| 18 ans | 33 | 8 |
| 19 ans | 15 | 20 |
| 20 ans | 13 | 6 |
| 21 ans | 7 | 3 |
| 22 ans | 4 | 4 |
| 23 ans | 2 | 1 |
| 24 ans | 0 | 1 |
| 25 ans | 0 | 1 |
| 26 ans | 1 | 1 |
| 27 ans | 0 | 1 |
| 37 ans | 1 | 0 |
| Total | 206 | 132 |
| Total général | 338 | |

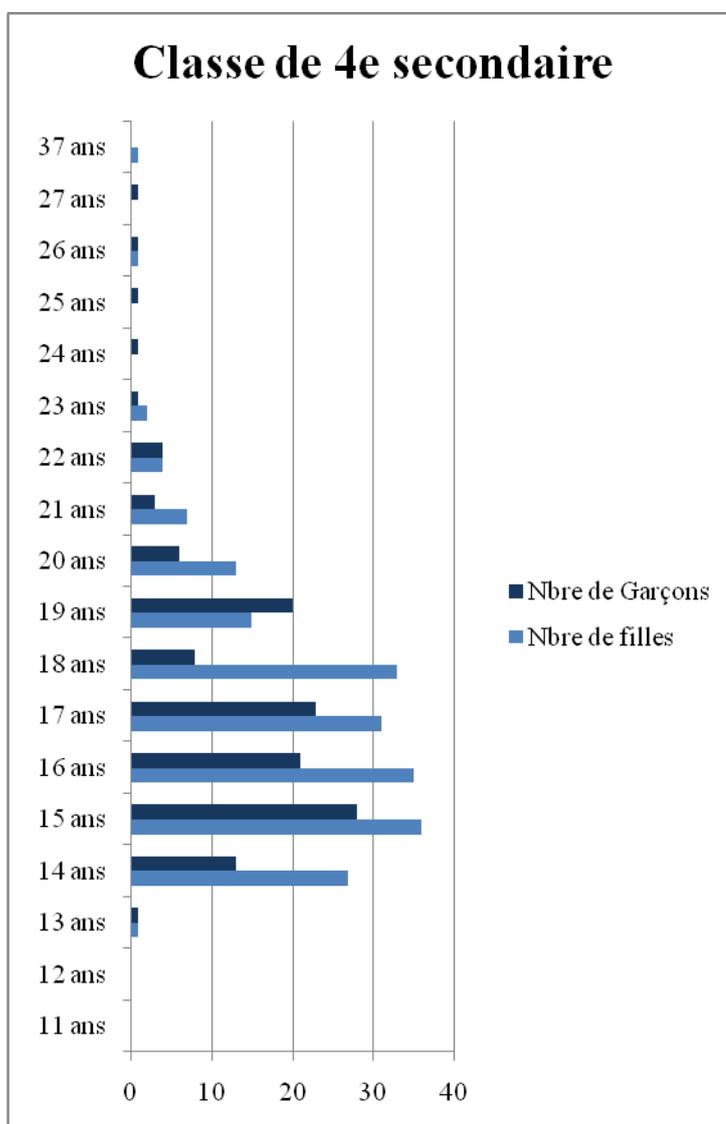


Tableau 7 : Classe de 4^e secondaire

Graphique 3 : Classe de 4^e secondaire

En 4^e secondaire, nous parvenons à la même conclusion : le nombre de filles est supérieur à celui des garçons. L'élément le plus frappant ici, c'est que nous retrouvons parmi les interviewés une fille de 37 ans. En discutant avec elle, elle nous a fait comprendre qu'elle avait fait ses études primaires, mais après la mort de ses parents elle a passé dix ans à faire de petits boulots pour s'occuper de ses frères et sœurs. Puisqu'ils sont devenus grands, elle décide maintenant de s'occuper d'elle en reprenant la voie de l'école. En définitive, les trois

classes que nous venons de présenter totalisent 1272 élèves : 702 filles et 570 garçons. Donc, il y a 132 filles de plus que de garçons.

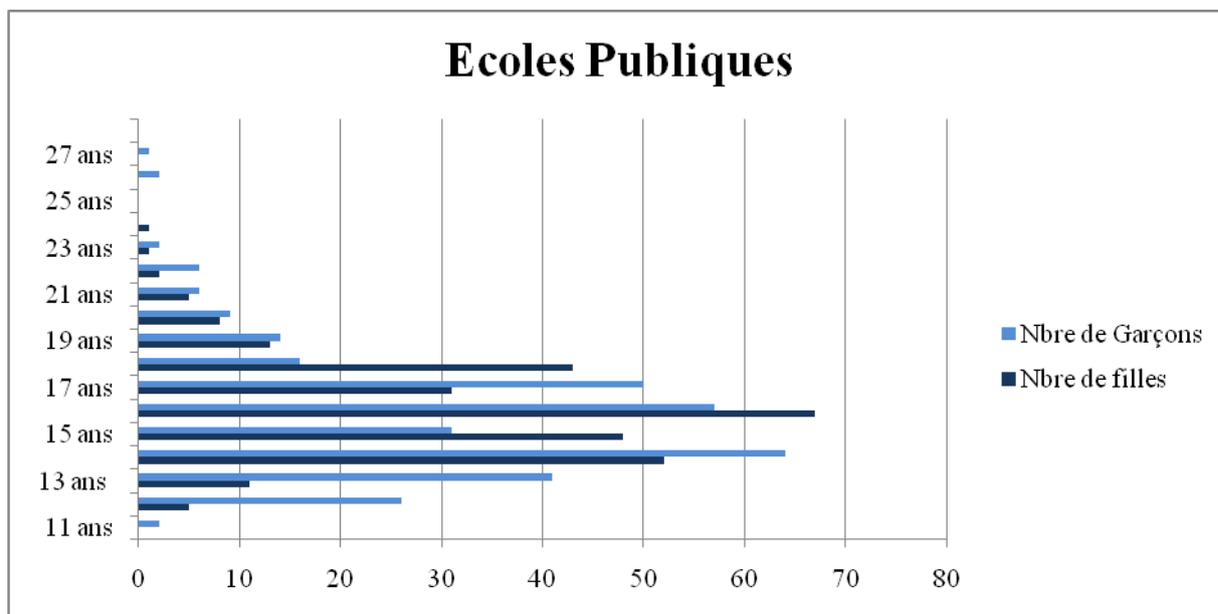
1.2. Répartition des élèves selon l'établissement fréquenté (privé / public)

La répartition des élèves selon les établissements scolaire (public ou privé) est un paramètre intéressant pour comprendre la question de l'inégalité scolaire en Haïti. A travers les tableaux et graphiques suivants voici comment est faite la répartition des élèves.

1.2.1. Présentation de l'effectif des élèves des écoles publiques

| Écoles publiques | | |
|------------------|------------------|-------------------|
| Age | Nombre de filles | Nombre de garçons |
| 11 ans | 0 | 2 |
| 12 ans | 5 | 14 |
| 13 ans | 11 | 26 |
| 14 ans | 52 | 29 |
| 15 ans | 48 | 62 |
| 16 ans | 67 | 29 |
| 17 ans | 31 | 29 |
| 18 ans | 43 | 20 |
| 19 ans | 13 | 19 |
| 20 ans | 8 | 4 |
| 21 ans | 5 | 4 |
| 22 ans | 2 | 1 |
| 23 ans | 1 | 2 |
| 24 ans | 1 | 1 |
| 25 ans | 0 | 1 |
| 26 ans | 0 | 0 |
| 27 ans | 0 | 0 |
| 37 ans | 0 | 0 |
| Total | 287 | 243 |

Tableau 8 : Écoles publiques



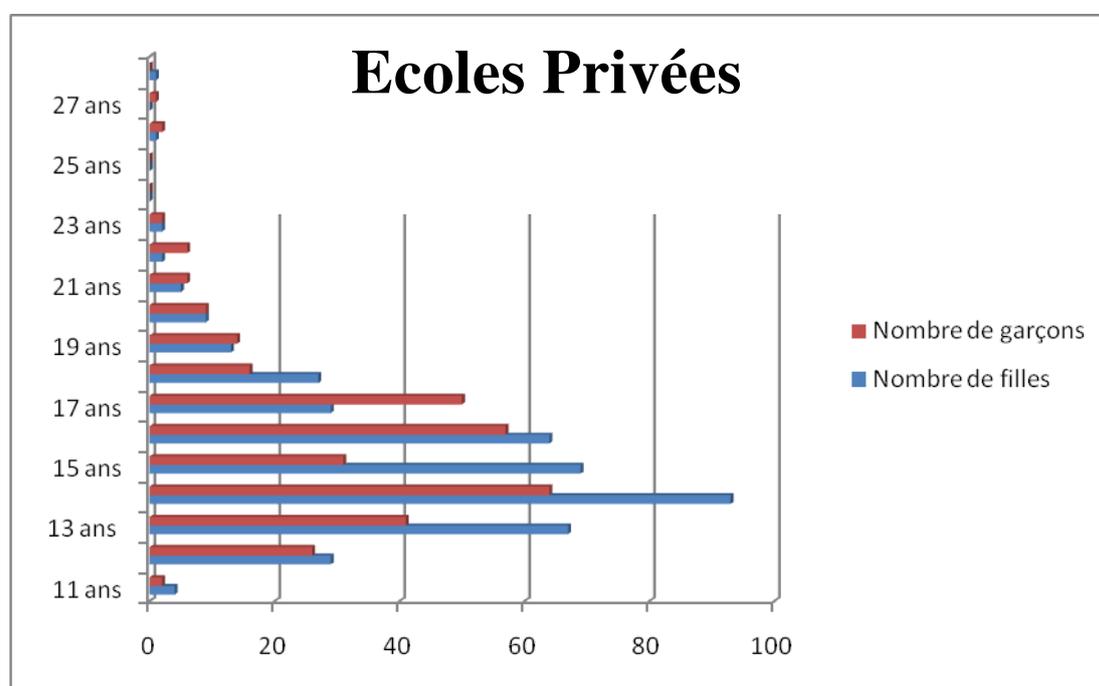
Graphique 4 : Écoles publiques

Le nombre de filles dans les écoles publiques est très frappant. Sans doute, au lieu de les garder à la maison à cause de la précarité de leurs conditions économiques et sociales, les parents préfèrent les envoyer dans les écoles publiques afin de leur assurer le pain de l'instruction.

1.2.2. Présentation de l'effectif des élèves des écoles privées

| Écoles privées | | |
|----------------|------------------|-------------------|
| Age | Nombre de filles | Nombre de garçons |
| 11 ans | 4 | 2 |
| 12 ans | 29 | 26 |
| 13 ans | 67 | 41 |
| 14 ans | 93 | 64 |
| 15 ans | 69 | 31 |
| 16 ans | 64 | 57 |
| 17 ans | 29 | 50 |
| 18 ans | 27 | 16 |
| 19 ans | 13 | 14 |
| 20 ans | 9 | 9 |
| 21 ans | 5 | 6 |
| 22 ans | 2 | 6 |
| 23 ans | 2 | 2 |
| 24 ans | 0 | 0 |
| 25 ans | 0 | 0 |
| 26 ans | 1 | 2 |
| 27 ans | 0 | 1 |
| 37 ans | 1 | 0 |
| Total | 415 | 327 |

Tableau 9 : Écoles privées



Graphique 5 : Écoles privées

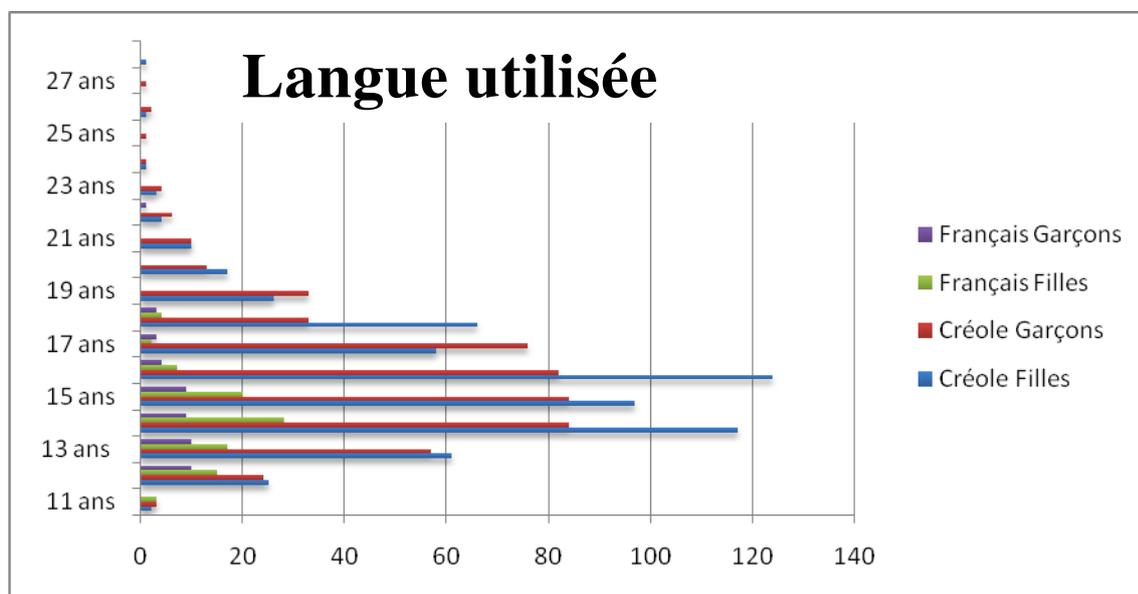
Il est très intéressant de constater que dans les écoles privées le nombre de filles est toujours supérieur à celui des garçons. Cela semble confirmer ce que nous avons dit précédemment, à savoir : la ville de Fort-Liberté compte plus de filles que de garçons en âge de scolarisation. Notons que les trois écoles publiques totalisent 543 élèves tandis que les 12 écoles privées totalisent 729 élèves. Cette différence nous amène à dire que dans les écoles publiques, les classes sont extrêmement bondées. Dans une telle situation, nous nous demandons s'il y a réellement moyen pour un enseignant de faire passer son cours, du moins, dans de telles conditions les enseignants pensent-ils à donner des devoirs de maison ? Certains enseignants estiment que dans ces classes pléthoriques il n'y a pas moyen de donner son enseignement en français, sinon les élèves ne vont rien comprendre. D'où la primauté accordée au créole, disent-ils.

1.3. Fréquence de l'usage deux langues dans les réponses au questionnaire

Maintenant, nous allons passer en revue un troisième paramètre qui nous paraît déterminant pour comprendre la problématique de la réussite scolaire en Haïti. Il s'agit de la langue utilisée par les élèves pour répondre à notre questionnaire d'enquête. Les deux langues proposées pour répondre au questionnaire sont le créole haïtien et le français. Le tableau ci-dessous illustre le taux de fréquence des deux langues utilisées.

| Age | Langue utilisée | | | |
|--------|-----------------|---------|----------|---------|
| | Créole | | Français | |
| | Filles | Garçons | Filles | Garçons |
| 11 ans | 2 | 3 | 3 | 0 |
| 12 ans | 25 | 24 | 15 | 10 |
| 13 ans | 61 | 57 | 17 | 10 |
| 14 ans | 117 | 84 | 28 | 9 |
| 15 ans | 97 | 84 | 20 | 9 |
| 16 ans | 124 | 82 | 7 | 4 |
| 17 ans | 58 | 76 | 2 | 3 |
| 18 ans | 66 | 33 | 4 | 3 |
| 19 ans | 26 | 33 | 0 | 0 |
| 20 ans | 17 | 13 | 0 | 0 |
| 21 ans | 10 | 10 | 0 | 0 |
| 22 ans | 4 | 6 | 0 | 1 |
| 23 ans | 3 | 4 | 0 | 0 |
| 24 ans | 1 | 1 | 0 | 0 |
| 25 ans | 0 | 1 | 0 | 0 |
| 26 ans | 1 | 2 | 0 | 0 |
| 27 ans | 0 | 1 | 0 | 0 |
| 37 ans | 1 | 0 | 0 | 0 |

Tableau 10 : Langue utilisée



Graphique 6 : Langue utilisée

L'usage du créole est très frappant. Nous pouvons en déduire que c'est la langue d'enseignement dans la majorité des écoles. Toutefois, il est à noter que les filles répondent davantage en français que les garçons. C'est peut-être parce qu'elles sont plus performantes.

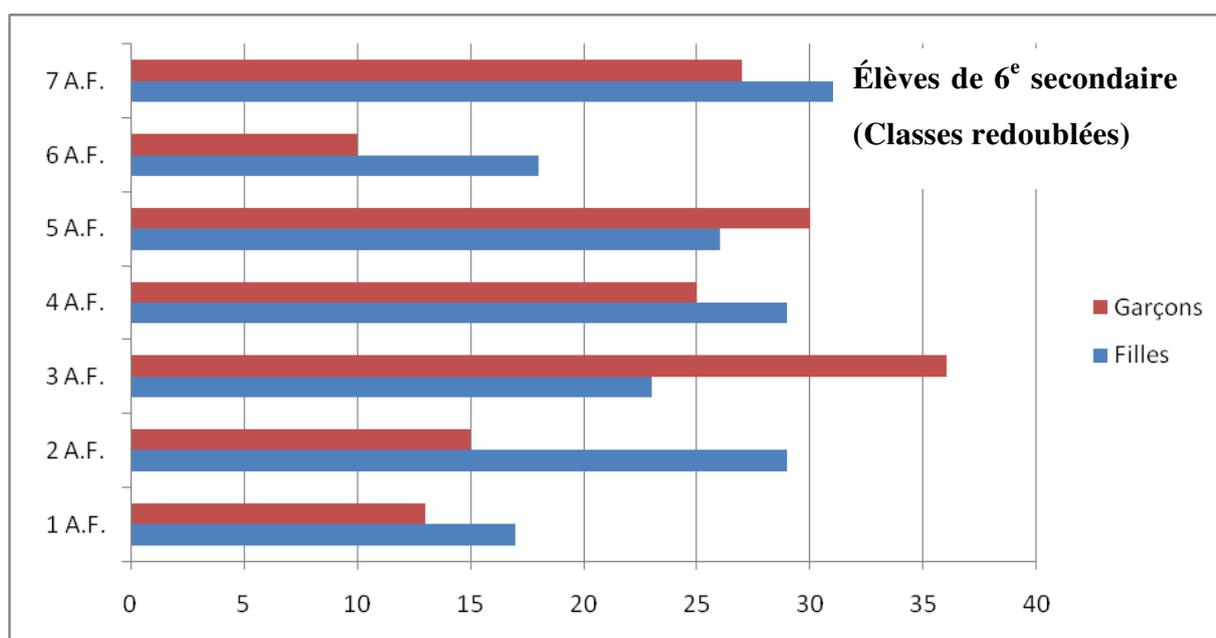
1.4. Présentation des élèves redoublants

Dans la partie quantitative du questionnaire nous avons relevé des informations relatives au redoublement des élèves durant le cycle d'étude allant de la première année jusqu'à la neuvième année. Pour chacune de nos trois classes (6^e, 5^e, 4^e) bon nombre d'informations ont été recueillies. C'est ce travail que nous allons présenter ici. Cela nous permet de mieux cerner le cheminement scolaire des élèves.

1.4.1. Classes redoublées par les élèves de 6^e secondaire

| Élèves de 6 ^e secondaire (Classes redoublées) | | |
|--|--------|---------|
| Classes | Filles | Garçons |
| 1 A.F. | 17 | 13 |
| 2 A.F. | 29 | 15 |
| 3 A.F. | 23 | 36 |
| 4 A.F. | 29 | 25 |
| 5 A.F. | 26 | 30 |
| 6 A.F. | 18 | 10 |
| 7 A.F. | 31 | 27 |

Tableau 11 : Élèves de 6^e secondaire (classes redoublées)



Graphique 7 : Élèves de 6^e sec. (classes redoublées)

L'élément le plus frappant ici est le redoublement des garçons. Cela est peut-être dû à un manque d'accompagnement. D'autant plus que les redoublements sont beaucoup plus élevés en troisième année fondamentale. En fait, c'est la classe qui clôt le premier cycle fondamental. Nous supposons que certains élèves ont du mal à faire le passage au deuxième cycle fondamental à cause d'un manque d'assimilation des notions apprises.

1.4.2. Classes redoublées par les élèves de 5e secondaire

| Élèves de 5 ^e secondaire Classe (s) redoublée (s) | | |
|---|--------|---------|
| Classes | Filles | Garçons |
| 1 A.F. | 12 | 8 |
| 2 A.F. | 28 | 17 |
| 3 A.F. | 32 | 18 |
| 4 A.F. | 25 | 17 |
| 5 A.F. | 18 | 23 |
| 6 A.F. | 9 | 11 |
| 7 A.F. | 31 | 20 |
| 8 A.F. | 13 | 7 |

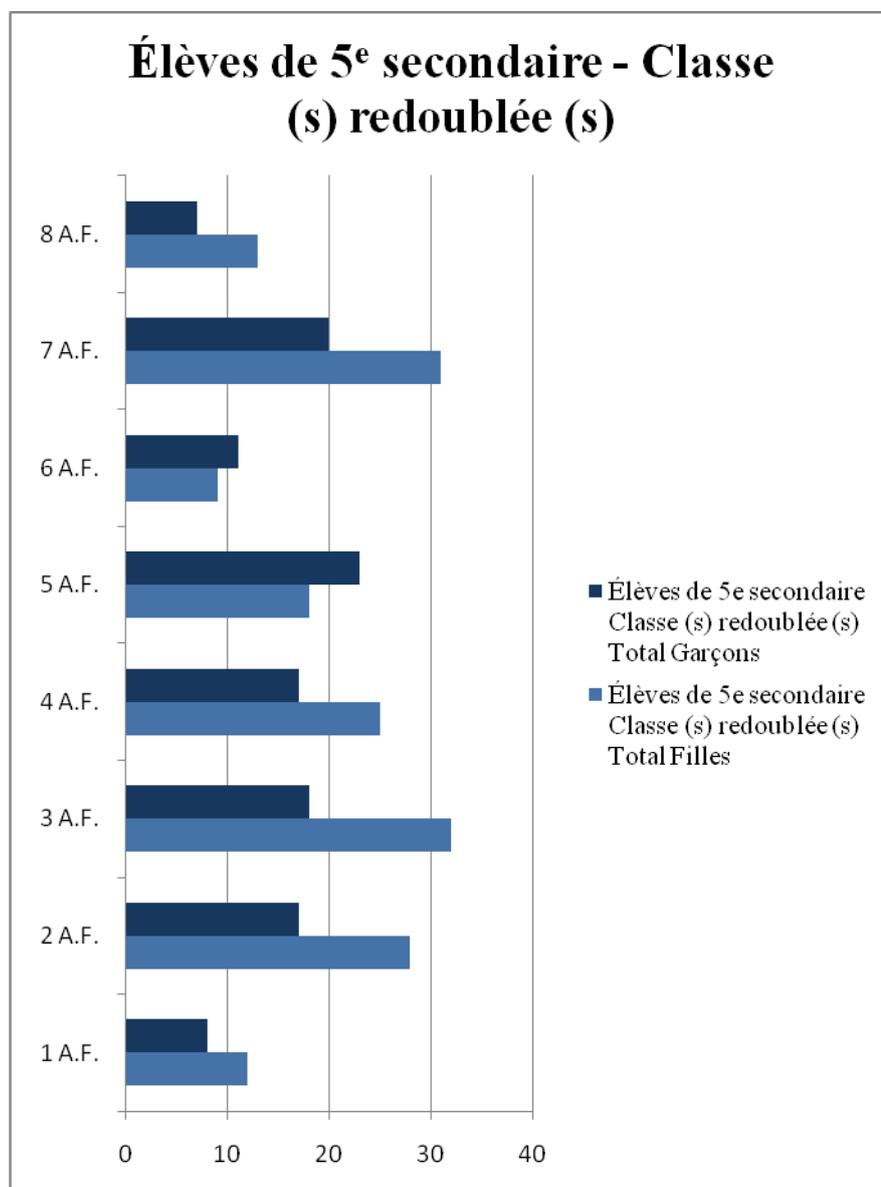


Tableau 12 : Élèves de 5^e sec. Graphique 8 : Classe de 5^e secondaire (classes redoublées)

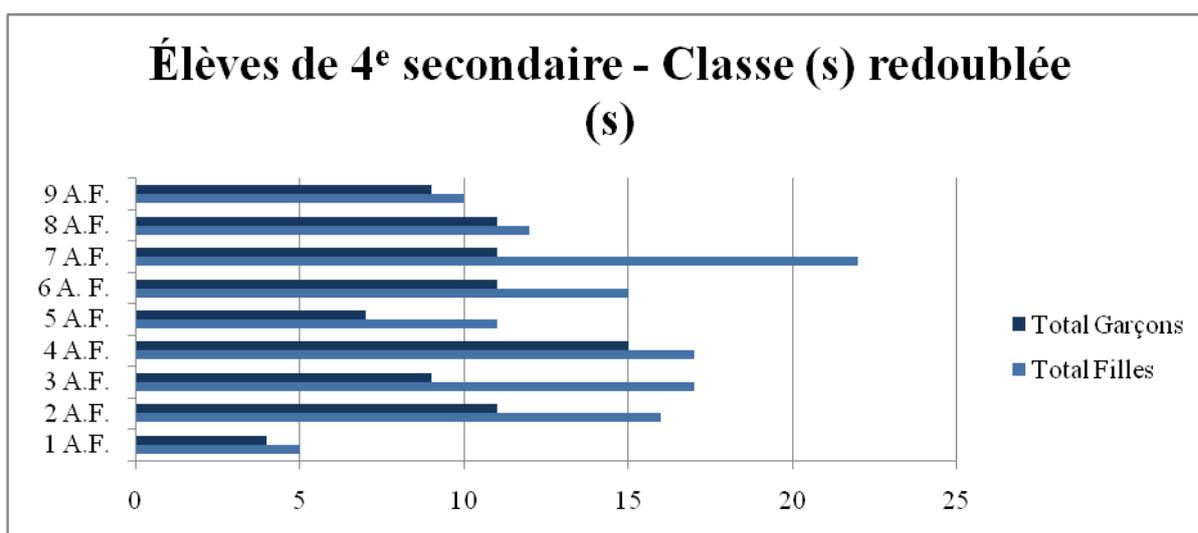
Nous faisons face ici au même problème rencontré dans le tableau précédent. Les redoublements sont beaucoup plus importants en 3^e année fondamentale et en 6^e secondaire. Sans doute, arrivés en 6^e secondaire, les élèves sont perdus surtout par rapport au nouveau rythme de fonctionnement de l'école avec différents enseignants pour chaque matière. En

outre, sachant que les élèves sont désormais en secondaire, certains parents peuvent relâcher un peu. C'est sans doute les deux causes de ces redoublements.

1.4.3. Classes redoublées par les élèves de 4^e secondaire

| Élèves de 4 ^e secondaire Classe (s) redoublée (s) | | |
|---|--------|---------|
| Classe | Filles | Garçons |
| 1 A.F. | 5 | 4 |
| 2 A.F. | 16 | 11 |
| 3 A.F. | 17 | 9 |
| 4 A.F. | 17 | 15 |
| 5 A.F. | 11 | 7 |
| 6 A. F. | 15 | 11 |
| 7 A.F. | 22 | 11 |
| 8 A.F. | 12 | 11 |
| 9 A.F. | 10 | 9 |

Tableau 13 : Élèves de 4^e sec. (classes redoublées)



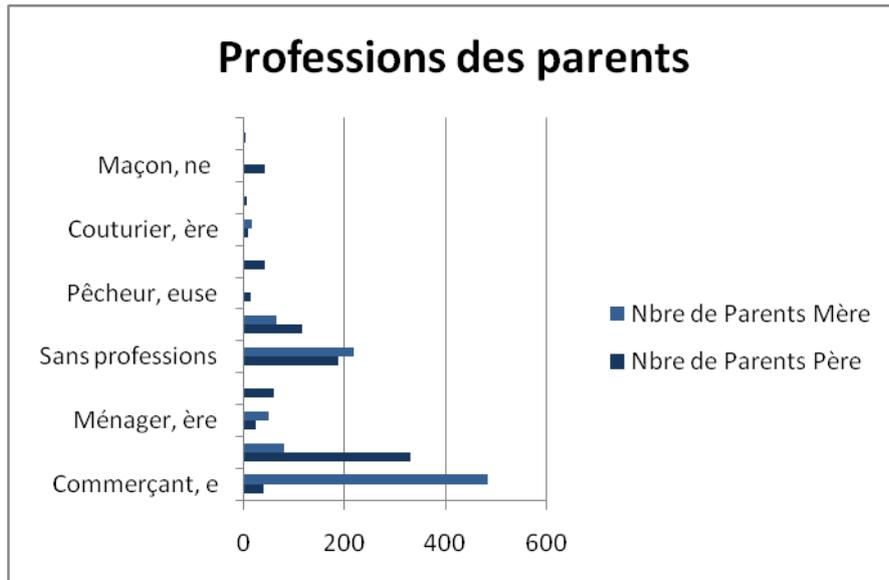
Graphique 9 : Classe de 4^e secondaire (classes redoublées)

Contrairement aux résultats que nous avons eus précédemment, ici le redoublement est plus élevé chez les filles. Nous nous interrogeons sur les causes. Apparemment, aucun indice ne semble justifier cet état de fait. Voyons enfin la cartographie de la profession des parents.

1.4.5. Cartographie de la profession des parents

| Professions des parents | Sexe et nombre de Parents | |
|-------------------------|---------------------------|------|
| | Père | Mère |
| Commerçant-e | Père | 38 |
| | Mère | 483 |
| Cultivateur-trice | Père | 330 |
| | Mère | 80 |
| Ménager-ère | Père | 23 |
| | Mère | 48 |
| Conducteur-trice | Père | 58 |
| | Mère | 0 |
| Sans professions | Père | 186 |
| | Mère | 218 |
| Parents décédés | Père | 115 |
| | Mère | 64 |
| Pêcheur-euse | Père | 13 |
| | Mère | 0 |
| Ébéniste | Père | 40 |
| | Mère | 0 |
| Couturier-ère | Père | 8 |
| | Mère | 16 |
| Mécanicien-ne | Père | 6 |
| | Mère | 0 |
| Maçon-ne | Père | 40 |
| | Mère | 0 |
| Charpentier-ère | Père | 1 |
| | Mère | 0 |

Tableau 14 : Profession des parents



Graphique 10 : Profession des parents.

Dans ce tableau, il est très surprenant de voir le nombre de parents sans profession. D'où leurs difficultés à pouvoir répondre efficacement aux besoins de leurs familles. Puis, le nombre de parents commerçants et agriculteurs paraît très important. Cela sous-entend que la majorité des parents assurent l'éducation de leurs enfants grâce à ces deux types d'activité. Cela explique en quelque sorte la difficulté à laquelle font face les enfants dans le suivi scolaire à la maison.

Après avoir présenté ces différentes données, nous allons maintenant procéder à leur analyse.

2. Analyse des données quantitatives

L'analyse des données est une étape importante dans tout travail de recherche. Elle permet de dégager la richesse des données. Aussi, offre-t-elle l'opportunité de dégager des liens entre les acteurs de la recherche, le milieu et les dispositifs mobilisés. En ce sens, Mace et Pétry avancent ce qui suit : « L'étape d'analyse des données d'un projet de recherche vise à montrer comment le chercheur s'y prendra pour analyser les données une fois qu'elles auront été

cueillies » (Mace, Pétry, 2000, p. 107). Notre analyse s'articule autour de ces quatre points essentiels

- La disparité d'âges dans les salles de classe
- Les effectifs dans les écoles publiques et privées
- La centralité du créole dans les réponses au questionnaire d'enquête
- La profession des parents

2.1. La disparité d'âges dans les salles de classe

L'un des éléments le plus frappants dans la composition des salles de classe est la disparité d'âges entre les élèves. Généralement, en situation régulière, la classe de 6^e secondaire se compose d'élèves de 10 à 12 ans, tandis que dans cette recherche la classe de 6^e secondaire est constituée d'élèves de 11 ans jusqu'à 26 ans. Il est vrai que la grosse majorité oscille entre 12 ans et 18 ans, mais on y trouve néanmoins 1 élève de 26 ans. En effet, sur un effectif de 522 élèves en 6^e secondaire, nous relevons un pourcentage de 19,35% ayant 13 ans ; 21, 84% ayant 14 ans ; 14,37% ayant 15 ans et 13,03% ayant 16 ans. Alors, qu'est ce qui serait à la base d'une si grande disparité d'âges ?

Plusieurs explications sont plausibles. En premier lieu, la question du redoublement est l'un des facteurs explicatifs d'un tel phénomène. Dans un certain nombre d'établissements scolaires, notamment les meilleurs, le redoublement est souvent imposé aux élèves pour plusieurs raisons : moyenne de passage trop juste, notes trop faibles dans les matières de base (mathématiques, français) et cela en dépit d'une moyenne supérieure à la moyenne de passage exigée. Pour sauvegarder la place de l'élève à l'école, surtout pour ne pas être contraint de placer dans leurs enfants dans une « école borlette¹⁹ », les familles acceptent le redoublement de leurs enfants.

¹⁹ Sont appelées « écoles borlettes » des établissements scolaires privés n'ayant pas forcément une bonne structure organisationnelle et ne respectant pas non plus les principes pédagogiques conduisant à un bon fonctionnement. Lors des examens officiels, ces établissements rapportent un taux de réussite très faible. Dans

Le deuxième élément explicatif est la condition des recrutements dans les établissements. Lors des campagnes de recrutement des élèves, les établissements, - les écoles congréganistes et quelques grands établissements privés exceptés -, ne s'intéressent pas forcément à l'âge des élèves. Autrement dit, ce n'est pas le facteur « âge » qui détermine la classe de l'élève, mais le bulletin du dernier établissement scolaire fréquenté. Voilà pourquoi tous les âges peuvent se retrouver dans une seule et même classe. Cela est d'autant plus vrai dans les écoles privées dénommées « écoles borlettes ». Dans notre étude, la plus âgée des élèves vient d'un établissement privé. Son âge, 37 ans, peut bien surprendre, mais de temps en temps, surgissent ces cas isolés. Pour cette fille précisément, il s'agit d'une élève qui avait commencé sa scolarité à un âge très avancé et suite aux décès de ses parents, en tant qu'aînée, elle a abandonné ses études pour prendre soin de ses petits frères et sœurs. Une fois que ces derniers commencent à s'en sortir, elle a décidé de reprendre ses études.

Le troisième élément explicatif est la précarité de la situation financière de beaucoup de familles. Dans beaucoup de cas, certains enfants ont la chance d'aller à l'école parce qu'ils ont été confiés aux soins d'un ami, d'une connaissance ou tout simplement d'un proche de la famille²⁰ qui a promis à ses parents de l'envoyer à l'école. Dans cette situation il arrive que certains élèves ne commencent leur scolarité qu'à partir d'un âge très avancé, autour de 9 ou 10 ans, voire un peu plus. Par ailleurs, il existe aussi des situations de reprises des études. Par exemple, pour des raisons de toutes sortes (grossesse prématurée, manque de moyens financiers de la part des parents, cas de domesticité). Ainsi, certains enfants mettent fin à leur parcours scolaire pour ne recommencer que plusieurs années après.

Le quatrième et dernier élément explicatif que nous aimerions ajouter est le souci financier de beaucoup de directeurs d'établissements. En fait, leur préoccupation première, ce n'est pas d'abord la formation et la réussite scolaire de l'élève, mais bien la rentabilité financière de leur l'établissement. Voilà pourquoi d'ailleurs on retrouve en Haïti ces établissements scolaires dénommés « écoles borlettes » dont l'objectif premier est la rentabilité financière.

l'imaginaire haïtien, c'est le facteur de chance qui détermine le taux de réussite. Généralement, ces établissements se contentent d'offrir le minimum aux élèves sans le moindre souci de leur avenir.

²⁰ Généralement, lorsque les parents sont dans l'impossibilité d'envoyer leurs enfants à l'école, ils sont souvent à la recherche de quelqu'un qui pourrait leur rendre ce service. C'est ainsi qu'ils arrivent facilement à confier leurs enfants à des personnes. Ainsi, l'enfant bénéficie du pain de l'instruction, mais en retour il doit rendre des services à la maison. C'est ce qui est souvent à l'origine de la domesticité en Haïti.

Étant donné que ces institutions ne sont pas vraiment contrôlées par les responsables du Ministère de l'éducation nationale, certains directeurs d'école s'autorisent à les administrer à leur guise.

À cet égard, la grande disparité d'âges rencontrée est un problème d'ordre structurel. Car les faits constatés en classe de 6^e secondaire, nous les retrouvons aussi dans les deux autres classes : 5^e et 4^e. En guise d'illustration, analysons de plus près ces résultats. En 5^e secondaire, la forte concentration des élèves se retrouve entre 13 ans et 18 ans. Ce qui nous conduit aux pourcentages successifs suivants : 13 ans = 10,14% ; 14 ans = 20,29% ; 15 = 17,15% ; 16 ans = 22,95% ; 17ans = 10,39% ; 18 ans 8,68%. Les données relatives à la 4^e secondaire ne sont pas si différentes. En effet, pour la 4^e secondaire, la majorité des élèves ont entre 14 ans et 19 ans : 14 ans = 11,83% ; 15 ans = 18,93% ; 16 ans = 16,57% ; 17 ans = 15,98% ; 18 ans = 13,61% ; 19 ans = 10,35%.

Au regard de ces pourcentages on pourrait dire qu'il n'existe pas une tranche d'âge précis pour être dans telle ou telle autre classe. Les pourcentages ne sont pas si différents d'une classe à une autre. Voilà pourquoi nous avons avancé qu'il s'agit d'un problème d'ordre structurel. D'autres remarques sont à signaler. Par exemple, en 6^e secondaire, sur un total de 522 élèves, il n'y en a que 8 qui sont dans la tranche d'âge normal. Ce qui représente 1,53% de la classe. En 5^e secondaire, sur un effectif de 414 élèves nous avons un pourcentage de 0,97 qui suit une scolarité régulière et en 4^e secondaire sur un effectif de 338 élèves nous avons un pourcentage de 0,59.

À la lumière de l'analyse des données, nous constatons que le redoublement est un facteur important qui allonge la durée de la scolarité des élèves. Les cas de redoublement sont très fréquents dans les établissements scolaires que ce soit dans les établissements privés ou publics. À la seule différence, dans le privé les élèves peuvent redoubler autant de fois que nécessaire, mais dans les établissements publics, le redoublement est très limité. Cela explique la nécessité des stratégies éducatives parentales mises en place en vue de la réussite scolaire des enfants.

En classe de 6^e secondaire, il y a un taux élevé de redoublement à la fois chez les filles et chez les garçons. Cela se répète dans les trois classes sélectionnées. Alors, nous faisons l'hypothèse que les élèves accusent des difficultés à s'adapter au rythme du secondaire et par conséquent

cela produit des redoublements en grand nombre. Cela peut être dû aussi à leur faible niveau. Il suffit de faire une lecture synoptique des résultats des trois classes sélectionnées pour découvrir la fréquence des redoublements. Nous constatons aussi que la classe de 3^e année fondamentale enregistre beaucoup de redoublement. Puisque c'est la dernière classe du premier cycle fondamental, il se peut que le passage au deuxième cycle soit un peu difficile. La première année fondamentale est la classe où il y a le moins de redoublement. Probablement, les exigences ne sont pas celles des autres classes puisque c'est le début du premier cycle fondamental.

Notons qu'au cours du cycle primaire, il arrive parfois que des élèves refont deux ou trois fois une même classe. C'est ce qui apparaît dans les résultats de l'enquête. Cela n'est pas sans conséquence sur la durée de la scolarité et l'entrée à l'université. Une autre remarque se rapporte aux sexes des élèves. Dans les trois classes sélectionnées, le pourcentage de filles est toujours supérieur à celui des garçons. En 6^e secondaire, le pourcentage de filles est de 53,07 tandis que celui des garçons s'élève à 46,93. En 5^e secondaire, le pourcentage de filles est de 59,42 et celui des garçons est de 40,58. Enfin, le pourcentage de filles en 4^e secondaire est de 60,95 et celui des garçons s'élève à 39,05.

Au regard de ces différents pourcentages, nous pouvons faire l'hypothèse qu'il existe plus de filles dans la société haïtienne que de garçons. En revanche, cela peut vouloir signifier aussi que les parents sont plus soucieux d'envoyer les filles à l'école. Puisqu'il existe un groupe important de parents cultivateurs, on peut aussi faire l'hypothèse que beaucoup de garçons accompagnent leurs parents dans les champs. Mais, il semble que la première hypothèse soit plus proche de la vérité, car généralement dans les villes les parents font de leur mieux pour envoyer leurs enfants à l'école. D'autant plus que le département du Nord-Est, en dépit de ses maigres ressources humaines, a été reconnu par l'État haïtien comme le lieu où le taux de scolarisation est le plus élevé²¹.

²¹ Voir Enquête sur les Conditions de Vie en 115W (ECVH). Consulter le 16 Septembre 2019 site : <http://www.ihsi.ht/pdf/ecvh/ECVHVolumel/education.pdf>.

2.2. Les effectifs dans les écoles publiques et privées

Comme nous l'avons signalé dans les pages précédentes, les trois écoles publiques, communément appelées « Écoles nationales » totalisent 530 élèves contre les 12 écoles privées qui totalisent 742 élèves. Cela fait une grande différence dans la constitution des classes. En effet, au niveau des écoles publiques, le nombre d'élèves dans une classe est souvent 2 à 4 fois supérieur au nombre d'élèves dans un établissement privé. Deux explications sont possibles à cela. D'une part, compte tenu de la gratuité de la scolarité dans les écoles publiques, beaucoup de gens de modestes conditions économiques et sociales cherchent à y inscrire leurs enfants pour leur faciliter la tâche. En effet, vu le coup de la scolarité, au lieu de laisser leurs enfants à la maison, certains parents estiment qu'il est préférable de les envoyer dans une école publique. D'autre part, les inscriptions constituent une manne financière pour de nombreux directeurs d'établissements publics. Donc, certains inscrivent le plus grand nombre d'enfants possible. D'ailleurs, les parents cherchent toujours une place dans les écoles publiques. Cela n'est pas sans conséquence sur le rendement scolaire des élèves.

En effet, lorsqu'une salle de classe comprend 99 élèves, comme cela est le cas dans l'un des établissements publics étudiés, plusieurs réalités peuvent se présenter par rapport aux apprentissages et à la mise en place des dispositifs pédagogiques. Face à un nombre aussi important, il arrive souvent que les enseignants choisissent de ne pas donner de devoirs à la maison. Ceux qui en donnent ne prennent pas toujours le temps de corriger les feuilles d'exercice. D'où l'importance du soutien familial dans la réussite scolaire des enfants. Il est vrai que les élèves mettent en œuvre leurs propres stratégies pour y faire face, mais le soutien de l'entourage demeure déterminant. À propos des stratégies éducatives, Gayet affirme : « Les stratégies éducatives familiales donnent formes aux stratégies d'enseignement tout comme aux stratégies d'apprentissage » (Gayet, 2007, p. 35).

Ces données quantitatives confirment ce que disent certains enseignants dans les entretiens par rapport aux difficultés rencontrées dans le déroulement de leurs cours. Effectivement, vu le nombre important d'élèves en classe, certains ne parviennent même pas à entendre la voix

de certains enseignants, parce que la voix de l'enseignant n'arrive pas à couvrir toute la salle. Certains enseignants ne se soucient guère de savoir si tout le monde apprend ou non. D'autant plus que dans beaucoup d'établissements publics, les enseignants peuvent passer toute une année sans percevoir leur salaire. En Haïti, c'est un phénomène très courant. Bien plus, les matériels pédagogiques ne sont pas toujours disponibles. À cet égard, l'enseignant formé éprouve de grandes difficultés à mettre en application les principes pédagogiques appris en formation. Qui pis est, en s'accommodant pendant longtemps à cette situation, beaucoup d'enseignants finissent par s'y conformer et par conséquent oublient tous les principes pédagogiques.

Le sureffectif d'élèves en classe constitue en quelque sorte l'une des causes de l'échec scolaire en Haïti. La question du sureffectif des élèves est souvent conditionnée par un souci financier. Dans certains établissements privés, les chefs d'établissements accueillent le plus grand nombre d'élèves possibles.

En fait, dans les deux types d'établissement le nombre de filles est toujours supérieur à celui des garçons. Cependant, dans les écoles privées la tranche d'âge la plus faible comprend le plus grand nombre d'élèves contrairement aux écoles publiques. Par exemple, dans les établissements privés, sur un effectif de 415 filles, 93 filles ont 14 ans (22,40%) tandis que pour la même tranche d'âge dans les établissements publics, nous avons 52 élèves sur un effectif de 287, ce qui donne 19,86% du total. Nous pouvons en déduire que dans les écoles privées notamment congréganistes, le souci des tranches d'âge correspondant à chaque classe est très présent lors des inscriptions.

Tel n'est pas toujours le cas dans les écoles publiques. En revanche, à partir d'un âge avancé, il n'est plus possible d'être recruté dans un établissement public. C'est ce qui apparaît dans les tableaux 3, 4 et 5. À présent, nous allons analyser la question de l'usage des deux langues proposées dans les réponses au questionnaire d'enquête.

2.3. La primauté du créole dans les réponses au questionnaire

L'usage du français dans les réponses au questionnaire paraît très marginal par rapport à l'usage du créole. De façon très spontanée, les élèves utilisent le créole pour répondre aux questions posées. Certains disent clairement qu'ils se sentent beaucoup plus à l'aise de s'exprimer en créole qu'en français, parce que c'est leur langue maternelle. Cependant, d'autres élèves utilisent le français comme marque distinctive. Autrement dit, pour se faire valoir, pour se différencier des autres, ils préfèrent utiliser le français en lieu et place du créole. Parmi les élèves de 14 ans, 117 filles ont répondu en créole contre 28 ayant répondu en français, 84 garçons ont répondu en créole contre 9 ayant répondu en français. Cela montre que les filles sont beaucoup plus intéressées à s'exprimer en français que les garçons. Souvent, on dit que les filles sont plus sensibles à l'usage du français. Ce souci de perfection de la langue se traduit pour certaines d'entre elles par la tenue des cahiers de chansonnettes françaises. Avec l'usage des nouvelles technologies de l'information et de la communication, cette pratique est de moins en moins répandue, mais pendant longtemps en Haïti elle a fait succès. Dans beaucoup de familles, les filles tenaient leurs cahiers de chansonnettes françaises. En les écoutant à la radio, elles les transcrivaient dans leurs cahiers. Parmi les filles de 17 ans, 58 ont répondu en créole contre 2 qui ont répondu en français. Et parmi les 76 garçons de cette même tranche d'âge, 3 ont répondu en français. De manière générale, les filles sont plus nombreuses à faire usage du français.

Ces données témoignent d'un état de fait. Manifestement, les plus jeunes s'investissent davantage dans la pratique du français. Cela est dû à une certaine maîtrise de la langue acquise dès les premières années de leur scolarité. Ainsi, se dégage la perception de beaucoup d'haïtiens de la langue française. En effet, dans l'imaginaire du peuple, ceux qui s'expriment en français se distinguent du commun des mortels parce que l'usage de cette langue n'est pas permis à tout le monde. Voilà pourquoi, dans les établissements publics on retrouve chez la plupart des élèves ce désir de s'exprimer en français. À vrai dire, ils sont peu nombreux à le faire, mais le désir est bien présent chez un petit groupe.

Dans les écoles congréganistes, c'est un réflexe naturel. Les élèves répondent spontanément en français sauf quelques uns. Nous pouvons faire l'hypothèse que ceux qui ne répondent pas

en français ne sont pas encore très sûrs d'eux-mêmes. Probablement, ce sont de nouveaux élèves. Rappelons que dans certains établissements privés l'usage du créole est prohibé sous peine d'être sanctionné. Alors, qu'est ce que cela peut avoir comme conséquences sur les apprentissages et la réussite scolaire ?

L'usage du créole dans les établissements scolaires pose d'énormes problèmes en Haïti. Certains directeurs d'établissement imposent l'usage du français comme langue d'usage et d'enseignement. Cependant, certains établissements sont beaucoup plus souples en proposant les deux : créole et français. Généralement, dans les établissements publics il est resté à la discrétion de chacun de choisir la langue dans laquelle il souhaite enseigner. Cependant, dans la majorité des cas, les enseignants choisissent le créole. Cependant, la grande difficulté pour les élèves est que les cours se donnent en créole et les examens en français. Cela influe énormément sur la réussite des élèves qui n'arrivent pas toujours à bien cerner les consignes et les libellés des examens. D'où la question de l'échec scolaire. En effet, beaucoup de malentendus cognitifs contribuent à faire échouer les élèves.

Les résultats des examens officiels révèlent que les écoles congréganistes sont souvent en tête de liste avec les meilleurs taux de réussite. Assurément, la maîtrise du français y joue un rôle extrêmement important. D'autant plus que dans ces institutions les élèves sont beaucoup plus habitués aux devoirs de maisons. Cela leur donne une plus grande facilité quand il s'agit d'affronter les examens officiels. Tel n'est pas toujours le cas dans les établissements publics qui parfois n'ont pas de matériels scolaires disponibles et n'ont pas les moyens pour se les procurer à cause de la mauvaise gestion de ces écoles par les responsables du Ministère de l'Éducation nationale. Rappelons que l'État prône la gratuité de l'enseignement, mais ne prend pas les moyens pour y faire face. Voilà pourquoi, certains responsables d'établissements publics éprouvent de réelles difficultés à répondre à leur mission. En choisissant une école privée de qualité pour placer son enfant, le parent fait des calculs intelligents pour que son investissement ne soit pas vain.

Par ailleurs, nous devons signaler que de nombreux enseignants des secteurs public et privé ne maîtrisent pas forcément le français. De ce fait, ils utilisent spontanément le créole pour dispenser leur cours. De ce fait, les élèves qui n'ont pas la chance d'avoir des parents ou des frères ayant un niveau avancé en français auront toujours de la difficulté à bien maîtriser cette langue. Ainsi, de nombreux élèves même après avoir décroché leur bac éprouvent de grandes

difficultés à s'exprimer en français. Cela constitue un véritable frein dans la poursuite des études universitaires.

En définitive, nous pouvons avancer que l'usage du créole fournit des indices intéressants pour comprendre le fonctionnement des établissements en Haïti. Il s'agit d'une réalité très préoccupante dans la mesure où la reconnaissance du créole comme langue officielle demeure jusqu'à ce jour très ambiguë et cela pour au moins deux raisons. La première est l'usage du français comme langue d'usage dans les examens officiels. Normalement, si le créole l'était comme il est dit dans la constitution du pays, les élèves devraient pouvoir utiliser la langue de leur choix lors des examens officiels. La seconde raison est la valeur accordée à l'usage du français dans les institutions privées et publiques. L'accueil n'est jamais le même lorsqu'on s'adresse aux employés. Celui ou celle qui s'adresse en français a beaucoup plus de chance d'être servi que celui ou celle qui s'adresse en créole. Cela traduit évidemment le souci des parents de placer leurs enfants dans les bonnes écoles privées. Maintenant, voyons en quoi consiste la profession des parents.

2.4. Le paradoxe de la profession des parents

Dans la galerie des professions des parents, il y en a deux qui occupent une grande place : les commerçantes et les agriculteurs. Sur un effectif de 1729 parents, les commerçantes représentent 27,93% tandis que les agriculteurs représentent 19,09%. Cela signifie que la quasi-totalité des enfants sont nourris et entretenus grâce à ces deux grandes activités. Cela donne à voir que les parents ne sont pas toujours présents à la maison. Ceux qui partent au jardin ne reviennent que le soir et les commerçants passent généralement toute la journée au marché. Ils ne rentrent que le soir. D'où la nécessité du soutien de la famille élargie.

Comme nous l'avons signalé dans la présentation du terrain, les commerçants dont il s'agit ici constituent un groupe bien particulier. Ce sont des gens qui non seulement ne savent ni lire ni écrire, mais plus encore n'ont pas toujours une activité précise. Ce sont généralement des femmes qui se débrouillent pour pouvoir répondre aux besoins de leurs enfants. Leurs activités de commerce sont de natures différentes. C'est la saison ou le hasard qui détermine

la nature de leurs activités. En fait, le commerce pour elles se réduit à une transaction de vente et d'achat. Ainsi, il suffit qu'elles trouvent quelque chose qui leur rapporte un petit bénéfice pour qu'elles s'y engagent. Donc, la précarité de la profession des parents conditionne, d'une certaine manière, les stratégies mises en œuvre dans l'éducation de leurs enfants.

Il est à noter qu'un grand nombre de parents n'ont aucune profession. Cela apparaît à travers les données qui suivent : 10,76 % des pères et 12,61% des mères. À vrai dire, ne pas avoir de profession ne signifie nullement que les parents sont oisifs. Cela traduit l'atmosphère d'inquiétude dans laquelle vivent les familles. Dans un pays comme Haïti où l'État ne se soucie guère des familles déshéritées, ne pas avoir d'activité professionnelle est terrible. D'ailleurs, même ceux qui en ont ne parviennent pas facilement à satisfaire leurs besoins. Donc, c'est une situation extrêmement difficile. Cela explique la grande attente des parents par rapport à la réussite des enfants. Les parents qui n'ont pas de profession ne sont pas plus présents que les autres à la maison. Il y en a qui vont passer toute la journée à parcourir les rues à la recherche d'une petite activité leur permettant de gagner un peu d'argent. D'autres, parcourent les rues à la recherche d'un ami capable de leur offrir quelque chose pour soutenir leur famille. Par ailleurs, le nombre de parents décédés est très frappant. Plus de 10% d'élèves sont orphelins : 6,65% d'hommes et 3,70% de femmes sont décédés. Le taux élevé du décès des pères constitue l'une des causes de la monoparentalité féminine. Assurément, le décès des pères dans les familles complique davantage la situation de précarité des mères. C'est peut-être la raison pour laquelle les mères sont si sévères envers leurs enfants.

Enfin, la compréhension de la profession des parents peut induire des biais dans l'interprétation des données si nous ne situons pas les parents dans le contexte de la précarité des familles modestes. Contrairement à l'exercice d'un métier professionnel dans un pays organisé, les professions évoquées dans cette recherche n'ont pas été apprises dans un centre de formation. Généralement les parents les ont apprises sur le tas pendant leur jeunesse ou tout simplement lorsqu'ils étaient confrontés à des situations économiques difficiles. C'est sans doute la raison fondamentale pour laquelle ils sont si sévères envers leurs enfants. Ainsi, nous comprenons l'importance des stratégies éducatives qu'ils mettent en œuvre pour assurer la réussite de leurs enfants.

Deuxième chapitre : Les stratégies éducatives parentales et les formes de médiations mises en œuvre

Selon Gayet, « le métier rêvé, souhaité ou simplement envisagé par les parents donne déjà une première idée des valeurs auxquelles s'attache la famille » (Gayet, 2007, p. 38). Ainsi, pour bien cerner le fondement des stratégies éducatives parentales chez les parents haïtiens analphabètes, il paraît important de définir le terme même de stratégie. Ballion en donne la définition suivante qui paraît très éclairante pour cette recherche : « La stratégie, notion guerrière, est l'art de préparer un plan d'action coordonné que l'on réalise en élaborant un certain nombre de tactiques, en organisant l'utilisation de moyens de manière à atteindre des objectifs fixés » (Baillon, 1982, pp. 67-68). La proposition théorique de la définition du schème selon Vergnaud (l'idée de l'organisation) nous permet de considérer et d'étudier leurs stratégies des parents haïtiens analphabètes.

Dans cette perspective, les stratégies éducatives parentales telles que nous les entendons ici doivent être comprises comme un mode d'organisation de conduite des activités des parents haïtiens vis-à-vis de leurs enfants dans l'idée de favoriser leur réussite scolaire. Autrement dit, les stratégies éducatives parentales, c'est la mise en œuvre et la réalisation d'un ensemble d'actions conduites par les parents haïtiens analphabètes pour permettre à leurs enfants d'atteindre les objectifs éducatifs qu'ils envisagent pour eux : la réussite scolaire. Celles-ci engagent l'implication dynamique des parents, leur dévouement et leur plein engagement.

Ainsi, les stratégies éducatives parentales résultent d'une dynamique foncièrement active des parents qui cherchent à affronter les contraintes de la vie en déployant tout un ensemble d'actions visant à orienter l'esprit de leurs enfants vers ce qui est grand et noble. Ces stratégies éducatives parentales renvoient, dans ce cas qui est le nôtre, à l'ensemble des moyens mis en œuvre par les parents pour garantir l'éducation et promouvoir la réussite scolaire des enfants. La vigilance des parents et leur détermination sans faille constituent le socle sur lequel repose toutes leurs actions éducatives. Voilà pourquoi, on ne saurait comprendre la réussite des enfants sans analyser l'implication des parents.

Les stratégies éducatives parentales sont des lieux privilégiés de l'exercice de la liberté et du dynamisme des parents, des lieux de l'exercice de leur intelligence face aux contraintes de la vie sociale et des difficultés de leurs enfants. Dans cette perspective, l'usage du concept de stratégie comporte une forte dimension opératoire, car il permet de mesurer l'implication des parents dans le parcours scolaire de leurs enfants. En ce sens, les stratégies éducatives parentales apparaissent comme l'exercice de leur pouvoir d'agir face aux situations difficiles auxquelles ils sont confrontés. En ce sens, Gayet apporte un éclairage important. Il avance : « C'est à partir de l'éducation qu'ils ont eux-mêmes reçue, que les parents élaboreront leur projet éducatif soit pour le reconduire en l'aménageant, soit, pensent-ils un peu naïvement, pour en prendre le contre-pied » (Gayet, 2007, p. 38). Vraisemblablement, l'engagement des parents haïtiens analphabètes aux côtés de leurs enfants dans le combat pour la réussite scolaire s'inscrit davantage en réaction à l'éducation qu'ils ont eux-mêmes reçue (réf. tableau 10).

En quoi consistent les stratégies éducatives parentales pour les parents haïtiens analphabètes ? En fait, ces stratégies sont caractérisées par deux formes d'engagement. D'une part, ils s'engagent auprès des directions d'établissement, des enseignants en vue de favoriser la réussite scolaire de leurs enfants. Ainsi, ils collaborent avec les responsables d'établissement et soutiennent de manière inconditionnelle les actions des enseignants grâce au suivi scolaire à la maison. D'autre part, ils s'engagent auprès de leurs enfants en assurant l'exercice de la parentalité de la manière la plus efficace possible. Dans cette perspective, l'identité des parents joue un rôle déterminant dans le devenir des élèves. C'est ce que nous allons aborder ici à travers la typologie de familles que nous avons répertoriées.

1. Typologie de familles répertoriées dans les entretiens

Dans une recherche publiée par un sociologue canadien, Jacques Grand'Maison, six modèles de familles sont répertoriés : famille traditionnelle, famille moderne, famille fusionnelle, famille club, famille cocon, famille PME (Grand'Maison, 1993). Cette typologie familiale, en

dépit de sa pertinence, ne semble pas éclairer notre objet d'étude en vertu de sa focalisation sur la dimension socioéconomique des familles. Son approche sur la famille traditionnelle est un indice très éclairant : « La famille traditionnelle est soumise à des défis de survie; elle est orientée vers la reproduction de la vie et centrée sur la transmission, de génération en génération, d'un patrimoine biologique, matériel et symbolique²² ».

Comparativement à cette approche de Grand'Maison, notre recherche fondée sur les stratégies éducatives parentales met une forte centration sur les dispositifs éducatifs, ce qui nous conduit à analyser davantage les dimensions relationnelles entre parents et enfants. Ainsi, l'analyse des données fait ressortir une typologie de familles parmi lesquelles certaines caractéristiques de leur personnalité sont plus dominantes que d'autres. Toutefois, elles offrent l'avantage de mieux saisir la rationalité sur laquelle sont fondés des dispositifs éducatifs mis en œuvre par les parents dans les interactions avec leurs enfants. Trois types de familles sont répertoriés : familles autoritaires, très dévoués et toujours à l'écoute des enfants; familles peu autoritaires, très dévouées, toujours à l'écoute; familles très dévouées, sensibles, alliant écoute et dialogue.

1.1. Familles très autoritaires, très dévouées et toujours à l'écoute

Les familles très autoritaires tiennent un discours prescriptif. Elles définissent des règles de vie, de bienséance, des modes de conduite, etc. Les extraits suivants illustrent bien cette réalité : « *Dès que l'enfant fait quelque chose de mal, il faut le punir. La punition comme telle, c'est quelque chose qui doit le corriger pour demain* ». Un autre parent nous dit : « *Ils savent aussi que je peux les bastonner. Dès qu'ils font des bêtises, je les punie. Je n'accepte pas n'importe quoi* ». Ce sentiment sévère des parents est exprimé ainsi par un enfant : « *En deuxième année lorsque j'ai redoublé, mon papa m'avait dit qu'il allait m'inscrire dans une école à Malféty, à 4 Kilomètres de Fort-Liberté* ». Les parents sont unanimes à affirmer qu'ils ne peuvent pas autoriser à n'importe quoi à leurs enfants. Les études doivent être prises très

²² Jacques Grand'Maison, *Les différents types de famille et leurs enjeux*, Montréal, Fides, 1993, disponible sur le site : https://psychanalyse.com/pdf/Les_différents_types_de_famille_et_leurs_enjeux_extrait.pdf, consulté le 17 Mai 2018.

au sérieux. D'où l'injonction faite aux enfants de se mettre au travail. Cette forme de discours définit à la fois la volonté des parents, le cadre de vie des enfants et en règle l'usage. L'idée de placer l'enfant dans un établissement en banlieue, à quatre kilomètres de la ville, traduit la fermeté des parents en ce qui a trait à l'éducation de leurs enfants. La punition ne relève pas seulement d'un simple changement d'établissement. En fait, l'enfant sera contraint de faire le trajet à pied tous les jours. C'est ce qui constitue toute la force de cette punition.

Les familles autoritaires, très dévouées, toujours à l'écoute des enfants sont peu nombreuses. 10% des interviewés présentent ce profil. Généralement, elles accordent beaucoup d'importance à la parole des enfants. Toutefois, la décision finale dans toutes les situations impliquant l'avis des enfants leur revient de droit. Ainsi, aucun enfant ne peut décider sans leur accord. Sinon, les décisions prises sont nulles et non avenues. Par ailleurs, nous pouvons signaler que leur dévouement en vue de la réussite de leurs enfants les porte à se sacrifier corps et âme et parfois au détriment même de leur bien-être personnel. Sur ce point, les familles peu autoritaires, très dévouées, toujours à l'écoute ne sont pas si différentes.

1.2. Familles peu autoritaires, très dévouées, toujours à l'écoute

A la différence des familles très autoritaires détenant un discours prescriptif et normatif, les familles peu autoritaires, très dévouées et toujours à l'écoute se donnent du temps pour expliquer à leurs enfants le bien fondé et la raison d'être de leurs stratégies éducatives. Elles agissent avec une certaine modération et leur discours est davantage de type explicatif. Ces familles, certes, n'imposent pas de manière brutale leur volonté à leurs enfants, mais ne leur accordent pas non plus le privilège de déterminer ce qui leur plait. Du moins, les décisions doivent être prises d'un commun accord. Ces familles représentent 40% du total des familles. Leur discours se rapporte davantage à une parole nuancée mais qui fait agir par la force de l'autorité qui l'accompagne. Dans cette dynamique, lisons ces extraits : « *Je leur dis aussi qu'ils ne doivent pas participer dans les discussions inutiles avec leurs camarades. S'ils n'ont pas une urgence, ils doivent rester à la maison* ». « *Tout ce que je leur dis de faire, c'est ce qu'il fait* ». « *Lorsque je leur interdis de faire quelque chose, ils m'écoutent* ».

Dans ces familles, les relations éducatives sont davantage fondées sur l'écoute des enfants et le respect de la volonté des parents. Les qualités les plus remarquables chez ces parents, c'est surtout leur sens de l'écoute et leur dévouement. Ces deux grandes qualités constituent le socle autour duquel gravite toute la confiance des enfants. C'est ce qui explique probablement toute la force d'emprise que les parents exercent sur les enfants. En fait, puisqu'ils ont le sentiment d'être écoutés par leurs parents, ils leur obéissent plus facilement. Ainsi, cette marque de confiance de la part des enfants à l'égard de leurs parents facilite énormément les relations éducatives parentales.

Pour éviter les éventuels dangers relatifs à l'éducation des enfants, Françoise Dolto affirme : « Contrôler un enfant, c'est lui faire confiance, le laisser expérimenter ce qui est possible et parler de tout en confiance avec ses parents, surtout des « différences » entre lui et les autres, sa famille et les autres familles, ce qu'il en pense, l'écouter parler sur les relations familiales parents-enfants ou de couple qu'il observe, l'aider à réfléchir à tout cela » (Dolto, 1994, p. 32). En discutant avec quelques élèves, nous avons découvert qu'ils sont bien conscients de la maladresse de certains parents qui ne favorisent guère leur plein épanouissement, mais étant donné qu'ils les aiment et leur font confiance, ils sont prêts à tout accepter. Cette posture des enfants peut être interprétée comme une véritable stratégie de survie afin d'éviter les éventuels conflits susceptibles de nuire au bon déroulement des relations familiales. Toutefois, nous ne pouvons pas nous empêcher de nous interroger sur ce qu'advieront ces relations. Enfin, voyons le dernier type de famille.

1.3. Familles dévouées, très sensibles, alliant écoute et dialogue

Daniel Brun affirme qu'« un désir de satisfaction règne dans chaque famille face à ce que la réalité quotidienne oppose à son vivre ensemble de manque à être ou de manque à avoir » (Brun, 2019, p 9). Au regard de ce désir de satisfaction, chaque famille définit ses propres stratégies éducatives. Dans cette perspective, les familles dévouées alliant écoute et dialogue pour favoriser l'éducation et la réussite de leurs enfants ne sont généralement ni autoritaires, ni libertaires. Elles représentent 50% du total des familles interviewées. Elles essaient de trouver le juste milieu pour favoriser l'épanouissement de leurs enfants. Toutefois, elles

reconnaissent avec beaucoup de simplicité la complexité de l'exercice de la parentalité. Leur seule arme est la tendresse de leurs actions éducatives et leur ferme conviction dans l'accompagnement des enfants. En ce sens, ils s'efforcent continuellement de les convaincre de l'importance des valeurs véhiculées au sein de la famille, de la nécessité de les appliquer dans leur vie. Ces familles éprouvent le besoin de témoigner à leurs enfants de leur amour par des gestes d'oblation et de sacrifice. Voici quelques extraits illustrant les caractéristiques de ces familles. Une fille déclare : « *Si j'ai quelque chose à dire à mes parents, ils m'écoutent. Ils me donnent la réponse par rapport à ce que je leur dis* ». Une autre insiste sur le sentiment de respect dont fait preuve la maman envers elle : « *Si par exemple, maman me fait des reproches par rapport à une bêtise que j'ai faite... si elle me parlait dans la chambre, elle ne va pas poursuivre ses remarques au salon* ». En plus de l'écoute, un garçon ajoute le dévouement de ses parents à l'égard de ses études. « *Mes parents sont toujours prêts à m'écouter, à me donner tout ce dont j'ai besoin pour mes études* ».

Les familles très sensibles, très à l'écoute, capables d'entrer en dialogue avec leurs enfants sont généralement très proches d'eux. Il est vrai que la tendance dominante en matière d'éducation en Haïti penche du côté de l'obéissance aveugle exigée des enfants, mais ces familles privilégient l'écoute et le dialogue. L'analyse des données montre que certains parents changent de posture tout au cours du processus de l'éducation de leurs enfants. Il semble que toute la peur des parents résulte d'une éventuelle déception de la part des enfants au regard des objectifs fixés. Les parents ont souvent peur que les enfants, notamment les filles tombent enceintes prématurément.

Selon certains parents, au fur et à mesure que grandissent les enfants, que ces derniers intègrent les principes éducatifs qu'ils leur donnent, ils leur accordent plus de crédit et deviennent plus confiants en eux. Cette marque de confiance rassure les enfants et participe énormément à leur épanouissement. En outre, au fur et à mesure que les enfants grandissent et qu'ils progressent dans la réalisation de leur projet, cela crée une atmosphère de confiance chez les parents. La réalisation du projet de chaque enfant est perçue par les parents comme la concrétisation de leurs propres désirs. En revanche, lorsqu'un enfant ne parvient pas au but fixé, lorsqu'il échoue, c'est un échec total pour le parent. En fait, il considère l'échec de son enfant comme son propre échec.

En effet, certains parents vont jusqu'à se culpabiliser pour n'avoir pas su accompagner leurs enfants de manière convenable. Lorsqu'un enfant réussit, c'est le parent lui-même qui réussit, du moins c'est ce sentiment qu'il éprouve. D'ailleurs, c'est avec beaucoup de fierté que les parents parlent de la profession de leurs enfants. En disant : « *Mon fils est avocat, mon fille est agronome, mon fils est médecin* », le parent s'attribue toute la gloire de son enfant. Effectivement, puisqu'il a beaucoup contribué à faire de lui, ce qu'il est, il partage sans ambages les honneurs de son enfant. Le projet d'un enfant, avant d'être son propre projet, est celui de ses parents. C'est pourquoi, lorsqu'un enfant atteint son objectif, le parent se sent très fier de lui-même.

En deuxième lieu, avec le temps, les parents accumulent des expériences qui les rendent plus sereins dans l'exercice de leur métier de parents. Assurément, en acquérant plus de compétences, ils se sentent moins dépourvus, moins stressés et de ce fait plus performants. Chez la plupart d'entre eux, à partir du moment où les enfants deviennent matures commence un nouveau mode de relation. En ce sens, Dolto n'a-t-elle pas eu raison de dire : « L'essentiel de l'éducation est de faire croître l'autonomie de chacun et, au jour le jour, le sens critique concernant le possible et l'impossible » (Dolto, 1994, p. 30).

La crainte des parents tend à se dissiper au fur et à mesure que les enfants grandissent. Ainsi, une plus grande liberté est accordée aux enfants, mais celle-ci est très contrôlée. Le parent haïtien analphabète ne va pas lâcher prise tant que l'enfant restera sous sa responsabilité. Quelquefois, même après avoir atteint l'objectif fixé, certains enfants ont encore de grands obstacles à surmonter parce que tout simplement, le désir de les protéger demeure encore très fort chez les parents. En fait, les parents ont du mal à les considérer comme de vrais adultes. Ce désir de surprotection peut constituer un frein au développement des jeunes. Dolto rappelle l'un des principaux dangers d'une telle stratégie éducative : « Tout système psychologique qui ne veut considérer l'individu humain qu'en tant qu'objet d'un milieu socio-économique néglige ce qui fait l'originalité de chaque être humain à l'intérieur de sa classe sociale, de chaque enfant dans sa famille » (Dolto, 1995, p. 80). Les enfants ont besoin d'être encadrés tout en étant pleinement acteurs de leur propre vie.

En troisième et dernier lieu, le caractère sévère des parents est classé parmi les principales ressources à être évoquées comme pourvoyeuses d'avantages en termes de réussite scolaire. En fait, avec la puissante autorité des parents les écoliers haïtiens ne détiennent pas toujours le privilège de choisir librement ce qui semble le plus approprié à leur vie. Ainsi, ils sont contraints de suivre les principes définis par leurs parents. Le dénominateur commun de cette typologie familiale est le souci d'entrer en dialogue avec les enfants.

La quasi-totalité des enfants interviewés manifestent un fort sentiment de respect envers leurs parents. Ils expriment une grande obéissance à leur égard. Toutefois, nous nous interrogeons sur la liberté de ses enfants. Sont-ils réellement libres ou agissent-ils par pure contrainte ? Du moins, veulent-ils faire plaisir à leurs parents ou se protéger uniquement des dangers encourus par leur refus d'obéir ? Au sujet de la liberté, Piaget soutient :

N'est pas libre l'individu qui est soumis à la contrainte de la tradition ou de l'opinion régnante, qui se soumet d'avance à tout décret de l'autorité sociale et demeure incapable de penser par lui-même [...]. Est libre, par contre, l'individu qui sait juger, et dont l'esprit critique, le sens de l'expérience et le besoin de cohérence logique se mettent au service d'une raison autonome, commune à tous les individus et ne dépendant d'aucune autorité extérieure (Piaget, 1998, p. 162).

Si leur obéissance comporte une dimension de liberté, cela va sans dire que celle-ci s'inscrit dans une logique d'épanouissement personnel. Ce qui revient à dire qu'en dehors de l'exercice de la liberté, il est difficile de concevoir l'épanouissement du sujet.

Au terme de cette réflexion sur les pratiques éducatives parentales, nous pouvons conclure que la réussite scolaire des enfants semble résulter de la combinaison d'éléments hétérogènes : soutien affectif des parents, contrôle parental, dévouement inconditionnel des parents, surveillance constante et continuelle des parents, présence symbolique des parents, soutien psychologique des parents, l'encouragement des parents, forte autonomie des écoliers, engagement des écoliers dans leur parcours scolaire. L'adéquation entre attente privée (attente personnelle du sujet) et attente familiale crée dans la vie des élèves une certaine tension qui les motive constamment à s'investir dans leurs études. L'attente privée des écoliers canalise leurs actions vers des buts de grandes envergures. Etant donné que le principal désir d'un

parent haïtien analphabète et d'un écolier issu de cette catégorie de parents est d'accéder à un nouveau statut social, ce double désir engendre une sorte de passion vers l'ascenseur social. C'est ce qui rend l'écolier puissant et unique en son genre. Ceci ne veut nullement dire qu'il est un héros, mais il détient un certain pouvoir d'agir sur sa propre vie qui est sans doute différent de beaucoup d'autres écoliers du monde entier. Les stratégies éducatives parentales permettent de mieux comprendre les formes de relations qui se vivent au sein des familles.

2. Trois grandes caractéristiques des relations familiales en Haïti

Une remarque s'impose. Les trois grandes caractéristiques dont il est question ici ne sauraient s'étendre à toutes les familles haïtiennes. Celles-ci s'inscrivent dans la perspective de cette recherche portant sur la contribution des parents haïtiens analphabètes dans la réussite scolaire de leurs enfants. Autrement dit, ces quatre caractéristiques sont dégagées de l'analyse des données de la présente recherche. Certes, il peut toujours exister des similitudes avec d'autres réalités familiales, mais le groupe cible est évidemment cette "classe de situation", pour utiliser de langage de Vergnaud. Voici la première grande caractéristique des familles haïtiennes : L'attachement absolu au foyer familial.

2.1. L'attachement absolu au foyer familial

Ce titre *Attachement absolu au foyer familial* renvoie à ce désir des parents de garder tous les enfants à la maison, sauf dans des cas exceptionnels comme celui du mariage d'un enfant, d'un décès ou d'un départ pour l'étranger. Dans l'imaginaire de beaucoup de jeunes haïtiens, il est inconcevable de partir de la maison familiale pour aller vivre chez eux si ce n'est que pour l'un des motifs suscités. Voilà pourquoi d'ailleurs, il existe beaucoup de cas où l'on retrouve au sein du foyer familial des enfants de plus de 40 ans qui cohabitent encore avec leurs parents. Qui pis est, les parents les considèrent comme des enfants et cela dans toute la force du terme, c'est-à-dire avec des restrictions incroyables (interdiction de rentrer tard la nuit ou d'aller dormir chez un ami ou une amie ; interdiction fumer, de boire, etc.) alors que ce sont des adultes capables de s'assumer pleinement, capables de se prendre en charge. On

trouve même des professionnels qui acceptent de vivre ces situations. Pour eux, tant que les parents sont encore vivants, ils doivent continuer à obéir à leurs ordres. En ce sens, nous pouvons dire qu'en Haïti, comme dans beaucoup d'autres pays, le maintien des liens familiaux est très important et les parents exercent une grande emprise sur les enfants et cela quel que soit leur âge. Chez les parents haïtiens analphabètes, ce rôle de la famille devient encore plus déterminant en ce sens que beaucoup d'écoliers, beaucoup de jeunes, même après avoir atteint l'âge de la maturité restent entièrement dépendants de leurs parents notamment sur le plan financier.

Vu la précarité de la situation socioéconomique du pays, vu le taux de chômage auquel font face les citoyens, il est difficile pour les jeunes de trouver un emploi leur permettant de répondre à leurs besoins, même les plus élémentaires. Voilà pourquoi, la quasi-totalité des jeunes n'imaginent pas leur avenir sans le soutien de leurs parents. Cela confère à ces derniers une grande autorité sur eux. Dans les familles haïtiennes, on applique la « fameuse » loi bien connue de tous : « Qui finance commande ». Puisque ce sont les parents qui financent, ce sont eux qui définissent les principes régissant le fonctionnement de leur maison. Tous ceux et toutes celles qui se trouvent sous leur toit se voient obligés de se courber aux principes établis. Ce qui explique en quelque sorte toute l'emprise que les parents exercent sur les enfants. A travers nos observations dans les familles, ce qui semble déterminer le plus l'attachement absolu au foyer familial, c'est le devoir de l'obéissance aux parents et la peur face à la précarité financière. Cette crise financière représente un grand défi pour la monoparentalité féminine.

2.2. La monoparentalité féminine : un phénomène interpellant

La monoparentalité féminine constitue l'une des caractéristiques des familles haïtiennes dégagées de l'analyse des entretiens. Dans cette perspective, l'engagement inconditionnel des mères aux foyers et leur soutien indéfectible dans la réussite scolaire des enfants se révèlent d'une importance capitale dans le maintien de la société haïtienne. Ces familles monoparentales sont constituées en majorité des mères et des enfants. Le cri de cette mère est très significatif de l'abandon de son mari : « *C'est moi qui assure l'éducation des enfants* ».

En quoi consiste la monoparentalité féminine ? Selon Sylvie Ouellet : « L'expression famille monoparentale est apparue dans les définitions statistiques en 1981, pour désigner une réalité déjà ancienne mais non repérée en tant que telle : celle d'un parent sans conjoint, vivant avec un ou plusieurs enfants de moins de 25 ans, eux-mêmes célibataires, sans conjoint ni enfant » (Ouellet, 2016, p. 6). Qu'est-ce qui serait à la base de cette monoparentalité ? Plusieurs éléments peuvent être envisagés. En premier lieu, les lois de la République ne protègent pas forcément les enfants. Le système de protection de l'enfance demeure quasi inexistant. Même si parfois, certaines structures sont mises en place, il n'y a jamais eu de suivi réel par rapport à la protection sociale de l'enfance. En second lieu, la Loi haïtienne accorde un grand privilège aux hommes et cela au détriment même de la femme.

Dans la majorité des cas, on retrouve des mères célibataires au foyer avec leurs enfants : « *Le seul problème est que, tu sais que ce sont les deux parents qui doivent assurer l'éducation des enfants, moi je suis une femme* ». Cette remarque au sujet du soutien des deux parents pour assurer l'éducation des enfants est révélatrice de nombreux cas d'abandon au sein des familles haïtiennes où les pères fuient leur foyer et leurs enfants pour des raisons parfois très mystérieuses et laisse reposer toutes leur responsabilité entre les mains des mères sans le moindre souci de l'avenir des enfants. En disant « *moi, je suis une femme* », cette femme pointe la question des ressources financières, car généralement ce sont les hommes qui s'en occupent. Son grand souci, ce n'est pas réellement le fait d'être femme. Loin de là. En réalité, ce qui l'intrigue ce sont les difficultés financières auxquelles elle doit faire face.

En se considérant comme femme, elle évoque du même coup la précarité économique dans laquelle elle évolue. Vraisemblablement, c'est en ce sens qu'il faudrait comprendre ce propos lorsqu'elle dit : « *Il n'y a que moi qui me sacrifie pour eux. Leur papa les abandonne entre mes mains* ». Le verbe "sacrifier" utilisé ici traduit justement toute la part de responsabilité incombant à cette mère de famille. Le sacrifice dont il est question ici est à la fois de l'ordre économique et psychologique. Le sacrifice de cette mère renvoie à toutes les péripéties possibles et imaginables endurées afin d'assurer la survie de ses enfants. D'ailleurs, face à une telle situation, la vie personnelle de ces mères célibataires ne compte plus, ce qui compte c'est l'avenir de leurs enfants.

À partir d'une recherche menée sur les familles monoparentales en France et dans les Antilles, Benveniste et Soleilhavoup font remarquer ce qui suit : « La situation des mères sans conjoint les contraint davantage à l'activité que celle des mères en couple. Leur taux d'activité d'ensemble est de 82 % contre 68 % pour les mères en couple. Mais ce taux varie fortement en fonction de l'âge des mères et de l'âge des enfants » (Benveniste, Soleilhavoup, 1994, p. 56). C'est sans doute ce sentiment de responsabilité que cette mère de famille a voulu exprimer lorsqu'elle fait référence à son statut. En effet, il est reconnu que la prise en charge des enfants issus des familles de modestes conditions économiques et sociales demeure une véritable difficulté à laquelle beaucoup de femmes haïtiennes sont confrontées.

Il est vrai que certains pères de familles sont morts, mais il faut reconnaître qu'il existe en Haïti une vieille tradition où de nombreux hommes n'honorent pas leur responsabilité paternelle. Les enfants signalent qu'il existe parfois des cas d'absence prolongée de certains pères de familles. Ils sont absents du foyer familial mais reviennent de temps en temps visiter leurs enfants : « *Il nous arrive parfois de passer plusieurs semaines sans voir notre père. Mais lorsque nous le voyons, il nous interroge, nous pose des questions sur notre vie* ».

Ces absences prolongées des pères en dehors du toit familial, ces modes de séparation familiale ne viennent pas forcément d'une décision de justice, mais découlent de la libre volonté des pères qui ne souhaitent plus continuer à être présents au sein de la famille et qui choisissent délibérément d'abandonner le foyer ou ne plus s'occuper de leurs enfants. Qui pis est, l'État ne met en place aucun dispositif pour contraindre ces hommes à accomplir leurs devoirs envers leurs enfants. D'ailleurs, la question de pension alimentaire n'existe pas en Haïti. Même si le père travaille, il n'est pas obligé de prendre soin de son enfant. Tout dépend de son bon vouloir. La mère n'a aucun recours possible pour exiger quoi que ce soit du père de son enfant.

Face à une telle situation, il revient aux mères de s'occuper des enfants. Puisqu'elles ne parviennent pas toujours à prendre l'ascenseur social à cause de leur faible niveau de scolarisation, elles se retrouvent bien souvent dans une grande précarité financière et se voient par conséquent obligées de faire tous les petits boulots possibles pour assurer la survie de leurs enfants. Par contre, il existe aussi des familles solidaires où les parents se mettent

ensemble pour assurer l'éducation de leurs enfants. Ce type de famille est très rare, mais existe toujours. Elles sont peu nombreuses.

La monoparentalité féminine est un phénomène extrêmement difficile à vivre en Haïti. Elle exige des mères des efforts monstrueux qui vont parfois au-delà de leur capacité. Ce qui engendre parfois des scènes importantes de nervosité au foyer. Ce qui explique en quelque sorte l'obéissance et la grande soumission attendues des enfants.

2.3. L'obéissance aux parents : une réalité indiscutable

Loin d'être exclusivement l'espace du vivre ensemble, la famille haïtienne est aussi le lieu de l'apprentissage des normes familiales, le lieu de l'entraide. C'est aussi le lieu de l'exercice de l'obéissance et de la soumission aux injonctions parentales. Beaucoup de parents sont clairs là-dessus. Un enfant qui refuse d'obéir à leurs ordres n'a plus sa place dans la maison familiale : « *Dès que j'appelle, l'enfant doit venir me trouver* ». Nous avons ici un exemple typique des cas d'injonction familiale où l'obéissance est requise. Cette consigne fait partie des principes éducatifs parentaux pratiqués dans les familles haïtiennes.

Même si ces principes ne sont pas codifiés, tous les enfants connaissent leur existence et s'y conforment sous peine d'être mal vus ou châtiés par les parents. Si pour Bentolila : « Adresser sa parole, c'est choisir un être dans sa singularité, c'est l'élire comme partenaire d'une situation singulière. Il devient alors l'unique objet de mon attention et de mes désirs » (Bentolila, 2007, p. 165), chez les parents haïtiens, la parole adressée implique de la part des enfants l'obéissance. Ainsi, la posture des parents haïtiens ne saurait nullement favoriser l'émancipation des enfants. Car, l'émancipation du sujet requiert l'exercice de sa liberté.

Un autre parent, confirme cette perception l'éducative fondée sur la contrainte, mais pose un regard plus serein et plus moderne sur les relations entre parents et enfants : « *Les enfants qui écoutent leurs parents, eh bien ça fait la joie des parents. Mais on ne peut pas être heureux lorsque les enfants n'écoutent pas, lorsqu'ils n'obéissent pas à leurs parents* ». Ici, cette mère de famille nous livre le leitmotiv de son engagement auprès de son enfant. Effectivement, les

parents sont vraiment heureux lorsqu'ils éprouvent le sentiment d'être écoutés. Ainsi, ils sont prêts à tout sacrifier y compris leur propre vie pour le bonheur de leurs enfants. L'obéissance est perçue par les parents comme la plus grande preuve d'amour d'un enfant à leur égard. Apparemment, c'est ce qui constitue toute la motivation des parents à s'engager auprès de leurs enfants. Dans cette perspective, l'obéissance est synonyme de joie et de bonheur familial. Cela sous-entend que le refus d'obéir est source de tristesse et de désenchantement.

À vrai dire, il n'est pas dit ici que l'enfant n'a pas sa place dans la famille, mais il est clair que la désobéissance peut conduire à cette conclusion parce que dans l'esprit des parents, ce sont les enfants obéissants, les enfants qui les rendent heureux qui ont leur place dans la maison familiale. Dès que l'enfant commence à s'écarter des principes établis par ses parents, il prend du même coup le chemin de l'éloignement familial. Souvent le dispositif mis en place pour y faire face est la correction par le fouet, c'est-à-dire la bastonnade, la coercition.

La famille haïtienne est aussi le lieu d'écoute et d'échange. Ce qui semble très intéressant et très particulier chez les parents haïtiens analphabètes, c'est que l'agir passe par le connaître, c'est-à-dire pour qu'un enfant puisse se conformer aux principes de la famille, il doit d'abord apprendre à les connaître. D'où la nécessité pour eux de rappeler sans cesse à leurs enfants l'ultime devoir de connaître les principes fondamentaux du vivre ensemble, les règles régissant la conduite des enfants au sein de la famille. L'obéissance aux parents n'apparaît pas comme un choix facultatif, mais bien une obligation, une injonction à laquelle tout enfant doit répondre. C'est ce qui en quelque sorte détermine leur avenir. Puisque l'écolier haïtien n'est en mesure de répondre à ses besoins, il compte naturellement sur ses parents. D'autant plus qu'il n'existe en Haïti aucune institution sociale prenant en compte les enfants en difficulté. L'enfant compte sur l'assistance de ses parents pour pouvoir avancer dans ses études.

D'ailleurs, les jeunes interviewés ne cachent pas cette vérité : « *Ma maman, c'est la pierre angulaire de ma vie* ». Impossible pour ce jeune d'envisager son avenir sans le soutien de ses parents. Considérer sa maman comme la pierre angulaire de sa vie, c'est à la fois affirmer la primauté de la présence maternelle dans le foyer, c'est aussi montrer que le rôle assuré par les pères de famille ne vaut pas grand-chose comparativement à celui des mères. Cette affirmation met en exergue les bonnes relations entre l'enfant et sa maman. En effet, une mère

ne saurait être la pierre angulaire de la vie d'un enfant sans qu'il y ait de bonnes relations entre eux. Un autre enfant exprime son attachement à sa maman de la manière suivante : « *Mes parents, c'est comme un moteur, sans eux je ne pourrais pas être là où je suis aujourd'hui. C'est comme une voiture, sans le moteur elle ne peut pas démarrer* ».

Un double sentiment semble se dégager de cet extrait. En premier lieu, cette affirmation sous-entend qu'il y a un lien très fort entre le parent et l'enfant et en second lieu, comparer le parent à un moteur de voiture en dit long de l'importance accordée à ce parent. Cela traduit aussi la complexité de leur mission. En tant que moteur de la vie des enfants, de nombreuses tâches et diverses responsabilités leur sont confiées en vue du plein épanouissement des enfants. Par ailleurs, l'enfant fait ressortir sa reconnaissance envers sa mère. Un père de famille partage la conviction de cet enfant mais, inscrit son action dans une logique de responsabilité parentale : « *C'est le devoir d'un parent d'offrir à son enfant le meilleur de lui-même* ». Effectivement, cette nécessité d'offrir à son enfant le meilleur de lui-même est à comprendre comme faisant partie des responsabilités des parents envers leurs enfants. Il est intéressant de remarquer que ce professeur ne s'engage pas. Ses propos dénotent une posture éthique. Il se contente davantage de dire ce qui est attendu des parents face à leurs responsabilités envers les enfants.

Enfin, les analyses que nous avons conduites à travers ces réflexions nous amènent à la conclusion que les stratégies éducatives mises en œuvre par les parents haïtiens analphabètes sont de plusieurs ordres. Certaines d'entre elles favorisent mieux que d'autres la réussite scolaire des enfants mais elles concourent toutes vers la même finalité. Toutefois, nous nous interrogeons sur l'efficacité de certaines d'entre elles sur le long terme. En effet, la grande importance accordée à l'éducation des enfants provoque parfois chez certains parents des réactions disproportionnées qui risquent de mettre en péril la réussite scolaire de leurs enfants. Par ailleurs, nous nous questionnons sur le type de citoyens qu'une telle éducation peut produire. Car les formes de médiation mobilisées par les parents conditionnent largement l'identité des enfants.

3. Typologie d'aides et de médiations dans les interactions familiales

Parler de typologie d'aides et de médiations des parents haïtiens dans l'éducation de leurs enfants, c'est analyser et catégoriser les différentes manières dont les parents s'y prennent pour atteindre leur objectif auprès de leurs enfants. Avant d'entrer en détail dans toutes les caractéristiques d'aides et de médiations mises en place par les parents haïtiens analphabètes, il semble important de rappeler que ces différentes formes de dispositifs éducatifs n'ont rien à voir avec la vie intellectuelle des parents. Ce sont des aides et des médiations purement pratiques mais très efficaces qui participent à la réussite scolaire des enfants. Voici une liste d'aides que nous avons répertoriées dans les entretiens :

- Aide matérielle (nourriture, vêtements, fournitures scolaires, matériels pédagogiques, etc.) ;
- Aide psychologique (réconfort, encouragement, accompagnement, motivation, cadeaux, etc.) ;
- Aide symbolique (présence des parents aux côtés des enfants, soutien de l'entourage, apprentissage des principes de la vie quotidienne, etc.).

Après cette catégorisation, voyons un peu plus en détail ces différents types d'aides. Cela permettra non seulement de pouvoir les différencier les unes des autres, mais aussi d'établir les particularités de chacune d'elles. Commençons par l'aide matérielle. En quoi consiste-t-elle ? Existe-t-il des schèmes, des invariants opératoires permettant de l'identifier ?

3.1. L'aide matérielle : un privilège et un devoir aux yeux des parents

En nous inspirant de la théorie de la conceptualisation dans l'action de Vergnaud, nous formulons l'hypothèse qu'il existe des schèmes et des invariants opératoires qui définissent l'aide matérielle. Précisons que ce type d'aide englobe tout un ensemble de services assurés par les parents auprès de leurs enfants : achats de fournitures scolaires, achat de l'uniforme scolaire, préparation des repas avant d'aller à l'école ou à la sortie de l'école, etc. Passons en

revue quelques extraits. Une fille nous dit : « *S'il me manque quelque chose, je le dis à ma maman et elle me le donne* ». Une autre déclare : « *Ils nous donnent à manger pour avoir de la force pour étudier, travailler* ». Si dans le premier extrait, la présence maternelle apparaît en première loge, en revanche, dans le deuxième extrait, la fille met en avant la collaboration des deux parents. Ainsi, elle donne à penser que le foyer familial est soutenu par les deux parents. C'est ce même sentiment qui se dégage chez ce garçon ; « *Ils achètent surtout les livres et les matériels dont nous avons besoin* ». Enfin, une autre fille nous dit : « *Si j'ai besoin de quelque chose, ils sont toujours prêts à me le donner* ».

La structure de la pensée des parents et des élèves peut s'analyser avec la règle des quatre composantes du schème établies par Vergnaud à savoir, les buts, les règles d'action, les invariants opératoires et les possibilités d'inférence (Vergnaud, 1994). En fait, le parent qui cherche à répondre aux besoins matériels de l'enfant poursuit en général au moins deux grands buts précis : éviter que l'enfant se livre au vagabondage par manque de surveillance et assurer la réussite sociale de l'enfant. Il souhaite que son enfant prenne l'ascenseur social qui modifiera son statut familial. Car l'avenir des parents en dépend énormément : « *Les enfants, c'est comme de l'argent que l'on dépose dans une banque qui forme une sorte de trésorerie. Nous avons espoir en eux* ». En comparant l'enfant à une trésorerie, ce parent montre à quel point son investissement s'inscrit dans une perspective économique dont la finalité consiste à tirer à l'avenir un certain profit. Le profit dont il est question ici se rapporte à la qualité de la vie socioéconomique que mènera son enfant. Le parent compte sur son enfant pour assurer sa vieillesse.

D'ailleurs, l'image de trésorerie qu'elle mobilise est très significative. Cette image est aussi révélatrice de son niveau d'attente. En termes de connaissance du réel, ou des invariants opératoires, cette mère a la certitude que son argent va, d'une manière ou d'une autre lui rapporter des intérêts. Sans doute, les intérêts attendus ne sont pas que de l'ordre financier, mais aussi de la réalisation de soi, du devenir de son enfant : « *L'enfant aura des connaissances, grâce à cette connaissance, il y aura un jour où je ne pourrai plus travailler, eh bien avec cette connaissance il pourra gagner sa vie* ».

Donc, le but poursuivi par le parent est la recherche d'un avenir meilleur pour son enfant puisqu'il est convaincu que celui-ci lui sera en quelque sorte très bénéfique. Pour atteindre l'objectif visé, c'est-à-dire doter son enfant d'une formation de qualité en vue d'assurer sa vieillesse, cette mère de famille définit ses règles d'action : investir son avoir dans la formation et l'éducation de son enfant : « *Je lutte pour faire l'éducation de mes enfants parce que je voudrais que tous mes enfants deviennent de grandes personnalités dans la société* ».

Le souhait exprimé ici n'est pas illusoire. Il est bien ancré dans l'esprit des parents haïtiens analphabètes. Nous pouvons même dire et cela sans exagération que les parents souhaitent que leurs enfants réalisent dans leur vie leurs propres désirs. Tout ce que les parents n'ont pas su réaliser pour eux-mêmes, de manière consciente ou inconsciente, ils veulent les voir se réaliser dans la vie de leurs enfants. Certains parents ne cachent pas leur intention de sacrifier leur propre vie au profit de la vie de leurs enfants : « *Quel que soit le sacrifice que je dois consentir pour faire de mes enfants des cadres dans la société, je le ferai* ». Voilà pourquoi ces parents exigent beaucoup des enfants.

Revenons un peu en arrière. Affirmer que les enfants sont comme une trésorerie sous-entend que la mère connaît le monde dans lequel elle investit son avoir. Autrement dit, elle connaît l'environnement dans lequel elle évolue. Cela confirme la présence des invariants opératoires caractérisés par la connaissance du réel. Ce qui lui permet d'ajuster ses actions au rythme de l'évolution de sa situation : « *C'est dans la caisse populaire que j'avais l'habitude d'emprunter de l'argent* ». Étant donné que cette mère n'a pas ses propres moyens pour faire face aux exigences de la vie scolaire de son enfant, elle a choisi délibérément de prendre les voies et moyens lui permettant de parvenir à l'objectif visé. La description des dépenses effectuées par cette mère est présentée ainsi par une écolière : « *Ils paient l'année scolaire, ils achètent les livres, les souliers, tout ce dont j'ai besoin pour aller à l'école* ».

En s'acquittant des frais de scolarité, en fournissant à son enfant les matériels scolaires qui sont nécessaires et indispensables à son apprentissage, le parent cherche à s'assurer que l'écolier dispose de tout ce qui lui est nécessaire pour bien réussir son année scolaire. Au regard du but poursuivi par les parents, nous pouvons conclure qu'ils cherchent à tout mettre en place en vue d'assurer la réussite scolaire de leurs enfants.

Après avoir dégagé la structure des composantes du schème dans l'aide matérielle apportée aux enfants, il semble intéressant de passer en revue quelques extraits pour mieux saisir la portée de cette dimension matérielle dans la vie des enfants. Parmi les éléments fondamentaux de la vie matérielle, nous pouvons signaler les repas quotidiens, le vestimentaire, etc. Au sujet des repas, un parent avance : « *Parfois, ils reviennent de l'école et nous n'avons rien à leur donner à manger. Il nous arrive quelque fois de passer toute la semaine sans presque rien manger* ». Cette difficulté qui vient d'être évoquée fait ressortir la précarité économique à laquelle sont confrontées ces familles haïtiennes de modestes conditions économiques et sociales. Elle fait état aussi de la situation dans laquelle étudient et évoluent les écoliers haïtiens issus des familles de modestes conditions économiques et sociales. Assurément, la gravité de cette situation a de fortes répercussions sur la réussite scolaire des enfants. Mais de manière très paradoxale, il arrive souvent que ces enfants obtiennent les plus belles performances scolaires. En ce sens, nous pourrions dire que la misère de ces écoliers constitue pour eux une source de motivation.

Par exemple, lorsque cette mère de famille parle du salaire obtenu à partir de ses « petits boulots » (lessive, nettoyage), on comprend bien la difficulté dans laquelle elle se trouve avec ses enfants : « *On peut me donner \$50HT ou \$60 HT. Cela me permet seulement de leur donner un petit quelque chose à manger* ».

Lorsque nous comparons le salaire obtenu par rapport aux coûts de la vie, il est facile de comprendre réellement les calamités de cette mère de famille. En effet, \$60 HT équivalent aujourd'hui à \$3 dollars USD. Donc, cela ne signifie pas grand-chose par rapport aux exigences de la vie quotidienne où la majorité des produits de première nécessité sur le marché se paie en dollar américain ou son équivalent. Ainsi, nous comprenons pourquoi l'aide matérielle représente pour les enfants un grand privilège et pour les parents un devoir auquel ils ne peuvent se dérober. Pour eux, c'est en accomplissant leur devoir qu'ils assument réellement l'exercice de la parentalité. Voilà pourquoi d'ailleurs, ils cherchent par tous les moyens y compris les moyens psychologiques à soutenir leurs enfants.

3.2. L'aide psychologique, un moyen pour promouvoir l'estime de soi

Si l'école est appelée à former l'homme social, c'est-à-dire à « mettre l'enfant en harmonie avec son milieu » (Cuin, Hervouet, 2018, pp. 48-49), le soutien de la famille demeure indispensable. Dans cette perspective, l'aide psychologique des parents haïtiens analphabètes offerte aux écoliers paraît déterminante pour leur épanouissement. Il est déterminant dans la mesure où ces derniers ont besoin du soutien de leurs parents pour pouvoir affronter les difficultés de la vie. Parmi les différents types d'aides envisagés, la motivation apparaît comme la principale parce que les parents ne cessent de les motiver pour leur permettre d'atteindre l'objectif visé. Le but général poursuivi par la motivation est de leur faire prendre conscience que ce qui leur est demandé n'est pas au-dessus de leur force et qu'ils sont capables de le réaliser. Là encore la théorie de la conceptualisation dans l'action de Vergnaud devient éclairante (Vergnaud, 1994).

La première composante du schème qu'est le but de l'action se dévoile dans l'actualité de la vie des écoliers. En motivant les écoliers, ce parent leur rend service et en même temps cherche à satisfaire leurs désirs à travers eux. Dire que ce parent tend à réaliser son rêve, à satisfaire ses désirs à travers eux, est une façon de reconnaître que chaque parent souhaite que son enfant devienne ce qu'il aurait souhaité pour lui-même. Par exemple, un parent qui aurait voulu être avocat ou qui aime tout simplement ce métier cherchera toujours à canaliser son enfant vers l'exercice de ce métier. Et pour atteindre cet objectif, il est prêt à se sacrifier corps et âme. Ce qui donne à voir qu'au-delà du but général poursuivi par les parents, il existe des buts spécifiques, des buts non avoués, des buts cachés qui sont aussi importants que ceux qui sont dévoilés.

Bien plus, la motivation en tant que dynamisme favorisant le plein épanouissement des écoliers ainsi que leur réussite scolaire, peut être perçue aussi comme ce but que les écoliers se proposent eux-mêmes pour répondre aux désirs de leurs parents : « *Chaque jour ils nous encouragent à prendre au sérieux nos études. Ainsi nous avons plus de force* ». Le travail de motivation accompli par les parents dans la vie des écoliers leur procure une véritable énergie, les font progresser dans leurs études. La motivation des parents apparaît sous de multiples formes et s'expriment de diverses manières. Par exemple, pour ce garçon, la motivation des

parents passe par la voie de l'affection : « *Ma maman a l'habitude de m'embrasser, de me faire des bises pour me féliciter* ».

À travers ce geste de tendresse et d'affection manifesté à l'égard de son enfant apparaît un sentiment de reconnaissance de soi. L'enfant se sent exister grâce à cette affection reçue de sa mère. D'autant plus que les trois gestes posés par les parents sont très significatifs en termes d'estime de soi. En premier lieu, le fait de l'embrasser est l'expression d'une véritable proximité entre l'enfant et sa maman. Déjà, sur le plan de l'accompagnement, ce geste en dit long parce que non seulement, il facilite la rencontre mais crée aussi les conditions de possibilité de l'échange et du dialogue, véritable chemin vers une éducation de qualité, voie privilégiée dans le cadre de bonnes relations interpersonnelles. En second lieu, lui faire des bises, exprime un renversement des rôles puisque généralement, ce sont les enfants qui se dirigent vers les parents pour leur offrir ce geste affectif. Par exemple, à la sortie de l'école, cela se fait de manière très spontanée.

Donc, embrasser son enfant ne traduit pas seulement une marque de grande affection, mais aussi le signe d'un grand attachement de la part du parent haïtien. Embrasser son enfant, c'est se tourner vers lui en laissant tomber tous les masques susceptibles de paralyser le rapport parent/enfant. Ce geste simple établit du même coup un nouveau mode de relation dans l'éducation des enfants. Cela ne signifie nullement que le parent perd son autorité sur son enfant, mais lui ouvre une nouvelle fenêtre pour rendre possible une relation beaucoup plus étroite entre eux. En dernier lieu, le parent le félicite. Ce geste inédit de la part d'un parent haïtien a une valeur symbolique très forte. En fait, les félicitations sont souvent réservées à ses gestes grandioses accomplis par les enfants. Beaucoup de parents éprouvent des difficultés à pouvoir exprimer par des mots leur amour pour leurs enfants.

Évidemment, ils sont prêts à consentir des sacrifices de toutes sortes pour répondre à leurs besoins, mais il est souvent difficile de les entendre dire à leurs enfants : « Je t'aime Jean. Je t'aime Juliette, etc. ». Leur amour pour leurs enfants est de l'ordre du faire et non du dire. C'est en posant des gestes d'affection et de tendresse que les enfants peuvent comprendre que leurs parents les aiment beaucoup. C'est peut-être une des caractéristiques de la culture

haïtienne. Il est vrai qu'aujourd'hui la tendance tend à être renversée dans les milieux moins modestes, mais il reste encore du chemin à parcourir.

De ce fait, les mots de félicitations adressés à l'enfant, visent à lui faire comprendre toute la noblesse de son action et la reconnaissance qui y est associée. Les félicitations d'un parent haïtien analphabète adressées à son enfant pour avoir obtenu une moyenne satisfaisante à l'école est le signe d'une grande marque d'estime, c'est aussi le signe d'une grande distinction sociale. C'est un geste à la fois très rare et vraiment exceptionnel. Il est exceptionnel parce que les parents sont toujours insatisfaits de la moyenne de leurs enfants. Ils visent toujours la note maximale. Ils leur recommandent constamment l'excellence et la perfection. D'ailleurs, cela a parfois des retombées négatives sur la réussite scolaire. Lorsque le parent demande trop à l'enfant, celui-ci risque d'être rongé par le stress. Ainsi, l'enfant qui reçoit ces mots d'encouragement en saisit l'importance et la valeur parce que les parents exigent toujours plus et généralement demandent à leurs enfants que la moyenne soit encore plus forte au cours des mois ou des trimestres à venir.

En ce sens, nous pouvons déduire que les règles d'action mises en place par ces parents haïtiens analphabètes est l'encouragement. Celles-ci ont conduit les parents à établir des dispositifs susceptibles de les amener aux objectifs fixés. Ce dispositif est ainsi formulé par un parent : « *Le matin ils étudient, le soir avant d'aller au lit, ils étudient. Tu comprends ? C'est juste pour bien mémoriser la chose. Je n'ai pas d'argent. Eux-mêmes, ils s'organisent* ». Il est vrai que l'entrée dans ce dispositif apparaît comme quelque chose de simple et de naturel, mais en fait, en posant le cadre, cette mère de famille invite les enfants à y entrer afin de parvenir aux résultats escomptés. En agissant ainsi, elle les responsabilise afin que ces derniers puissent par eux-mêmes continuer à s'exercer seuls. Poser un tel cadre d'étude, c'est reconnaître les exigences des études, c'est avoir la connaissance du réel tel qu'il est exigé par les invariants opératoires définis par Vergnaud dans la constitution des schèmes. Évidemment, cette mère de famille n'avait pas elle-même fait des études, mais l'expérience de la vie quotidienne lui a révélé que généralement ceux qui réussissent, ce sont ceux qui ont pris au sérieux leurs études.

Ceux qui ont réussi socialement ou intellectuellement ce sont ceux qui ont consacré du temps et de l'énergie à leurs études. C'est sans doute, la raison pour laquelle cette mère de famille a mis en place ce dispositif. Cela ouvre une réflexion très intéressante sur l'idée de Vergnaud lorsqu'il remet en question la notion de compétence pour développer le concept de schème. Dans le cas de ces parents haïtiens analphabètes, l'usage des schèmes exprime la présence d'un certain nombre de compétences parentales qui sont souvent très efficaces dans l'éducation de leurs enfants. Être capable de déceler les besoins d'un enfant et de pouvoir lui apporter l'aide nécessaire au bon moment relève de la puissance d'agir. Cette puissance d'agir n'est opérationnelle que dans la mesure où les résultats obtenus le confirment. Tel est le cas de ces parents. Certes, il existe toujours des exceptions, mais dans la majorité des cas, c'est ce qui apparaît.

Enfin, la dernière composante du schème, à savoir, les possibilités d'inférence ou plus particulièrement l'adaptabilité, est ce qui constitue le point fort des parents. L'adaptabilité peut se comprendre à deux niveaux. Le premier est la capacité des parents à pouvoir faire face à leur situation d'analphabétisme avec la plus grande sérénité qui soit tout en cherchant à ne pas s'enfermer dans une perspective morbide faisant d'eux des personnes incapables de tout, dépourvues d'aucune compétence possible. Le second niveau est leur capacité à faire face aux difficultés de la vie de leurs enfants. L'audace dont les parents font preuve constitue en elle-même une compétence exceptionnelle. Car, dépasser sa situation d'analphabète et se faire accepter de son enfant implique une force extraordinaire.

En résumé, l'aide psychologique apportée aux écoliers par les parents haïtiens analphabètes constitue un élément considérable dans l'épanouissement des enfants. Elle soutient non seulement leur capacité de résilience, mais augmente aussi leur estime de soi. Chaque petit geste d'affection, chaque cadeau reçu, de quelque nature que ce soit, est un pas vers l'épanouissement de l'enfant. C'est aussi un pas vers le bonheur. Il paraît peut-être difficile de pouvoir l'évaluer par rapport à l'implication des parents et au mode d'engagement des écoliers eux-mêmes dans leurs études et dans la vie familiale en particulier, mais il est incontestable que la croissance psychologique, humaine, intellectuelle et affective des écoliers en dépend énormément. Étant donné que les écoliers évoluent dans des situations souvent

difficiles, voire inhumaines, ils ont besoin de cette aide pour pouvoir se dépasser afin de trouver l'issue qui leur semble la plus appropriée à leur projet d'avenir.

L'aide psychologique offerte par les parents joue un rôle de catalyseur dans la vie des écoliers, même si à certains égards, cette aide peut être remise en question. Par exemple, les parents haïtiens analphabètes développent très peu chez les écoliers le sens de l'autonomie et de l'émancipation. Cela constitue parfois un véritable obstacle à la croissance des jeunes. Ce sentiment d'autonomie fait défaut dans la vie des écoliers par le fait même qu'ils ne s'exercent pas suffisamment à la créativité.

Apparemment cela est dû à leurs propres expériences d'enfants. Étant donné qu'ils n'avaient pas bénéficié de la confiance de leurs parents, il leur paraît difficile de faire confiance aux enfants. Cela arrive parfois que certains interdisent à leurs enfants d'aller travailler en groupe : « *Je travaille à l'extérieur de la maison seulement quand je vais aux cours le samedi* ». Le cas qui est évoqué ici fait référence à cette interdiction. Toutefois, la particularité de cette interdiction faite à l'écolier réside dans cette acceptation des cours du samedi.

Ce qu'il faudrait souligner est que les cours du samedi sont assurés par des enseignants et de ce fait sont inscrits dans un cadre formel d'enseignement. Sinon, il lui serait totalement impossible d'envisager une telle initiative. C'est ce que révèle cette fille : « *Je ne travaille pas en groupe* ». Pour elle, ne pas travailler en groupe ne relève pas d'une volonté délibérée, mais d'une interdiction parentale à laquelle elle ne peut opposer aucune résistance sous peine d'être châtiée par ses parents. Dans l'imaginaire d'un certain nombre de parents haïtiens, le travail en groupe est l'occasion pour l'enfant de tomber dans des travers.

En fait, selon certains parents, puisque les écoliers ne travaillent pas sous la supervision d'un adulte, ils peuvent s'autoriser à faire n'importe quoi. Donc, c'est là que résident toutes leurs inquiétudes. Quelquefois, celles-ci se dissipent au fur et à mesure que les enfants grandissent. Tel est le cas de cette élève : « *Au début, ma grand-mère ne voulait pas du tout que je me déplace pour aller travailler ailleurs* ». À partir du moment où le parent commence à faire confiance à l'enfant, se développe une nouvelle forme de relation entre eux. La confiance fait disparaître les préjugés et cela permet de poser un nouveau regard sur l'enfant, de le voir sous

un autre jour. Cette forme de relation contribue énormément aux apprentissages de la vie. Maintenant, qu'en est-il de l'aide symbolique ?

3. 3. L'aide symbolique apportée aux enfants

La première caractéristique de l'aide symbolique est le don que les parents font d'eux-mêmes à leurs enfants. Ce don de soi est décisif dans l'éducation des enfants. C'est lui qui rend possible tout un ensemble de sacrifices consentis à l'endroit des enfants. En fait, même si aucun parent ne l'a jamais exprimé en ces termes, le don de la vie des parents aux enfants est présent partout dans les entretiens : « *Mes parents, c'est tout ce que je possède* », déclare une fille. Un parent quant à lui exprime ce sentiment d'oblation en ces termes : « *C'est le devoir d'un parent d'offrir à son enfant le meilleur de lui-même* ». Enfin, un garçon, quant à lui, déclare : « *Ma maman arrive à trouver les moyens pour payer les frais scolaires* ».

Le discours de ces différents interviewés est fortement imprégné de ce sentiment d'oblation des parents qui les pousse à ne vivre que pour leurs enfants. Ainsi, toute leur vie est réduite à celle de leurs enfants. Voilà pourquoi d'ailleurs, beaucoup de parents haïtiens analphabètes n'hésitent pas à investir tout leur avoir, toute leur énergie, tout leur courage pour répondre aux besoins de leurs enfants. Ces parents trouvent toute leur joie dans la réussite de leurs enfants. C'est sans doute la raison pour laquelle ils sont souvent si fiers d'annoncer à leurs amis que leurs enfants ont fréquenté telle grande école congréganiste ou encore leurs enfants sont devenus ingénieurs, agronomes, médecins, avocats, etc. En fait, ils s'attribuent la fierté de leurs enfants. À travers la réussite scolaire ou sociale de leurs enfants, ils se voient eux-mêmes parvenus à cet ascenseur social.

Dans l'aide symbolique, la figure du parent joue un rôle extrêmement déterminant. La figure de ce dernier incarne l'autorité. En fait, c'est lui qui montre le chemin à ceux qui ne le connaissent pas encore. L'aide symbolique fait appel à cette figure grecque : l'*exemplum*, c'est-à-dire celui qui montre l'exemple. L'*exemplum* est tout à fait différent du patron. Car chez l'*exemplum*, il n'y a aucune obligation de reproduction d'un modèle contrairement au patron qui exige une reproduction parfaite du modèle. L'aide symbolique telle que nous

l'envisageons ici trouve dans *Le Maître ignorant* de Jacques Rancière un certain écho. À la différence de Rancière qui, à travers la figure du Maître, tend à renverser la pédagogie traditionnelle faisant du maître le seul sachant et l'élève le non sachant, (un vase vide qu'il faut à tout prix remplir pour lui donner une certaine beauté), en établissant une nouvelle relation pédagogique où l'élève peut à certain moment jouer le rôle du maître, l'aide symbolique poursuit un idéal pédagogique qui n'a rien à voir avec l'école et les savoirs scolaires.

Elle est là, posée comme cette réalité silencieuse qui invite l'écolier à poser un regard serein sur la vie et sur sa propre vie. L'aide symbolique est un ensemble de gestes et d'attitudes qui élèvent le regard de l'enfant vers des réalités éthiques et morales. Elle puise son fondement dans l'amour inconditionnel des parents. Voici des extraits illustrant bien ce type d'aide : « *J'aime mes enfants* » ; « *Parfois, il est malade, au lieu de rester à la maison, il me demande de le porter pour aller le déposer à l'école* ». En accomplissant le désir de son enfant, la mère atteint un double objectif. D'une part, elle exprime son amour inconditionnel à son enfant et d'autre part, elle soutient sa motivation à se rendre à l'école.

Le dévouement, la passion, le désir de cet écolier de se rendre à l'école est très frappant. Mais au-delà de cette passion, apparaissent d'autres réalités. Déjà, la formulation de sa demande suscite des grandes réflexions. Vraisemblablement, en formulant sa demande, il est déjà convaincu que celle-ci ne fera pas l'objet d'une fin de non recevoir. En outre, on peut ajouter que c'est un enfant qui est pleinement conscient de l'importance de l'école, qu'il en a fait un membre de sa vie. Par ailleurs, en acceptant volontiers de porter son garçon sur son dos pour l'emmener à l'école, la mère lui exprime à la fois son amour, son affection, son admiration, son dévouement. À travers ce geste si fort, la mère lui apprend les valeurs familiales telles que l'esprit de sacrifice, l'amour, la tendresse, etc. Parcourir 1.5 kilomètre avec un garçon sur son dos est un énorme sacrifice qui traduit la croyance de cette mère dans l'institution scolaire. À travers son geste, elle n'accomplit pas seulement un sacrifice, mais donne à son fils la plus grande preuve de son amour maternel.

Généralement, l'aide symbolique ne se dit pas avec des mots, mais se traduit par des gestes éloquents particulièrement lors des moments sensibles de la vie des enfants. La fragilité

humaine implique cette forme d'aide puisque les enfants en ont besoin pour se développer et s'épanouir. C'est l'une des grandes forces des parents haïtiens analphabètes dans l'éducation de leurs enfants. Ce niveau d'engagement est particulièrement présent chez les mamans. Certes, certains pères de familles n'en font pas exception, mais ils demeurent des cas exceptionnels.

En effet, personne ne saurait contester l'engagement des mères au foyer. Elles font tout pour sauver la vie de leurs enfants. Aucun sacrifice ne les fait reculer devant leur responsabilité. Dans l'extrait qui suit nous lisons : « *J'ai l'habitude d'aller à Saint Domingue pour acheter de la figue banane, puis la revendre en vue de trouver un petit bénéfice pour leur donner à manger* ». Cette mère de famille présente son activité de commerce comme l'élément fondamental autour duquel gravite sa vie. En allant en République dominicaine, elle précise le but de son voyage.

Effectivement, ce voyage s'inscrit dans une dynamique économique, mais il a une portée hautement éducative puisque la finalité de son voyage ne vise pas le tourisme, mais le commerce en vue de rapporter quelque chose à la famille. À l'instar de Vergnaud, on peut avancer que le but de son action est de trouver les moyens de subsistance pour répondre aux besoins de sa famille. Les règles d'actions établies passent par le commerce. Probablement, elle aurait pu faire d'autres commerces, mais elle a jeté son dévolu sur la figue banane, une marchandise qu'elle connaît sans doute réellement bien.

Vinatier conçoit les règles d'action comme une phase déterminante en ce sens que les invariants opératoires nécessitent une bonne connaissance du réel. N'est-ce pas cette connaissance du réel qui a guidé son choix vers le commerce de la figue banane ? Probablement, elle aurait pu choisir un autre type de commerce, mais sa familiarité avec celle-ci l'a conduite spontanément vers cette activité. On peut faire l'hypothèse que le choix de ce commerce est guidé par un ensemble de facteurs tels que le coût de la marchandise (étant donné que la figue banane coûte très peu alors on peut avancer que son capital économique ne lui permettait pas de faire autre chose). Du moins, vu son empressement pour rapporter des bénéfices afin de subvenir aux besoins de la famille, elle a dû choisir un produit qu'elle pouvait écouler le plus rapidement possible. Donc, elle connaît sans doute le produit choisi.

Cela fait penser aux inférences de Vergnaud, véritable facteur qui fait tenir une situation didactique.

Somme toute, l'aide des parents semble croiser le désir des enfants et cela facilite énormément la réussite scolaire. Sinon, l'admirable travail éducatif des parents pourrait demeurer stérile. Nous pourrions dire que le rêve des parents pour leurs enfants provoque une sorte de fantasme chez ces derniers et cela produit des résultats très positifs en termes de rendement scolaire et d'investissement dans le parcours scolaire. Au niveau du travail des parents, il est important de rappeler combien les modalités de régulation sont déterminantes pour la réussite scolaire. Les écoliers haïtiens expriment les différentes formes d'aide reçues des parents à travers des sentiments de reconnaissance et de jubilation. Tous reconnaissent qu'ils jouissent d'un grand privilège d'avoir des parents soucieux de leur avenir. Loin d'être une aide spécifiquement financière, purement économique ou matérielle, les enfants donnent une dimension beaucoup plus grande à leurs sentiments. Il s'agit pour eux d'une bienveillance particulière, d'une tendresse sans borne manifestée à leur égard. Psychologiquement, cela a de gros impacts sur leur vie et sur leur investissement scolaire.

3.4. Les formes de médiations mises en œuvre par les parents haïtiens analphabètes

Le terme de médiation fait l'objet de nombreuses réflexions dans différents domaines de la vie sociale, politique et économique. Dans le monde médiatique, on parle de plus en plus des activités de médiation. Ainsi, retraçant la genèse des activités de médiation en France, René Mokoukolo souligne :

En France, les activités de médiation se sont nettement formalisées dans les années 1970, avant de se multiplier au milieu des années 1980 (Tapia, 2010). On a, par la suite, assisté à leur réglementation dans les années 1990, puis à leur professionnalisation. [...] Les activités de médiation se sont développées, notamment dans les domaines familial, interculturel, clinique, pénal et politique. Au fil du temps, la médiation s'est répandue dans pratiquement toutes les sphères de la vie sociale française, au point que cette notion tend parfois à être

utilisée pour qualifier des occupations qui n'ont qu'un rapport éloigné avec sa définition stricte (Mokoukolo, 2011, pp. 18-22).

Cette extension du terme de médiation montre à quel point il a été travaillé par de nombreux auteurs. Cela fait apparaître aussi la fécondité de ce concept qui ne cesse de susciter des réflexions. Dans le champ de l'éducation, la médiation prend tout son sens à travers le concept de médiation didactique. Au numéro 2 de *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, Numa-Bocage et Larere avancent ce qui suit : « Dans le champ de l'éducation, l'étude de la médiation renvoie à l'analyse des interactions didactiques, de leur rôle dans la construction des connaissances et dans le développement des compétences scolaires et professionnelles » (Numa-Bocage, Larere, 2008, pp. 161-176). À cet égard, nous précisons que cette réflexion sur les formes de médiation mises en œuvre par les parents haïtiens analphabètes dans l'éducation de leurs enfants se différencie des nombreuses réflexions sur la médiation en didactique professionnelle. En fait, la préoccupation qui est la nôtre se situe au niveau de la compréhension de ce qui constitue le fondement des interactions dans les relations entre parents et enfants. En d'autres termes, notre réflexion porte spécifiquement sur l'essence de la fécondité des interactions entre les deux entités suscitées.

Toutefois, nous reconnaissons que notre réflexion prend appui sur la didactique professionnelle puisque le cadre de référence s'y prête énormément. Mais elle s'en écarte un peu du fait même de cette grande importance que la didactique professionnelle accorde à la formation des savoirs et des compétences. Ce qui revient à dire que le concept de médiation didactique tel qu'il est thématiqué par de nombreux auteurs ne permet pas de bien cerner toute la spécificité de la réalité des parents haïtiens analphabètes et cela pour deux raisons majeures. En premier lieu, bien qu'elle offre un cadre d'analyse très intéressant pour saisir les apprentissages qui s'effectuent dans les interactions humaines, le contexte des apprentissages dont il est question ici est très éloigné des situations de travail que l'on étudie ou analyse généralement dans les établissements d'enseignement ou dans les milieux professionnels.

En effet, les apprentissages professionnels se focalisent davantage sur l'acquisition des savoirs et des connaissances comme cela apparaît clairement chez Jean-Marie Barbier dans son livre *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. En second lieu, la forte dimension cognitive qu'implique la médiation didactique demeure quasiment absente, du moins n'est pas reconnue

comme telle dans les interactions entre les parents haïtiens analphabètes et leurs enfants. Numa-Bocage ne confirme-t-elle pas cette position lorsqu'elle affirme : « La médiation didactique constitue l'une des voies favorisant l'élaboration de la connaissance. Cette médiation prend des formes différentes selon les instances des schèmes sollicitées pendant l'interaction » (Numa-Bocage, 2007, pp. 55-70).

En fait, notre objectif ne consiste pas à rechercher, à découvrir les formes de savoirs ou de connaissances produits dans les interactions entre parents et enfants, mais à comprendre comment des identités se construisent et se négocient à travers les interactions. En d'autres termes, nous voulons comprendre ce qui se joue dans les relations et les interactions familiales et qui serait à la base de la réussite scolaire des élèves. Tenant compte de notre objet d'étude, il paraît plus intéressant de cerner les effets produits par les relations que d'en étudier les connaissances produites. Rappelons que le contexte dans lequel se déroule l'éducation des enfants n'implique pas forcément des savoirs institutionnalisés. Pour appréhender les interactions familiales, la mobilisation de la théorie des schèmes conceptuels de Vergnaud ne sera évidemment pas écartée de nos réflexions. C'est ce qui constitue d'ailleurs le fondement même de nos réflexions sur la médiation.

Les réflexions conduites par Ouellet à partir des écrits de Weil-Barrais et Resta-Schweitzer sur les pratiques de médiation en milieu scolaire apportent un éclairage important à la compréhension de la médiation dans les familles haïtiennes. Selon Ouellet : « Bien que la qualité de la médiation puisse être un déterminant majeur de l'engagement de l'élève dans son apprentissage (Weil-Barrais et Resta-Schweitzer, 2008), la médiation en éducation n'est pas une pratique consciente chez plusieurs enseignants. Qui plus est, elle n'est pas toujours planifiée ou organisée. L'enseignant peut agir en tant que médiateur sans vraiment s'en rendre compte ou croire être un bon médiateur sans pour autant en être un » (Ouellet, 2016, p. 45).

Notre étude sur la médiation s'inscrit dans cette perspective d'Ouellet bien que les contextes soient un peu différents. Chez les parents haïtiens analphabètes la médiation est souvent de l'ordre de l'inconscient. Nous disons cela parce que le travail des parents, notamment leur accompagnement se fait de manière spontanée. A partir des observations faites dans les familles, nous n'avons pas relevé qu'ils sont tout à fait inconscients de la portée de toutes

leurs actions. Certains gestes posés par les parents visent un objectif spécifique. Par exemple, le parent qui refuse d'accompagner son enfant à l'école lorsqu'il est renvoyé pour des cas d'indiscipline agit en toute lucidité. Puisque l'enfant renvoyé ne peut se faire accompagner que de son parent, alors le refus du parent tend à lui montrer la gravité de sa faute dans l'objectif de ne plus recommencer. Le parent qui agit ainsi crée une situation-problème (Vergnaud, 1994) dont l'objectif est de susciter une certaine prise de conscience dans la vie de l'enfant.

Dans cette perspective, nous pouvons affirmer que ce sont des pratiques de la vie quotidienne qui sont à l'origine même de l'éducation des enfants. Numa-Bocage évoque l'action de médiation didactique comme la confrontation cognitive des schèmes de ceux qui entrent en relation : « L'action de médiation didactique est la confrontation cognitive des schèmes d'enseignement de l'enseignant avec les schèmes d'action de l'élève en vue de créer des conflits cognitifs chez l'élève par des coordinations nouvelles de ces schèmes initiaux » (Numa-Bocage, 2007, pp. 55-70). Chez les parents haïtiens analphabètes, il peut être difficile de déceler les conflits cognitifs au sens propre du terme puisque le niveau de scolarité des enfants n'est pas comparable à celui de leurs parents. Mais cela ne signifie pas que ces conflits n'existent pas. Sans doute, ils sont à un autre niveau.

Il existe sans nul doute des conflits dont l'objectif est de favoriser une meilleure prise en compte des recommandations parentales, mais il n'est pas sûr que l'on puisse discerner qu'il existe au travers de ces conflits de la production des savoirs comme cela peut être envisagé dans une relation pédagogique entre un enfant et un enseignant. Numa-Bocage est très explicite là-dessus : « La médiation dans l'enseignement, est, selon nous, l'ensemble des mécanismes et des processus mis en œuvre par l'enseignant pour aider l'élève à construire sa pensée, à s'approprier les notions, au cours d'une collaboration cognitive entre élève et maître, lorsque ce dernier agit sur les différents niveaux de représentation (situation ; schème) » (Numa-Bocage, 2007, pp. 55-70).

Il s'agit pour nous ici de discerner comment des identités se négocient au sein du microcosme familial, et de voir comment elles impactent et conditionnent l'agir des enfants haïtiens issus des parents analphabètes. Ce qui semble vrai et identique dans les deux cas susmentionnés,

c'est qu'il existe des actes d'ajustement. En effet, si le parent médiateur cherche constamment à ajuster ses actions éducatives pour mieux atteindre son objectif, on peut dire que « le maître quand il est médiateur ajuste son choix possible de stratégie à l'évolution de la situation, en fonction des réponses des élèves. Il y aura alors adaptation dans l'action. L'enseignant médiateur s'adapte à l'élève à un niveau métacognitif » (Numa-Bocage, 2007, pp. 55-70). Cette adaptation de l'enseignant à l'élève serait-elle comparable à celle des parents haïtiens analphabètes dans les interactions avec leurs enfants ? Probablement non. Certes, il s'agit dans les deux cas de situations d'éducation, mais la finalité n'est pas forcément la même.

Le principal objectif de l'enseignant est de conduire l'élève à la construction de nouveaux savoirs, de parvenir à de nouvelles connaissances. Tandis que l'objectif du parent n'est pas orienté vers la transmission des savoirs académiques, mais vers des savoirs relationnels, susceptibles de promouvoir l'éducation de son enfant. Voici quelques formes de médiations que nous avons répertoriées dans les entretiens :

- Médiation fictionnelle
- Médiation narrative
- Médiation émotionnelle
- Médiation instrumentale

En quoi consiste chacune de ces formes de médiation ? Qu'est-ce qui les distingue les unes des autres ? C'est à cette tâche que nous allons nous adonner dans les lignes qui vont suivre. Commençons par la médiation fictionnelle. Qu'entendons-nous par médiation fictionnelle ?

3.4.1. La médiation fictionnelle : une manière d'appréhender la réalité éducative haïtienne

Pour entrer d'emblée dans cette réflexion, les termes de "médiation et de fiction" méritent d'être définis afin de mieux saisir en quoi consiste réellement la médiation fictionnelle dont il est question ici. Selon Gilles Bourlot, « Le mot « fiction » vise à la fois la *fabrication* de représentations par l'activité théorique et l'*altérité* de ces représentations par rapport à leurs objets. La fiction est en l'occurrence une représentation qui est posée dans sa différence avec

la réalité qu'elle donne à penser (les « processus primaires », le « travail du rêve »...) » (Bourlot, 2011, pp. 75-92). Ceci étant dit, nous en déduisons que dans la fiction il y a un fort désir de vouloir représenter la réalité. C'est peut-être ce que Bourlot a voulu signifier lorsqu'il avance : « On peut se demander si ce n'est pas la *mimèsis* qui, dans l'Antiquité, est le concept le plus apte à rendre compte de la « fiction » que construisent les poètes. C'est donc du côté de la *mimèsis* qu'il faudrait rechercher la « fiction » (Bourlot, 2011, pp. 75-92). Vraisemblablement, l'usage du concept de *mimèsis* traduit de manière plus adéquate l'idée de la médiation fictionnelle tel que nous l'entendons dans le cadre de cette recherche. Comment peut-on définir le terme de médiation ? Dans le cinquième numéro du périodique *Le Journal des psychologues*, publié en 2011, Claude Tapia rappelle brièvement l'évolution de la notion de médiation durant ces dernières années. Il souligne ceci :

Depuis une trentaine d'années, la notion de médiation a fait l'objet de nombreux travaux (enquêtes, monographies, évaluations...) dans diverses disciplines des sciences humaines et sociales. Elle a aussi connu une certaine vulgarisation qu'atteste sa présence dans les discours de nombreux professionnels proches des milieux de l'éducation, de l'animation socioculturelle, du syndicalisme, de l'entreprise, etc. Elle caractérise donc un ensemble d'activités ayant à voir avec les relations sociales, intra ou inter-organisationnelles, intra ou interfamiliales... et avec les problèmes divers affectant ces relations : problèmes de socialisation, d'intégration sociale, de confrontation de références et de comportements culturellement hétérogènes, de détérioration de liens sociaux et relationnels dans divers secteurs (Tapia, 2011, p.16).

Cette remarque nous oblige à préciser le sens que nous souhaitons attribuer au terme de médiation dans le cadre de notre réflexion. En fait, pour nous, la médiation est l'ensemble des dispositifs mis en œuvre à travers les interactions, les échanges et les partages entre parents et enfants en vue de parvenir à l'objectif éducatif fixé. La médiation fait appel aux formes de relation qui se vivent au sein de la famille. Celle-ci trouve son fondement dans les interactions entre parents et enfants dans l'éducation de ces derniers. Ainsi les parents haïtiens analphabètes, dans leur fonction de médiation, ajustent leurs stratégies éducatives en fonction de l'évolution de chaque enfant et surtout en vertu de la ligne de conduite qu'ils adoptent. C'est ce qui fonde la fonction de médiation des parents haïtiens analphabètes.

En dépit de la singularité du contexte de la pensée de Numa-Bocage (milieu scolaire), sa réflexion sur la médiation offre des clés intéressantes pour appréhender les efforts accomplis par les parents haïtiens analphabètes. Numa-Bocage définit la médiation dans l'enseignement comme « l'ensemble des mécanismes et des processus mis en œuvre par l'enseignant pour aider l'élève à construire sa pensée, à s'appropriier les notions, au cours d'une collaboration cognitive entre élève et maître, lorsque ce dernier agit sur les différents niveaux de représentation (situation ; schème) » (Numa-Bocage, 2007, pp. 55-70).

À la suite de cette définition, nous pouvons définir la médiation fictionnelle comme l'ensemble de figures de style utilisés par les parents pour faire passer leurs messages à leurs enfants. Autrement dit, la médiation fictionnelle se caractérise par des images, des paraboles, des proverbes utilisés par les parents en vue d'amener leurs enfants à une certaine prise de conscience de la précarité de leur vie. Par exemple, il apparaît souvent dans les stratégies éducatives qu'ils mobilisent des paraboles à travers lesquelles beaucoup de fictions sont à l'œuvre. La finalité est de conduire les enfants à se représenter la réalité dans laquelle ils vivent afin de mieux se projeter dans l'avenir. Voici un exemple de parabole souvent utilisée par les parents : « *C'est à toi que revient le bénéfice* ». Dire cela à un enfant, c'est le mettre en face de la réalité de sa vie. C'est une invitation à assumer sa vie, à prendre en main sa destinée. C'est une exhortation à travers laquelle le parent cherche à placer l'enfant devant les exigences de ses responsabilités d'enfant. À travers cette parabole, il lui demande de choisir la voie qui lui semble la meilleure, celle qui lui permettra de s'accomplir humainement et socialement.

La médiation fictionnelle implique une certaine forme d'interdépendance entre parents et enfants. Elle implique la prise en compte la réalité de l'autre. La médiation fictionnelle se vit dans une relation permanente. La fiction en tant qu'une représentation de la réalité ne dit pas toute la réalité, mais elle en préfigure les contours. Une autre parabole souvent utilisée est celle-ci : « Un chien ayant 4 pattes ne peut pas faire plusieurs routes en même temps ». Une telle parabole indique à la fois la nécessité de concentrer son énergie sur ce que l'on fait mais aussi de savoir faire preuve de personnes raisonnables.

Cette réflexion sur la médiation fictionnelle nous a permis de comprendre l'importance du rôle de la fiction dans l'éducation des écoliers haïtiens. Étant donné que les parents n'ont pas toujours les mots qu'il faut pour traduire les réalités qu'ils souhaitent signifier à leurs enfants, ils recourent bien souvent à des images, des paraboles capables de frapper l'attention des enfants. Cela engendre bien souvent la peur chez eux. Par conséquent, ils s'efforcent plus facilement de se plier, de se conformer à la volonté et aux attentes des parents. La médiation fictionnelle prend une dimension encore plus grande dans la médiation narrative.

3.4.2. La médiation narrative : un moyen de raconter en vue d'éduquer

Après avoir étudié la médiation fictionnelle comme dispositifs permettant aux parents de faire face à l'éducation de leurs enfants, nous allons à présent poursuivre notre réflexion par la médiation narrative. En fait, quelles sont ses principales caractéristiques ? La médiation narrative a pour caractéristiques fondamentales la parole rythmée par l'intonation de la voix. Elle permet de saisir « l'efficacité propre des actes » (Ambroise, 2009) de parole en contexte éducatif. Il semble que la langue créole favorise énormément cette entreprise. En ce sens, Jean Price-Mars relate : « Dans le créole l'image éclate souvent par une simple répétition de sons analogues qui, en créant l'onomatopée accentue la musicalité de l'idiome » (Price-Mars, 1954, p. 29). La médiation narrative se différencie de la médiation fictionnelle par le dynamisme des récits racontés. Ainsi, la médiation narrative peut se définir comme l'art de raconter des faits en vue de porter l'auditoire à ressentir dans son corps et dans sa chair les effets glorieux ou douloureux engendrés par les événements rapportés. L'objectif visé est d'amener les enfants à une prise de conscience par rapport à leur situation en tirant les leçons dégagées des histoires racontées. En ce sens, Merri affirme : « On raconte une histoire lorsque les attentes ne sont pas réalisées et qu'une signification est donnée à ce fait » (Merri, 2007, p. 59).

Ainsi, nous pouvons en déduire que les parents haïtiens analphabètes ne racontent pas pour le plaisir de raconter. À la suite de La Fontaine qui croyait qu'on pouvait corriger les mœurs en riant, les parents haïtiens analphabètes sont persuadés de pouvoir éduquer leurs enfants en leur racontant des histoires, des leçons morales susceptibles de les porter à réfléchir sur le mode de vie qu'ils envisagent pour eux-mêmes et leur entourage. Dans la médiation narrative,

la lodyans²³ joue un rôle extrêmement important. Certains mots considérés comme capteurs de la sensibilité des jeunes, détiennent un pouvoir d'enchantement capable de les dynamiser en développant leur pouvoir d'agir. Ce pouvoir des parents, selon Dolto, résulte de leur fonction symbolique : « Tout homme a donc, par la fonction symbolique, le moyen d'agir sur d'autres hommes, en éveillant chez les autres une résonance sensorielle réceptrice accordée à la sienne » (Dolto, 1995, p. 118).

Ainsi, la fonction symbolique des parents se manifeste sous différentes formes dépendamment des situations rencontrées et des objectifs visés. Les stratégies éducatives parentales constituent un des lieux les plus visibles de l'exercice de cette fonction. Ainsi, parmi les stratégies éducatives mises en œuvre par les parents haïtiens analphabètes pour soutenir la réussite scolaire de leurs enfants, la médiation narrative occupe une place importante. En effet, les parents sont unanimes à reconnaître la pertinence de la narration comme stratégie éducative indispensable à la transformation de la vie des enfants. Celle-ci passe également par l'usage d'un ensemble de paraboles retrouvées au cœur des récits racontés. Voici quelques exemples de paraboles :

« *Encourage ton âne et tu verras* »,

« *L'école est l'unique trésor des pauvres* »;

« *Si j'avais eu la chance d'aller à l'école, je ne serais pas là où je suis* ».

Ces paraboles retrouvées sous la bouche des parents sont extraordinairement significatives de leur perception de l'institution scolaire. Comme toutes les paraboles d'ailleurs, elles renvoient à des comportements, des attitudes bien souvent contradictoires. Toute la force des paraboles réside justement dans ces ambiguïtés de compréhension pour susciter l'écologiste à se poser des questions, à se remettre en question par rapport à l'objectif qui lui est fixé par ses parents. Dans le langage de la médiation didactique, ces ambiguïtés peuvent être considérées comme

²³ Selon Georges Anglade : « La lodyans est un genre littéraire spécifiquement haïtien dont les racines plongent au plus profond de la culture haïtienne, au même niveau que la langue créole d'Haïti et le vodou haïtien. La personne qui raconte la lodyans ou les histoires est appelée un lodyanseur ». Dans sa thèse de doctorat soutenue à l'Université Sorbonne Paris Cité le 20 Février 2018 Carey Dardompré affirme ce ceci : « La lodyans peut être décrite comme l'art de raconter des histoires ». La finalité de ces histoires est de transmettre des leçons morales susceptibles de porter le peuple à réfléchir sur une problématique quelconque.

des situations-problèmes (Vergnaud, 1994) en vue de susciter chez les enfants la mise en œuvre de nouveaux schèmes dans l'objectif de parvenir à l'acquisition de nouveaux savoirs et de nouvelles connaissances. D'ailleurs, beaucoup d'enfants reconnaissent qu'à certains moments sensibles de leur vie, ce sont ces paraboles qui leur sauvent la vie.

La médiation narrative en tant qu'une modalité d'expression de la représentation de la volonté des parents utilise comme outil d'expression le créole, leur langue maternelle. Selon Price-Mars, « c'est grâce au créole que nos traditions orales existent, se perpétuent et se transforment, et c'est par son intermédiaire que nous pouvons espérer combler un jour le fossé qui fait de nous et du peuple deux entités apparemment distinctes et souvent antagonistes. Le créole, à qui sait l'entendre, est un langage d'une grande subtilité » (Price-Mars, 1954, p. 29).

Ces paraboles adressées aux enfants ne sont pas uniquement de simples exhortations, ce sont aussi des paroles mobilisatrices, qui dynamisent la vie des enfants. En ce sens, « la culture dont la fonction est de proposer des références partagées, d'offrir un cadre d'expression facilitant l'affirmation d'une appartenance à la collectivité, de lier l'individu et sa subjectivité à un imaginaire collectif, paraît alors seconde au regard de l'action publique » (Come, 1999, p. 57). Dans cette perspective, la médiation narrative se rapproche énormément de la pensée d'Austin à travers la pragmatique du langage (Austin, 1962). De même que pour Austin, le langage joue un rôle capital dans la constitution de nos expériences quotidiennes, aussi la médiation narrative, en tant qu'acte de parole, vise à accomplir quelque chose dans la vie de ceux qui le méditent. Ainsi, Austin nous montre que l'aspect cognitif du langage ne s'harmonise pas forcément avec l'aspect pragmatique.

La médiation narrative atteint sa pleine extension grâce aux supports culturels qui facilitent la mise en intrigue des réalités exposées. Celle-ci permet d'entrer en relation avec le monde ambiant par le biais d'un ensemble d'histoires, de paraboles à travers lesquels elle donne toute sa mesure. À travers les nombreuses heures d'observation dans les familles apparaît de manière très radicale cette forme de médiation. Loin d'être un dispositif subalterne, la médiation narrative est le souffle qui anime les enfants, elle est l'un des principes d'animation de la condition socioéconomique des jeunes. Dans cette perspective, la médiation émotionnelle vient souvent en appui à la médiation narrative.

3.4.3. La médiation émotionnelle : une forme d'excitation voilée

Ce titre paraît très provocateur en ce sens qu'il peut soulever de nombreuses interrogations. Celui-ci trouve son fondement dans les observations faites dans les familles. Ainsi, la définition attribuée à la médiation émotionnelle résulte de notre terrain de recherche. En effet, si la médiation caractérise « un ensemble d'activités ayant à voir avec les relations sociales, intra ou inter-organisationnelles, intra ou interfamiliales » (Tapia, 2011, p. 16) en revanche la fonction fondamentale de l'émotion selon Scherer (2001) « consisterait à faciliter une adaptation optimale du comportement aux stimuli internes ou externes évalués comme étant pertinents par rapport aux intérêts de l'organisme » (Avier, 2013, pp. 43-71).

Dans cette perspective, la médiation émotionnelle peut se définir comme la mise en œuvre d'un ensemble d'éléments psychologiques dont la finalité consiste à agir sur autrui dans un but précis. Par exemple, après avoir appris la mort d'un jeune homme du quartier âgé de 16 ans, une maman est venue rapporter ce drame à ses enfants. En racontant les faits ayant conduit à la mort de ce jeune homme, - compte tenu de tous les dispositifs qui ont été mis en place pour éviter qu'il tombe dans des travers qui pourraient lui être fatals, - l'émotion que cette mère a fait ressortir dans les mots qu'elle utilisait a été amplement suffisante pour faire comprendre à ses enfants la nécessité de prendre en compte l'éducation qu'elle leur donne. Certaines expressions telles que « *Quelle et quelle tristesse pour ses parents !* », « *On l'aimait tellement !* », « *Oh mon Dieu, si et seulement si, il apprenait à écouter ses parents* ». « *Il avait un avenir si prometteur !* », constituaient la toile de fond de toute l'histoire racontée.

L'une des premières caractéristiques de la médiation émotionnelle est la découverte de la sensibilité de l'autre. C'est à partir de là que se situe tout le travail de sensibilisation. En fait, en quoi consiste cette forme de médiation ? Dans le cadre de notre étude sur la contribution des parents haïtiens analphabètes dans la réussite scolaire de leurs enfants, la médiation émotionnelle est une stratégie éducative parentale visant à influencer la vie des enfants à partir de leur sensibilité, de leurs émotions. Vu la précarité socioéconomique du pays, de manière consciente ou inconsciente, les parents tendent à influencer la vie de leurs enfants en mettant sous leurs yeux un ensemble d'exemples (de réussite ou d'échec) tirés de la réalité quotidienne. La finalité envisagée est de les porter à une prise de conscience de leur situation.

La médiation émotionnelle n'est pas à confondre avec la manipulation qui, bien souvent, vise à obtenir la satisfaction de ses propres désirs au détriment parfois du bien de l'autre. Au contraire, la médiation émotionnelle telle que nous l'entendons ici est une stratégie visant à conduire un sujet vers la réalisation de son plus grand bien par des moyens psychologiques. C'est ce qui d'ailleurs révèle toute la beauté et la noblesse de cette forme de médiation.

La médiation émotionnelle est fondée sur le désir de transférer certaines émotions vécues ou ressenties à son interlocuteur sans qu'il s'en rende compte forcément. Dans cette forme de médiation, le parent mobilise ses émotions et par un acte de transfert, cherche à impacter l'esprit de l'enfant en vue de le pousser à réagir. Cette forme de médiation prouve réellement que « la langue est le véhicule de la pensée » (Price-Mars, 1954, p. 192).

En effet, tout le travail des parents prend appui sur les ressources de la langue et sur les capacités à mobiliser les émotions de leurs enfants. Ainsi, la médiation émotionnelle travaille beaucoup l'esprit des enfants. Elle tend à pousser l'autre à épouser ses propres sentiments. Il s'agit de découvrir en l'autre, son point fort et son point faible pour l'entraîner à agir. Par exemple, sachant que beaucoup d'enfants s'attendent à recevoir des cadeaux en fin d'année, les parents vont miser sur cette attente pour les inciter à travailler afin d'obtenir un meilleur rendement scolaire. Puisque ces derniers savent évidemment que les enfants n'aimeraient pas perdre leurs cadeaux de Noël, ils vont jusqu'à créer dans leur esprit une sorte de rage narcissique, pour utiliser le langage de Daniel Derivois. Cela est aussi vrai pour les enfants qui ont peur d'être punis par leurs parents.

La médiation émotionnelle est en quelque sorte cette méthode privilégiée mobilisée par les parents haïtiens pour imposer de manière voilée à leurs enfants leur propre représentation du monde. En se servant de la sensibilité de ces derniers, de leurs émotions, ils cherchent à les orienter dans leur propre voie. Il faudrait peut-être signaler que celle-ci est rendue possible grâce à cette tendance à la soumission que l'on retrouve chez de nombreux enfants. Voilà pourquoi une telle médiation peut soulever de nombreuses questions en dehors du contexte haïtien.

3.4.4. La médiation instrumentale : un recours à l'entourage et au langage

Si dans le domaine de l'enseignement, la médiation se définit comme « l'ensemble des mécanismes et des processus mis en œuvre par l'enseignant pour aider l'élève à construire sa pensée, à s'appropriier les notions » (Numa-Bocage, 2007, pp. 55-70), dans le cadre de cette

étude, la médiation instrumentale renvoie à un ensemble d'outils et de mécanismes utilisés par les parents haïtiens analphabètes pour faire progresser leurs enfants dans leur parcours d'étude. Celle-ci est caractérisée par l'ensemble de moyens dont disposent les parents haïtiens pour promouvoir l'éducation de leurs enfants et s'appuie sur diverses ressources : l'apport de l'entourage, les punitions corporelles, la langue maternelle.

Vu la situation d'analphabétisme des parents haïtiens, ils se trouvent dans l'obligation de faire appel à de nombreuses personnes susceptibles de les aider dans leurs études. Par exemple, le soutien des voisins et des voisines, des frères et sœurs, des cousins et cousines participe énormément à l'éducation des enfants. En mobilisant ces différentes ressources disponibles dans leur environnement immédiat, les parents tentent de créer les conditions de possibilité de la réussite scolaire de leurs enfants. Notons que la médiation instrumentale dépasse largement le cadre scolaire. Elle englobe aussi d'autres gestes comme la surveillance et la gestion des enfants à travers les rues en absence des parents. Dans cette perspective, le soutien des acteurs suscités demeure considérable. Quelquefois, lorsqu'un parent se sent démuné face à une situation particulière qu'elle doit affronter, il n'hésite pas à solliciter l'aide d'autrui. Bien souvent, les premières personnes à solliciter sont les plus proches de la famille qui sont censés détenir un certain pouvoir sur la vie des enfants.

Dans la médiation instrumentale, les parents font souvent recours au fouet et à toutes les punitions corporelles. Les enfants aussi bien que les parents attestent leur usage. Ainsi, lisons ces extraits : « *Les parents me fouettent. Mais, cela m'est déjà arrivé une seule fois* ». « *Ils m'ont accompagné à l'école. Ils m'ont fouetté* ». « *S'ils font des bêtises, ils sont bastonnés. Par exemple, s'ils ne réussissent pas, ils sont fouettés. Oui, ils sont fouettés* ». Même si en réalité, l'usage du fouet est théoriquement interdit en Haïti, les parents continuent à s'en servir. Pour certains, c'est le seul recours dont ils disposent pour corriger leurs enfants. Des auteurs tels que Dominik Schoebi, Bernard Plancherel, et Mikhail Tchumakov montrent que l'usage des punitions corporelles constitue un enjeu majeur de l'éducation des enfants dans certains pays : « Dans les sociétés occidentales, les punitions corporelles ont été pénalement abolies pour les adultes. Par contre, dans le domaine de l'éducation, elles jouent encore un rôle considérable, leur fréquence montrant des différences intra- et interculturelles. Les définitions de la punition corporelle, dans la recherche, sont diverses. Il n'est pas facile de

distinguer la punition corporelle de la maltraitance corporelle » (Schoebi, Plancherel, Tchumakov, 2006, pp. 53-75).

Il est évident que dans le cadre de cette recherche, il ne s'agit pas des cas de maltraitance. Même si parfois, certaines punitions corporelles se rapprochent de la maltraitance ou peuvent être perçues comme telles, mais il est clair pour les parents haïtiens analphabètes tel n'est pas le cas. Le parent qui corrige son enfant estime que c'est le plus grand bien qu'il puisse lui faire. Car, ce faisant, l'enfant peut éviter certaines dérives dramatiques à l'avenir. Voilà pourquoi d'ailleurs, beaucoup de parents ne cessent de conseiller et d'exhorter leurs enfants. En ce sens, lisons cet extrait : « *Tout le temps on est obligé de parler aux enfants pour leur dire qu'on se sacrifie pour eux. Tout ce qu'on fait, c'est pour eux* ». Ce propos est de l'ordre de la relation.

Dans l'imaginaire des parents haïtiens, mieux vaut que le parent punisse son enfant que de le laisser grandir n'importe comment sous-peine d'être sanctionné plus tard par la justice. Ce qui représentera une honte à la fois pour les parents de l'enfant et pour la société tout entière. Concernant l'usage des punitions corporelles, les auteurs susmentionnés affirment : « Les parents dans des situations plus stressantes (enfants en bas âge, ressources économiques limitées, niveau d'éducation moins élevé) sont aussi ceux qui recourent le plus à la punition corporelle » (Schoebi, Plancherel, Tchumakov, 2006, pp. 53-75).

Effectivement, le recours à la punition par cette catégorie sociale semble justifier cette thèse mais il paraît que la finalité visée par les parents est bien supérieure par rapport à la raison évoquée ici. En fait, le recours à la punition est un dispositif de correction en vue d'éviter le pire. Les parents qui recourent à la punition corporelle estiment que la vie de leurs enfants se trouve en péril et de ce fait, il est important de prendre les voies et moyens pour éviter une éventuelle catastrophe.

En définitive, nous avons décidé de réfléchir sur la médiation instrumentale pour deux raisons principales. La première, c'est qu'elle permet de mettre en lumière les intentions secrètes de l'action éducative des parents haïtiens analphabètes, c'est-à-dire leur motivation à faire de leurs enfants des cadres dans la société. La seconde, c'est qu'elle offre l'occasion de réfléchir

sur les multiples ressources invisibles mobilisées par les parents en vue de la réussite scolaire de leurs enfants. Parmi ces ressources invisibles, nous retenons les proches de la famille ainsi que tout le voisinage qui participe à l'éducation des enfants. Les représentations de l'institution scolaire et de la scolarisation des parents interviewés donnent à voir que c'est une obligation pour eux d'envoyer les enfants à l'école et de les doter d'une éducation de qualité.

C'est sans doute la raison pour laquelle ils se sacrifient autant pour placer leurs enfants dans les écoles congréganistes. En dépit des exigences que cela implique, les parents éprouvent de la joie à se sacrifier pour leurs enfants. C'est la meilleure façon pour eux de les aider à prendre l'ascenseur de la réussite sociale. La scolarisation des enfants est perçue par les parents comme une obligation et cela apparaît naturellement comme la première option dans leur projet éducatif. En se référant à leurs propres expériences, c'est-à-dire aux difficultés rencontrées dans leur insertion sociale, ils cherchent à éviter de telles embûches à leurs enfants. D'autant plus que ce sont les enfants qui les prendront en charge lorsqu'ils ne pourront plus travailler. Donc, il y a un enjeu majeur pour les parents.

Pour conclure, disons qu'il existe d'autres formes de médiation que nous n'avons pas pu étudier ici. Celles-ci ont été retenues en vertu de leur pertinence au regard de notre problématique de recherche. La typologie d'aides et de médiations dans les interactions entre parents et enfants nécessite encore des analyses plus fines pour appréhender tous les mécanismes d'action des parents. À travers les diverses formes de médiations évoquées ci-dessus se dégagent des formes de relations entre parents et enfants; relations à travers lesquelles passent tout le processus éducatif. Chacune des formes de médiation révèle un type spécifique de dispositif mis en œuvre par les parents pour affronter les difficultés relatives à l'éducation de leurs enfants et fait ressortir les savoirs et les compétences de ces parents considérés comme analphabètes.

Troisième chapitre : Les savoirs et les compétences mobilisés par les parents haïtiens analphabètes dans la réussite scolaire de leurs enfants

L'hypothèse selon laquelle les parents haïtiens analphabètes détiennent des savoirs et des compétences leur permettant de répondre aux exigences de l'éducation de leurs enfants trouve des échos profonds dans les entretiens. Assurément, ces savoirs et compétences ne sont pas socialement reconnus. Mais, le fait même de pouvoir répondre avec efficacité aux attentes de leurs enfants sous-entend qu'ils possèdent des potentialités. Pour bien cerner les savoirs mobilisés par les parents haïtiens analphabètes, il paraît important de préciser en quoi consiste la réussite scolaire. Selon Annie Da-Costa Lasne :

La réussite scolaire se définit comme la résultante du jugement que portent l'école et les acteurs du système scolaire sur la distance des connaissances et compétences d'un élève aux normes d'excellence scolaire en vigueur. Elle renvoie à l'évaluation des acquis d'apprentissage, liés aux savoirs propres à chaque étape du cheminement scolaire parcouru par l'élève, et, de façon ultime, à l'obtention d'un diplôme (Deniger, 2004). La réussite scolaire d'un élève s'apprécie en termes de « niveau » et se repère le plus souvent par un score situé sur une échelle ordonnée de valeurs. Mieux l'enfant satisfait les compétences exigibles fixées pour sa classe d'âge, plus le score qu'il obtient aux évaluations est élevé. Autrement dit, plus sa réussite scolaire est grande. A l'inverse, plus l'enfant obtient un faible score, plus il est estimé en échec (Da-Costa, 2012, pp, 13-14).

Définie de cette manière, nous pouvons en déduire que la réussite scolaire est caractérisée par l'acquisition des savoirs et des compétences exigées par l'institution scolaire. Ainsi, il semble à première vue que c'est le souci de satisfaire à ces exigences institutionnelles qui mobilise les parents haïtiens analphabètes à mettre en place autant de dispositifs. Mais en fait, il existe des motivations encore plus profondes parmi lesquelles se trouve le désir de changement de statut social. C'est ce qui fonde la mobilisation des savoirs et compétences dont ils font preuve dans l'éducation de leurs enfants.

En effet, il semble exister chez les parents haïtiens analphabètes un ensemble de "savoirs cachés" qui s'apparentent aux savoirs pratiques et relationnels. A la différence des savoirs académiques qui requièrent un haut niveau de conceptualisation parfois sophistiquée, ces "savoirs cachés" sont d'une simplicité incroyable. Cette simplicité n'enlève pas pourtant leur efficacité. Malheureusement, ces savoirs ne sont pas reconnus à leur juste valeur quoi qu'ils produisent des résultats spectaculaires. En outre, le niveau de conceptualisation qu'ils impliquent est à la portée de tous.

Gilles Brougère et Anne-Lise Ulmann conçoivent ce type de savoirs comme des pratiques locales : « Appelés pratiques locales, savoirs quotidiens, savoir-faire implicites, savoirs incorporés ou encore habiletés, ces apprentissages du quotidien ne font pas l'objet de définitions bien précises comme si la variété des termes qui sert à les identifier venait confirmer la circonspection avec laquelle le statut de savoir leur est conféré » (Brougère, Ulmann, 2009, pp. 11-17). Il est vrai que le contexte de la recherche de ces deux auteurs est tout à fait différent du nôtre, mais cela n'empêche pas d'en dégager certaines similitudes. Car, le milieu touristique dans lequel a émergé la recherche de Brougère se rapproche un peu du contexte des parents haïtiens analphabètes par le simple fait que les deux milieux ont en partage des interactions entre des individus. C'est ce qui rend possible d'ailleurs les apprentissages et qui donne naissance à l'acquisition des savoirs. Brougère et Ulmann pensent qu'il existe une hiérarchisation dans les savoirs et cela conditionne notre rapport à savoir :

Une hiérarchisation implicite des savoirs structure donc notre rapport à l'apprentissage, confortant l'ordre social et culturel qui donne un crédit quasi exclusif aux institutions habilitées à transmettre ce que la société considère comme le savoir. Relégués au second rang, les apprentissages de la vie quotidienne restent confinés dans l'invisible alors même qu'ils contribuent à développer de nombreuses connaissances y compris dans ces lieux officiels destinés à transmettre un savoir valide et reconnu (Brougère, Ulmann, 2009, pp. 11-17).

Cette hiérarchisation des savoirs prouve à quel point il peut être difficile de faire reconnaître les savoirs et les compétences déployés par les parents haïtiens analphabètes. Surtout, la reconnaissance de ces savoirs suppose un nouveau regard sur la définition même du terme d'analphabète. Pour Brougère et Ulmann, « s'attacher à reconnaître les apprentissages

effectués dans le cours de toutes nos pratiques sociales, des plus banales aux plus élaborées, implique de porter un autre regard sur le quotidien, ce que nous ne sommes pas toujours portés à faire » (Brougère, Ulmann, 2009, pp. 11-17).

En analysant les réalisations des parents haïtiens soit disant analphabètes, c'est-à-dire des gens qui ne savent ni lire, ni écrire, nous sommes amené à penser que l'analphabétisme n'est pas une fatalité puisque ceux qui se trouvent dans cette situation, sont certes limités par rapport à un certain nombre de chose, mais ne sont pas vraiment démunis comme certains auraient tendance à le montrer. Grâce à la compétence de leur regard et de leur courage d'action, certains parents vont jusqu'à susciter chez leurs enfants le goût des études, le sens de l'effort et la nécessité d'apprendre un métier.

Etant à la fois objet et acte, les savoirs cachés ne sont pas si invisibles puisqu'ils font leur apparition au moment opportun notamment dans les moments clés où les brouillards de la vie semblent occuper tout l'espace. En ce sens, nous pouvons avancer que ces savoirs proviennent de trois registres différents :

- 1) Le registre du faire : Dans ce registre, nous avons des savoirs qui sont créateurs de vie, créateurs de mouvement.
- 2) Le registre de la stratégie : Dans ce registre, nous assistons à des savoirs fondés sur de signes, des gestes. Ces gestes sont comparables à des exhortations silencieuses mais très profondes.
- 3) Le registre du prendre soin : Dans ce registre, les gestes de dévouement, de l'accompagnement prennent toute leur importance.

La famille en tant que lieu privilégié de socialisation est le berceau de l'éducation. Celle-ci est orientée vers la transmission des valeurs sociales, éthiques, culturelles et familiales. Chez les parents haïtiens analphabètes, l'éducation, en tant que voie de réussite sociale, prend comme fil conducteur le vécu familial en vue de porter les enfants à une grande conscientisation de la nécessité de s'engager dans leurs études. En ce sens, les expériences de la vie des parents deviennent, pour eux, des ressources pour agir et pour transformer leurs conditions de vie.

C'est la mobilisation de toutes ces ressources qui forment les savoirs et les compétences dont il est question ici.

Dans cette perspective, les savoirs sont présentés comme des actes de l'intelligence qui concourent à la réalisation de l'objectif éducatif des parents. Tandis que les compétences se rapportent davantage à la mise en œuvre de cette intelligence de l'action des parents. Les compétences des parents haïtiens analphabètes se rapprochent beaucoup des compétences situationnelles dont parle Xavier Roegiers. Comment l'auteur définit-il ces compétences? En fait, pour Roegiers : « Les compétences situationnelles sont les compétences liées à la réalisation de tâches complexes : on est compétent (ou non) pour conduire une voiture, pour traduire un texte du français au chinois, pour cuisiner tel plat. Les compétences situationnelles résultent à la fois de la mise en œuvre de savoirs, de savoir-faire et de compétences génériques » (Roegiers, 2007, p. 40).

Vraisemblablement, ces compétences ne sont pas fondées essentiellement sur des connaissances académiques même si en réalité la dimension académique peut être très présente dans beaucoup de cas. Ce qui revient à dire que les compétences ne sont pas constituées littéralement de la seule dimension intellectuelle. Par conséquent, il y a lieu de parler de l'intelligence en action, de compétences pour les parents haïtiens analphabètes. Tout comme « les compétences situationnelles présentent deux caractéristiques essentielles : elles mobilisent un ensemble de ressources ; elles sont liées à un contexte » (Roegiers, 2007, p. 41), les compétences des parents haïtiens mobilisent aussi ces deux types d'outils. Toutefois, elles s'en démarquent par le fait même qu'elles tirent leur fondement généralement de l'expérience quotidienne des parents.

1. Les savoirs mobilisés par les parents haïtiens analphabètes

Dans son livre *Savoirs théoriques, savoirs d'action*, Jean-Marie Barbier avance ceci : « La distinction entre théorie et pratique est peut-être aujourd'hui en train d'évoluer dans son contenu comme dans ses formes avec les transformations convergentes actuellement constatables dans le domaine de l'organisation du travail et de la production, de formation et

de la recherche » (Barbier, 1996, p. 1). Les savoirs dont il est question ici chez les parents haïtiens analphabètes ne sont pas du même ordre que ces deux catégories de savoirs. Ceux-ci se rapprochent davantage des savoirs relationnels, des savoirs pratiques dont parlent Charlot dans son livre *Le rapport au savoir*. Pour Charlot, ils sont certes peu explorés, mais en dépit de tout ils constituent des éléments fondamentaux de la vie quotidienne. Les savoirs relationnels font partie de la vie courante et déterminent en quelque sorte le devenir des sujets en ce sens que toute la vie est faite de relation. À partir de l'analyse des données, nous avons répertorié quatre types de savoirs relationnels :

- Des savoirs relationnels d'ordre éducatif ;
- Des savoirs relationnels d'ordre éthique et esthétique ;
- Des savoirs relationnels d'ordre psychologique ;
- Des savoirs relationnels d'ordre familial.

Ces quatre types de savoirs relationnels que nous venons d'évoquer convergent tous vers un but unique : la construction du sujet en vue de son plein épanouissement. En faisant usage de chacune de ces formes de savoirs, les parents haïtiens analphabètes mettent en œuvre une dynamique éducative qui leur permet de travailler à la construction psychologique, morale, humaine et sociale de leurs enfants. Du côté des parents, ces différents savoirs relationnels sont de l'ordre des valeurs à transmettre aux enfants de génération en génération. Tandis que du côté des enfants, ces savoirs doivent être cultivés et entretenus. Ils doivent imprégner toute leur existence pour en devenir membre de leur vie (Montaigne, 1580, chapitre 18, livre II, Du démentir).

Martine Menès fait remarquer ce qui suit : « Le verbe « savoir » désigne un processus régulier et permanent, celui qui consiste à exercer son aptitude à connaître du nouveau et à solliciter ses connaissances acquises. Savoir permet d'articuler ce qui s'apprend et ce qui a été appris. C'est une disposition qui dépasse largement l'activité d'apprentissage, laquelle peut être strictement mécanique » (Menès, 2012, p. 20).

Impossible d'enfermer ces savoirs dans des cases monolithiques, car leur dimension de performativité leur octroie une forme de liberté sans égale et de ce fait leur compréhension

déborde largement toutes les considérations généralement reconnues par la communauté scientifique. Ces formes de savoirs constituent une voie et un dispositif de formation. Voilà pourquoi les parents y accordent autant d'importance. La pertinence de ces savoirs relationnels se vérifie dans la réalité de la vie quotidienne. C'est à travers l'authenticité d'une vie qu'il est possible de mesurer l'ampleur, la profondeur et l'intensité de ces savoirs relationnels. Tous impliquent une forte relation à l'autre. La construction de soi, l'épanouissement de soi et la réussite sociale constituent le premier objectif des savoirs relationnels. Pour mieux cerner toutes les particularités des savoirs relationnels que nous venons de signaler, déclinons-les, en commençant par les savoirs relationnels d'ordre éducatif.

1.1. Des savoirs relationnels d'ordre éducatif

Pour entrer dans la compréhension de ce nouveau titre, rappelons brièvement la remarque faite par Pastré au sujet des deux acceptions du terme « savoir ». Les deux définitions qu'il propose renvoient chacune à un registre de pensée et cela est très éclairant pour notre recherche :

Le savoir a deux significations. Selon la première, le savoir est un ensemble d'énoncés qui portent sur un domaine, sont non contradictoires et reconnus valides par une communauté scientifique ou professionnelle. Selon cette première acception, le savoir constitue un patrimoine, représenté par un corps du savoir, transmis d'une génération à l'autre. La mission d'un enseignant est de transmettre ce savoir patrimonial à ses élèves. Mais le savoir désigne aussi toutes les ressources, scientifiques ou empiriques, dont dispose un sujet (Pastré, 2011, p. 206)

La seconde définition attribuée au savoir semble beaucoup plus rapprochée de notre recherche. Car les savoirs que mobilisent les parents haïtiens analphabètes sont des ressources empiriques à partir desquelles ils cherchent à promouvoir l'éducation de leurs enfants. Cette conception du savoir confirme en quelque sorte la définition que Brougère et Ulmann attribuent à l'apprentissage : « L'apprentissage est un processus complexe qui ne se réduit pas à une simple opération de transmission. Contrairement aux idées reçues héritées des modèles

scolaires, ce n'est pas seulement dans des espaces prévus pour apprendre ou dans des situations conçues pour être éducatives que les personnes développent de nouveaux apprentissages, mais dans toutes les situations où elles peuvent nouer une relation, construire du sens, développer des intérêts nouveaux » (Brougère, Ulmann, 2009, pp. 11-17).

Effectivement, les apprentissages proposés par ces parents ne sont pas de l'ordre institutionnel, mais plutôt de l'ordre de la relation. C'est ce qui d'ailleurs constitue toute la force de ces formes de savoirs pratiqués et enseignés par les parents. Étant donné que ces savoirs ne sont pas reconnus socialement, ils ne sont pas toujours pris en compte dans les recherches scientifiques, affirme Brougère :

Du point de vue d'une épistémologie des savoirs, ces savoirs du quotidien, considérés comme des pratiques locales, situées ou spécifiques, restent souvent inexplorés parce qu'ils ne seraient pas suffisamment porteurs de généralités. Leur indexation à une situation particulière ne permettrait pas autant de possibilités de transfert d'un domaine à un autre, d'une situation à une autre, que ceux acquis dans des cadres formels et reconnus (Brougère, Ulmann, 2009, pp. 11-17).

En dépit de leur indexation, nous devons reconnaître que ces formes de savoirs considérés comme des « pratiques locales » ne sont pas moins importants que ceux qui sont reconnus dans les études scientifiques puisqu'ils existent d'une certaine manière. Bien plus, ils sont efficaces. Cela apparaît à travers l'éducation de leurs enfants puisque ces derniers parviennent à frayer leur chemin dans la société.

Les savoirs relationnels tels qu'ils sont analysés et présentés par Charlot se révèlent comme les piliers fondamentaux de la vie quotidienne et structurent toute la vie de l'individu. Ainsi, les savoirs relationnels d'ordre éducatif tel que nous les étudions ici s'inscrivent dans une tentative d'approfondissement des réflexions de Charlot sur les apprentissages et les figures de l'apprendre (Charlot, 1999). En effet, si les savoirs relationnels sont fondés sur la relation à autrui, les savoirs relationnels d'ordre éducatif tel que nous les envisageons dans cette réflexion sont caractérisés par la relation éducative entre le parent et son enfant. Ainsi, les savoirs relationnels d'ordre éducatif tendent davantage à personnaliser la relation à autrui parce que le contexte envisagé est clairement défini : le contexte familial.

Ainsi, les savoirs relationnels d'ordre éducatif sont définis comme l'ensemble des connaissances relatives à l'éducation des enfants, connaissances que les parents sont censés transmettre à leurs enfants en vue de leur pleine réalisation. Au regard du contexte de cette problématique de recherche, nous pouvons citer parmi les savoirs relationnels d'ordre éducatif : Dire bonjour, savoir remercier, savoir s'excuser, savoir formuler une demande, etc. En fait, les savoirs relationnels d'ordre éducatif sont fondés sur la transmission et l'application rigoureuse des notions de bienséance et de politesse.

Au regard du travail d'éducation assuré par les parents auprès de leurs enfants, l'apprentissage des savoirs relationnels est comparable à « ce que les psychologues de l'éducation appellent le transfert des apprentissages » (Bourgois et Chapelle, 2011, p. 125). Ce transfert doit être compris comme une dynamique impliquant de la part des parents une réelle volonté de faire de leurs enfants des foyers de savoir-vivre et des savoir-faire dont la finalité est de contribuer à leur éducation et à leur réussite scolaire.

En ce sens, l'apprentissage des savoirs relationnels d'ordre éducatif vise un double objectif. D'une part, il tend à doter l'individu des outils dont il aura besoin pour sa propre vie. Et d'autre part, il se propose d'améliorer la qualité de ses relations à autrui. Donc, il existe un double niveau de connaissance. Le premier, appelé niveau vertical concerne exclusivement la constitution de l'individu en tant que personne habitée du désir d'apprendre en vue de l'achèvement de sa propre existence même si en réalité l'homme restera un être inachevé. Le second niveau est ce que Barbier appelle l'être pour les autres (l'identité déclarée). Il s'agit pour la personne de donner une certaine image d'elle-même, de déclarer son identité non pas seulement à travers le discours - ce qui s'apparenterait à l'ethos discursif (Lemaitre, 2017) -, mais surtout à travers la pratique même de sa vie.

1.2. Des savoirs relationnels d'ordre éthique et esthétique

En vertu de la corrélation entre ces deux dimensions des savoirs relationnels (éthique et esthétique), nous avons choisi de ne pas les étudier séparément. Car, dans la manière de

concevoir l'éducation de leurs enfants, les parents haïtiens analphabètes associent bien souvent la dimension éthique à celle d'esthétique. Il est vrai que « l'intériorisation des normes et valeurs, cas de la socialisation, se réalise pour une part non négligeable à l'école » (Vergnaud, 1994, p. 149), mais le foyer familial constitue le terrain d'application de ces normes et valeurs.

Les savoirs relationnels d'ordre éthique et esthétique constituent le prolongement des savoirs relationnels d'ordre éducatif et se rapportent d'une part, à l'apprentissage des valeurs familiales, éthiques, morales et religieuses susceptibles de transformer la vie des enfants, de les conduire vers la finalité attendue : la réussite scolaire ; et d'autre part, à la manière de se présenter en société, la manière de se vêtir, de prendre la parole en public, etc. Ainsi, les savoirs relationnels d'ordre éthique et esthétique sont définis comme l'ensemble des valeurs touchant à la vie et à la dignité humaine. En d'autres termes, les savoirs relationnels d'ordre éthique et esthétique forment le socle des principes fondamentaux (respect de soi, respect de l'autre, respect des personnes âgées, respect de la dignité humaine, affirmation de l'existence divine, croyance en une vie au-delà de la mort, les exigences d'une bonne tenue vestimentaire, la nécessité de garder les espaces de vie toujours propres, etc.).

Les savoirs relationnels d'ordre éthique et esthétique relèvent d'une affirmation de la grandeur de l'existence humaine et de la nécessité d'en prendre soin. Ainsi, tout l'effort des parents haïtiens analphabètes concourt vers cette finalité. En transmettant à leurs enfants, ces savoirs, ils souhaitent en même temps participer à la construction de leur identité, mais aussi à la construction d'une humanité où se conjuguent la beauté de la vie et le goût d'en vivre intensément.

Pour comprendre le bien fondé des savoirs relationnels d'ordre éthique et esthétique, il est important de saisir à la fois le poids de la religion dans l'imaginaire du peuple haïtien et le désir de maintenir une certaine esthétique de l'existence particulièrement à travers leur manière de vivre. Pour ces parents, la vie est à un art et de ce fait, elle vise le beau et le bien. L'attachement à la religion contribue énormément à entretenir ces savoirs relationnels. Contrairement à ce qu'on pourrait imaginer, la précarité économique à laquelle sont confrontées les familles haïtiennes ne fait pas oublier l'importance des dimensions éthique et

esthétique de la vie. Quelquefois, l'apprentissage de ces savoirs relationnels éthiques et esthétiques prend appui sur une forte dimension psychologique.

1.3. Des savoirs relationnels d'ordre psychologique

En quoi consistent les savoirs relationnels d'ordre psychologique ? Ces savoirs forment une catégorie d'aide particulière offerte par les parents dans le but de favoriser l'éducation de leurs enfants. Les savoirs relationnels d'ordre psychologique peuvent se définir comme l'ensemble des moyens psychologiques mobilisés par les parents pour soutenir les efforts de leurs enfants afin de les aider à affronter les nombreuses difficultés auxquelles ils peuvent être confrontés. Autrement dit, ces savoirs visent à entretenir les efforts des enfants pour mieux faire face aux aléas de la vie. En ce sens, ils jouent un rôle considérable dans la réussite scolaire des enfants. Ces savoirs se rapprochent de la résilience.

Au regard de l'exercice de la parentalité, les savoirs relationnels d'ordre psychologique se présentent comme une attitude résolue des parents à affronter la vie en dépit de ses brouillards et de sa noirceur. C'est sans doute l'une des grandes caractéristiques du peuple haïtien. Le séisme du 12 janvier 2010 est une parfaite illustration de ce pouvoir d'agir des haïtiens à ne pas baisser les bras devant les épreuves de la vie. Face aux diverses catastrophes naturelles auxquelles fait face Haïti durant ces temps (cyclone Jeanne en 2004 : 3. 000 morts ; tremblement de terre de 2010 : plus de 200. 000 morts ; cyclone Davy en 2012 ; cyclone Matthew en 2016: 1000 morts et 100.000 sans abris²⁴) les parents apportent aux enfants une aide psychologique très précieuse en les aidant à surmonter les difficultés rencontrées.

A la suite de ces événements à la fois douloureux et macabres, il fallait avoir une forte capacité de résilience pour faire face à la réalité. Donc, les savoirs relationnels d'ordre psychologiques exercent cette fonction. Ils sont là pour refaire le moral des enfants, leur infuser de nouvelles énergies à chaque fois que l'échec semble remporter la victoire sur la vie.

²⁴<https://www.facebook.com/notes/m%C3%A9t%C3%A9o-des-cyclones/les-ouragans-majeurs-et-les-catastrophes-naturelles-en-ha%C3%Afti/1211809635538112/>

Lorsque, par exemple, des parents font réciter leurs enfants alors qu'ils sont analphabètes, c'est l'ensemble de ces savoirs dont ils sont porteurs qui leur donnent de faire face à cette réalité. Prendre le risque de faire réciter son enfant alors qu'on est soi-même analphabète relève de l'audace. Une telle action relève de la présence d'un ensemble de savoirs et de compétences chez par les parents. En effet, le parent analphabète qui fait réciter son enfant, développe une forte pression psychologique sur lui-même d'abord, puis sur son enfant. Il exerce cette pression sur lui-même dans la mesure où il doit se surpasser pour pouvoir affronter la réalité de l'enfant.

Les parents haïtiens analphabètes surveillent leurs enfants à travers toutes leurs actions. Ils suivent de près leur comportement, leurs attitudes. Souvent, pour découvrir si les enfants ont des copains ou des copines, ils vont les interroger sur leur vie. Par exemple, un parent m'a révélé qu'il avait découvert que sa fille avait un petit copain par le biais d'un certain nombre de signes tels que l'attention accordée à son corps. En fait, le parent s'est rendu compte que sa fille devenait très sensible à sa tenue vestimentaire, très sensible à la propreté de son corps. En ce sens, Brougère avance :

Les apprentissages de la vie quotidienne développent nos capacités à construire des routines qui nous permettent de dépasser et de rendre acceptables les difficultés du monde dans lequel nous évoluons. Ce travail silencieux et invisible que nous devons entreprendre pour transformer une pratique sociale inhabituelle en habitude quotidienne et « laisser la nature s'échiner à votre place » vient révéler que les apprentissages de la vie quotidienne ne s'effectuent pas seulement dans des espaces institués pour apprendre, mais qu'ils constituent des ressources dont nous avons continuellement besoin (Brougère, Ulmann, 2009, pp. 11-17).

Les savoirs relationnels d'ordre psychologique font appel à des ressources plutôt invisibles mais qui sont d'une utilité incroyable. La résilience est la forme la plus spectaculaire de la manifestation de ces savoirs. En fait, dans un cadre psychologique chacune des actions posées par les parents vise à renforcer la résilience du sujet.

En conclusion, les savoirs relationnels d'ordre psychologique constituent à la fois une puissance d'agir et une manière d'être qui facilite l'éducation des enfants. En mobilisant les savoirs relationnels d'ordre psychologique, les parents haïtiens analphabètes développent des mécanismes d'action qui leur permettent de réconforter leurs enfants, de les soutenir dans leur

démarche de réussite scolaire. C'est sans doute, dans les réalités de la vie quotidienne que les parents puisent ces savoirs pour les mettre à profit à travers les relations familiales.

1.4. Des savoirs relationnels d'ordre familial

Au regard du faible niveau de scolarisation des parents haïtiens analphabètes, les savoirs relationnels d'ordre familial constituent un corps de savoirs bien particulier en ce sens que certaines de leurs caractéristiques sont essentiellement propres à la vie des parents haïtiens. Toutes les valeurs relatives à la famille sont apprises et transmises aux enfants. Les parents sont très soucieux de la transmission de cet héritage qui, à leur avis, doit être au cœur de tout le processus éducatif. Les savoirs relationnels d'ordre familial sont à la croisée des savoirs relationnels d'ordre éducatif et d'ordre éthique et esthétique. Leur utilité se révèle à partir de la perception que les parents ont de la famille. Ainsi, ils sont utiles et pertinents dans la mesure où les parents sont soucieux de construire des relations familiales durables.

Contrairement à tout ce qu'on pourrait imaginer, Brougère rappelle que « les apprentissages de la vie quotidienne, loin d'être toujours faciles à faire, contraignent à opérer un déplacement de regard sur les choses pour les dévoiler autrement et faire émerger des sens enfouis. Ce nouveau regard sur l'ordinaire transforme les représentations du quotidien et, ce faisant, ne nous laisse ni extérieurs ni indemnes, mais nous transforme également » (Brougère, Ulmann, 2009, p. 11-17). Parmi les savoirs relationnels d'ordre familial, nous pouvons souligner l'accueil de l'étranger au sein de la famille, la reconnaissance des liens familiaux, l'esprit familial, le soutien familial, la reconnaissance des liens familiaux. Ces différents savoirs relationnels d'ordre familial visent à construire le tissu familial en vue de la consolidation des liens. Ils exigent un certain apprentissage. En ce sens, Brougère soutient : « Reconnaître les apprentissages du quotidien comme des savoirs présuppose donc que le savoir n'existe pas en soi prêt à être transmis, mais qu'il se trouve inextricablement lié à l'activité des sujets dans des contextes divers, ordinaires comme inaccoutumés, toujours particuliers et situés » (Brougère, 2009, pp. 11-17).

À travers l'étude des savoirs relationnels d'ordre familial nous avons cherché à illustrer la place essentielle accordée à la famille par les parents haïtiens analphabète en rendant explicite les mécanismes sous-jacents à leurs actions éducatives. Cette attention à la famille semble résulter de l'impact et du soutien de la famille élargie dans la réussite scolaire des enfants. Probablement, c'est là une manière originale de faire ressortir toute la charge créative de leur intelligence et de la mise en œuvre de leurs savoirs d'expérience.

Les différents types de savoirs relationnels que nous venons d'étudier s'inscrivent dans le prolongement des recherches initiées par Charlot en ce qui a trait au rapport au savoir. Notre apport consiste à créer une certaine ouverture sur les savoirs mobilisés par les parents, car les recherches de Charlot portaient essentiellement sur les savoirs des élèves. Puisqu'il existe très peu de recherches en langue française sur les savoirs mobilisés par les parents, notre étude pourra bien apporter quelques éclairages à cette question dans d'autres contextes afin de mieux cerner les stratégies éducatives parentales. Au sujet de l'implication des chercheurs en langue française sur les stratégies éducatives parentales, Claire Safont-Mottay et Odette Lescarret avancent :

La résistance des chercheurs de langue française pour des travaux scientifiques traitant de l'impact des pratiques éducatives parentales sur l'efficacité scolaire reste étonnante, comme si depuis cinquante ans le groupe familial en tant qu'instance éducative faisait encore office d' « objet suspect » (Durning, 1988, p. 14), attitude à la fois explicable par le poids de l'histoire et par celui du double impérialisme psychopathologique et sociologique. Sans nul doute cet intérêt tardif des psychologues pour l'éducation familiale s'enrichit du même coup des apports de disciplines voisines telles que l'histoire de l'éducation (Laporte, 1975 ; Prost, 1986), la sociologie et les sciences de l'éducation (Plaisance, 1989 ; Perrenoud, 1994 ; Gayet, 2004) (Safont-Mottay, Lescarret, 2008, 91-107).

Il existe probablement d'autres arguments susceptibles d'expliquer la réticence des chercheurs en langue française pour les stratégies éducatives parentales. En effet, comment s'intéresser à une thématique s'il n'existe aucun besoin pour le milieu ? Le monde dans lequel nous évoluons est dominé par la loi de l'offre et de la demande. Sans doute, les fonds ne sont pas toujours disponibles pour entreprendre de telles études. Puisque les recherches sont souvent commandées par des institutions, alors c'est peut-être un autre argument pour expliquer cette réticence des chercheurs de langue française. Il en existe évidemment d'autres.

Cela nous conduit à présent à aborder la question des compétences mises en œuvre par les parents haïtiens pour promouvoir la réussite scolaire de leurs enfants.

2. Les compétences mises en œuvre par les parents haïtiens analphabètes pour favoriser la réussite scolaire de leurs enfants

Aujourd'hui, parmi les diverses caractéristiques de la vie professionnelle exigée par le marché du travail, l'acquisition de nouvelles compétences en est une. Dans cette logique, il n'est plus possible d'envisager sereinement l'avenir d'une entreprise sans évoquer la question des compétences. Ainsi, se développe tout un vocabulaire autour de cette notion de compétence (référentiel de compétences, compétences transversales, compétences relationnelles, compétences managériales, etc.). À cet égard, Barbier fait la remarque suivante :

La notion de compétence tend à se développer dans des contextes éducatifs et dans des contextes sociaux liant construction des activités et construction des sujets. C'est le cas des « formes nouvelles de la formation » (exemple : formation intégrée au travail, formation-production, insertion par l'économie, organisation qualifiante ou apprenante, etc.), mais aussi plus généralement de ce qu'il est convenu d'appeler la « logique compétence ». Elle permet de désigner sous un même vocable une composante identitaire qui serait à la fois produite par et investie dans l'activité, et reconnue comme telle (Barbier, 2011, p. 37).

La banalité apparente du concept de compétence ne doit pas nous faire perdre de vue la forte dimension pragmatique qu'il implique. En effet, les compétences, quelles qu'elles soient, supposent une dynamique, une dynamique par laquelle le sujet compétent est appelé à faire ses preuves. Cela est aussi vrai pour les métiers professionnels institutionnellement reconnus que pour le métier de parent. Dans le cadre de cette étude, il paraît difficile de concevoir le métier de parents sans tenir compte des compétences qu'il implique. En effet, l'expérience du quotidien révèle que cette tâche revêt une importance capitale dans l'épanouissement et la croissance des enfants. Comme pour tout métier professionnel, le métier de parent suppose indubitablement la mise en œuvre d'un ensemble de savoirs et de compétences qui peuvent ne pas être reconnus, mais qui existent dans la réalité quotidienne. Par exemple, l'une des

premières compétences mises en œuvre par les parents haïtiens analphabètes est leur capacité d'observation.

Il est vrai qu'on parle peu de l'apprentissage du métier de parent, mais un métier si noble peut-il s'exercer sans un minimum d'apprentissage et de compétence. De manière consciente ou inconsciente, voulue ou non voulue, l'exercice du métier de parent suppose un certain nombre de compétences. Être parent engage inévitablement un processus d'apprentissage. On peut toujours parler d'apprentissage sur le tas, ou par immersion, mais l'essentiel c'est qu'il existe des apprentissages liés à la pratique de ce métier. Cela nécessite un temps plus ou moins long, dépendamment de l'engagement de chacun, dans la mesure où la personne désireuse de devenir parent apprend petit à petit les codes de la parentalité au regard de chaque situation familiale vécue ainsi que les exigences qu'elle suppose. Donc, l'exercice de la parentalité nécessite un certain nombre de compétences dont « la puissance d'observation »

2.1. La puissance d'observation : une compétence exceptionnelle chez les parents haïtiens analphabètes

La puissance d'observation des parents haïtiens analphabètes peut être considérée comme un 6^e sens qui leur est donné par la nature. Grâce à elle, ils essaient de pallier leur déficit intellectuel. C'est ainsi qu'ils parviennent bien souvent à percevoir les secrets intimes de la vie des enfants. En découvrant chacun des gestes, chacune des actions posées par les enfants, ils cherchent à comprendre le sens et la signification, nous disent-ils. Effectivement, lors des temps d'observation dans les familles, nous avons été surpris de voir l'importance accordée à chacune des actions posées par les enfants. Très souvent, ils font semblant de ne pas les observer pour mieux les observer.

Les moments d'observation sont souvent suivis par des moments d'interrogation en vue d'élucider la pensée des enfants. Les parents nous ont révélé qu'en interrogeant les enfants, cela leur permet de pousser un peu plus loin leurs réflexions, du moins de mieux cerner les subtilités de la réalité observée. Car bien souvent les observations sont accompagnées d'un grand silence permettant de mieux s'approprier la réalité observée. Suite aux moments

d'observation, affirment les parents, deux réactions peuvent être envisagées : intervenir sur le coup pour saisir les faits sur le vif ou bien laisser passer les faits pour y revenir ultérieurement. La seconde option a pour objectif de mieux appréhender les faits et de ne pas trop se précipiter. Dépendamment de la situation ou de l'urgence du moment, il peut être important de réagir sur le coup, affirment les parents.

Voici un exemple éclairant de la puissance d'observation des parents. En fait, l'entrée dans la puberté en tant que moment crucial de la vie des enfants est souvent appréhendée grâce à cette puissance d'observation des parents. C'est en observant les enfants qu'ils vont découvrir les changements qui s'opèrent dans leur vie. C'est ce qui leur permet aussi d'ajuster leurs actions éducatives en fonction des besoins des enfants, des situations et des difficultés rencontrées. Lorsqu'une mère sait que sa fille commence à avoir ses règles, par exemple, elle suit attentivement la fille pour se faire une idée de son cycle de menstruation. Et cela crée, d'une certaine manière, une grande crainte chez la fille pour éviter d'avoir des relations sexuelles afin de ne pas tomber enceinte. Certes, aujourd'hui avec la démocratisation de la sexualité, les filles savent comment se protéger. Mais, cela n'empêche pas la vigilance des parents. D'autant plus que dans l'esprit de certains parents, les filles ne savent rien de la sexualité tandis qu'à l'école on en parle.

Chez les parents haïtiens analphabètes, l'éducation des enfants passe par l'observation de chacun de leurs gestes, de chacune de leurs actions. C'est en observant le cours de leurs actions que les parents découvrent petit à petit comment ajuster leurs stratégies éducatives pour répondre efficacement aux besoins réels des enfants. Dans cette perspective, le travail éducatif d'un parent est en quelque sorte comparable à celui du jardinage. C'est la capacité d'observation du jardinier qui lui permet de découvrir le moment de la germination des semences et qui lui indique à quel moment il peut intervenir doit intervenir et à quel rythme il faut le faire. En d'autres termes, c'est grâce à ses observations que le jardinier découvrira le moment opportun pour cultiver le sol. La capacité d'observation apparaît comme la première compétence mise en œuvre par les parents haïtiens analphabètes pour éduquer leurs enfants.

Françoise Le Borgne-Uguen utilise le terme de vigilance pour évoquer la responsabilité des parents. Pour elle, « être parent, pour nos contemporains, semble davantage relever de cette

vigilance plutôt que de la transmission d'une vision du monde établie et d'une mise en sens du parcours de vie » (Le Borgne-Uguen, 2001, 99-124). La vigilance dont parle l'auteure apparaît comme l'une des modalités d'agir des parents. Mais cela n'est possible que si les parents apprennent à observer réellement leurs enfants. La puissance d'observation des parents, c'est ce qui leur permet d'agir avec efficacité et efficacité en prenant en compte le contexte de l'évolution des enfants. La capacité d'observation d'un parent renforce son pouvoir d'agir au regard de son devoir d'entretenir et de faire grandir la vie dans le cœur des enfants.

Partir de l'expérience, des savoirs et des connaissances des parents haïtiens analphabètes pour appréhender la réussite scolaire des élèves sous-entend que ces derniers détiennent des compétences qui ne sont pas forcément d'ordre intellectuel, mais qui ont probablement une forte dimension pragmatique et qui se révèlent vraisemblablement dans l'exercice de leur fonction de parent. Donc, affirmer que les parents haïtiens analphabètes détiennent des compétences nous force à poser un nouveau regard sur ce que nous appelons compétence et la manière même de la concevoir et de la définir. Une autre compétence mise en œuvre par les parents haïtiens analphabètes est ce que nous appelons « apprendre à apprendre ». Comment se caractérise une telle compétence ? Quelles sont ses principales caractéristiques ?

2.2. « Apprendre à apprendre » : une compétence à s'adapter aux situations rencontrées

Selon Muriel Grosbois, « l'apprentissage se caractérise par l'instauration d'une correspondance entre le réseau existant et celui que l'on construit. En d'autres termes, apprendre c'est mettre en relation ce qu'apporte la nouvelle situation et la structure mentale déjà en place » (Grosbois, 2012, p. 30). Dans cette perspective, la compétence « apprendre à apprendre » telle que vécue par les parents haïtiens analphabètes est le signe d'un engagement profond dans le devenir des enfants. Ce souci de leur offrir un cadre susceptible de favoriser leur pleine réussite sociale suscite du même coup chez les parents la mise en place d'une stratégie, qui à vrai dire, va au-delà d'une simple stratégie, mais peut être considérée comme une véritable compétence. De manière implicite ou inconsciente, la majorité de nos

connaissances tirent leur origine de nos compétences (Vergnaud, 1996). Si les parents haïtiens détiennent un ensemble de connaissances relatives à l'exercice de la parentalité et à la gestion de la famille, c'est la mobilisation de ces connaissances qui leur donne de mettre à l'œuvre la compétence « apprendre à apprendre ». En quoi consiste cette compétence ? Comment pouvons-nous la définir ?

La compétence « apprendre à apprendre » peut se définir comme la capacité mobilisatrice des parents à motiver leurs enfants sur l'importance des apprentissages et la nécessité de se former. Cette compétence englobe aussi bien les savoirs pratiques de la vie quotidienne que les savoirs académiques. Celle-ci prend appui sur les relations interpersonnelles. Du côté des parents, elle résulte d'une motivation intérieure prenant chair dans la vie des enfants. Du côté des enfants, celle-ci repose sur une profonde confiance en la bienveillance des parents. La compétence « apprendre à apprendre » est fondée sur un renversement de perspective. En quoi consiste-t-il ? En fait, les parents haïtiens analphabètes s'appuient sur leur expérience d'échec social pour inventer leur dispositif éducatif. Ainsi, leur situation d'analphabétisme devient leur outil privilégié pour soutenir l'effort de leurs enfants. C'est ainsi qu'ils les amènent, par un travail d'apprentissage, à une certaine culture de la formation.

Les apprentissages dont il est question à travers la mise en œuvre de cette compétence ne se réduisent pas uniquement à l'acquisition des savoirs académiques, mais englobent tout un ensemble de savoirs et de connaissances capables de contribuer à la réussite pleine, entière et intégrale de leurs enfants. Dans le cadre de la compétence « apprendre à apprendre », le poids de l'expérience des parents est considérable. Celle-ci sert de soubassement à leurs actions éducatives. C'est à partir de leurs propres expériences qu'ils vont puiser les ressources que nécessite une telle compétence. La plus grande des ressources qu'elle implique, c'est ce nous appelons « l'agir motivationnel ». Par cette expression, nous voulons signifier que l'agir des parents, en dépit de leur maladresse, porte une forte dimension relationnelle caractérisée par la motivation.

En effet, si « la motivation vise à expliquer pourquoi nous agissons, à établir la cause de notre comportement » (Fenouillet, 2012, p. 9) comme le soutien Fenouillet, nous pouvons en déduire qu'il existe dans l'éducation des enfants haïtiens issus des parents analphabètes un

travail de motivation extrêmement intéressant. En apprenant aux enfants l'importance de l'école en référence à leur propre situation, ils leur donnent une nouvelle vision de la vie et de leur propre vie. Le milieu familial est le terrain par excellence où se pratique cette compétence.

« Apprendre à apprendre » fait partie des expériences inouïes de la vie. La spécificité de cette compétence chez les parents haïtiens analphabètes, c'est qu'elle est extrêmement déroutante puisqu'apparemment elle n'est pas forcément destinée à un tel groupe. Autrement dit, au vu de l'appartenance sociale de ce groupe, au regard de la précarité économique dans laquelle il évolue, il n'était pas facile d'envisager une telle réalité. Et pourtant, cette pratique sociale est bien présente chez ces parents. « Apprendre à apprendre » englobe les savoirs de la vie quotidienne, notamment les savoirs relationnels, tels que nous les avons étudiés dans les pages précédentes, mais aussi les savoirs intellectuels ou académiques qui contribuent à la réussite scolaire des enfants. Parmi les nombreuses potentialités ou qualités que ce type de compétence développe chez les enfants, on en retient 3 : le sens de l'autonomie, l'esprit créatif, le désir ou la force de l'engagement.

En définitive, au lieu d'adopter la position généralement admise par les chercheurs en situant la compétence du côté de la performativité intellectuelle, conformément à la tendance dominante, nous avons choisi de partir d'une tendance marginale en prenant la compétence du côté de l'expérience, mais une expérience capable de prendre en compte des dimensions des savoirs mobilisés pour accomplir leur mission éducative. En effet, concevoir les compétences du point de vue intellectuel ne dit pas grand-chose sur l'amplification, sur l'engagement et la détermination des parents haïtiens analphabètes dans le processus éducatif de leurs enfants. Bien plus, cela conduirait sans doute à une mauvaise appréhension des savoirs et des connaissances dont les parents sont détenteurs. Rappelons une réalité importante. En fait, la majorité des parents haïtiens, notamment les femmes prennent très au sérieux leur responsabilité parentale. En devenant parents, ils ont pleinement conscience qu'ils sont entrés « dans le territoire sacré de la condition de parents, ils sentent qu'ils doivent en revêtir le costume et en assumer le personnage » (Gordon, 1977, p. 37).

Pour cerner la compétence « apprendre à apprendre », nous nous situons du côté de Vergnaud, pour qui, la compétence se définit comme une « connaissance en acte » (Vergnaud 1990) dont la caractéristique essentielle est de permettre à un sujet d'agir de manière efficace sur une situation, un réel quelconque dans le but d'atteindre le résultat escompté. Certainement, il est difficile de déceler les compétences des parents si l'on s'inscrit dans un registre purement intellectuel parce qu'ils sont dans un registre pragmatique. C'est à travers l'étude des interactions entre parents et enfants qu'apparaissent leurs compétences. Puisque dans les interactions, il existe une forte possibilité, d'inattendus ou d'imprévus, ce sont ces inattendus qui fondent l'existence même des compétences.

Autrement dit, la part d'inattendu qui caractérise les interactions interpersonnelles fonde la nécessité de l'usage des compétences. Puisque les interactions créent de l'inattendu, alors la gestion de l'inattendu fait appel à des compétences qui peuvent être pour certains plus déterminantes que pour d'autres. Vergnaud estime que la créativité humaine est toujours à l'œuvre même si parfois aucun signe ne laisse apercevoir son existence réelle (Vergnaud, 1994). Dans cette perspective, la créativité humaine constitue l'un des hauts lieux de développement des compétences. En effet, si l'on considère la compétence comme une ou des propriétés conférées à un sujet suite à une ou des réalisations performantes par attribution de caractéristiques construites à partir de son engagement dans des activités situées particulières, finalisées, donnant lieu à une reconnaissance sociale, il est impossible de ne pas considérer les potentialités dont font preuve les parents analphabètes comme de véritables compétences.

En fait, les multiples compétences développées par les parents analphabètes et qui sont mises à l'épreuve à travers l'éducation de leurs enfants peuvent être perçues comme le résultat d'un ensemble d'expériences de la vie accordée à la réalité des diverses situations rencontrées. A la base de cette mobilisation résident des capacités psychologiques, humaines fondées sur des bases auditives et affectives. Le fait de pouvoir prendre le temps d'écouter son enfant crée les conditions de possibilité d'apaisement en dépit de ses nombreuses inquiétudes. Dans la perspective des compétences déployées par les parents haïtiens analphabètes, les apprentissages ne portent aucune coloration intellectuelle. En d'autres termes, « Apprendre n'est pas défini comme une activité intellectuelle normée aboutissant à l'appropriation de ce

que l'on va appeler du savoir et qui est de l'ordre de l'« énonçable²⁵ ». Les savoirs des parents, certes, n'ont pas cette dimension intellectuelle qui ferait d'eux des énonçables, mais possèdent une puissance d'agir qui font d'eux des connaissances en acte, pour reprendre l'expression de Vergnaud.

Les talents, les compétences des parents haïtiens analphabètes ne sont reconnus socialement parce qu'ils n'appartiennent pas forcément au monde du spectacle. D'autant plus que leur statut ne favorise pas non plus une telle entreprise. Mais, il est évident qu'ils possèdent des talents pour devenir des parents célèbres. Rappelons qu'à la question : « Faut-il du talent pour être célèbre ? », Pierre-Michel Menger répond en ces termes : « Selon un des lieux communs de la critique de la modernité, il serait aujourd'hui possible de devenir célèbre sans posséder aucun talent. À la différence des héros d'autrefois et même des stars de naguère, les célébrités contemporaines n'auraient aucun mérite à faire valoir et ne seraient que des simulacres produits par la société du spectacle » (Menger, 2018, p. 101).

La compétence « apprendre à apprendre » comme beaucoup d'autres compétences, révèle sa pertinence dans le train-train du quotidien et prouve qu'elle n'est pas plus aisée que les autres compétences dont l'usage et la mise en œuvre nécessitent une forte dimension intellectuelle. Celle-ci inclut en elle-même une autre compétence que nous n'avons pas eu le temps d'approfondir ici. Il s'agit de la compétence « apprendre à faire ». En fait, la pédagogie « apprenant à apprendre » inclut indubitablement cette autre compétence que nous appelons « apprendre à faire ». Les dimensions affectives, relationnelles, psychologiques, familiales, etc. forment le socle autour duquel gravite la compétence « apprendre à apprendre ». Celles-ci conditionnent l'action éducative des parents et témoignent du même coup de l'efficacité de leurs compétences. Toutefois, le résultat escompté peut ne pas être satisfaisant en ce sens que l'inattendu des interactions peut renverser l'ordre établi, mais cela n'empêche pas que le travail éducatif se poursuive en dépit de tout. Une autre forme de compétence mise en œuvre par les parents est celle que nous appelons « la compétence du regard et le courage de l'action ».

²⁵ <http://uv2s.cerimes.fr/media/revue-eps/media/articles/pdf/70273-9.pdf>.

3. La compétence du regard et le courage de l'action : principal fondement de l'action éducative des parents haïtiens analphabètes

Nous entendons ici par « compétence du regard et courage de l'action » deux modalités d'agir par lesquelles les parents haïtiens analphabètes cherchent à assurer l'éducation de leurs enfants. Comment peut-on définir cette notion ? La compétence du regard est cette capacité agissante des parents, - fondée sur l'observation des faits quotidiens, - leur permettant d'asseoir leur autorité sur leurs enfants sans éprouver la moindre résistance. Cette compétence du regard se traduit par la seule force expressive du visage des parents. C'est l'une des premières découvertes que nous avons faites lors des moments d'observation dans les familles qui nous ont accueilli. En fait, « le regard met en présence du désir attendu de l'Autre » (Assoun, 2014, p. 97). Autrement, « le regard est donc appel à l'Autre : tout regard est ainsi implorant [...] de quoi, sinon d'un regard en retour de l'Autre? » (Assoun, 2014, p. 97). Le regard des parents implore certes celui des enfants mais sans laisser transparaître sa faiblesse. Au contraire, il fait naître, un suspens, une interrogation à laquelle l'enfant ressent une obligation à apporter réponse. Celle-ci n'est autre que sa collaboration à la réalisation de son humanité.

Il nous a fallu du temps pour exprimer en des termes clairs cette réalité qui nous a fortement interpellé, voire perturbé, en ce sens que les parents utilisent très peu de mots pour signifier leur volonté à leurs enfants. En effet, il en est de leur responsabilité de bien les éduquer. En ce sens, Dérivois déclare que « l'étiollement des fonctions parentales s'articule au discours social » (Dérivois, 2018, 107-120). La compétence du regard est l'expression d'un visage rempli d'une parole silencieuse qui se traduit par la seule force de sa puissance. Cette compétence favorise l'exécution d'un « ordre muet » adressé à autrui sans lui octroyer la possibilité d'un éventuel refus. C'est la compétence du regard qui donne à la parole adressée le pouvoir de sortir d'elle-même pour s'établir fermement sur le terrain de l'exécution de l'ordre. L'exécution des injonctions parentales se font sentir à travers le silence de leur visage. Mais attention ! Il ne s'agit pas d'un silence vide, au contraire il est rempli d'une exhortation morale qui met l'autre en mouvement vers la direction du bien et du beau.

Une telle compétence n'est pas à confondre avec les compétences professionnelles relatives à la maîtrise d'un métier professionnel exigeant un haut niveau de conceptualisation intellectuelle. La spécificité de cette compétence chez ces parents réside particulièrement dans sa capacité à faciliter les relations éducatives en ce sens que la parole des parents adressée aux enfants à travers l'expression de leur regard ne reste pas sans effet. Lorsqu'un parent met en œuvre cette compétence du regard, il transmet et communique un message à haute portée éthique, sociale, et morale. Le message transmis par l'expression du visage inquiète, fait peur et suscite réaction. Le message communiqué par la compétence du regard n'est autre qu'une invitation à changer de posture, à adopter une attitude qui répond aux exigences des valeurs transmises et des principes établis par les parents.

La compétence du regard est fondée sur l'action. Elle suscite chez les parents le désir et la volonté d'agir. Poussés par cet élan intérieur, ces parents sont conduits à envisager, à entreprendre ce qui semble le mieux approprié à l'éducation de leurs enfants. En fait, au milieu des situations catastrophiques que connaissent les familles haïtiennes, les parents analphabètes ont cette capacité à pouvoir discerner ce qui répond le mieux aux besoins des enfants. En disant cela, nous n'avons point la prétention de faire croire qu'ils sont exempts d'erreurs. Non, loin de là. Comme tous les autres parents, ils sont capables d'erreurs.

D'ailleurs, avec le temps, certains enfants se rendent compte parfois des effets négatifs causés dans leur vie par l'éducation qu'ils avaient reçue. Ce qui revient à dire qu'en dépit de tout, l'éducation donnée aux enfants a ses limites et ses faiblesses. L'essentiel est que ces parents se donnent pour objectif d'envisager les meilleures choses pour préparer l'avenir de leurs enfants. Parfois, les moyens déployés peuvent ne pas être tout à fait appropriés par rapport à l'objectif visé, mais il est certain qu'ils souhaitent toujours le bonheur de leurs enfants. Rappelons aussi que l'éducation des écoliers haïtiens porte toujours l'empreinte de la culture haïtienne. Évoluant dans ce milieu, il est tout à fait naturel que les parents y puisent leurs ressources, leurs stratégies. En ce sens, Jian Hua Hé montre que « des études anthropologiques de Mead, de Whiting et Child mettent en relation les stratégies éducatives des parents avec leur origine culturelle » (Hé, 2006, pp. 9-29).

Dans l'ordre de l'agir, la compétence du regard est animée par le désir des parents de faire de leurs enfants des citoyens honnêtes et utiles à la société. Une telle compétence s'oppose à toute politique de demi-mesure. Elle prend appui sur la volonté de faire des enfants le foyer de grandes réussites sociales et familiales. Puisque les parents souhaitent réaliser dans la vie de leurs enfants ce qu'ils auraient désiré avoir pour eux-mêmes, la tentation de ne pas prendre en compte la réalité des enfants demeure toujours présente et cela peut constituer un véritable obstacle dans l'éducation des enfants. La compétence du regard vise à rappeler aux enfants les valeurs transmises par les parents depuis leur plus jeune âge. Elle leur rappelle aussi les principes éducatifs véhiculés par la famille. À chaque fois qu'apparaît cette compétence du regard, l'enfant se sent appelé à se conformer aux principes éducatifs établis afin d'éviter une éventuelle punition.

La compétence du regard est un outil de correction. Pour la rendre opérationnelle, elle est soutenue par une autre compétence appelée « le courage de l'action ». Les deux ne forment qu'une seule compétence parce qu'elles vont de pair. Séparer la compétence du regard du courage de l'action tendrait à réduire l'efficacité de l'action et des stratégies éducatives parentales. En quoi consiste le courage de l'action ? En fait, chez les parents haïtiens analphabètes, le courage de l'action peut être défini comme cette capacité que détiennent les parents à pouvoir affronter les réalités apparemment insurmontables grâce leur pouvoir d'agir.

Le courage de l'action donne aux parents analphabètes l'énergie nécessaire pour pouvoir réaliser des actions éclatantes qui ne sont pas forcément de leur ressort. Par exemple, il arrive souvent que les parents haïtiens analphabètes font réciter leurs enfants alors qu'ils ne savent ni lire, ni écrire. Pour plus d'un, cela est impossible. Et pourtant, beaucoup de parents le font surtout lorsque les enfants sont encore au primaire. C'est le courage de l'action qui leur permet de mener une telle activité. En effet, faire réciter son enfant en étant soi-même analphabète, cela requiert de fortes capacités humaines et relationnelles. Généralement, lorsque les parents font réciter les enfants, ils leur demandent toujours de reprendre leurs leçons. Mais en fait, ils ne savent pas réellement si les enfants les maîtrisent ou non. Leurs stratégies consistent à dire aux enfants qu'ils ne connaissent pas leurs leçons. Il suffit d'une simple hésitation de la part d'un enfant pour que les parents leur demandent de reprendre leurs leçons.

Le courage de l'action, en tant que compétence indispensable à l'éducation des enfants est une stratégie profondément audacieuse par laquelle il est donné aux parents d'accomplir ce qui apparemment leur demeurerait irréalisable, du moins ce qui n'est pas forcément de leur ressort. Exiger de son enfant la moyenne maximale alors qu'en réalité le parent n'est même pas conscient des efforts que cela requiert relève, à notre sens, du courage de l'action. En châtiant un élève pour n'avoir pas obtenu la moyenne exigée est un acte audacieux qui découle d'un engagement extrêmement puissant.

Comme l'a si bien fait remarquer Ballion : « Il ne suffit pas de mettre en œuvre des stratégies. Il faut aussi que celles-ci soient « gagnantes », rationnelles, c'est-à-dire qu'elles prennent en compte les possibilités d'action (de « jeu ») des acteurs, donc les possibilités de gains ou de pertes » (Baillon, 1982, p. 112). Il peut être difficile d'évaluer le degré de rationalité de la compétence du regard et du courage de l'action, mais un fait est certain, celle-ci n'est pas irrationnelle puisqu'elle aboutit aux résultats escomptés. L'essentiel ce serait de mener une analyse plus fine susceptible de faire ressortir les coins d'ombre de cette compétence afin de mieux en parler, car il n'est pas étonnant que les stratégies mises en œuvre par les parents s'accompagnent de certaines retombées négatives qui impacteront peut-être plus tard la vie des enfants. En effet, il est difficile de demander ou même d'envisager une rationalité totalement fiable de la part des parents puisqu'ils n'ont pas toutes les ressources nécessaires pour agir. L'éducation en tant qu'action sur un individu reste et demeure une aventure difficile en ce sens qu'elle requiert une certaine connaissance de l'être humain, du monde et de ce métier à la fois noble et complexe.

Le courage de l'action relève de cette conviction, de cette croyance, de cet optimisme dans l'idéal éducatif visé par les parents. Le courage de l'action en tant qu'une capacité dynamique permet de vivre le dépassement de soi pour atteindre la réalisation de leur rêve. Le rêve des parents haïtiens analphabètes à vouloir faire de leurs enfants des citoyens honnêtes et utiles à la société. Le courage de l'action est une grande force intérieure dont les parents font preuve dans l'éducation de leurs enfants. Celui-ci se vit dans une certaine forme d'authenticité par rapport à l'idéal éducatif visé. L'authenticité des parents face à toutes les tentatives de déviation des jeunes. Le parent ayant le courage de l'action se dépasse constamment pour

orienter le regard et l'esprit des enfants vers l'idéal fixé.

Le courage de l'action chez les parents haïtiens analphabètes se traduit parfois par une franche collaboration avec les directions d'école. Dans cette perspective, André rapporte que « selon Kalubi (2008), la collaboration école-famille constitue une source de créativité qui fait émerger des compétences multiples permettant de développer un contexte scolaire favorable à l'apprentissage et à la réussite des élèves » (André, 2015, p. 27). Dans cette forme de collaboration les parents cherchent à mettre en œuvre leur sens de responsabilité en prouvant aux responsables d'école leur esprit d'appartenance.

Il est intéressant de voir que certains enfants ne se contentent pas seulement de préciser le travail accompli par leurs parents, mais se soucient aussi de montrer tout le processus à travers lequel passe l'accompagnement des parents. L'extrait qui suit en est un exemple : « *Va, prends ton livre et viens avec pour la récitation* ». Ainsi, nous pouvons en déduire toute la puissance de ce désir qui est au cœur de l'engagement des parents. Cette attitude des parents analphabètes trouve un profond écho dans les propos d'Isabelle Pascal-Cordier lorsqu'elle affirme : « Dans le désir il y a un dynamisme, une dynamique en tout cas qui est entièrement du côté du positif et non pas du manque. Le fait d'être dans le désir et d'être habité par ce sentiment, cela crée un état plein et positif » (Pascal-Cordier, 2016, p. 2000). Indubitablement, le désir de faire réussir leurs enfants est au fondement de toutes les stratégies éducatives parentales. C'est ce qui oriente chacune de leurs actions. Faire réciter son enfant n'est pas un acte anodin. Cet acte provenant d'un parent analphabète est tout-à-fait surprenant et prouve vraiment que « l'autorité est encore aux fondements de l'humanisation, consubstantielle du lien humain et principe régulateur de lien social » (Robbes, 2016, p. 23).

Il apparaît dans le discours des écoliers haïtiens un sentiment de joie inouïe qui leur permet de s'investir dans leur parcours scolaire. Le fait d'être écouté, compris par leurs parents facilite énormément leur engagement dans les études. Cela crée les conditions de possibilité de leur réussite; cela engendre en eux une dynamique de collaboration, un désir de plaire aux parents. Le sentiment d'être apprécié et accueilli pour ce qu'ils sont procure une grande satisfaction aux élèves. Ce sentiment d'être compris et écouté se traduit par un ensemble d'attitudes telles que : prendre le temps d'accueillir les interrogations des élèves, d'apprécier et de récompenser leurs efforts par de petits cadeaux, par la préparation de certains mets, etc. Parmi les six

attitudes d'écoute développées par Elias H. Porter, à savoir : l'attitude autoritaire, l'attitude de jugement, l'attitude d'interprétation, l'attitude d'enquête, l'attitude de conseil, l'attitude de compréhension, les familles haïtiennes privilégient l'écoute compréhension dans le cadre de l'éducation des enfants (Porter, 1950).

D'ailleurs, c'est le lieu par excellence où se construit tout l'édifice éducatif. Autrement dit, c'est à travers les échanges, l'écoute bienveillante des enfants que les parents parviennent à identifier leurs besoins. Ainsi, découvrent-ils les stratégies à mettre en place en fonction de la réalité de chaque enfant. Dans cette forme d'éducation, personne ne peut ignorer le poids de la culture haïtienne en tant que ferment et fondement des principes éducatifs établis. C'est à partir de leur perception de l'éducation et de la société haïtienne et de leurs expériences personnelles en particulier que les parents définissent les grands axes de leur pédagogie éducative. Autrement dit, l'expérience des parents constitue le socle même de leurs stratégies éducatives.

Dans cet ordre d'idées, cette citation de Hé prend tout son sens : « Les pratiques et les conceptions de l'éducation et du développement de l'enfant sont liées aux aléas de l'histoire et des modes culturelles, ainsi qu'à l'organisation générale de la société en fonction des conditions économiques, écologiques, et sociales des groupes » (Hé, 2006, 9-29). Probablement, les parents haïtiens analphabètes développeraient d'autres stratégies éducatives en dehors de la compétence du regard et du courage de l'action si la situation socio-économique leur offrait d'autres alternatives. Mais face à leur situation d'analphabétisme, face au poids culturel et social d'Haïti, face à la précarité économique à laquelle ils sont confrontés, c'est peut-être le meilleur dispositif qui soit à leur portée.

L'art d'éduquer des parents haïtiens analphabètes trouve son fondement dans l'expression du visage des parents, c'est ce que nous appelons la compétence du regard. Celle-ci peut se définir comme la capacité perceptive dont font preuve les parents dans le maintien des relations avec leurs enfants. Par cette puissance d'agir des parents, les enfants apprennent à lire et à percevoir leurs intentions, c'est-à-dire les recommandations qui leur sont adressées ainsi que les attentes des parents. Il est vrai que ces attentes ne sont pas forcément notifiées par écrit et ne sont pas nécessairement évoquées à travers un discours quelconque, mais le regard

dit tout. L'interprétation des gestes des parents permet aux enfants de s'ajuster à chaque instant à leur volonté des parents. Cela nous conduit à réfléchir sur le discours social véhiculé autour des personnes analphabètes.

4. L'analphabétisme : une construction du discours social

À la lumière des analyses que nous venons de mener, il nous semble possible d'avancer que la force éducative des parents haïtiens analphabètes réside dans leur capacité à montrer la face cachée de leur pouvoir d'agir face à un monde qui tend de plus en plus à les reléguer au rang d'« invalides ». En dépassant les stigmatisations, ils nous invitent à poser un nouveau regard sur leur existence. Ainsi, les résultats de notre recherche viennent questionner la manière dont les professionnels du discours et les décideurs mondiaux perçoivent les analphabètes. En dépit de leur incapacité à lire et à écrire, comparativement aux lettrés, ils nous apprennent qu'il existe d'autres formes d'écritures qui ne sont pas forcément reconnues par les professionnels du discours.

Leur originalité consiste, non pas à écrire et à lire sur des supports ordinaires, mais à lire et à écrire dans la vie et dans l'esprit de leurs enfants à travers l'éducation qu'ils leur donnent. À cet égard, le langage oral n'est-il pas aussi important que le langage écrit ? Évidemment, ce serait une erreur de leur attribuer un même statut. Chacun a sa spécificité et sa finalité. Le langage écrit facilite la sauvegarde des traces dans des lieux, dans des « objets savoirs » tels que les livres (Charlot, 1997), tandis que le travail éducatif des parents haïtiens analphabètes - fondé sur le langage oral - imprime aussi des traces indélébiles dans la vie de leurs enfants grâce à la puissance de la parole vive.

Rappelons que pour Platon le langage écrit représentait le cercueil de la parole vive. « Dans le *Phèdre*, Platon affirme que l'écriture « rend les âmes oublieuses chez ceux qui l'ont apprise, parce qu'ils cesseront d'exercer leur mémoire (275c) » (Desravins, 2018, p. 180). Ainsi, nous en déduisons que le langage écrit n'est pas supérieur au langage oral. Chacun s'inscrit dans un registre particulier et l'un ne saurait être survalorisé au détriment de l'autre comme le font certains professionnels du discours en stigmatisant de plus en plus les analphabètes. Notons que ces derniers constituent une grande partie de la population mondiale.

En 2014, lors de la Journée internationale de l’alphabétisation, la Directrice générale de l’Organisation des Nations Unies pour l’éducation, la science et la culture (UNESCO), Irina Bokova, a rappelé : « Aujourd’hui 781 millions d’adultes dans le monde ne savent ni lire, ni écrire, ni compter. Deux tiers d’entre eux sont des femmes²⁶ ».

L’analphabétisme est incontestablement une atteinte à l’autonomie individuelle et, du même coup, une barrière à l’insertion sociale, mais ne saurait être une fatalité, car personne n’est nul en tout. Le langage écrit ne saurait point constituer le critère d’évaluation de l’intensité et de l’efficacité d’une vie humaine. L’analphabétisme ne définit pas l’humanité du genre humain dans sa constitution la plus radicale et la plus profonde. Il est vrai que l’acquisition des savoirs est souvent perçue comme « le moteur du progrès économique dans les sociétés dites " de la connaissance " » (Bergouignan, 2015, pp. 96-117), toutefois, il faut reconnaître qu’en dehors des savoirs académiques qui participent à la transformation du monde, il en existe d’autres qui ne sont pas moins importants.

L’objectif de cette réflexion est d’analyser des discours véhiculés autour de la notion d’analphabétisme afin d’en dégager leur fondement. Pour entrer dans cette étude, partons de cette citation de Michel Foucault : « Il faut concevoir le discours comme une violence que nous faisons aux choses, en tout cas comme une pratique que nous leur imposons » (Foucault, 1971). Cette violence dont parle Foucault se traduit chez les analphabètes par des gestes et des propos de stigmatisation. En effet, le discours social construit autour de la notion d’analphabétisme s’enracine dans des perceptions culturelles qui sont parfois très réductrices. Déjà, la définition du terme analphabète suscite des interrogations. La décomposition du mot « *An-alpha-bête* » fait apparaître le préfixe privatif *a-* (sous la forme *an-*, car placé devant une voyelle), et les deux premières lettres grecques *alpha* et *bêta* qui renvoient aux gens lettrés, c’est-à-dire à ceux qui étudient les lettres.

Donc, définir l’homme uniquement par sa dimension intellectuelle n’est pas seulement un acte brutal, c’est aussi un affront à son humanité. Car d’autres dimensions sont aussi importantes que la dimension intellectuelle. En considérant la capacité de lecture et d’écriture comme le

²⁶ <https://news.un.org/fr/story/2014/09/295612-lalphabetisation-est-un-accelerateur-de-developpement-durable-unesco>, consulté le 09 octobre 2019.

principal fondement de l'identité humaine, le discours social tend à réduire l'humanité de l'être humain à sa plus simple expression. Le discours social sur l'analphabétisme tend à montrer que celui ou celle qui ne sait ni lire ni écrire ne peut agir sur le monde. Cependant, les résultats de nos recherches sur la contribution des parents haïtiens analphabètes sur la réussite scolaire de leurs enfants apportent un nouvel éclairage sur cette problématique. Les savoirs et les compétences dont font preuve ces parents interrogent le discours social. De ce fait, en nous inspirant de cette recherche et du livre de Bernard Lahire *L'invention de l'illettrisme* nous allons dégager certaines configurations du discours social qui ne collent pas toujours avec la réalité sociale et culturelle sur laquelle est fondée la vie des analphabètes.

L'analphabétisme en tant que crime de masse est impitoyable. Il l'est au moins dans deux sens. En premier lieu, ceux qui en sont les principales victimes souffrent d'un déficit intellectuel qui ne leur permet pas d'être pleinement autonomes. En second lieu, ceux à qui il revient de leur venir en aide ne cessent de les stigmatiser. En effet, les processus de stigmatisation qu'induit la survalorisation sociale de la culture lettrée, relègue les analphabètes au rang des barbares. Dans un article publié en 1948 sur l'analphabétisme, nous lisons :

L'Unesco pense que cet état de fait ne saurait se perpétuer sans constituer un danger pour la paix du monde. Selon les propres termes de son programme d'éducation « l'inégalité actuelle entre les nations au point de vue de l'éducation est un danger pour la paix du monde, car ce monde ne peut réaliser son unité tant que la moitié en demeure ». D'autre part, le climat d'incompréhension et d'ignorance qui règne dans la plus grande partie du monde est propice à l'éclosion des guerres²⁷.

Cette approche de l'Unesco donne à voir que le regard porté par les décideurs internationaux sur les analphabètes est fortement imprégné de préjugés, d'idées préconçues qui ne reflètent pas toujours la vraie réalité. Certains analphabètes peuvent évidemment constituer un danger pour la paix dans le monde, mais vouloir enrayer ce phénomène parce que les analphabètes en sont les potentiels dangers semble une très mauvaise manière d'aborder la question de la

²⁷ « L'U.N.E.S.C.O. fera-t-elle apporter l'éducation dans les contrées arriérées ? », *Présence Africaine*, vol. 2, no. 1, 1948, pp. 325-327.

violence. Un tel discours ne favorise guère l'émancipation de cette minorité. Si l'intention était bonne, la perception qui s'en dégage est tout à fait cruelle.

Ainsi, la dramatisation du phénomène d'analphabétisme par les décideurs internationaux contribue énormément, par des discours logiquement argumentés, à présenter les analphabètes comme ceux qui n'ont plus droit de cité dans la communauté humaine. Ce regard acerbe fait surgir une dialectique bien connue : la relation dominant/dominé. Ainsi, cette construction sociale du phénomène mériterait d'être abordée en toute sérénité pour essayer de comprendre les mécanismes sous-jacents, la finalité envisagée ainsi que le danger encouru. Face à une telle situation, « on est ici en droit de demander au nom de quoi l'attitude esthétique ou la posture désintéressée sont retenues comme critères d'excellence humaine, comme étalons de mesure du degré le plus haut d'« accomplissement » des potentialités humaines ? » (Lahire, 2005, p. 297).

L'analphabétisme « est aujourd'hui constitué comme un vrai problème social, digne de la plus haute considération politique » (Lahire, 2005, p. 15). Celui-ci engendre l'exclusion sociale et l'exclusion sociale produit l'analphabétisme. C'est à l'État que revient le devoir d'encadrer et de soutenir cette partie de la population en lui apportant les secours dont elle aurait besoin. Habités par ce manque fondamental - l'acquisition des savoirs académiques - qui « mutile l'être humain » (Altounian, 2019, pp. 59-69), les analphabètes sont victimes de la stigmatisation sociale constituant un frein au processus de leur pleine émancipation. Dans cette perspective, Lahire affirme :

La question du rapport à l'écrit, qu'il s'agisse d'illettrisme, d'analphabétisme, de FLE (français langue étrangère) déborde largement sur elle-même, pour toucher au juridique, au social, et au plus proche de la personne singulière. Elle déborde sur le rapport à l'institution : parce que c'est le plus souvent dans ce rapport que les difficultés avec l'écrit, cachées ou secrètes, deviennent manifestes : école, armée, prison, rapport à l'emploi, à l'administration, à la justice, au logement, etc. C'est par ailleurs le rapport aux institutions que bloquent immédiatement les difficultés avec l'écrit, dans l'écriture comme dans la parole. De même, la précarité dans le rapport à l'écrit touche à d'autres points de précarité. « On ne prête qu'aux riches », comme on dit, dont on peut préférer la version italienne : « Il pleut sur le déjà mouillé (Ildefonse, 1999, p. 88).

En mettant en lumière le rapport à l'institution, Lahire pointe le nœud même du problème d'analphabétisme qu'est l'organisation sociale et politique des sociétés. Au lieu de chercher à solutionner les problèmes soulevés, les professionnels du discours envisagent la solution de facilité : stigmatiser cette population. Alors qu'en fait, les analphabètes ne sont que des victimes de l'organisation sociopolitique du monde. Au-delà de cette difficulté pratique relative à l'organisation sociale et politique des peuples, l'auteur souligne que la stigmatisation subie est viscéralement une question d'ethnocentrisme culturel :

Les discours sur l'« illettrisme » livrent de multiples manifestations de la vision logocentrique des lettrés, c'est-à-dire de ce que l'on appelle aussi racisme ou ethnocentrisme culturel. L'absolutisation et la sublimation (au sens de « portée au sublime ») des traits de sa propre culture conduisent classiquement à découper tous les beaux costumes (pleine humanité, véritable citoyenneté, bonheur authentique, vraie intelligence, vraie vie...) à sa taille et à juger de la petitesse ou de la grandeur de tout le reste du genre humain à partir de ces costumes sur sa propre mesure. Les propos sur l'excellence, sur le plein accomplissement des potentialités humaines, sur l'existence accomplie ou sur l'essence humaine en sa forme la plus achevée sont toujours des manières de boucler sur soi les limites de l'existence considérée comme étant digne d'être vécue et de mettre à distance, discrètement ou rageusement, ceux qui sont les plus éloignés de la définition de soi (Lahire, 2005, p. 298) .

L'originalité de cette pensée de Lahire réside dans sa fine analyse de la réalité culturelle des peuples. En voulant imposer aux autres cultures leur propre perception du monde, les lettrés tombent dans le piège du logocentrisme, ne parvenant pas à comprendre la beauté et la richesse des autres cultures. Ainsi, en dépit de nombreux efforts consentis par beaucoup de sociologues pour tenter de sortir de cette vision logocentrique, très peu y parviennent. Toujours dans ce même ordre d'idées, Lahire s'interroge sur la légitimité de ceux qui tendent à stigmatiser les autres sous prétexte qu'ils n'ont pas la culture des lettrés et de ce fait qu'il leur est impossible de parachever leur humanité : « On peut légitimement se demander alors : Qu'est-ce que « réaliser cette humanité » ? Qui fixe les conditions de « réalisation » de cette « humanité » ? Bourdieu critique la pseudo-générosité formelle qui est porteuse de stigmatisme et d'exclusion, mais en parlant de ceux qui « sont dépossédés des moyens de réaliser » cette humanité, il ne peut que les stigmatiser à son tour » (Lahire, 2005, p. 297).

Ces questions donnent à voir combien le discours social est puissant et trouve son fondement justement de la machination du verbe. Puisque ce sont les idées qui mènent le monde, alors les professionnels du discours en profitent pour établir leur pouvoir de domination sur cette minorité de la planète. Leur discours est fondé sur des rationalités intellectuelles témoignant de l'intensité de leur folie humaine. Une telle vision du monde n'est pas forcément partagée par l'ensemble des dominants, rappelle Lahire :

Il faut, en effet, une forte dose de légitimisme culturel pour penser que le « plein accomplissement des potentialités humaines » est équivalent à la « posture gratuite et désintéressée ». On peut même penser qu'il est monstrueux d'émettre une telle idée, soutenue par une vision logocentrique, qui n'est même pas partagée par l'ensemble des dominants (ceux en particulier qui tiennent leur position de leur capital économique ne la feraient pas nécessairement leur). Comment concrètement considérer qu'un artisan au plus haut de la maîtrise de son art, qu'un ouvrier hautement qualifié, qu'un sportif, qu'un pilote automobile... ne développent pas pleinement ce que potentiellement ils peuvent développer. En revanche combien d'intellectuels ne développent guère de capacités ou de maîtrises pratiques, ces arts du corps et du geste. Mais qui critiquera aussi violemment l'inhabileté, gestuelle ou corporelle, de l'intellectuel ? Qui oserait dénier l'accès à la pleine humanité à ceux qui sont dépourvus de ces maîtrises pratiques ? (Lahire, 2005, p. 297).

Face à un monde pluriel dominé par la rencontre des cultures, le respect des différences et la connaissance de sa propre identité apparaît comme une nécessité. C'est probablement l'une des meilleures façons de promouvoir une société harmonieuse où chacun sera apprécié à sa juste valeur. Loin d'être un obstacle à l'harmonisation du monde, les compétences diverses et variées en constituent une richesse et participent à sa pleine construction. Ainsi, il n'y a aucune raison valable justifiant le rejet des non-lettrés et leur stigmatisation. D'autant plus que la vision logocentrique sur laquelle est fondé le discours social n'a rien de rationnel, soutient Lahire :

Et il est bien difficile de ne pas considérer comme un acte manqué sociologiquement et historiquement compréhensible le fait que nombre de discours imprimés écrivent « analphabètes » au lieu d'« analphabètes ». C'est toute la matrice discursive dans laquelle sont engendrés les discours sur l'« illettrisme » qui conduit à cette juxtaposition plus ou moins

consciemment maîtrisée des oppositions oral/écrit, nature/culture, animalité (bête)/humanité (Lahire, 2005, p. 299).

Dans la perspective du logocentrisme culturel visant la disqualification d'une partie de la population, Lahire montre que chez d'autres chercheurs tels que Danièle Sallenave, le logocentrisme prend la forme d'une distinction sociale fondée sur la dialectique « cultivés » vs « ignorants ». Ainsi, la culture du livre apparaît comme la marque distinctive entre le lettré et le non-lettré. Lahire précise que Danièle Sallenave a produit l'une des expressions contemporaines les plus pures de cet ethnocentrisme lettré en définissant l'humain « à partir, non seulement du texte, mais plus précisément encore du texte littéraire (romanesque et poétique vs pratique, scientifique) (Lahire, 2005, p. 299) ». C'est ce qu'il appelle d'ailleurs la vision spécifiquement lettrée :

Sa vision du monde social et de l'existence humaine, sa définition de la vie digne d'être vécue (de la « vraie vie », de la « vraie existence », de la « vie accomplie », de la « vie complète », de la « vie transfigurée »...) reposent précisément sur « les livres ». Le propos est cru, souvent brutal, lorsqu'il définit l'homme ou l'humanité par le livre : « Le livre est l'autre nom du procès d'humanisation de l'homme : il dit qu'on ne naît pas homme, qu'on le devient » ; « On ne peut donc qu'éprouver le sentiment d'une douleur devant une répartition des choses et de la société qui consiste [...] à le (le plus grand nombre) savoir privé du puissant secours de la culture, de la lecture et des livres par où l'on devient homme » ; « Le manque de livres ne fait pas mourir le corps, il ne fait pas mourir l'âme, ou l'esprit : il empêche seulement l'homme d'être, de devenir homme » (Lahire, 2005, pp. 299-300).

Dans *Le Don des morts. Sur la littérature* Daniele Sallenave indique explicitement ce qui distingue les hommes et qui constitue la source de leur malheur : « Redisons-le encore : ce qui sépare les hommes le plus gravement, le plus radicalement, ce n'est pas l'argent, les places, la réussite, l'accomplissement social, ce n'est même pas la "culture", c'est la lecture : la présence ou l'absence des livres dans la vie quotidienne. Cette différence est plus profonde, et plus grave. Elle aggrave toutes les autres » (Sallenave, 1991, p. 41). Cette définition de l'humanité de l'homme illustre clairement tout ce qu'elle a d'inhumain, d'exclusion féroce par rapport à cette portion d'hommes et de femmes avec qui nous partageons la planète. Lahire souligne que ces intellectuels sont « convaincus de se tenir dans l'absolument juste, les producteurs et diffuseurs d'un tel ethnocentrisme culturel s'empressent par avance

de réagir à une telle remarque en affirmant que ce ne sont pas eux qui stigmatisent et excluent, mais l'ordre réel des choses. Leur ethnocentrisme se renforce à l'idée que l'adversaire est forcément ultrarelativiste et démagogue » (Lahire, 2005, p. 300).

Enfin, lisons une dernière citation de Sallenave pour mieux prendre la mesure de sa vision ethnocentrique, ainsi que les conséquences qu'elle entraîne au sein de la communauté humaine. En fait, le regard qu'il porte sur les livres et sur les non-lettrés en particulier provoque un véritable trouble dans la manière d'envisager l'être humain :

Je ne sais qu'une chose : la douleur de tous les inaccomplissements qui sont le lot de la vie ordinaire n'est pas sans rapport avec l'absence des livres. Non pas de la "culture" : des livres. Une douleur spécifique, un manque qui ne peut se comparer à rien frappent et désignent à tout jamais ceux qui n'ont pas connu le commerce des livres [...]. Dans une société, une culture, une civilisation où les livres existent, où ils sont depuis des siècles le legs des générations disparues, *le don que nous font les morts pour nous aider à vivre*, ne pas connaître l'œuvre de la pensée dans les livres est un manque, un tourment, une privation incomparables. [...] Quelque chose de terrible et de monstrueux, quoi que entièrement invisible, et qui affecte les âmes comme une maladie, un manque, une carence affecte et détruit les corps. Ceux à qui les livres ont manqué, il leur manquera toujours la pensée, l'expérience élargie, et la vie qui s'ouvre, où circulent les vivants et les morts, où reviennent ceux qui ne sont plus, où prennent figure ceux qui n'ont jamais été. Ceux qui n'ont jamais eu de livres, ce sont ceux qui n'ont pas de monde (Sallenave, 1991, p. 112).

Ces propos ethnocentriques fondés sur une rationalité culturelle - frôlant le déséquilibre psychique le plus total - ne traduisent pas seulement la conviction de Sallenave, mais sont révélateur d'un mode de pensée de tout un groupe d'intellectuels. En faisant du livre, le fondement du bonheur humain, l'auteur semble ignorer les traditions culturelles fondées précisément sur l'oralité. Le livre est certes un outil important, mais vouloir en faire le fondement de toute vie humaine serait une erreur grave, car l'être humain est si complexe qu'on ne peut en aucune manière l'enfermer dans des perspectives aussi restreintes. Selon Heidegger, l'ouverture est l'essence même de l'homme. Alors, que fait-on de cette essence ?

Vraisemblablement, l'ethnocentrisme culturel, tel qu'il est thématiqué par Sallenave et bien d'autres encore renvoie à l'idée d'une hiérarchisation des cultures, un courant anthropologique totalement désuet. Cette manière de concevoir l'homme trouve dans la politique néolibérale un terrain favorable à son plein épanouissement. C'est ce à quoi nous assistons aujourd'hui à travers la mise en place de toutes les politiques sociales dans le monde entier.

En définitive, la perception de l'analphabétisme dégagée de l'analyse du discours social dévoile l'intensité d'oppression que vit cette partie de la population mondiale. L'exclusion sociale la relègue dans l'anonymat le plus obscur en la privant de l'exercice de ses droits. Une telle perception ne favorise point son émancipation. Fort heureusement, certains analphabètes, grâce à leur pouvoir d'agir, parviennent à écrire autrement leur histoire. Dans cette perspective, les résultats de notre recherche apportent un éclairage important dans la manière de concevoir l'existence des analphabètes au cœur de la cité, car ils ont toute leur utilité et participent à leur niveau à l'harmonisation de l'agrégat social.

En s'engageant dans l'éducation de leurs enfants, les parents haïtiens analphabètes donnent à voir qu'ils possèdent des savoirs et des compétences qui ne sont pas reconnus. Ainsi, nous en déduisons que l'analphabétisme n'est pas une fatalité. Il demeure certes un grand défi que l'État doit relever par la mise en place d'une politique éducative inclusive fondée sur l'égalité des chances, mais ne saurait être en aucune manière la caractéristique fondamentale de l'existence humaine. A la lumière de cette recherche, nous sommes conduit à reconsidérer le terme d'analphabète. Le préfixe privatif (*an*) traduit certes un déficit intellectuel, mais celui-ci ne saurait en aucune manière définir l'identité de l'être humain. L'acception négative attribuée au terme d'analphabète est appelé à être dépassée, car l'homme est un être pluridimensionnel. C'est ce qui d'ailleurs constitue toute sa force. Vouloir le réduire à sa dimension intellectuelle est une maladresse. Notre étude sur la contribution des parents haïtiens analphabètes dans la réussite scolaire de leurs enfants témoigne qu'ils mobilisent des savoirs et des compétences pour favoriser la réussite de leurs enfants. Ainsi, nous affirmons que les analphabètes sont certes privés de la dimension intellectuelle, mais développent d'autres dimensions pour faire face aux exigences de la vie. L'analphabète est celui ou celle qui, tenant compte de ses déficiences intellectuelles, développe d'autres dimensions pour

affronter les défis de la vie. A la lumière des pratiques éducatives parentales, il est donné de comprendre qu'un analphabète n'est pas un impotent, mais une victime de l'organisation sociale et politique du monde. La situation des analphabètes constitue une invitation pour les dirigeants politiques de mettre en place des politiques éducatives favorisant le développement des peuples. D'où les enjeux de l'éducation et de la réussite scolaire.

Troisième partie : Enjeux de la réussite scolaire, innovations éducatives et pédagogiques, discussion des résultats

La troisième partie de cette recherche est constituée de trois chapitres. Le premier porte particulièrement sur les enjeux de la réussite scolaire au regard de la situation socioéconomique et politique du pays. Le deuxième tend à proposer quelques innovations éducatives et pédagogiques susceptibles de contribuer à l'amélioration de la situation de l'éducation en Haïti, à la fois au sein des familles et dans les établissements scolaires. Le dernier chapitre se propose de mettre en discussion les résultats de cette recherche avec l'appareil conceptuel et méthodologique mobilisé dans cette recherche.

Premier chapitre : Les enjeux de la réussite scolaire au regard de la situation socioéconomique et politique du pays

Ce nouveau chapitre cherche à articuler dans un même mouvement de pensée des données quantitatives et qualitatives issues des entretiens et des questionnaires d'enquête portant sur les représentations et les perceptions des élèves de l'institution scolaire. En effet, le travail de catégorisation qui a été initié dans le cadre de l'analyse des données, à partir des thèmes récurrents dégagés des entretiens, a permis de relever certaines déclarations faites par les élèves qui semblent traduire leur représentation de l'institution scolaire, les mécanismes d'apprentissage qu'ils mobilisent, les raisons susceptibles d'expliquer leur engagement dans les études ainsi que leur mode de rapport au savoir. Au sujet du rapport au savoir, Charlot fait une remarque intéressante : « À strictement parler, il n'est donc pas correct de dire qu'un sujet a un rapport au savoir. Le rapport au savoir, c'est le sujet lui-même, en tant qu'il doit apprendre, s'appropriier le monde, se construire. Le sujet est rapport au savoir » (Charlot, 1997, p. 95).

Les arguments identifiés pour rendre compte de la réussite scolaire des enfants issus des parents haïtiens analphabètes résultent tous des caractéristiques de l'identité des parents haïtiens, c'est-à-dire de leur manière même de concevoir l'institution scolaire par rapport à l'importance qu'ils lui accordent. Dans cette perspective, on peut donc avancer que l'« effet parent » constitue la base même de la réussite scolaire. Quatre grands champs interprétatifs semblent organiser les explications avancées à la fois par les parents et les enfants : le champ des caractéristiques sociales associées à leur niveau économique, celui des pratiques familiales éducatives de socialisation, celui de l'instinct de survie qui doit être assuré par les enfants, et celui des pratiques parentales d'accompagnement de la scolarité. Cela nous conduit à analyser la réussite scolaire à partir des difficultés rencontrées par les élèves.

1. Le suivi scolaire à la maison : une rude épreuve pour les écoliers haïtiens

Dans la partie précédente, nous avons cherché à cerner la perception des écoliers haïtiens de l'institution scolaire. Nous allons, à présent, étudier les difficultés relatives au suivi scolaire à la maison pour en mesurer les conséquences au regard du travail des enseignants et de la réussite des élèves. Notre objectif est de pouvoir au final « interroger conjointement les pratiques enseignantes, l'activité des élèves et les contenus d'enseignement » (Bucheton, 2004, p. 58). Alors, quelles sont les difficultés rencontrées par les écoliers dans leur parcours d'étude ?

Parmi les nombreuses difficultés exprimées par les écoliers dans leur parcours scolaire, la nécessité d'un suivi scolaire en dehors des heures de classe est fortement soulignée. En effet, les élèves sont nombreux à ne pas avoir de suivi scolaire à la maison. Il y en a qui doivent assumer tout seuls cette responsabilité. D'où l'embarras pour certains de pouvoir réussir leur scolarité : « *Habituellement, je fais mes devoirs selon les exemples faits en classe par les professeurs* ». À première vue, cette initiative de l'élève est louable en ce sens qu'il ne baisse pas les bras devant les difficultés auxquelles il est confronté. Il essaie de trouver par lui-même des solutions à ses problèmes. Toutefois, nous nous interrogeons sur la maîtrise, par l'élève, des savoirs enseignés et transmis par l'enseignant.

En effet, en reproduisant le schéma du professeur, l'élève court le risque d'appliquer des formules toutes faites sans trop savoir à quoi elles correspondent réellement. En paraphrasant Montaigne, Edgard Morin avance : « Mieux vaut une tête bien faite que bien pleine. " Une tête bien faite " signifie que, plutôt que d'accumuler le savoir, il est beaucoup plus important de disposer à la fois : d'une aptitude générale à poser et traiter des problèmes; de principes organisateurs qui permettent de relier les savoirs et de leur donner sens » (Morin, 1999, p. 23).

Face au problème de suivi scolaire à la maison, d'autres élèves s'y prennent autrement en organisant des groupes de travail : « *Nous formons un groupe de 4 élèves pour réaliser nos devoirs de maison, 4 élèves de la classe* ». Ce dispositif mis en place pour pallier ce déficit d'accompagnement parental paraît intéressant dans la mesure où les parents eux-mêmes ne

sont pas en mesure d'offrir à leurs enfants le soutien dont ils ont besoin en termes d'accompagnement dans les études. Etant donné qu'ils sont analphabètes, il leur est impossible d'assumer cette part de responsabilité. Un autre aspect intéressant dans ce travail en groupe. Ainsi, Dolto estime que « la camaraderie hors du cercle familial est aussi à favoriser » (Dolto, 1994, p. 32). C'est un vrai lieu de croissance et d'épanouissement.

Grâce à la mise en œuvre de ce dispositif de travail, les écoliers commencent déjà à s'initier au travail en équipe, une expérience importante qui les initie déjà aux exigences de la vie professionnelle où ils seront probablement appelés à faire équipe. En outre, le travail en équipe revêt une importance capitale dans le maintien de la cohérence sociale. Rappelons que « le projet d'humanisation est inscrit en chacun comme un germe qui, pour se développer, a besoin de certaines conditions de milieu » (Defores, Piedimonte, 2016, p. 119). Promouvoir l'esprit d'entraide, c'est créer les conditions de possibilité pour l'émergence d'une nouvelle génération où l'autre ne sera plus perçu comme un potentiel ennemi, mais quelqu'un qui permet d'entrer dans une réelle connaissance de son être le plus profond.

Certains élèves décrivent leur rituel de travail à la maison. Ainsi, en dépit de la fatigue du quotidien, une fois rentrés de l'école, le réflexe naturel chez eux est de se remettre au travail : « *Une fois rentré à la maison, je refais tout ce qu'a fait le professeur, puis j'étudie mes leçons pour le lendemain* ». La première activité pour cette écolière consiste à reprendre, à approfondir les notions étudiées en classe. Cette méthode de travail vise probablement à fixer dans sa mémoire ce qu'elle a appris et étudié en classe. Ne peut-on pas voir dans cette méthode, une manière de développer son autonomie ? Peut-être. L'essentiel est qu'elle a ses propres stratégies pour faire face aux défis liés à ses apprentissages en vue d'assurer sa réussite scolaire.

Par ailleurs, en disant qu'il étudie ses leçons pour le lendemain, cela voudrait sans doute signifier qu'il se prépare pour la récitation du lendemain. Notons qu'en fait, en Haïti la récitation est un moment clé de l'apprentissage. Les élèves sont obligés de réciter les leçons données en classe, sinon ils risquent de se faire renvoyer par les professeurs ou les responsables des établissements scolaires. Dans la majorité des établissements privés notamment dans les écoles congréganistes, les enseignants sont tenus de faire réciter les

élèves parce que la récitation est un facteur déterminant de la réussite scolaire. Les enseignants haïtiens y accordent une très grande importance : « L'enseignant – d'une façon conscience ou non – accompagne l'élève comme sujet et donc aussi comme être de désir, de par l'être et le soutien à articuler son savoir inconscient au savoir savant » (Weber, Stronhmer, 2016, pp. 109-126). Cet accompagnement doit être au cœur même de ses préoccupations pédagogiques, car la réussite scolaire de l'élève en dépend énormément.

Toujours dans la perspective des devoirs de maison, nous lisons ce qui suit : « *Quelquefois, je les réalise tout seul, mais parfois quand je ne les comprends pas, c'est ma marraine qui a l'habitude de m'aider à les réaliser* ». Ce qui est mis en avant dans cet extrait est l'importance du soutien des membres de la « famille élargie ». En fait, la marraine de l'élève est considérée en quelque sorte comme un membre de sa famille et se sent appelée à collaborer à la réussite scolaire de l'élève. Cela ne signifie nullement que les parents sont démissionnaires. Loin de là. Les parents s'impliquent réellement dans le processus de scolarisation de leurs enfants. D'ailleurs, il y en a qui vont jusqu'à faire réciter leurs enfants alors qu'ils ne savent ni lire ni écrire. Donc, ils s'engagent aux cotés des élèves. La pression exercée par les parents sur leurs enfants ne leur permet pas de découvrir facilement leur situation d'analphabétisme.

Voyons une autre difficulté à laquelle beaucoup d'écoliers haïtiens font souvent face. Il s'agit de la question de l'inexistence de la cantine scolaire : « *Quand je rentre de l'école, ma maman me donne à manger, mais pas tout le temps. Je m'habille pour aller travailler avec mes camarades de classe. Quand je retourne à la maison j'étudie un peu pour les jours à venir* ». Sachant que dans beaucoup d'établissements, la cantine scolaire n'existe pas, il est difficile pour un écolier haïtien issu d'une famille de modestes conditions économiques et sociales de pouvoir se procurer un petit déjeuner ou un plat chaud à midi. D'ailleurs, la majorité des écoles n'offrent pas un tel service.

Qui pis est, les établissements disposant d'un service de restauration ne sont pas toujours abordables. Un tel service n'est pas destiné aux gens de petites bourses. En disant qu'il ne trouve pas à manger tout le temps, il souligne en réalité la précarité économique dans laquelle vit sa famille. Ils sont très nombreux qui font face à cette situation. Cette précarité n'est pas sans conséquence sur la réussite scolaire des élèves. En effet, il est très difficile de demander

à un élève de bien réussir alors qu'il ne dispose pas de moyens suffisants lui permettant de répondre à ses besoins.

Le suivi scolaire à la maison fait partie des grandes difficultés auxquelles beaucoup d'écoliers haïtiens sont confrontés au quotidien. Même si beaucoup de parents cherchent à mettre en place des dispositifs pour pallier cette difficulté en payant des personnes pour donner des leçons à leurs enfants, mais il arrive que les solutions envisagées soient parfois inadéquates. Fort heureusement, la majorité des élèves confrontés à ce dilemme développent eux-mêmes des dispositifs leur permettant de solutionner leurs problèmes. Les jeunes font ainsi montre d'une grande créativité et d'un fort désir de s'en sortir par les études. En ce sens, promouvoir des innovations pédagogiques et éducatives peut être d'une grande utilité, en prenant appui sur cette créativité et ce dynamisme.

Enfin, l'étude des conditions d'études des écoliers laisse entrevoir que la réussite scolaire des élèves est due à un ensemble d'éléments hétérogènes dont l'une des principales thèses est leur dévouement et leur engagement dans les études en vue d'un changement de statut social. L'expérience des écoliers donne à voir que l'éducation fait partie des tâches les plus difficiles à accomplir. Ainsi, entre la réussite scolaire et l'éducation des enfants haïtiens se rencontre toute une gamme de situations paradoxales : parents décédés, faibles conditions économiques, manque de nourriture, difficultés d'accompagnement, enseignants non qualifiés et jamais recyclés, etc.

Chacun de ces différents facteurs influe à sa manière sur la réussite scolaire des écoliers. Au regard de la situation d'Haïti, vu les crises multiformes auxquelles les familles font face au quotidien, nous partageons cette conviction d'André quand elle affirme : « La complexité de l'éducation nécessite qu'elle soit inscrite dans un paradigme et une perspective émancipatrice alliant l'école et la famille dans un travail de coopération et de collaboration pour renforcer l'apprentissage des élèves » (André, 2015, p. 30).

En explorant les différentes difficultés auxquelles font face les écoliers haïtiens dans leurs apprentissages, il est tout à fait naturel de nous tourner vers les familles, mais nous sommes bien conscient que celles-ci ne pourront pas solutionner durablement les problèmes posés. Il

revient à l'État haïtien de bien définir une politique éducative qui prend en compte les vrais problèmes du système afin d'offrir aux nouvelles générations un horizon d'avenir. Accompagner, favoriser la réussite scolaire des enfants relève certes de la vocation de la famille mais si l'État ne définit pas des projets éducatifs viables et qui répondent aux besoins réels de la société, les familles de modestes conditions économiques et sociales vont sans doute continuer à vivre dans la crasse tandis que les parents aisés vont continuer à envoyer leurs enfants à l'étranger pour leur formation.

Les rapports entre réussite scolaire et difficultés scolaires sont encore sous le signe de l'ambiguïté. Car, il existe d'énormes paradoxes qui ne permettent pas de cerner facilement les divers paramètres produisant l'échec scolaire. On peut se demander si le recrutement maladroit des enseignants non qualifiés n'est pas la première cause de l'échec scolaire en Haïti. Manifestement, l'État perd totalement le contrôle de l'éducation dans ce pays. Ainsi, il est difficile de pouvoir envisager la transformation des structures sociales et familiales avec des institutions scolaires aussi malades. Fort heureusement le soutien des parents demeure encore d'une solidité remarquable. L'identité des écoliers haïtiens caractérisée par une forte résilience, rythmée par le constant accompagnement des parents, est ce qui pourrait le plus expliquer leur réussite scolaire. Par ailleurs, nous ne pouvons ignorer que la logique d'emprise exercée sur eux par les parents constitue aussi l'un des facteurs déterminants de la réussite scolaire des élèves.

2. La logique d'emprise des parents : catalyseur de la réussite scolaire des enfants

Nous entendons par « logique d'emprise » un ensemble de stratégies éducatives parentales caractérisées par la déclaration et l'exécution de la volonté des parents. L'autorité des parents haïtiens analphabètes, s'appuyant sur leur pouvoir d'agir, dynamise la vie scolaire des enfants. Sur le plan de la rigueur, la puissance d'agir des parents n'a rien à avoir avec leur situation d'analphabétisme. En fait, jusqu'à un certain âge, les enfants ne se soucient pas de savoir si leurs parents savent lire ou pas. L'essentiel pour eux est de faire leur volonté, que ce soit de bon cœur ou à contre cœur. Il est vrai qu'aujourd'hui avec les technologies de l'information et

de la communication, il devient plus facile pour un enfant de savoir si ses parents savent lire ou non, mais apparemment cela ne semble pas changer grand-chose au niveau des relations parents-enfants.

Chez les parents haïtiens analphabètes, nous constatons qu'il existe une logique d'emprise, un art d'éduquer qui leur est propre, en ce sens que les enfants issus des parents analphabètes découvrent très tard que leurs parents ne savent ni lire ni écrire. Étant donné que les parents les font réciter, ils croient qu'ils savent lire et écrire, mais en fait, ce sont des astuces qu'ils utilisent pour faire pression sur les enfants. Par exemple, un enfant qui commence à bégayer, à marmotter laisse à penser qu'il ne connaît pas ses leçons. Tout de suite, le parent lui demande de recommencer. Ne voulant pas être sanctionné, l'enfant se voit obligé de reprendre ses leçons. Ces propos de Dérivois le confirment :

Certains parents, même lorsqu'ils ne savent ni lire, ni écrire, demandent à l'enfant de leur raconter ce qu'il a appris à l'école pendant la journée, le contraignent à accomplir les tâches scolaires, cherchent le soutien d'autres personnes pour l'enfant. D'où l'importance cruciale de la compréhension des familles du rôle de l'école dans le parcours de vie de leurs enfants, car celle-ci constitue entre autres le substantiel de l'interaction parents-enfant autour de l'école (Billy, Jean-Jacques, Dérivois, 2015, pp. 2-15).

La logique d'emprise n'est pas le résultat d'un travail ordinaire et spontané. C'est surtout l'œuvre d'une vie nourrie d'affection, de joie, de tendresse et de bonheur qui se construit au sein de la famille. Un parent ne peut exercer cette logique d'emprise qu'à deux conditions. La première, c'est qu'elle a établi un climat de confiance entre son enfant et lui. La seconde, c'est qu'il peut l'obtenir par la brutalité et la violence. À la différence de la première, celle-ci n'est pas assurée car le parent risque de perdre son enfant à n'importe quel moment. Parce que dans cette situation, la fuite peut être la seule solution envisagée par l'enfant pour faire face à cette réalité.

Le parent qui agit sur son enfant, qui exerce cette emprise peut ne pas se rendre compte de toute cette préparation qu'il a faite depuis de nombreuses années en se sacrifiant pour l'enfant. Toutefois, la logique d'emprise se construit dans la durée à travers les relations que le parent cherche à tisser avec son enfant. La logique d'emprise n'est pas à confondre avec une

quelconque dictature. Certes, elle peut se rapporter à cette tendance, mais s'en différencie largement par les liens affectifs préalablement construits entre le parent et l'enfant. Le soutien affectif et moral que reçoit l'enfant donne à la logique d'emprise un caractère plus relationnel et plus familial.

L'emprise des parents est avant tout une attitude délibérée, courageuse et audacieuse par laquelle ils entraînent leurs enfants vers un idéal de grandeur. Cette attitude tend chaque jour à élever le regard des enfants vers quelque chose qui les dépasse et qui en même temps leur représente une sorte de leitmotiv. Cette emprise est fondée sur la croyance que chaque enfant peut devenir ce qu'il est appelé à être, un cadre de la société dans la mesure où le parent assume pleinement ses responsabilités de parents envers leurs enfants. Du côté des enfants, la logique d'emprise prend appui sur la confiance qu'ils mettent dans leurs parents. C'est parce qu'ils font confiance à leurs parents, qu'ils parviennent plus facilement à appliquer leurs recommandations. En fait, les enfants croient fermement que, même si parfois, cela peut être douloureux pour eux de mettre en application toutes les recommandations faites par les parents, ils sont persuadés que c'est toujours dans leur intérêt qu'ils agissent. Donc, il existe chez eux, une croyance très forte. Ils sont vraiment persuadés que sans le soutien de leurs parents, rien ne leur sera possible.

En ce sens, parler de la logique d'emprise chez les enfants issus des parents haïtiens analphabètes ne signifie nullement que le sentiment de révolte n'a jamais habité le cœur des écoliers surtout lorsqu'ils sont dans la période de l'adolescence. Loin de là. Ce sentiment de révolte demeure toujours présent. Mais il est canalisé et apaisé grâce à la qualité de confiance, d'amour dont témoignent les parents. On aurait même pu même dire que dans la logique d'emprise il existe une confiance réciproque dans les valeurs transmises et partagées. Le parent qui éduque et exerce l'emprise sait pertinemment que son enfant doit lui obéir et l'enfant de son côté sait que le parent agit pour son bien. Cette confiance réciproque rend possible le travail d'emprise et soutient fermement tout l'effort des parents et la soumission des enfants.

La manière d'éduquer des parents haïtiens analphabètes peut paraître pour certains très paradoxale. Elle est paradoxale en ce sens qu'ils allient en une même visée éducative des

gestes et des actions parfois contradictoires. Par exemple, les parents se sacrifient totalement pour assurer l'entretien de la famille et répondre aux besoins de leurs enfants. Ils sont prêts à se dépenser tout entier en vue du bonheur de leurs enfants. Ainsi, nous faisons l'hypothèse que ces nombreux sacrifices visent à exprimer à leurs enfants tout leur amour. D'autant plus que ce témoignage ne laisse guère les enfants indifférents. Car ils sont profondément conscients et convaincus de tous les sacrifices consentis par leurs parents pour faire d'eux ce qu'ils sont aujourd'hui.

Donc, dans la majorité des cas, ils prennent très au sérieux les nombreux sacrifices consentis pour leur assurer une vie digne qui vaut la peine d'être vécue, une vie qui leur permet de faire face aux exigences de leurs études en dépit des difficultés de toutes sortes. Le fait d'être conscients de tous ces sacrifices, cela fait entrer les enfants dans une sorte de collaboration avec leurs parents. Cette collaboration est en quelque sorte une espèce de soumission favorisant l'emprise des parents sur eux. Cette emprise constitue l'un des fondements de toute l'action éducative des parents. Cette prise de conscience de la part des enfants est facilitée par la précarité de la situation socio-économique dans laquelle ils vivent et évoluent. Dérivois apporte un élément très intéressant pour essayer de comprendre l'attitude des enfants vis-à-vis de la communauté dans laquelle ils évoluent. Ainsi, il avance :

L'affection, le respect et l'attention de ses parents ainsi que des autres adultes de la communauté, il doit en partie les gagner au prix de sa docilité et de son obéissance aux prescrits de ces derniers. Ce renversement constitue une première grande offensive psychosociale contre le désir de domination et de toute puissance de l'enfant. Et face aux moyens de domination des parents (fouet, fessées, privations, menaces verbales), l'enfant reste très souvent impuissant et est obligé de se plier à leurs exigences (Billy, Jean-Jacques, Dérivois, 2015, pp. 2-10).

Tous les enfants interviewés sont unanimes à reconnaître que sans leurs parents ils n'ont pas d'avenir et par conséquent leur vie est vouée à l'échec. C'est sans doute, l'une des raisons pour lesquelles ils sont prêts à tout accepter de la part de leurs parents. En effet, lorsque nous analysons parfois certaines actions posées par de nombreux parents haïtiens analphabètes, on aurait pu dire que c'est révoltant et même inacceptable. Par exemple, lorsque nous considérons des écoliers ayant atteint l'âge de la maturité (18 ans et plus) qui acceptent d'être

bastonnés, châtiés par leurs parents, ou d'être soumis gentiment à certains principes familiaux, tels que l'interdiction de sortir avec un copain ou une copine, ou encore l'interdiction d'avoir des amis tandis que ce sont des choses tout à fait naturelles, nous avons l'impression que ces écoliers ont une capacité incroyable qui leur permet d'accepter des choses que beaucoup d'autres jeunes de leur âge n'accepteraient pas. Ils se plient à la volonté et aux désirs de leurs parents. Sans doute, comme de nombreux jeunes, ils cherchent souvent à transgresser les principes établis pour bénéficier et jouir un peu de leur liberté.

Ce qui paraît un peu paradoxal dans cette logique d'emprise, c'est qu'elle s'impose aux écoliers et ces derniers acceptent le jeu de l'emprise afin d'atteindre leur objectif et de satisfaire aussi le désir des parents. Dans la logique d'emprise, il y a un investissement reconnu et cette reconnaissance octroie une certaine légitimité aux parents dans l'exercice de leur autorité. C'est l'action des parents, ce sont les gestes d'amour et de tendresse qu'ils posent à l'endroit de leurs enfants qui leur octroient cette puissante autorité. Leur autorité s'impose par elle-même parce que les enfants savent bien qu'ils n'ont pas d'avenir sans le soutien des parents. Les enfants découvrent et comprennent par eux-mêmes que les parents travaillent à leur profit. Ils œuvrent véritablement dans leur intérêt. Et de ce fait, ils consentent librement à y collaborer. D'autant plus que les parents ne cessent de mettre devant leurs yeux des exemples d'enfants qui ont échoué dans leur vie à cause de leur mauvais comportement par le fait même qu'ils n'avaient pas voulu écouter la voix de leurs parents.

Dans la logique d'emprise, il y a aussi des consignes qui sont données aux enfants à chaque jour. Par exemple, les parents ne cessent de dire chaque matin à leurs enfants : « *Tu vas à l'école, alors écoute bien ce que dit le maître. Sois sage, sois docile à l'école* ». Certaines consignes données aux écoliers apparaissent comme une sorte de mantra dans la bouche des parents. Un parent nous livre son secret éducatif : « *Tous les matins, je répète à mes enfants : soyez attentifs à l'école et travaillez bien* ». L'explication de l'agir des parents pour faire comprendre aux enfants le bien fondé de leurs actions éducatives semble beaucoup contribuer à la sensibilisation des élèves. Par exemple, en leur disant : « *C'est à cause de toi que j'agis de la sorte* » les parents tendent à montrer aux enfants le fondement de la rationalité de leurs actions. Aussi cherchent-ils à leur prouver la cohérence entre les valeurs éducatives qu'ils tendent à promouvoir et le statut social auquel ils aspirent. Une telle prise de la part des

parents est représentative de la motivation à la fois sociale, intellectuelle, économique, et familiale qu'ils entretiennent dans la vie de leurs enfants.

En définitive, nous pouvons avancer que la logique d'emprise constitue un puissant dispositif éducatif pour les parents haïtiens analphabètes. Toute la spécificité de ce dispositif réside dans la capacité des parents à insuffler à leurs enfants le goût du travail et le sens de l'effort. Toutefois, en nous appuyant sur un ensemble de paroles adressées au regard de la fonction vitale de l'éducation nous nous interrogeons sur la posture des enfants. Car la liberté apparaît comme un enjeu humain de grande importance. Les enfants agissent-ils en toute liberté ? La logique d'emprise favorise-t-elle l'émancipation des écoliers ? Après avoir étudié les fondements de la logique d'emprise, voyons à présent à quel niveau la famille élargie participe à la réussite scolaire des enfants.

3. Le soutien de la famille élargie : un appui indispensable à la réussite scolaire

Avant d'entrer dans le vif du sujet, il s'avère nécessaire de préciser ce que nous entendons par « famille élargie ». En quoi consiste-t-elle ? De qui serait-elle constituée ? En fait, la famille élargie comprend les oncles, les tantes, les parents, les parrains, les cousins, les cousines qui sont en quelque sorte considérés comme membres à part entière de la famille. La famille élargie joue un rôle capital et déterminant dans la réussite scolaire. Celle-ci soutient et complète le travail des parents dans la mesure où elle participe à quelque niveau que ce soit à la pleine réussite des élèves. Rappelons rapidement que le travail de la famille élargie prolonge celui des parents et des enfants eux-mêmes. En accompagnant les enfants par la récitation des leçons, par la rédaction des devoirs de maison, la famille élargie rend possible, soutient la réussite scolaire.

Toutefois, la famille élargie ne se substitue pas aux parents. Son travail est une sorte de complément au travail éducatif assuré par les parents. Elle cherche à pallier les lacunes des enfants qui sont incapables d'être comblés par les parents à cause de leur situation d'analphabétisme. Dans cette perspective, la réussite scolaire des enfants est assurée en quelque sorte par le soutien de la famille élargie. En faisant réciter les enfants, en les aidant

aider à rédiger leurs devoirs, la famille élargie offre à ces derniers un soutien remarquable. Ils bénéficient d'une aide précieuse susceptible de favoriser une meilleure réussite scolaire.

Tous ceux et celles qui apportent ce soutien se considèrent véritablement comme membres de la famille. Voilà pourquoi d'ailleurs ils donnent le meilleur d'eux-mêmes pour la réussite des enfants. Même si en réalité certains membres de la famille élargie n'ont aucun lien de sang avec les écoliers, leur autorité, leur pouvoir sur eux demeure incontestable même si de plus en plus cette autorité tend à disparaître. Il est important de souligner que le soutien de la famille élargie s'inscrit dans une dynamique d'autorité prolongeant celle des parents. Ainsi, tous ceux et celles qui aident, détiennent un certain pouvoir sur les aidants. Ce pouvoir leur octroie une forme d'autorité nécessaire à l'accomplissement de leurs actions.

Les écoliers qui reçoivent le soutien de la famille élargie se considèrent comme des privilégiés parce qu'ils ne sont pas nombreux à pouvoir bénéficier d'une telle générosité. Dérivois souligne combien au niveau affectif, les enfants issus des familles de modestes conditions économiques et sociales bénéficient du soutien de leur entourage :

Au niveau affectif, l'enfant haïtien évoluant au sein d'une famille pauvre, bénéficie généralement de beaucoup d'affection, d'attention et de disponibilité humaine au cours de ces premières années de vie. Parce qu'au cours de cette période-là, il constitue le plus souvent le centre d'intérêt de la famille, tout le monde se tourne autour de lui, en lui procurant affection, attention et disponibilité. Et souvent cette situation dépasse le cadre familial, dans la mesure où le voisinage y est fortement impliqué (Billy, Jean-Jacques, Dérivois, 2015, pp. 2-10).

Cette remarque autour des premières années de l'enfant donne à voir combien le côté affectif est fortement pris en considération. Le soutien affectif des parents ou des voisins tend à combler en quelque sorte les autres manques dont un enfant peut souffrir. En fait, en lui offrant son affection, le parent lui donne ce qu'il a de meilleur et c'est ce qui contribue justement à créer des liens forts et durables au sein de la famille. C'est de là aussi que découle toute l'autorité parentale. C'est ce qui confirme aussi l'autorité de la famille élargie. L'apport de la famille élargie est accueilli par les enfants avec le plus grand respect qui soit. Car les enfants accompagnés voient dans la famille élargie la présence de leurs propres parents. D'autant plus que l'aide offerte par la famille élargie est gratuite. Le service rendu est de

l'ordre du don. En soutenant les élèves dans leur parcours scolaire, ces personnes acceptent de leur donner une partie d'elles-mêmes.

Les parents, de leur côté, voient dans la famille élargie le soutien dont ils ont besoin pour permettre à leurs enfants de parvenir aux objectifs fixés. Pour Hélène Mathieu la perception des croyances familiales contribue énormément à la réussite scolaire : « L'influence des représentations et des croyances familiales sur le comportement scolaire de nos enfants est primordiale » (Mathieu, 2004, p. 84).

Le regard porté par les enfants sur les membres de la famille élargie est un regard bienveillant, un regard positif, plein de sérénité. Puisque les enfants sont incapables par eux-mêmes de la réaliser, ils se trouvent dans le besoin de l'accueillir avec la plus grande joie possible. Notons que le soutien de la famille élargie ne se réduit pas uniquement à la simple dimension intellectuelle. Certes, parmi les deux niveaux de soutien, le premier s'y rapporte effectivement mais la famille élargie exerce aussi un second niveau de pouvoir, celui du partage des responsabilités parentales en termes d'application des principes, des valeurs éthiques et morales capables de contribuer au plein épanouissement des enfants.

Le pouvoir de la famille élargie ne s'étend pas seulement au sein du foyer. Si un membre de la famille élargie surprend un enfant dans la rue en train de faire des bêtises, il est capable non seulement de le punir, comme l'auraient fait ses propres parents, mais bien souvent il rapporte le cas aux parents de l'enfant. Ce qui peut entraîner dans certains cas une double punition. Car le parent qui reçoit la plainte de la famille élargie ne restera pas sans réprimander l'enfant. Dépendamment de la gravité de la situation, le parent peut ne pas se contenter de lui faire des observations sévères. Cela peut aller jusqu'à lui donner des fessées. En assurant parfois la vie matérielle des enfants, la famille élargie détient un grand pouvoir qui facilite son intervention auprès de ces derniers.

Au niveau de la famille élargie, il existe une catégorie que nous n'avons pas mise en avant, parce que nous estimons que cela ne vaut pas la peine. Il s'agit des camarades de classe qui assurent, à leur niveau, bien sûr, un rôle important dans la réussite de leurs pairs. C'est ce que certains chercheurs appellent l'accompagnement par les pairs. Dans cet ordre d'idées,

Grosbois affirme : « Grâce à l'interaction sociale, l'enfant peut atteindre un niveau de connaissances et de performances plus élevé que s'il est seul » (Grosbois, 2012, p. 67).

Notons que les camarades de classes ne font pas partie de la famille élargie non parce que leur soutien soit moindre par rapport à celui de la famille élargie, mais parce que tout simplement leur intervention n'a pas le même statut que celle de la famille élargie. Toutefois, les écoliers sont nombreux à affirmer que sans le soutien de leurs camarades de classe, beaucoup d'entre eux auraient échoué parce qu'ils n'ont personne d'autre en dehors du milieu scolaire pour les aider à affronter les difficultés d'apprentissage. En effet, en s'épaulant, en s'entraïdant ils parviennent à briser beaucoup d'obstacles dans leurs études. Il est vrai que « le fait d'apprendre et de se développer par soi-même, tout au long de la vie, est de plus en plus prôné dans la société actuelle » (Grosbois, 2012, p. 148), mais il paraît que chez ces écoliers la mise en scène des intelligences favorise davantage la réussite scolaire.

Enfin, prendre naissance dans une famille, c'est aussi épouser d'une certaine manière ses modes d'agir, y prendre une figure particulière caractérisant notre identité, notre personnalité et nos désirs. Les différentes citations que nous avons analysées jusqu'ici sont porteuses d'un souci de faire de la famille un lieu de progression, de soutien, d'entraide. Les stratégies mises en œuvre par chacun des membres de la famille élargie relève d'un leadership qui ne se comprend qu'à partir d'une responsabilité partagée sans forcément mesurer l'ampleur de la responsabilité de chacun. Le soutien de la famille élargie demeure incontestable dans la mesure où l'aide apportée aux enfants participe énormément à leur réussite scolaire. En plus du soutien de la famille élargie, notons qu'il existe aussi d'autres catalyseurs de la réussite scolaire.

4. Les effets catalyseurs de la réussite scolaire

Pour éviter tout malentendu, il semble important pour nous de clarifier dès le départ ce que nous entendons par « effets catalyseurs ». En fait, « les effets catalyseurs » renvoient à tout ce qui d'une manière ou d'une autre contribue positivement à la réussite scolaire des enfants. Parmi les effets catalyseurs, nous en retenons particulièrement trois. La collaboration école-

famille, le poids des châtiments et des punitions corporels et enfin le désir de changer de statut social.

4.1. La collaboration écoles-familles : appui indispensable à la réussite scolaire

Pour appréhender la question de la réussite scolaire des enfants issus des familles de modestes conditions économiques et sociales, de nombreuses approches sont mobilisées. Pensons par exemples à la théorie de l'origine sociale développée par Bourdieu et Passeron, à la problématique du rapport au savoir thématisée par Charlot, etc. Toutes ces différentes approches nous aident à appréhender certes la question de la réussite scolaire, mais ne se donnent pas pour objectif d'étudier la contribution des parents analphabètes dans ce processus de réussite. Alors, l'originalité de notre réflexion consiste à analyser l'apport des parents à travers les interactions qu'ils entretiennent avec leurs enfants. Connaissant la réalité haïtienne, Dérivois quant à lui aborde la question en y introduisant un concept psychanalytique lui permettant de saisir la réussite sous un autre angle. Ainsi, il affirme : « À côté de ces approches qui paraissent tout à fait pertinentes par rapport à ce qu'elles proposent comme explication de la réussite scolaire des jeunes des milieux populaires, nous choisissons d'introduire le concept de rage narcissique comme forme d'intelligibilité issue de la psychanalyse dans cette quête d'élucidation des cas de réussites scolaires paradoxales » (Billy, Jean-Jacques, Dérivois, 2015, pp. 2-10).

Ce concept de « rage narcissique » paraît très éclairant dans la mesure où ces cas de réussites scolaires paradoxales ne se laissent pas appréhender à partir d'une simple approche psychologique de la réalité. En introduisant ce concept, l'auteur offre une lecture originale de la réalité culturelle haïtienne. Certes, les autres approches sont très pertinentes, comme il l'a si bien montré, mais le concept de rage narcissique fait entrer plus amplement dans les spécificités de la réalité haïtienne. Il est éclairant pour saisir la situation politique, économique et sociale dans laquelle évoluent les jeunes écoliers haïtiens. Donc, parler de rage narcissique, c'est évoquer une réalité multiforme devant laquelle tout sujet se sent appelé à réagir. La rage narcissique paraît comme une tentative de vouloir changer l'ordre des choses en agissant

d'abord sur soi-même. Donc, un tel concept est porteur d'une puissance d'agir qui semble correspondre parfaitement à la réalité des jeunes écoliers haïtiens.

Il est vrai que la rage narcissique apparaît comme une initiative émanant particulièrement des élèves, mais personne ne saurait ignorer l'espèce de fascination qu'exercent les parents sur le parcours scolaire des élèves. Autrement dit, la rage narcissique est vécue par l'élève mais en fait elle est provoquée par les parents et soutenue par les défis de la société haïtienne au regard de la crise économique que traverse le pays. Donc, le désir des parents de voir leurs enfants prendre l'ascenseur de la réussite sociale crée les conditions de possibilité favorisant une grande collaboration avec les institutions scolaires. Cette forme de collaboration participe énormément à la réussite scolaire dans la mesure où les parents se situent généralement du côté des responsables des établissements scolaires, ce qui laisse une marge de manœuvre très faible aux enfants. Du même coup, il est difficile pour les enfants de commettre des erreurs qui pourraient éventuellement nuire à leur plein succès à l'école.

La collaboration écoles-familles prend des formes diverses et variées dépendamment de la personnalité des élèves, des circonstances et des difficultés rencontrées. Les formes de collaboration les plus remarquables sont les suivantes : soutien en faveur des décisions de la direction des écoles, prise de mesures drastiques contre les élèves indisciplinés pour les empêcher de décliner, appui aux activités envisagées par l'école, relations très étroites entre les parents et les responsables de discipline, etc. Éveline Bouteyre voit dans cette forme de collaboration une opportunité pour accroître le rendement scolaire des élèves : « Le fait de favoriser de bons échanges avec les parents peut améliorer les apprentissages chez certains enfants, ce qui contribuera à augmenter un sentiment de compétences ainsi que la confiance du jeune en lui » (Bouteyre, 2008, p. 75).

La collaboration écoles-familles s'appuie sur une relation de confiance. Les parents en général croient dans les institutions, leur font confiance et par conséquent assument presque aveuglément les décisions prises par l'école. Lorsqu'un parent est convoqué par un responsable d'établissement, il fait de son mieux pour honorer cette invitation. D'autant plus que les parents sont toujours avides des nouvelles de leurs enfants. Donc, c'est pour eux l'occasion de s'informer de l'évolution de leurs enfants à l'école. Signalons en passant que

certain parents n'acceptent de se présenter à l'école pour leurs enfants que pour des communications importantes relatives au fonctionnement de l'école. Les convocations de parents pour des cas d'indiscipline sont automatiquement refusées par un certain nombre de parents notamment les plus sévères.

Ce refus apparent n'est pas un refus catégorique, ce n'est pas un refus réel de collaboration. Au contraire, c'est une manière pour le parent d'inciter son enfant à avoir un comportement digne et exemplaire à l'école. Étant donné que les élèves savent qu'aucun autre parent n'est autorisé à les emmener à l'école, ils sont obligés de se conformer aux principes de l'école pour éviter d'être renvoyés. Beaucoup d'élèves savent bien que leurs parents ne viennent à l'école que pour des rencontres d'informations ou tout simplement pour la remise des bulletins.

D'autant plus que certains parents ne sont pas toujours disponibles puisque très souvent ils vivent à la campagne ou mènent des activités à la campagne : élevage, jardinage, commerce, etc. Donc, le temps est très précieux pour eux. Voilà pourquoi ils ne sont pas prêts à laisser leurs activités pour n'importe quel prix. Certains parents menacent leurs enfants. Puisqu'ils se sacrifient pour répondre aux besoins des enfants, en revanche, ces derniers sont invités à se prendre en charge en évitant tout ce qui pourrait causer des déplacements inutiles à leurs parents qui sont très souvent toujours pris par des activités de toutes sortes. Dans cette perspective, les collaborations, écoles-familles loin d'être faibles et fragmentaires, sont viscéralement très fortes.

Le soutien aux décisions des établissements est la forme la plus manifeste de la collaboration écoles-familles. En appuyant les décisions des établissements, les parents contribuent énormément à réduire l'échec scolaire et à augmenter le taux de réussite scolaire. Appuyer les décisions des responsables, c'est signifier aux élèves la nécessité de respecter et de suivre les directives des établissements scolaires. En soutenant les établissements scolaires dans leurs décisions, il est donné aux élèves un cadre à travers lequel ils sont appelés à exercer leur autonomie. La grande marque de confiance dont bénéficient les chefs d'établissements résulte à la fois de la pénurie des établissements d'enseignement et de la situation d'analphabétisme des parents. Étant donné qu'ils ne savent ni lire ni écrire, en plaçant leurs enfants dans un

établissement scolaire, les parents ont la ferme conviction que celui-ci va pouvoir donner à leurs enfants tout ce dont ils auront besoin pour construire leur vie et réussir socialement.

Peut-on appliquer aux parents haïtiens cette réflexion de Dolto lorsqu'elle avance : « Aujourd'hui, les enseignants ne sont plus seulement pédagogues, ils ont à faire une éducation que la famille réduite n'assure plus et ils devraient être, plus qu'enseignants de savoir, des éducateurs à la vie personnelle de chaque enfant » (Dolto, 1994, p. 27). En fait, le contexte paraît tout à fait différent. Les parents haïtiens ne sont pas démissionnaires. Loin delà. Au contraire, ils contribuent largement au processus d'éducation de leurs enfants. Leur seul frein est leur incapacité intellectuelle. La collaboration écoles-familles est un vivant témoignage de leur implication.

Généralement, les parents ne remettent pas en question la crédibilité des institutions scolaires sauf dans des cas bien particuliers tels que : taux d'échec au baccalauréat ou bien lorsque tout le monde se met à parler de la médiocrité qui règne au sein d'un établissement. Rappelons que le parent qui envoie son enfant à l'école s'attend à ce que ce dernier maîtrise à la perfection la langue française. Pour de nombreux parents, c'est le signe qu'une école assure bien la fonction qui lui est confiée. Un enfant qui ne maîtrise pas la langue française, c'est le signe qu'il fréquente un très mauvais établissement. Maintenant la question à se poser est la suivante : comment un parent analphabète peut-il savoir si oui ou non son enfant maîtrise la langue française ? Eh bien, ils le découvrent lors des cérémonies religieuses, lors des prestations de serment, lors des funérailles, des mariages, etc. Souvent, c'est à partir des commentaires émis par d'autres que les parents vont dire que leurs enfants parlent bien le français. Même si en réalité le parent ne comprend rien dans ce que dit son enfant, il en sera toujours fier pour dire que son enfant maîtrise parfaitement bien la langue française.

Un autre aspect de la collaboration écoles-familles demeure le souci de donner aux enfants les matériels scolaires nécessaires à la réussite scolaire. L'achat des fournitures scolaires constitue un poids extrêmement lourd pour les parents. L'État haïtien ne soutient en aucune manière les familles de modestes conditions économiques et sociales. Qui pis est, les livres subventionnés par l'État ne sont jamais accessibles aux classes défavorisées. Il est extrêmement difficile pour les parents de pouvoir répondre aux besoins de leurs enfants, de leur fournir tous les matériels scolaires dont ils ont besoin. Il est vrai que de nombreux parents

essaient de le faire, mais ce n'est pas évident pour tous. C'est un niveau de collaboration d'une extrême importance dans la mesure où le parent qui accepte de faire ce sacrifice d'offrir à ses enfants un tel soutien risque de ne pas pouvoir lui donner à manger. Il est connu de tous que le prix des fournitures scolaires demeure très onéreux. Alors, lorsqu'un enfant reçoit toutes ses fournitures scolaires et ne parvient pas à réussir à l'école, le réflexe naturel des parents est de faire appels aux punitions corporelles.

4.2. Les châtiments corporels : un dispositif paradoxal de réussite scolaire

Selon EirikK Prairat, « l'acte de punir est sans doute contemporain de l'acte même d'éduquer, comme si l'un et l'autre s'étaient pensés et compris dès l'origine, dans une inévitable et intime complémentarité » (Prairat, 1994, p. 7). Les punitions revêtent différentes formes. Dans certaines cultures, dont la culture haïtienne, celles-ci peuvent aller jusqu'aux châtiments corporels. En effet, théoriquement les punitions corporelles sont interdites en Haïti particulièrement dans les écoles, mais les parents haïtiens continuent d'en faire usage autant à la maison qu'au sein des établissements. Parfois, certains établissements scolaires font semblant de respecter cette interdiction, mais en réalité demandent aux parents d'infliger des peines aux enfants au sein même des établissements.

Vraisemblablement, pour traiter certains cas d'indiscipline en classe, les responsables des établissements font appel aux parents rien que pour venir fouetter leurs enfants à l'école. C'est ce que nous découvrons dans les extraits suivants : « *Les élèves qui sont parfois en classe de 6^e secondaire, les parents ont l'habitude de les fouetter* ». Si dans le cas, la décision vient du parent lui-même, dans les deux autres cas, ce sont les responsables des établissements eux-mêmes qui l'exigent des parents. « *Le Directeur les renvoie afin que les parents les emmènent à l'école pour les fouetter* ». « *Souvent, on leur donne l'obligation de les bastonner* ».

A la lumière de ces extraits, il paraît que l'interdiction de fouetter les élèves ne concerne pas les parents, mais les responsables d'établissements. Les parents perçoivent le fouet comme un moyen permettant aux enfants remédier à des situations catastrophiques. Effectivement, les

enfants ont peur de se faire fouetter par leurs parents. D'autant plus, qu'ils savent que les parents ne badinent pas en matière de correction. Les punitions les plus dures, les plus atroces sont bien souvent infligées aux élèves afin qu'ils adoptent des comportements dignes des élèves. Denis Jeffrey définit la règle et le cadre dans lequel s'exerce la punition scolaire. Il affirme : « La punition scolaire doit comporter trois aspects : nommer le comportement non désiré, nommer la règle, nommer le comportement de remplacement » (Jeffrey, Simard, 2001, p. 13). Ce principe de Jeffrey vaut autant pour les familles que pour les enseignants souvent confrontés à la nécessité de punir. En effet, il ne suffit pas seulement de punir un enfant pour qu'il adopte un meilleur comportement, mais il a besoin aussi de comprendre les conséquences de son acte et le fondement de la sanction infligée.

Le fouet en tant qu'instrument de torture est souvent présent dans de nombreuses familles. Il existe d'autres punitions moins dures mais celles-ci sont utilisées par un petit nombre de familles. Par exemple, il peut être demandé à un enfant de ne pas quitter la chambre à coucher pendant une journée ou une demi-journée. Dans certains cas d'indiscipline à la maison ou à l'école, un enfant peut être placé dans un coin pendant plusieurs heures. Il arrive aussi que certains enfants soient privés de la télévision ou de certains jouets. La cour de la maison peut être un lieu interdit pendant toute la journée. Donc, il existe autant de punitions pratiquées par les parents pour essayer de corriger les enfants. Quelquefois, certains parents peuvent aller même jusqu'à menacer les enfants de les priver de nourriture pendant toute une journée. Mais en fait, ils ne le font pas réellement. C'est une façon pour eux d'exercer une pression sur eux.

Ces différentes méthodes de correction participent, d'une certaine manière, à redresser certaines situations chaotiques dans lesquelles se trouvent les enfants, situations pour lesquelles les parents ne voient aucune issue et qui ne sont pas sans conséquence sur le devenir des enfants. L'un des constats, c'est que bien souvent les enfants agissent non pas pour tenter de construire leur vie mais uniquement pour plaire à leurs parents. L'inconvénient, c'est qu'on ne prépare pas des hommes et des femmes libres, authentiques, intègres, capables de s'assumer, capables d'affirmer leur identité. Une telle forme d'éducation ne s'inscrit pas dans une dynamique de liberté et par conséquent ne contribue point à l'épanouissement des enfants. Dans cette perspective, la recommandation de Piaget adressée aux enseignants peut bien s'appliquer aux parents : « Il faut apprendre aux élèves à penser, et il est impossible

d'apprendre à penser sous un régime d'autorité. Penser, c'est chercher par soi-même, c'est critiquer librement et c'est démontrer de façon autonome. La pensée suppose donc le libre jeu des fonctions intellectuelles, et non pas le travail sous contrainte et la répétition verbale » (Piaget, 1998, p. 163).

En effet, une famille autoritaire prépare des enfants autoritaires. En revanche, une famille ouverte au dialogue offre à ses enfants l'opportunité de pouvoir grandir en toute liberté. Tenant compte de cette difficulté d'expression chez les enfants haïtiens, il paraît difficile de pouvoir identifier chez eux ce qui relève de la volonté des parents et ce qui découle de leurs aspirations personnelles.

Généralement, tous ceux qui ont peur d'être punis finissent par se conformer aux principes des établissements afin de répondre aux attentes de leurs parents. Mais cela ne signifie point qu'ils intègrent de manière profonde les principes établis. Cela peut facilement conduire à des personnalités à double visage : un visage réel qui correspond à leur vraie identité et un faux visage qui se rapporte au personnage que la famille veut leur imposer. Cela peut avoir de graves conséquences sur leur avenir. Par exemple, le jour où les enfants ne seront plus sous la tutelle de leurs parents, le jour où ils enlèveront leurs masques cela peut créer de grandes surprises. L'expérience montre que ces formes de manipulations, ces types de genres de masques ne tiennent pas longtemps. Qui pis est, la tentation pour ces personnes est de vouloir reproduire dans leurs propres familles ces expériences douloureusement vécues. Donc, sur le plan social il sera très difficile d'avoir des hommes et des femmes intègres, capables de se prendre en charge, capables d'assumer leur pleine responsabilité.

Notons qu'il existe chez les parents haïtiens analphabètes une attente sociale et familiale très forte. En quoi consiste-t-elle ? En réalité, les institutions scolaires qui ont la mission d'éduquer se donnent pour objectif de contribuer à la transformation de la société. La croyance en cette transformation sociale influence énormément leurs actions et canalise leur projet éducatif. En ce sens, lorsqu'un élève s'écarte de la voie proposée par les institutions scolaires, il est considéré comme un déviant parce que pour les institutions qui les forment, il ne lui sera plus possible de combler l'attente sociale. Et du côté de la famille, l'attente paraît un peu moindre mais en réalité, la pression est plus forte parce que l'attente familiale, c'est ce qui conditionne tout l'agir de la famille. D'autant plus que tout son espoir repose en général

sur l'enfant qui doit devenir un cadre dans la société. Effectivement pour de nombreux parents haïtiens analphabètes, « réussite scolaire rime avec l'ascension sociale : certains membres sont alors capables de se sacrifier pour que l'un de leurs représentants réussisse » (Mathieu, 2004, p. 82).

Les parents haïtiens analphabètes croient que c'est en assurant une fonction sociale, c'est-à-dire en ayant un emploi et un salaire que les enfants peuvent satisfaire leurs besoins. Evidemment, tous attendent ce moment privilégié où ils peuvent commencer à recevoir en retour une partie du fruit de leur travail. C'est une grande attente qui n'est pas toujours comblée et cela pour plusieurs raisons. En raison de la situation du faible taux d'embauche, beaucoup de jeunes diplômés ne parviennent pas à trouver un emploi sur le marché du travail. Ce qui fait que certains parents, même après avoir financé les études universitaires ou professionnelles de leurs enfants, continuent encore à les soutenir financièrement. Ce problème social fait partie des grandes crises rongant le pays depuis plusieurs décennies.

En somme, les châtiments corporels jouent un rôle important dans l'éducation des enfants. En ce sens, ils impactent énormément la réussite scolaire. Toutefois, nous ne pouvons ignorer les effets négatifs qu'ils engendrent. A l'instar de Bourdieu, nous pouvons avancer que l'usage des châtiments corporels tend vers la reproduction sociale. Autrement dit, faire usage des châtiments corporels est une nouvelle manière de poursuivre la colonisation. D'autres, voient dans l'usage des châtiments une nouvelle forme d'esclavage. En dépit des bienfaits et de tous les effets positifs engendrés par les punitions corporelles, il est clair que ce n'est plus la meilleure manière pour nous d'éduquer en ce troisième millénaire.

L'usage des punitions et des châtiments corporels a été mobilisé par les parents de naguère qui n'avaient pas d'autres façons d'appréhender la problématique de l'éducation que de cette manière là, mais aujourd'hui nous ne pouvons plus continuer à éduquer ainsi. Et cela pour plusieurs raisons. Le niveau de formation des parents ne leur permet pas forcément de répondre avec efficacité aux épreuves de la vie. Un ensemble d'actions posées par les parents à l'endroit de leurs enfants traduisent la réalité des parents : leur niveau de formation et leur mode d'implication dans la formation des enfants. En ce troisième millénaire, l'éducation des

enfants est appelée à prendre de nouvelles orientations. Tout en cherchant à aider les écoliers à prendre l'ascenseur social, il y a moyen d'orienter autrement leur éducation.

4.3. Prendre l'ascenseur social : un désir dévorant chez les écoliers haïtiens

Notre objectif ici consiste à expliciter les motivations sous-jacentes à l'engagement des élèves dans le processus de leur scolarité. Cela permettra de mettre en lumière la finalité des mécanismes utilisés pour mieux cerner les fondements de l'éducation des enfants issus des parents analphabètes en Haïti. D'entrée de jeu, soulignons que le besoin de changer de statut social fait partie des grands rêves animant la vie des écoliers haïtiens : « *J'aimerais devenir agronome* ». Un autre dit : « *Je veux être médecin. C'est ça que j'aime* ». Enfin, une fille ajoute : « *C'est l'unique façon pour moi de réaliser mes rêves* ».

Étant donné que les écoliers sont issus de la classe défavorisée, la précarité de leur situation les révolte et les pousse à s'engager de manière très forte dans le processus de leur scolarité. En ce sens, le concept de « rage narcissique » utilisé par Dérivois pour tenter d'expliquer leur engagement dans les études traduit de manière très juste la situation des écoliers. Pour Dérivois la rage narcissique est intimement liée à leur condition socioéconomique : « L'engouement et la persévérance impulsifs caractérisant l'engagement scolaire de certains adolescents haïtiens issus des milieux sociaux défavorisés du pays, mettent en évidence des éléments pertinents qui m'ont poussé à émettre l'hypothèse de l'existence d'une rage narcissique chez ces jeunes comme mécanisme socio-psychique participant à l'élucidation de leur rendement sur le plan scolaire » (Billy, Jean-Jacques, Dérivois, 2015, pp. 2-10).

Évidemment cette hypothèse de rage narcissique formulée par Dérivois est un élément très éclairant et cela pour au moins deux raisons. En premier lieu, le concept de rage narcissique sous-entend l'idée d'une force invincible que le sujet lui-même n'a pas forcément le plein contrôle. Certes, il en est le principal acteur, mais ne maîtrise pas forcément toutes la puissance de son action. En second lieu, cette rage narcissique est motivée par un ensemble d'éléments qui sont à la fois intérieurs et extérieurs aux sujets. Par exemple, le statut social

des élèves, c'est quelque chose qui fait partie de leur identité. La rage narcissique vise à renverser ce statut en prenant l'ascenseur de la réussite sociale.

En revanche, la situation sociale que traverse le pays, en tant qu'élément extérieur à la vie des élèves, apparaît comme un catalyseur les motivant à appréhender la vie avec sérieux et optimisme. Donc, ces éléments sont très révélateurs de la rage narcissique caractérisant les élèves. Un autre élément extrêmement intéressant avancé par Dérivois est la valorisation sociale de la réussite scolaire. C'est un facteur déterminant dans l'engagement des élèves. D'autant plus que c'est une manière de se faire reconnaître socialement et de prouver leur existence non seulement au sein de la classe mais aussi au sein de leur communauté d'appartenance. C'est cette idée que l'auteur semble vouloir exprimer en ces termes :

Ainsi, étant socialement valorisée, la réussite scolaire devient donc le moyen à travers lequel ces jeunes prouvent leur existence sociale comme être humain doué d'intelligence et se reconstruisent comme objet d'amour désirant. Et grâce à leurs bonnes performances scolaires, ils bénéficient du respect et de l'admiration des gens de leurs familles, de leurs quartiers de résidence et du milieu scolaire, qui les félicitent et les encouragent de différentes manières (petits cadeaux, compliments, soutien financier...) (Billy, Jean-Jacques, Dérivois, 2015, pp. 2-10).

Un enfant issu d'une famille de modestes conditions qui fréquente une bonne école peut exceptionnellement décrocher une bourse d'étude à deux conditions. D'abord, si après étude de son dossier, on établit des preuves tangibles qu'il est réellement dans le besoin. Ensuite, si et seulement si, il occupe les premières places à l'école et parvient à le maintenir sur une période donnée. Il ne suffit pas qu'un élève ait bien travaillé pendant une année pour lui octroyer une bourse. Cette preuve n'est pas suffisante. La réussite et la performance scolaires se mesurent dans la durée. Généralement, c'est son assiduité au travail qui définit si oui ou non un élève mérite de bénéficier d'une aide ou non. Le parent de l'enfant bénéficiaire perçoit cette aide comme une manne du ciel et va tout faire pour que son enfant puisse continuer à maintenir sa performance académique. En plus de cette performance académique, il faudrait aussi ajouter le dossier disciplinaire de l'élève. Car les deux sont déterminants dans l'obtention d'une subvention ou d'une bourse.

Le développement, la promotion sociale d'un élève sont conditionnés non seulement par son vécu scolaire mais aussi et surtout par l'acquisition et l'appropriation des savoirs, des connaissances acquis tout au long de son parcours scolaire et même au-delà. La rage narcissique, n'est pas seulement une attitude, c'est aussi une manière de penser, un mode d'être, une façon de se poser, de se positionner dans la vie.

Dans la tête de beaucoup d'écoliers, l'école est la meilleure voie de réussite sociale. C'est aussi la clé du succès. Les parents ne cessent de le répéter à leurs enfants. « Étant donné que chaque bonne performance sur le plan scolaire est vécue par ces jeunes comme un pas vers la restauration de soi et induit chez eux ainsi que chez les personnes significatives de leur entourage un sentiment de triomphe, ces jeunes sont donc de plus en plus portés par cette injonction dynamique de briller dans les études, qui valorise la revanche et la fierté au détriment de la culpabilité et de la honte » (Billy, Jean-Jacques, Dériovis, 2015, pp. 2-10).

La rage narcissique permet de transformer une situation apparemment chaotique en sentier de réussite. C'est ce qui constitue toute la spécificité de ce concept. Il a l'avantage de mettre en lumière ce renversement d'ordre social auquel aspirent les écoliers grâce à leur engagement dans les études. Indubitablement, le statut social des enfants pauvres ne leur permet pas d'avoir une certaine reconnaissance sociale. Tandis que par la voie de la performance académique cette reconnaissance s'impose d'elle-même. Donc, en s'appuyant sur leur statut social et économique il est donné aux élèves de voir avec un regard plus profond la nécessité de changer leur statut social et de contribuer ainsi à la transformation de toute la famille.

Évoquant la question de l'éducation, Kellerhails et Montandon affirment : « L'entreprise éducative des parents s'articule autour de trois tâches principales : former (ou contribuer à former) la personnalité de leur enfant, le préparer à une certaine position sociale (plus spécifiquement, l'orienter vers une profession donnée), et finalement construire ses loyautés religieuses, nationales, familiales, c'est-à-dire l'intégrer à certains groupes privilégiés et le familiariser aux valeurs qui les animent ». (Kellerhails et Montandon, 1991, p. 51)

Effectivement, ces principales tâches visées par l'éducation des enfants telles qu'elles sont évoquées par l'auteur conditionnent la vie des élèves. Quelquefois, cela les conduit à un

certain élitisme qui n'est pas toujours favorable au développement des élèves. Cette perception de la vie et de la vie professionnelle en particulier n'autorise pas les enfants à exercer certains métiers jugés trop précaires sous-prétexte que leur niveau intellectuel ne leur permet pas de se rabaisser à un tel niveau. Cette forme de complexe contribue énormément à paralyser la vie de nombreux jeunes professionnels haïtiens. Parfois, après avoir décroché un diplôme dans un centre professionnel ou universitaire, les jeunes professionnels n'envisagent de travailler que dans leur domaine spécifique. Ce qui n'est pas toujours facile.

L'analyse des explications fournies par les élèves issus des parents haïtiens analphabètes lors des entretiens pour justifier les fondements de leur investissement, de leur engagement dans les études en vue de promouvoir leur réussite scolaire paraît tributaire de l'engagement de leurs parents à leurs côtés. La parabole « c'est à toi que revient le bénéfice » si souvent utilisée par les parents analphabètes dans les différents entretiens prend la forme d'une douce révolution qui travaille l'esprit des enfants. A travers cette parabole, apparaît l'invitation à assumer ses responsabilités, à se prendre en charge.

Au terme de cette réflexion sur les effets catalyseurs de la réussite scolaire chez les enfants issus des parents haïtiens analphabètes, nous devons signaler une chose qui nous paraît très importante. Pendant de nombreuses années l'affirmation : « L'école est la clé du succès » était tout à fait vraie. Mais aujourd'hui, au regard de la détérioration du pays, au regard de la médiocrité qui se vit dans le pays, au regard de la situation sociopolitique en Haïti, il serait difficile de tenir pour vraie une telle affirmation. Il n'est plus possible de continuer à tenir un tel propos. L'arrivée au pouvoir des derniers chefs d'États haïtiens confirment cet état de fait. Ainsi, les écoliers se rendent compte que l'école ne demeure plus la clé du succès. Du moins, si elle en demeure toujours la clé, il faudrait ajouter qu'une fois qu'ils ont trouvé la clé, la serrure a été changée. Ce qui ne leur permet pas de parvenir au succès espéré. D'où la remise en question par plus d'un de la fonction sociale de l'institution scolaire. Certains se demandent comment l'école peut continuer à être la clé du succès alors que la serrure change en permanence.

Face à une telle situation, nous sommes en droit de nous demander comment redorer ce blason pour donner à la nouvelle génération cette conviction que l'école est réellement la clé

du succès. Il est vrai que cette interrogation ne fait pas partie de notre objet de recherche, mais nous ne pouvons pas l'ignorer puisqu'il est du devoir de l'institution scolaire de travailler à la transformation des citoyens en commençant par l'école. Puisque les grands idéaux éducatifs semblent s'effriter, il paraît important aujourd'hui d'inaugurer de nouvelles manières de penser le monde. Loin de réussir à l'école pour accéder au succès, la réussite scolaire s'apparente davantage à une sorte de transaction de reconnaissance entre parents et enfants.

5. La réussite scolaire : résultat d'une transaction entre parents et enfants

Si dans certains pays comme la France, la Belgique, la Suisse, le Canada, la plupart des études sur « le rendement scolaire des élèves d'origine populaire ont mis l'accent sur leur résilience comme facteur explicatif de leur succès à l'école (Françoise et al, 2001; Bouteyre, 2004 ; Fasal, 2008). Résilience qui, selon ces auteurs, repose sur des processus de mobilisation personnelle, familiale et communautaire » (Billy, Jean-Jacques, Déribois, 2015, pp. 2-10), cette recherche tente d'apporter de nouveaux éléments susceptibles d'expliquer la question du rendement scolaire. En effet, la performance scolaire des enfants issus des parents analphabètes apparaît, dans le cadre de cette recherche, sous la forme d'une transaction de reconnaissance, tel que Jean-Marie Barbier l'a décrite dans son livre *Vocabulaire d'analyse des activités*. Selon Barbier, la transaction de reconnaissance se définit ainsi : « Activités à travers lesquelles des sujets établissent une relation fondée sur une attribution réciproque de valeur dans un espace donné d'activité » (Barbier, 2011, p. 126). Cette forme de transaction entre parents et enfants n'a rien à voir avec une quelconque transaction économique. Elle est surtout de l'ordre la relation éducative familiale. C'est un consensus que les parents tentent d'établir avec leurs enfants dans le but de leur faciliter la vie.

Dans la perspective de cette transaction de reconnaissance, nous pouvons avancer que l'éducation donnée est souvent porteuse d'une attente de succès et les enfants se voient obligés de combler coûte que coûte cette attente en raison même de cette transaction de reconnaissance établie entre eux. L'essentiel de cette transaction peut se résumer ainsi : « *Je paie les frais de ta scolarité, je te donne à manger, je t'achète les fournitures scolaires, en*

retour, j'attends ta réussite ». En d'autres termes, le fondement de la transaction de reconnaissance est l'engagement des deux partenaires à apporter pleine satisfaction l'un à l'autre. De son côté, le parent s'engage à apporter à l'enfant toute l'aide nécessaire susceptible de contribuer à sa pleine réussite scolaire. Et l'enfant quant à lui se trouve dans l'obligation d'apporter de bonnes notes à la maison. Tout ce qui compte pour le parent, c'est d'abord la bonne performance académique : « *Ceux qui vont à l'école, ils doivent se débrouiller pour réussir afin de pouvoir être utile à eux-mêmes* ». Le parent est convaincu que le fait de répondre aux obligations financières de l'élève, ce dernier doit être en mesure de lui apporter entière satisfaction sans tenir compte des difficultés d'apprentissage auxquels l'élève peut faire face dans sa scolarité. Le parent n'attend que la réussite scolaire de son l'enfant. C'est sa plus grande satisfaction.

Dans ce mode de relation, les deux partenaires sont en quelque sorte gagnants. L'enfant qui réussit sa scolarité se sent valorisé, apprécié par ses parents, ses pairs et ses enseignants. Il fait la joie de ses parents et en même temps progresse dans la voie de l'ascension sociale désirée. Le parent de son côté trouve pleine satisfaction, en ce sens que l'argent investi dans la scolarité de son enfant lui rapporte des bénéfices. D'autant plus que la réussite scolaire demeure l'une des principales attentes des parents. Qui dit réussite scolaire dit aussi, dans beaucoup de cas, réussite disciplinaire, etc. Souvent, en dépit de tous les problèmes d'apprentissage, le principal obstacle à la réussite scolaire est la question de l'indiscipline des élèves.

Plus l'élève applique et respecte le règlement intérieur de son établissement, plus augmente la chance de sa réussite académique. Si le respect de cette transaction conduit souvent les concernés à adopter des postures d'engagement de plus en plus profond, le non respect de cet accord peut, dans beaucoup de cas contribuer à détériorer les relations familiales. Lorsque les parents sont trop déçus du faible rendement scolaire de leurs enfants, ils peuvent toujours continuer à leur venir en aide, mais ce qui arrive bien souvent c'est que l'aide apportée peut ne pas être de la même nature que la première.

Par exemple, après avoir rompu le contrat en n'ayant pas obtenu la moyenne de passage exigée par son établissement scolaire, le parent peut décider de ne plus continuer à verser

« dans le vide » autant d'argent pour son enfant. Cela peut entraîner facilement le choix d'un métier professionnel pour cet enfant. Ce qui n'est pas toujours bien vu par les enfants sauf dans les cas où la communauté éducative de concert avec les parents de l'enfant se rendent compte réellement que ce dernier accuse de grandes difficultés d'apprentissage. Dans un tel cas, le choix d'un métier professionnel apparaît comme la seule option possible pour sauver la vie de l'enfant. En le plaçant dans un centre professionnel, le parent veut s'assurer qu'il pourra se débrouiller pour gagner sa vie. Rappelons que jusqu'à cette date, selon les structures de l'école classique en Haïti, choisir une filière professionnelle n'est pas toujours bien vu. Les métiers les plus réputés sont la médecine, l'agronomie, le Génie civil, le Droit, etc.

Au regard de la société haïtienne ne pas choisir une telle filière peut être considéré comme un non sens, une maladresse de la part du jeune. Les parents de leur côté, sont beaucoup plus motivés à encourager leurs enfants dans le choix de ces métiers qui sont considérés comme les métiers les plus recherchés, les métiers les plus nobles. Ce qu'il ne faut pas oublier, c'est qu'en Haïti, il existe très peu de centres professionnels. D'autant plus que ces centres professionnels portent parfois la dénomination d'université. Ce qui rend encore moins visibles les filières professionnelles.

Certains parents analphabètes ne se contentent pas d'imposer leur volonté à leurs enfants, ils justifient aussi le bien fondé de leurs recommandations. On retrouve chez les parents un discours à plusieurs voies, à plusieurs objectifs, à plusieurs vocations : sociale, politique, économique, familiale. Comme nous avons cherché à le montrer à travers cette réflexion, l'éducation des enfants issus des parents analphabètes constitue une réflexion complexe dans la mesure où cette éducation accorde une place de choix à la réussite scolaire, principale source de motivation des parents. C'est ce qui fonde la transaction de reconnaissance entre les deux parties. En effet, les parents de leur côté se sacrifient pour répondre aux besoins de leurs enfants et les enfants quant à eux ont l'entière obligation de combler les attentes des parents en obtenant de bons résultats académiques que ce soit sur plan disciplinaire ou des performances académiques.

Indubitablement, il existe chez les enfants issus des parents analphabètes un sentiment de joie inouïe découlant d'un sentiment d'existence forte qui leur permet de s'investir dans leur

parcours scolaire. Le fait d'être écouté, encouragé, soutenu, compris par leurs parents cela crée une dynamique de collaboration qui favorise énormément la transaction de reconnaissance. Cela motive aussi les enfants. Tenant compte de la perception des parents haïtiens analphabètes de l'institution scolaire, tenant compte aussi de la précarité de leur situation économique et financière, la vigilance des parents est prioritairement tournée vers la performance scolaire comme l'ultime but qu'ils envisagent pour leurs enfants. Et surtout « l'État haïtien a d'extrêmes difficultés à mettre en œuvre une politique éducative cohérente. Les moyens politiques et économiques dont il dispose ne sont pas à la hauteur des objectifs éducatifs définis ». (Joint, 2006, p. 15) La vigilance des parents est la meilleure forme de participation à la réussite des élèves.

6. L'institution scolaire, miroir troublant de l'avenir des écoliers haïtiens

La vocation fondamentale de l'école est d'offrir aux élèves un cadre de référence fiable leur permettant d'utiliser à bon escient les ressources dont ils sont détenteurs en vue de pouvoir s'insérer professionnellement sur le marché du travail. Cependant, parler d'avenir pour un jeune écolier haïtien relève du mystère, car rien n'est jamais sûr. Aucun signe ne permet de dire avec assurance qu'un jeune pourra réussir sa vie ou non parce qu'Haïti est un pays imprévisible. Tout peut changer à tout moment. Rien n'est jamais sûr en Haïti. Nous nous inscrivons dans cette réflexion de Ballion dont l'engagement dans la recherche part de l'importance accordée à l'institution scolaire : « L'école requiert notre attention, parce qu'elle est, pour l'individu, le lieu de passage obligé qui détermine dans une grande mesure son mode d'existence et même d'être, et, pour la collectivité, celle de toutes les institutions qui lui donne le plus l'illusion d'agir sur elle-même, de se produire d'une manière contrôlée » (Baillon, 1982, p. 7).

C'est cette même conviction qui nous pousse à entreprendre cette réflexion sur la réussite scolaire des écoliers haïtiens. Les paradoxes du système scolaire haïtien et du mode de fonctionnement du pays en général nous inquiètent énormément. Car trop de jeunes

s'inquiètent de ce que sera leur avenir. Louis Auguste Joint traduit cette situation inquiétante en ces termes : « La pauvreté bloque l'espoir d'un changement et n'offre qu'une vision brouillée et incertaine d'un avenir bâti sur la réussite scolaire » (Bouteyre, 2008, p. 127).

L'objectif de cette réflexion est de faire émerger, à partir des entretiens, les différentes représentations que les élèves se font de l'institution scolaire ainsi que certains paradoxes auxquels ils doivent faire face au quotidien. En effet, beaucoup d'élèves s'investissent dans leurs études en vue de forger leur avenir mais ils se rendent bien vite compte que le pays n'offre pas grand-chose à ses fils et filles en termes de projet d'avenir. Certaines expressions telles que : « *L'école est la richesse des pauvres ; L'école est trésor des défavorisés, la richesse des déshérités* » traduisent la confiance qu'ils mettent dans l'institution scolaire et leur niveau d'attente face à leur avenir.

De manière unanime, les écoliers haïtiens témoignent d'un grand amour pour les études. Ils dégagent une vision très positive de l'institution scolaire. Cette perception semble jouer énormément sur leur investissement dans leur parcours scolaire. En guise d'illustration, passons en revue quelques extraits d'entretien : « *L'école, c'est quelque chose de très important pour moi. Parce que sans elle on ne vaut rien dans la société* ». « *L'école est la plus grande richesse que les parents puissent nous donner* ». Il est très frappant dans les entretiens de voir combien les écoliers relient souvent l'école à la réussite sociale. Pour eux, l'échec scolaire conduit au rejet social tandis que la réussite scolaire amène à la reconnaissance sociale.

Dans l'imaginaire de beaucoup d'haïtiens, il n'existe pas d'autres voies de réussite sociale en dehors de l'école, car les métiers professionnels sont peu valorisés et de ce fait, la voie royale est celle de l'université. Voilà pourquoi l'élève qui ne parvient pas à réussir ses études classiques pour entrer à l'université apparaît aux yeux des autres comme un « raté » de la société. Ainsi, la survalorisation des savoirs intellectuels fait que les autres formes de savoirs ne valent pas grand-chose. Cette conception sociale justifie bien ces propos de Charlot : « Le sujet a des représentations du savoir, il est son rapport au savoir » (Charlot, 1997, p. 96).

Cela conditionne largement le regard porté sur l'école par les écoliers. En présentant l'école comme la plus grande des richesses, l'élève établit une catégorisation des valeurs et du même coup nous donne à penser qu'un écolier bénéficiant du pain de l'instruction possède tout ce qu'il lui faut pour gagner sa vie. Considérer l'école et d'une façon plus précise l'instruction scolaire comme la meilleure des richesses du monde, c'est reconnaître que la mission des parents est très importante et très lourde. C'est aussi affirmer la nécessité d'apprendre, de se former. Cette nécessité d'apprendre est constitutive de la nature humaine, selon Stéphane Diebold : « Apprendre est vital à l'homme, l'homme est un animal apprenant, il s'ajuste en permanence à l'environnement. L'adaptabilité est la clé de sa survie » (Diebold, 2013, p. 5).

L'appropriation du monde implique de la part du sujet un certain désir. C'est ce qui facilite son entrée dans les apprentissages. C'est peut-être en ce sens qu'il faudrait accueillir ces propos de l'élève : « *Parmi toutes les activités de ma vie, j'aime principalement l'école, le foot-ball parce que je rêve d'être une référence, (une grande personnalité) dans la société. Si tu n'es pas allé l'école, tu seras une personne dépourvue d'importance et de respect. Sans l'école, tu ne vauds rien dans la société* ».

Trois éléments importants peuvent être dégagés de cet extrait. Tout d'abord, l'élève tend à montrer que l'école et le sport constituent ses activités favorites. Mais en mettant l'école en avant, il lui accorde une certaine préséance. Cette préséance accordée à l'école est significative de sa représentation de l'institution scolaire dont l'une des principales missions consiste à doter les futurs citoyens d'un ensemble de savoirs favorisant leur pleine intégration sociale. Notons que le sport n'est pas toujours pratiqué en Haïti dans les écoles. D'ailleurs, même s'il fait partie du programme du ministère de l'Éducation nationale, très peu d'écoles disposent d'un terrain et des matériels appropriés disponibles en vue de promouvoir une telle activité. Certains responsables d'établissement ne comprennent pas encore l'importance du sport jusqu'à en faire une priorité. La perception qu'ils ont de cette activité, c'est que le sport est une activité physique et c'est tout. Leur faire comprendre que c'est aussi une source de connaissance peut paraître pour eux comme une véritable aberration.

Charlot montre que l'acquisition des savoirs conditionne notre mode d'existence dans la mesure où l'acquisition des savoirs nous donne une meilleure maîtrise de nos actions :

« Acquérir du savoir permet de s'assurer une certaine maîtrise du monde dans lequel on vit, de communiquer avec d'autres et de partager le monde avec eux, de vivre certaines expériences et de devenir ainsi plus grand plus sûr de soi, plus indépendant » (Charlot, 1997, p, 68).

Ensuite, ce qui paraît fonder le principal leitmotiv de l'élève, c'est son désir d'occuper un rang social, de s'intégrer dans la société, de trouver sa place dans la cité. L'expression qu'il utilise, à savoir, « devenir une référence » peut être comprise non pas comme un simple souhait, mais comme une profonde aspiration, du moins un véritable défi à relever. Face à son faible statut social et économique, il espère prendre l'ascenseur de la réussite pour transformer sa vie. Donc, on pourrait dire que l'élève porte en lui un rêve. Certes, ce rêve peut ne pas être entièrement réalisé, mais cela lui sert d'« utopies mobilisatrices²⁸ » pour avancer vers la concrétisation de son rêve. Le rêve des écoliers constitue un élément important susceptible d'expliquer leur entier dévouement, leur investissement dans les études. Le fait pour la fille d'avoir le rêve d'occuper un certain rang social sous-entend que le statut social dans lequel il évolue ne lui plaît pas, du moins, ne lui convient pas. Il aspire à prendre l'ascenseur social pour concrétiser son rêve.

Enfin, la perception de cet écolier issu des parents analphabètes peut bien nous surprendre. Ses propos sont assez poignants. Mais connaissant la société haïtienne, il ne fait que décrire la réalité. Effectivement, dans l'organisation sociale en Haïti, on accorde très peu de chance à ceux qui ne sont pas instruits de pouvoir trouver leur place sur le marché du travail. On pourrait même dire, et cela sans exagération, que les personnes analphabètes, en dépit de leur utilité sociale, ne comptent pas aux yeux de la société haïtienne. A vrai dire, ce qui explique cette situation, c'est que la majorité du peuple haïtien ne reçoit pas une formation de base. Étant donné que ceux qui n'ont pas eu la chance d'aller à l'école ne connaissent pas forcément la langue française et ne la parlent pas non plus, ils sont en quelque sorte exclus du cercle social parce qu'en Haïti l'usage du français est une marque de distinction sociale. Voilà

²⁸ Nous entendons par « utopies mobilisatrices » un ensemble d'éléments qui nous permettent d'avancer dans la réalisation de nos objectifs. En fait, ces utopies nous procurent de l'énergie, nous motivent avec puissance, développent notre pouvoir d'agir en vue de parvenir aux résultats escomptés même si en réalité il peut y avoir un certain écart entre les prévisions et les réalisations.

pourquoi d'ailleurs, certains cherchent à maintenir le peuple dans cette situation pour garder leur pouvoir et faire tout ce qu'ils souhaitent.

Désireux d'orienter leur vie dans de nouvelles directions, certains élèves nous livrent les motifs de leur engagement dans les études : « *J'aime l'école parce que c'est grâce à elle que je pourrai être utile à moi-même et à ma famille* ». L'idée selon laquelle l'élève souhaite être utile à lui-même et à sa famille est essentielle pour saisir dans le contexte difficile dans lequel évoluent les familles haïtiennes de modestes conditions économiques et sociales. Puisque les parents sont souvent privés de moyens financiers suffisants, pour assurer l'éducation de leurs enfants, ils sont bien obligés d'investir tout leur avoir dans l'éducation de leurs enfants. Leur seule espérance est que les enfants s'occuperont d'eux lorsqu'ils seront dans le besoin. Ainsi donc, chaque enfant représente une trésorerie pour les parents. Les enfants issus des familles modestes sont appelés à prendre soin de leurs parents, à subvenir à leurs besoins en leur apportant toute l'aide nécessaire, sous quelque forme que ce soit. C'est en ce sens que l'élève conçoit l'école comme ce moyen lui permettant non seulement de concrétiser ses rêves mais aussi de combler cette attente familiale très forte.

Ce souci de subvenir aux besoins de la famille, aux besoins des parents est très présent dans les entretiens. Il est exprimé sous des formes diverses et variées. Pour cet écolier, le premier motif de son investissement dans les études concourt à cette finalité : « *Pour que je puisse aider mes parents lorsqu'ils ne pourront plus travailler* ». Les enfants sont nombreux à apercevoir ainsi leur responsabilité à l'égard de leurs parents. C'est une sensibilité qui est exprimée par tous les élèves interviewés. C'est un trait culturel haïtien. Les parents investissent leur avoir dans la formation de leurs enfants et ils espèrent en retour que les enfants s'occupent d'eux lorsqu'ils seront dans le besoin. L'enfant haïtien issu d'une famille modeste sait pertinemment qu'il a une dette envers ses parents. C'est à lui que revient la responsabilité de satisfaire ses besoins. On peut toujours s'interroger sur ce qu'ils font réellement lorsqu'ils sont en capacité de le faire concrètement, mais c'est ce qu'ils laissent comprendre dans leurs discours.

Parfois, même si le jeune écolier haïtien ne parvient pas à formuler explicitement le rêve qui l'habite, mais il en est bien conscient de sa présence en lui. L'extrait suivant en est une

parfaite illustration : « *Nous faisons le sacrifice d'aller à l'école et d'étudier pour que nous devenions quelqu'un* ». Ce "quelqu'un" dont il est question ici nous pouvons le considérer comme le leitmotiv de l'écolier pour avancer vers un lendemain meilleur. Devenir « quelqu'un », dans l'idée du jeune écolier haïtien, semble être synonyme de réussite de carrière professionnelle. Un autre extrait renforce cette représentation sociale de l'école : « *L'école est importante parce qu'elle éduque et sans éducation nous ne pouvons rien faire surtout dans ce pays où nous vivons* ».

La particularité de cet extrait, c'est que l'élève relie l'école à l'éducation. Sans doute, ce qui est ressorti ici, c'est la mission de l'école : former des individus utiles à eux-mêmes et à la société. Ainsi, apparaît une forte confiance dans l'institution scolaire par rapport à sa mission éducative. La référence à Haïti se révèle pertinente pour saisir les enjeux de son investissement dans les études. Effectivement, en Haïti même ceux qui ont fait des études ont du mal à trouver un emploi surtout pour ceux qui n'ont aucune qualification. Le marché du travail est si compétitif qu'il n'est pas donné à n'importe qui de pouvoir s'en procurer. De ce fait, les élèves les mieux qualifiés ont plus de chance d'être recrutés. Toutefois, nous ne pouvons pas ignorer qu'il existe bon nombre d'antinomies dans les recrutements notamment au niveau de l'administration publique.

La philosophie de la performance caractérisée par l'expression anglaise : « *The right man at the right place* », qui se traduit en français par « *L'homme qu'il faut à la place qu'il faut* » ne constitue pas le point fort des institutions haïtiennes à cause de la corruption qui gangrène le système sociopolitique. Ce qui remplit beaucoup d'étudiants haïtiens de questionnements sur la raison d'être de leur investissement lourd dans les études. Dans cette perspective, nous pouvons affirmer que l'école permet certes aux écoliers de se projeter dans l'avenir, mais lorsque ces derniers commencent à mesurer la complexité du marché du travail au regard de la corruption qui règne dans ce pays, ils ne peuvent s'empêcher de s'interroger sur leur avenir. L'élève, devenu universitaire, se rend compte bien vite de la complexité du marché du travail et de la difficulté à pouvoir trouver un emploi après des études professionnelles ou universitaires. Une telle situation rend malheureux les parents qui se sont dépensés pour donner à leurs enfants le meilleur encadrement qui soit en vue de leur réussite sociale. Vu la situation de l'institution scolaire en Haïti, le projet de le transformer devrait être au cœur des

préoccupations des dirigeants politiques. Transformer l'enseignement, promouvoir des innovations reste un chantier ouvert.

Deuxième chapitre : Innovations éducatives et pédagogiques

L'analyse des stratégies éducatives parentales nous conduit à envisager des innovations éducatives et pédagogiques en vue de transformer, du moins d'améliorer en profondeur la perception que beaucoup de parents et d'enseignants ont de l'éducation. Ainsi, l'objectif de ce chapitre est de proposer quelques innovations éducatives et pédagogiques susceptibles de contribuer à la transformation de la situation de l'éducation en Haïti. Les deux principaux acteurs de l'éducation, - les familles et les établissements scolaires -, ne sauraient remplir efficacement leur mission que dans la mesure où leurs actions sont fondées sur des rationalités prenant en compte à la fois la situation concrète des élèves, leurs besoins réels et leurs profondes aspirations. Alors, en quoi consistent ces innovations ? D'où proviennent-elles au regard de cette recherche ? Qu'entendons-nous par innovations ?

D'origine latine, le terme d'innovation (*in*, dans et *novare*, renouveler, changer, refaire, restaurer, rendre nouveau, transformer), sous-entend l'action d'introduire quelque chose de nouveau dans le fonctionnement d'un système organisé. Donc, l'innovation consiste à innover, à créer du neuf. Appliquée au domaine éducatif, l'innovation consiste pour l'éducateur, qu'il soit parent ou enseignant, à faire preuve d'un esprit à la fois créatif et inventif susceptible de susciter le goût de l'apprentissage des savoirs, des valeurs ou des principes qu'il souhaite transmettre. En ce sens, l'innovation doit susciter l'enthousiasme de l'apprenant dans quelque domaine que ce soit. Que ce soit dans la mise en place des stratégies éducatives parentales, des dispositifs pédagogiques ou dans la conception des formes de médiation, l'innovation suppose une dimension de persuasion qui permet à l'autre d'apprécier la nouveauté proposée.

Dans le cadre de cette recherche sur la contribution des parents haïtiens dans la réussite scolaire de leurs enfants, l'innovation implique une double compétence. D'une part, l'éducateur doit être en mesure d'analyser de la manière la plus fine possible la pertinence du contenu de ce qu'il souhaite transmettre et d'autre part, il est invité à aller vers l'éduqué,

d'entrer en dialogue avec lui. C'est ce qui facilite son travail de transmission. Une telle conception de l'innovation paraît très éloignée de la perception sociale présentée par Diebold s'inscrivant davantage dans la logique de l'usage qu'on en fait des nouvelles technologies. Pour lui, l'innovation vise l'intégration des technologies de l'information et de la communication au sein des entreprises en vue d'améliorer leur niveau de performance. Au regard de notre objet d'étude, nous proposons deux axes de réflexion autour des innovations. Le premier portera sur des innovations éducatives, tandis que le second s'intéressera aux innovations pédagogiques.

1. Des innovations éducatives vers une nouvelle perception éducative

Notre réflexion sur les innovations éducatives a pour fondement les relations familiales interpersonnelles. C'est à la lumière des relations entre parents et enfants haïtiens qu'il nous est donné d'envisager ces innovations dont le but essentiel est d'inaugurer une nouvelle perception de l'éducation en Haïti. Celle-ci prendra en compte non seulement la nécessité de la transmission des traditions familiales mais tentera aussi de trouver un certain équilibre entre la vie réelle des écoliers et les objectifs fixés par les parents. Étant donné que les jeunes sont le produit de leur milieu et de leur époque, il paraît difficile d'envisager leur éducation en ignorant la réalité sociale, familiale, politique et culturelle dans laquelle ils évoluent. C'est dans cette perspective que nous allons voir comment accompagner les parents haïtiens analphabètes pour les conduire vers une nouvelle perception éducative.

1.1. Accompagner les parents en vue d'une nouvelle perception éducative

Au regard de notre objet d'étude, les innovations éducatives constituent une réflexion importante. Elles visent à déterminer des postures éducatives parentales susceptibles de conduire à une meilleure performance dans la manière d'envisager l'éducation des enfants. La performance dont il est question ici doit être comprise au sens du développement de l'autonomie et de l'émancipation des enfants. Ainsi, les innovations éducatives parentales

nous amènent à tourner notre regard vers de nouvelles manières d'éduquer prenant en compte à la fois la réalité sociale à laquelle les enfants doivent faire face, le souci des parents de transmettre les valeurs auxquelles ils adhèrent et croient fermement, ainsi que les nouvelles exigences imposées aux parents en matière d'éducation, c'est-à-dire les lois relatives à l'éducation des enfants.

L'objectif visé à travers ces nouvelles postures éducatives est de rendre les parents plus opérationnels, plus rationnels et plus raisonnables dans l'exercice de la parentalité en vue de mieux répondre aux besoins et aux aspirations des enfants. Celles-ci visent aussi à faire ressortir la fragilité et la noblesse du travail éducatif parental. Les parents s'efforcent certes de répondre aux exigences de leur responsabilité parentale, mais nous devons reconnaître que la bonne volonté ne suffit pas toujours pour parvenir aux résultats escomptés. Donc, prendre en compte la formation et l'accompagnement des parents apparaît comme une nouvelle modalité de coopération avec les établissements scolaires dans l'idée de contribuer à une plus grande réussite scolaire, mais surtout à un travail éducatif de qualité capable d'engendrer la nouvelle Haïti dont rêve le peuple. En quoi consiste cet accompagnement ? Alors, quel mode d'accompagnement, les parents auraient-ils besoin ?

Sur le plan psychologique, ils ont besoin d'être reconnus pour ce qu'ils sont réellement, c'est-à-dire des parents soucieux de l'éducation et de la formation de leurs enfants. À partir de cette reconnaissance, il devient plus facile de pouvoir enclencher des processus de formation et d'accompagnement. Alors, qui doit s'occuper de cette formation ? Qui peut ou doit offrir cet accompagnement ? Évidemment, il revient à l'État de mettre en place des structures sociales permettant de répondre à ces besoins. Mais étant donné qu'il ne s'y intéresse pas, il revient à d'autres institutions de leur venir en aide. En ce sens, les établissements scolaires peuvent bien offrir un tel cadre. Comme nous l'avons bien souligné précédemment, dans le cadre de la collaboration écoles-familles, il est possible d'encadrer les parents afin qu'ils accompagnent le mieux possible leurs enfants.

En fait, il s'agit de leur apporter le soutien nécessaire à l'accomplissement de leur mission. Par exemple, des conférences-débats autour de certaines thématiques telles que la famille, l'école, la réussite scolaire, société, les difficultés d'apprentissage, la fragilité humaine, la

connaissance de soi, etc. peuvent être organisées en vue de contribuer à leur formation. Beaucoup d'autres thématiques encore peuvent faire l'objet de grandes réflexions en vue d'aider les parents à mieux affronter les difficultés de la vie. L'avantage de ces espaces tiers c'est qu'ils permettent de libérer la parole afin de mieux connaître les parents. En outre, ils permettent de nouer des relations plus profondes avec les familles.

La nécessité d'accompagner les parents dans le processus éducatif se fait sentir. Les parents en ont besoin pour qu'ils deviennent plus efficaces dans leur travail d'éducation auprès de leurs enfants. Ils sont déjà certes très engagés dans le processus de l'éducation des enfants, ce qui est très positif, mais leur contribution aurait pu être plus importante si et seulement si ils étaient accompagnés et soutenus dans leur travail. L'éducation des enfants issus des parents haïtiens analphabètes est appelée à faire naître des hommes et des femmes engagés dans la transformation sociale et politique de leur pays.

Accompagner les parents, participer à leur formation, c'est les rendre plus autonomes et plus efficaces. C'est aussi renforcer les liens entre écoles et familles dans l'objectif favoriser une plus grande réussite scolaire. Plus l'accompagnement des parents est importante mieux devient leur pouvoir d'agir. Dépendamment des contextes et de l'évolution de la situation, le soutien offert aux parents aller jusqu'à leur donner des cours pour les aider à s'affranchir de l'ignorance. Former les parents de manière à les sensibiliser sur les effets négatifs de la peur et de la contrainte se révèle indispensable pour développer de nouvelles postures éducatives fondées sur des rationalités justes et crédibles. Il est certain que les parents veulent le bien-être et le bonheur de leurs enfants. Apparemment ils sont preneurs même si à long terme, ils vont se rendre compte que le changement n'est pas facile à effectuer. La deuxième innovation envisagée dans cette étude est le passage d'une éducation basée sur la peur et la contrainte à une éducation fondée sur le dialogue.

1.2. La peur et la contrainte : deux handicaps au bien-être des écoliers

À la lecture des entretiens, nous avons découvert que pour éduquer leurs enfants, les parents haïtiens analphabètes essaient de reproduire le modèle éducatif de leurs propres parents et

grands-parents, en faisant appel à toutes les stratégies et tous les dispositifs qu'ils utilisaient. En ce sens, un père de famille déclare : « *Il y a des choses que les grands-parents avaient l'habitude de nous apprendre. Et maintenant que nous avons nos propres responsabilités nous les apprenons aux enfants pour qu'ils sachent comment s'orienter dans la vie* ». En revanche, une mère avance : « *C'est parce que nous avons été éduqués par des parents, c'est ce qui nous permet aussi d'avoir des responsabilités. L'enfant lui aussi prendra aussi ses responsabilités* ».

La pédagogie éducative mobilisée par ces deux parents renferme sans doute des éléments très positifs mais en fait ne tient pas compte de certains paramètres de l'éducation tels que : le contexte social et le milieu environnemental des enfants. En outre, une telle éducation favorise difficilement des interactions sociales qui sont un véritable lieu de croissance pour les enfants. Ici se pose le problème de la juste mesure dans l'acte éducatif. En ce sens, Jeffrey affirme : « *Savoir éduquer les enfants avec souplesse et sévérité est un art. La sévérité est perçue par l'enfant comme un signe qu'il peut faire confiance à l'adulte* » (Jeffrey, Simard, 2001, p. 12).

Avec les grandes mutations sociales et surtout avec les technologies de l'information et de la communication offrant à de nombreux jeunes l'opportunité de s'informer sur de nombreux sujets, il n'est plus possible aujourd'hui de reproduire systématiquement le schéma éducatif des anciens parents. Sinon, les parents courent le risque d'être constamment en conflit avec leurs enfants. L'acte d'éduquer requiert aujourd'hui un certain dosage entre les valeurs traditionnelles et les valeurs actuelles. Autrement dit, il y aura toujours besoin pour les parents d'ajuster leurs stratégies éducatives afin d'être plus efficaces. D'où la pertinence de cette réflexion.

En effet, étant donné que tout le travail éducatif des parents haïtiens analphabètes s'appuie généralement sur la peur et la contrainte, nous estimons que cela peut avoir des répercussions très négatives sur la vie des enfants et même sur leur rendement scolaire dans la mesure où « *des conflits de loyauté, des incohérences internes chez le jeune, peut le mettre dans la non-possibilité d'apprendre* » (Dérivois, 2016, pp. 229-237). En effet, il est souvent difficile de faire comprendre aux parents, - habitués à suivre scrupuleusement les recommandations de

leurs propres parents, - que les enfants peuvent avoir des motivations et des aspirations qu'ils ne partagent pas forcément. Puisque la tendance habituelle est de les contraindre à épouser leurs propres désirs, cela peut facilement créer dans la vie des enfants des conflits de loyauté, des incohérences internes. Cette posture ne contribue guère à leur épanouissement.

Par ailleurs, appelés eux aussi à devenir parents en étant eux-mêmes éduqués de cette manière là, la tendance naturelle est de vouloir reproduire ce même schéma éducatif. Cela peut engendrer une spirale de peur et de contrainte paralysant la vie des enfants. Cela ne contribue pas à faire surgir une nouvelle société dans laquelle la recherche et la promotion de l'intégrité des citoyens apparaît comme une nécessité. Puisque, « la responsabilité des parents à l'égard de leurs enfants est entière, continue et illimitée » (Thollon-Behar, 2007, p. 82), il est difficile de ne pas en prendre soin. Sinon, il sera peut-être trop tard d'éviter le pire. En éduquant les écoliers par la peur et la contrainte, il y a un fort risque d'engendrer, entre autres, des citoyens à multiples visages.

Éduquer par la peur et la contrainte ne permet pas d'être soi-même, d'être pleinement authentique. Car le désir de plaire à l'autre et de vivre pour lui peut facilement conduire un sujet à avoir des masques pour se protéger contre la présence de celui ou celle qui lui impose une identité qui n'est pas la sienne. Dans une telle situation, comment un sujet peut-il parvenir à son plein épanouissement ? En cherchant à se conformer aux désirs de l'autre en présentant un éthos qui lui plaît, par peur d'être rejeté, le sujet finira par devenir étranger à lui-même.

La meilleure façon, à notre avis, de briser cette spirale de peur et de crainte dans les relations parents-enfants semble d'envisager d'autres modes de relations fondées sur le dialogue et le respect de la dignité humaine. En fait, nous avons la conviction que l'éducation donnée aux enfants ne peut donner toute sa mesure et contribuer réellement à façonner des hommes et des femmes libres et authentiques que dans la mesure où les parents leur apprennent à cultiver certaines valeurs leur permettant de grandir en toute liberté. Il est vrai que le processus d'éducation implique, qu'on le veuille ou non, une certaine forme de contrainte, mais celle-ci doit être en quelque sorte mesurée. Dans le cas contraire, elle risque de se transformer en dictature.

Là où règne la dictature, impossible de parler de l'émancipation humaine. Car l'émancipation de l'homme va à l'encontre de l'esclavage et de la dictature sous toutes ses formes. À la suite de nombreux chercheurs, Thollon-Behar montre que l'«un des éléments du désarroi des parents relève de l'incertitude éducative – quel type d'éducation donner aujourd'hui aux enfants ?» (Thollon-Behar, 2007, p. 85). Effectivement, ce désarroi engendre quelquefois des comportements qui témoignent de la non-maîtrise de soi. Celle-ci résulte le plus souvent de l'inefficacité des outils dont disposent les parents pour affronter les exigences de leur métier de parents.

Secourir les parents, les aider à mieux saisir la noblesse et la complexité de leur métier apparaît aujourd'hui comme une nécessité au regard des transformations sociales qui tendent de plus en plus à les rendre démunis face à l'exercice de la parentalité. La nécessité d'avoir des espaces tiers permettant aux jeunes de s'épanouir, de se développer en toute intégrité devient nécessaire. Puisque les parents analphabètes ne sont pas toujours conscients de tous les impacts que leurs actions sont susceptibles de produire, il devient important d'envisager des modes d'accompagnement en vue de les amener à une certaine prise de conscience de leurs stratégies éducatives.

Vraisemblablement, leur perception de l'éducation et de l'institution scolaire conditionne énormément leurs stratégies éducatives ainsi que les dispositifs mis en place pour solutionner les nombreux problèmes qui se présentent à eux. Dans cette perspective, nous pouvons avancer que les stratégies éducatives parentales sont souvent à la hauteur des moyens dont disposent les parents pour faire face à leur métier de parents. On peut se demander pourquoi la peur et la contrainte ? En fait, plusieurs hypothèses sont plausibles. La première, c'est que la peur semble une force dissuasive. Ainsi, pour dissimuler toute force de résistance de la part des enfants, les parents mobilisent la peur comme stratégie éducative. En tant que force contraignante, la peur leur octroie le privilège de rester dans leur zone de confort et de pouvoir bénéficier ainsi de l'obéissance des enfants.

La deuxième, c'est que la peur ne fait pas qu'engendrer la soumission, elle reflète aussi une image de grandeur de la part de celui ou celle qui l'exerce. Donc, elle peut être une manière d'établir un rapport de domination. Enfin, la peur et la contrainte symbolisent la puissance du

dominant et la faiblesse du dominé. Les parents éprouvent souvent le besoin d'affirmer leur autorité. Dans cette perspective, quel type d'aide l'État haïtien peut-il leur proposer pour les rendre plus habiles ? Quel type de formation serait le plus adapté à la réalité de ces parents ?

La formation destinée aux parents doit avoir pour objectif de les aider à prendre conscience que « les méthodes répressives peuvent nuire aux enfants, qu'elles sont à l'origine de toutes sortes de troubles névrotiques ou de déformations caractérielles », écrit en 1945 un spécialiste américain faisant autorité » (Thollon Behar, 2007, p. 96). Animés du désir d'éduquer de la manière la plus correcte qui soit, certains parents peuvent facilement tomber dans des excès, ce qui peut causer d'énormes dégâts dans la vie des enfants. En ces sens, certains jeunes avec qui nous avons eu la joie de discuter nous révèlent que la formation reçue de leurs parents a beaucoup marqué leur vie et cela de manière très positive. Toutefois, ils se rendent compte au fil des années que leurs parents étaient tellement sévères, qu'ils étaient tellement dans la réprimande au point qu'ils ont brisé en eux la confiance en soi.

Alors, en offrant aux parents ce cadre de formation, il leur est donné du même coup de poser un nouveau regard sur leur propre vie et sur celle de leurs enfants. Si les parents se sentent parfois démunis devant l'étendue de leur responsabilité, c'est souvent parce qu'ils n'ont pas assez d'outils pour répondre aux exigences de leur fonction. Impossible pour un parent d'offrir à son enfant un cadre dont il ne maîtrise pas les contours. Vu l'importance des liens familiaux dans la construction du tissu social, il serait regrettable de ne pas leur venir en aide. Selon Thollon-Behar : « Le lien parents-enfant est à vie, transgénérationnel, ce qui donne ampleur et durée au projet parental inscrit dans une lignée, une histoire » (Thollon-Behar, 2007, p. 83).

Ces réflexions sur la formation des parents visent particulièrement à améliorer à court terme, et à transformer à long terme, certaines des stratégies éducatives mises en œuvre par les parents haïtiens analphabètes dans l'exercice de leur métier de parents. Ces propos de Thollon-Behar traduisent admirablement bien le climat dans lequel se déroule l'éducation des enfants haïtiens : « L'éducation est contraignante. Elle associe tôt l'enfant aux tâches matérielles et le prépare à affronter les dures réalités de la vie, à la nécessité de gagner son pain à la sueur de son front. Les ressorts de l'éducation sont la honte et la fierté (faire honte à

sa famille). Ils se traduisent par la récompense et la punition » (Thollon-Behar, 2007, p. 89). Pour pallier certains dangers encourus par cette éducation fondée sur la peur et la contrainte, la création des espaces tiers peut être envisagée comme une solution alternative.

1.3. De la création des espaces tiers à l'épanouissement des écoliers

L'expression « espaces tiers » empruntée au sociologue Jean Viard (Viard, 1990) ne doit pas être comprise au sens propre du terme. Son emploi n'est qu'une figure de langage destinée à ouvrir des pistes de réflexion autour de la création de nouveaux espaces éducatifs destinés à promouvoir une meilleure prise en charge de la réalité des enfants. En d'autres termes, la création des espaces tiers vise à ouvrir le champ des stratégies éducatives parentales en y ajoutant une dimension d'épanouissement personnel et d'authenticité humaine. La création de ces nouveaux espaces éducatifs se révèle comme une nécessité pour repenser les stratégies éducatives parentales.

En effet, l'espace familial tel qu'il est conçu et vécu aujourd'hui, que ce soit du point de vue relationnel ou social, semble trop restreint pour permettre aux enfants de développer pleinement leur rapport au savoir et tisser des réseaux de relations en vue de la construction de leur vie sociale et professionnelle. Les parents ne semblent pas toujours conscients que la vie professionnelle de leurs enfants se prépare dès les premières années de la vie scolaire et même avant. Vraisemblablement, c'est une réalité qui leur échappe. Cela peut se comprendre dans la mesure où ils n'ont pas connu cette étape dans leur propre vie. Certes, certains peuvent y arriver mais il serait prétentieux de s'attendre à ce que tous y parviennent.

L'un des premiers espaces tiers qui nous paraît intéressant à envisager est ce que nous appelons les moments gratuits vécus en famille. Ces moments gratuits peuvent être de plusieurs ordres et de différentes natures. Par exemple, les détente et les petites promenades en famille, les moments de fête (anniversaire de naissance, de mariage, etc.), les temps de vacances en famille, etc. Il est vrai que la précarité de la situation financière des parents haïtiens analphabètes ne leur permet pas toujours d'envisager de telles activités, mais nous estimons qu'ils devraient de temps en temps s'autoriser à vivre ces moments privilégiés, ne

serait-ce que des temps courts sur des moments précis de l'année. Ces opportunités offrent l'avantage de vivre à travers ces espaces tiers de nouvelles expériences, de se regarder autrement et de poser de nouveaux regards sur la famille.

L'un des points forts des espaces tiers, ce sont les inattendus qu'ils suscitent. Ces inattendus créent les conditions de possibilité pour de nouveaux apprentissages, pour refonder les relations, du moins les orienter autrement. La richesse des espaces tiers, ou encore leurs bienfaits résident dans l'émerveillement et le dévoilement de l'autre sous un angle tout à fait particulier. Dans les espaces tiers les parents se donnent à voir sous un autre jour. Cela est aussi vrai pour les enfants. De la rencontre de ces deux nouveaux regards peuvent jaillir de nouvelles stratégies éducatives. L'émerveillement d'un enfant qui découvre ses parents sous un air bienveillant n'est pas une banalité. C'est le début d'une nouvelle relation éducative qui commence. C'est aussi le début d'une nouvelle aventure familiale.

Un autre espace-tiers qui nous intéresse est le besoin et la nécessité de promouvoir « les groupes de travail scolaire ». Les groupes de travail scolaire constituent, qu'on le veuille ou non, des espaces tiers dans lesquels les enfants sont appelés à vivre des expériences singulières que le milieu familial ne leur offre pas toujours. D'autant plus que la construction du tissu social passe par ces expériences singulières de partage, d'échange et de discussion. Extérieurement, ces espaces tiers n'apportent pas grand-chose aux enfants mais en fait ils leur offrent des opportunités de croissance exceptionnelle. La définition attribuée aux espaces tiers par Martin Vanier est très significative de l'usage qu'on en fait dans le cadre de cette recherche. Il le définit ainsi : « Le tiers espace est un territoire et un réseau » (Vanier, 2000, pp. 105-113). Ces deux termes, à savoir "territoire et réseaux" résonnent très fort quant à l'idée que nous aimerions développer par rapport aux stratégies éducatives parentales qui sont à l'œuvre dans l'éducation des enfants. Le terme de "territoire" renvoie à cet espace sécurisé dans lequel les parents assurent l'éducation des enfants. Vu la nécessité des espaces tiers, ce territoire sécurisé a besoin d'évoluer pour devenir un peu plus ouvert en vue de favoriser davantage le rayonnement des enfants. Pour parvenir à une telle conception éducative, cela requiert des parents un certain effort et quelquefois un effort douloureux, car c'est un combat contre soi-même, une « lutte sourde contre de chères habitudes » (Price-Mars, 2013, p. 50).

Par ailleurs, le terme de réseau renvoie à un mouvement à double visée. Une visée micro et une visée macro. La visée micro résulte d'une ouverture d'esprit de la part des parents des écoliers à tout ce qui touche à leur éducation. Celle-ci englobe toutes les relations que les familles peuvent établir entre les enfants et leur entourage pour favoriser leur croissance et leur épanouissement. Tandis que la visée macro s'inscrit davantage dans la logique du nouvel ordre mondial marqué par les technologies de l'information et de la communication dans lequel il devient impossible de promouvoir l'éducation des enfants en cherchant à les enfermer sur eux-mêmes. Les extraits suivants sont très significatifs de l'interdiction faite aux écoliers par leurs parents d'aller travailler en groupe : Une fille nous dit : « *Au début, ma grand-mère ne voulait pas du tout que je me déplace pour aller travailler ailleurs* ». Une autre relate la même réalité ne précise pas la raison : « *Je ne travaille pas en groupe* ». Une autre encore précise qu'elle est membre d'un groupe de travail, mais n'y participe pas réellement : « *Oui, nous avons des groupes de travail. Mais souvent ma maman ne veut pas que j'aie travaillé en groupe* ».

À travers l'analyse des données nous constatons que l'interdiction des parents de ne pas aller travailler en groupe s'applique particulièrement aux filles, car la tendance naturelle est de les protéger contre certains dangers de la vie. C'est le premier motif évoqué par les parents pour justifier leur décision. Certes, la vigilance des parents est toujours requise pour éviter les problèmes qui peuvent surgir à tout moment, mais il n'est pas possible, en ce troisième millénaire, de concevoir l'éducation des enfants sans une certaine ouverture au monde.

Dans cette perspective, les recherches de Charlot sur l'implication des jeunes dans leur parcours d'études apportent un éclairage très intéressant pour comprendre combien le rapport à l'autre participe à la construction du sujet. Lorsqu'il présente le rapport au savoir comme un réseau de relations, Charlot montre qu'un enfant ne peut acquérir des connaissances en s'enfermant sur lui-même. Le renferment sur soi, le repli sur soi sont des attitudes qui s'opposent à l'apprentissage. Puisque l'homme est relation, tout processus d'apprentissage passe par la relation à l'autre, à soi et au monde. Par rapport aux conditions d'apprentissage des enfants haïtiens, le besoin de s'ouvrir au monde et à l'autre paraît plus qu'une nécessité.

Les nouvelles technologies offrent aujourd'hui de nombreuses opportunités et de multiples modalités d'apprentissage. Déjà, les parents doivent en être conscients pour permettre aux enfants de pouvoir en bénéficier. Le refus catégorique de certains parents d'accorder à leurs enfants le privilège de tisser des relations avec leurs camarades de classe peut causer des préjudices à leur processus d'apprentissage et à leur réussite scolaire. Nous avons l'intime conviction que le savoir et la connaissance sont faits pour être partagés. Donc, on peut toujours mettre des balises pour éviter les éventuels glissements, mais les parents doivent reconnaître que le travail en groupe permet la mise en scène des intelligences dont la finalité est l'enrichissement mutuel.

En dépit de toutes les inquiétudes des parents, une chose est sûre : lorsque les écoliers se réunissent en groupe pour travailler, quelque chose d'inédit se vit entre eux. C'est là toute la beauté de ce dispositif qu'ils ont mis en œuvre pour pallier le problème du soutien familial. D'ailleurs, penser à constituer eux-mêmes des groupes de travail pour surmonter les difficultés de réussite scolaire relève de leur pouvoir d'agir. Nous voyons clairement qu'ils entrent dans un processus d'émancipation.

En voulant être les potentiels acteurs de leur destinée, ils développent leur intelligence en faisant preuve de créativité pour surmonter les obstacles dressés sur leur chemin. Ici, le travail d'accompagnement des parents par les établissements scolaires prend tout son sens. Les aider à prendre conscience des bienfaits du travail en groupe peut leur aider à percevoir autrement les clichés développés autour d'une telle activité. À la suite de Pastré, nous pouvons dire que le travail en groupe tel qu'il est vécu par ces écoliers s'accompagne non seulement des apprentissages, mais participe aussi à la construction de leur identité (Pastré, 2011).

Le travail en groupe offre de nombreux avantages. En effet, au-delà de l'acquisition des savoirs, il existe de nombreux autres apprentissages qui se font tout au long du déroulement du processus. Parmi ces avantages, la découverte de soi en est un. En plus de cet avantage, n'oublions pas la découverte de l'autre et du monde qui, d'une certaine manière, participe à la découverte de soi. Donc, le travail en groupe n'est pas une activité dénuée de sens. Au contraire, il aide énormément à se comprendre et à se connaître soi-même. Au terme de tout processus d'apprentissage, la connaissance de soi n'est-elle pas la meilleure des découvertes

de toutes les connaissances acquises ? Évidemment, pour agir sur le monde, cela implique une bonne connaissance de soi-même. C'est ce qui rend efficace son action et constitue la valeur ajoutée de son intervention. Il existe beaucoup d'autres espaces tiers envisageables pour promouvoir l'épanouissement des enfants. Nous n'allons pas pouvoir les analyser tous ici. Toutefois, nous avons essayé de passer en revue ces deux types d'espace tiers qui nous paraissent extrêmement importants pour cette recherche. Des approfondissements peuvent être envisagés ultérieurement.

En somme, en dehors du cercle familial habituel il est donné à l'enfant de se voir autrement. Notons aussi que « le développement culturel de l'être humain ne se conçoit pas sans le médium communicatif qu'est le langage humain universel » (Némorin, 1994, p 46). L'usage de ce médium qu'est le langage humain fait appel à un autre regard, qu'est celui de l'autre, vrai reflet de soi-même. De la rencontre de ces deux regards jaillissent le bonheur et la joie, conditions indispensables à l'épanouissement des sujets. Cette nouvelle perception de la rencontre des autres peut conduire à un véritable retour sur soi, miroir à travers lequel se reflète l'image de soi. Dépendamment de l'image que les autres projettent sur soi et sur leur propre vie, il est donné de se regarder autrement. Certes, certaines images de soi projetées par les autres peuvent constituer des obstacles à son épanouissement, mais dans la mesure où un sujet apprend à faire la part des choses, ce qui est souvent difficile, chacune des images projetées peut lui servir de tremplin, de motivation pour construire avec plus d'ardeur une identité forte et plus enracinée. L'étude des propositions éducatives nous conduit maintenant à aborder les innovations pédagogiques.

2. Des innovations pédagogiques : une nécessité pour l'école haïtienne

Il est très difficile d'appréhender les innovations pédagogiques sans évoquer le rôle majeur que l'État haïtien devrait jouer dans la transformation du système éducatif haïtien. Il paraît que toute la faiblesse du système éducatif haïtien réside dans l'incapacité des gouvernants haïtiens à proposer des innovations prenant en compte la culture haïtienne, la formation des enseignants et les besoins réels du pays en termes de développement économique et social.

Comment peut-on parler de réussite scolaire si les enseignants ne sont pas à la hauteur de leur tâche ? Vu le nombre d'enseignants non qualifiés, pour transformer le système éducatif haïtien, ne faudrait-il pas les faire entrer dans un processus de professionnalisation ? Comment peut-on transformer un système sans penser à l'innover ? Ces questions nous conduisent à une autre interrogation encore plus fondamentale : En quoi consiste l'innovation ?

Selon Diebold, « parler d'innovation en pédagogie n'est pas une chose facile, cela nécessite deux détours conceptuels, savoir ce que l'on appelle une innovation et ce que l'on appelle une pédagogie, sans cela nous serions dans ce que Martin Heidegger appelait le bavardage » (Diebold, 2013, p. 5). Effectivement, il existe aujourd'hui un certain glissement dans l'usage de ces deux termes qui risque de nous éloigner de leur sens premier. Diebold les définit ainsi : « L'innovation est, par définition, sociale. Créer une organisation innovante, c'est organiser des " routines innovantes " [...]. La pédagogie est l'art ou la science de la transmission d'une performance sociale » (Diebold, 2013, p. 6).

Sans remettre en cause cette perception sociale de l'innovation telle qu'elle est présentée par Diebold, il semble possible d'appréhender l'innovation à partir d'une vision plutôt relationnelle car, tout le travail enseignant passe par cette dimension fondamentale. Mais pour envisager des innovations dans un système organisé, il est nécessaire de comprendre les mécanismes de son fonctionnement. Ainsi, pour proposer des innovations pédagogiques adaptées au système scolaire haïtien, cela sous-entend une certaine connaissance du système. Effectivement, à partir de nos investigations et de nos expériences de travail, à partir aussi des problèmes évoqués par les enseignants lors des entretiens, beaucoup d'éléments méritent d'être abordés au niveau des innovations pédagogiques.

Étudiant la question des innovations pédagogiques, Michel Bonami dans un numéro de la revue *Éducation permanente* affirme ceci :

L'innovation dans le champ scolaire, comme dans tout autre champ implique la question du changement, c'est-à-dire de la conduite de ce changement, des conditions d'implantation et d'émergence des changements diversement souhaités par les acteurs concernés, des enjeux

qu'ils mobilisent, des niveaux (centraux, régionaux locaux...) de pilotage et de régulation, soit la question du pouvoir au sein des systèmes scolaires » (Bonami, 1998, pp. 125-138).

Effectivement, toute la difficulté en Haïti est que les innovations envisagées ne sont pas toujours soutenues par les principaux acteurs de l'éducation et cela ne favorise nullement la transformation du système. Toutefois, cela ne nous empêche pas d'envisager des actions particulières en mobilisant les citoyens à s'engager dans ce processus de changement si nécessaire.

L'une des faiblesses du système éducatif haïtien réside au niveau du recrutement des enseignants qui ne s'appuie pas sur des critères de compétences. Généralement, les enseignants sont nommés par accointance politique. Voilà pourquoi, de nombreux enseignants en salle de classe n'ont aucune qualification. De ce fait, au niveau pédagogique, c'est la catastrophe. Pour cacher leur faiblesse, certains enseignants utilisent le mépris ou la violence en classe. D'autres, se contentent de faire valoir leur autorité sans un réel souci de formation et d'encadrement des élèves. La survalorisation de leur personne se transforme bien souvent en autoritarisme, ce qui est contraire à l'acte d'enseigner. Dans cet ordre d'idées, Moreau fait la remarque suivante :

L'acte d'enseigner semble être devenu plus difficile qu'il ne le fut jamais, non pas tant qu'il ait fondamentalement changé de signification ou d'horizon, ni non plus qu'il laisse techniquement démunis ceux qui l'exercent - lorsque les apports des recherches en éducation ouvrent des possibilités inouïes d'analyse et de compréhension de l'éducation scolaire, mais bien plutôt parce qu'il implique désormais une éthicité réfléchie de la part de ceux qui l'exercent, et que la source de cette éthicité est l'objet d'une tension importante entre les institutions et les acteurs : celles-ci demandent à ceux-là de concevoir éthiquement leur profession, ce à quoi les acteurs répondent par la requête adressée à l'institution de leur fournir et de leur rendre disponible cette éthique introuvable (Moreau, 2007, pp. 53-76).

La question de l'éthique enseignante soulevée par Moreau ici fait partie des éléments importants qui doivent être pris en considération dans la formation des enseignants. En effet, sans elle, l'espace scolaire risque de se transformer en un lieu de conflits permanents où disparaît la joie d'apprendre. Si les relations enseignants-élèves sont vécues sous le signe des

accrochages et du mépris de l'autre, il n'est plus possible d'envisager de réels apprentissages. L'éthicité réfléchie dont parle Moreau revêt une grande utilité pour envisager de nouvelles perspectives éducatives permettant aux enseignants de poser un regard bienveillant sur les élèves. Ce changement de posture va sans doute contribuer à rendre plus efficaces les dispositifs pédagogiques.

En somme, Denis Bédard et Jean-Pierre Béchard soulignent que « toute innovation pédagogique peut s'inscrire dans cette tendance en ayant pour objectif d'aider les étudiants à être non seulement compétents dans l'exercice de leur future profession, mais à être également compétents à apprendre » (Bédard, Béchard, 2009, p. 184). Ces deux dimensions de l'innovation évoquée par les auteurs nous paraissent intéressantes en ce sens qu'elles font ressortir la dimension dynamique que requiert tout processus d'innovation. Au regard du contexte éducatif haïtien, développer chez les écoliers cette compétence « à apprendre » entre d'emblée dans une logique d'autonomie. En effet, les rendre compétents à apprendre, c'est mettre à leur portée des outils du milieu socioéducatif et leur permettre surtout d'être de véritables acteurs de leur formation. D'où l'importance de la pratique de la méthode socioconstructiviste faisant de l'élève le principal acteur de sa formation. Promouvoir une telle pédagogie suppose évidemment le renouvellement des manuels scolaires. Cela constitue un enjeu éducatif important, car tout le travail pédagogique des enseignants en dépend. Ainsi, la première innovation pédagogique à proposer consiste à développer le sens du jugement chez les élèves, c'est-à-dire leur esprit critique.

2. 1. Développer l'esprit critique chez les écoliers haïtiens

Développer l'esprit critique chez les élèves haïtiens fait partie des éléments essentiels sur lesquels il faudrait beaucoup insister dans le cadre d'un enseignement renouvelé en Haïti. Au regard de la pédagogie traditionnelle qui jusqu'à cette date n'a jamais été remise en question de manière objective et profonde ni par le Ministère de l'Éducation nationale, ni par les établissements scolaires, ni par les enseignants eux-mêmes, une telle innovation peut paraître absurde, mais demeure toujours envisageable. Cela suppose préalablement, la formation des enseignants. Il sera sans doute très difficile de convaincre certains enseignants de la nécessité

d'entrer dans la pédagogie moderne dite pédagogie socioconstructiviste. D'ailleurs, certains pensent que la formation continue ne sert à rien puisqu'ils ont la routine de l'enseignement. De ce fait, les premiers jalons, - dans la mise en place des innovations pédagogiques, - consistent à convaincre les enseignants de la nécessité d'entrer dans un processus de professionnalisation.

Dans ce processus de formation la réflexivité joue un rôle capital. Marguerite Altet la décrit comme « un exercice de lucidité qui, tôt ou tard, ébranle les mythes, les tabous et ou les dogmes de l'organisation. Elle questionne ce qui est tenu pour acquis; du coup, elle menace la tranquillité d'esprit, le confort, les droits acquis et les territoires des autres acteurs ». (Altet, 2013, p. 87). Dans cette dynamique, l'éducation tout au long de la vie peut être un dispositif efficace pour faire face au problème de la formation des enseignants. À partir de la mise en place de cette structure de formation, il leur deviendra plus facile de comprendre la nécessité de promouvoir l'esprit critique chez les élèves.

Promouvoir l'esprit critique chez les élèves est un travail de longue haleine. Cela nécessite peut-être de commencer dès leur plus jeune âge. Ce travail doit se poursuivre durant toute la durée de leur scolarité. Une telle orientation éducative a l'avantage de former ces citoyens capables de prendre de la hauteur par rapport aux discours ambiants, aux événements et même par rapport à eux-mêmes et à leurs propres discours. Promouvoir l'esprit critique chez élèves suppose de la part de l'enseignant un esprit de liberté. « Cette éducation de la liberté intellectuelle suppose la coopération et la recherche en commun. Les rapports existant entre l'élève et le maître sont insuffisants à ce point de vue puisque le Maître = l'Autorité. Il est indispensable que les élèves puissent travailler en commun et discuter librement à certaines heures de la journée si l'on veut éduquer l'esprit critique et le sens des preuves » (Piaget, 1998, p. 164).

Développer une telle compétence chez l'écolier haïtien, c'est lui offrir des outils nécessaires pour mieux se positionner dans le monde. C'est aussi lui permettre de gagner en autonomie et de travailler ainsi à sa propre émancipation. En d'autres termes, il s'agit d'« intégrer l'individu dans une communauté de communication comme une personne certes singulière, mais surtout autonome et partie prenante d'une culture partagée » (Nahas, 2009, p. 5).

Dans les pays développés où l'éducation est fondée sur la pédagogie moderne, il paraît plus facile de promouvoir une telle pédagogie. La difficulté pour les établissements en Haïti, c'est que la grande majorité des enseignants n'a aucune formation relative au métier de l'enseignement. D'autant plus qu'ils sont nombreux ceux qui croient posséder la science infuse. Ainsi, ils sont persuadés qu'ils n'ont rien à apprendre de leurs élèves. Puisque dans leur tête, ils sont les seuls sachants et les élèves de grands ignorants, il leur est vraiment difficile de pouvoir développer la posture du maître ignorant telle que Rancière l'a développé. Dans cet ordre d'idées, Déribois souligne : « Le rapport enseignant-apprenant dans la majorité des écoles du pays, est médiatisé par la pédagogie traditionnelle où l'enseignant s'impose en maître et l'apprenant contraint de rester dans une position de dominé. En ce sens, le mépris et le déni de l'apprenant, constitue un élément puissant caractérisant le rapport de celui-ci à l'ensemble des figures d'autorité de l'institution scolaire » (Billy, Jean-Jacques, Déribois, 2015, pp. 2-10).

À cet égard, développer l'esprit critique chez les jeunes, c'est leur apprendre à penser par eux-mêmes, c'est leur offrir l'opportunité de pouvoir s'exprimer librement dans le respect de normes établies. En effet, « si l'un des buts essentiels de l'enseignement est, comme chacun l'accorde aujourd'hui, la formation d'une intelligence active, apte au discernement critique et personnel ainsi qu'à la recherche constructive » (Piaget, 1998, p. 177), il n'est plus possible de concevoir la relation pédagogique de manière verticale, car à travers les échanges entre enseignant et enseigné se créent les conditions de possibilité d'un enrichissement mutuel. Cela n'est évidemment pas facile à faire comprendre à certains enseignants. D'autant plus qu'une telle posture pédagogique implique un certain dépassement de soi.

Par ailleurs, si les manuels scolaires ne sont pas conçus dans l'objectif d'atteindre une telle finalité, ce projet ne deviendra jamais réalité. Bien plus, si les enseignants qui sont sensés apprendre aux élèves à développer leur esprit critique ne sont pas eux-mêmes en mesure de développer leur propre esprit critique, il n'est pas possible de s'attendre au changement espéré. Là encore, nous voyons apparaître la faiblesse de l'État haïtien dans la promotion de l'éducation dans tout le pays.

En effet, il est bien connu en Haïti que certains enseignants ne reçoivent pas de question en classe sous prétexte que les écoliers ne posent pas de questions pertinentes. Mais en réalité, ils se protègent en cachant leur degré d'ignorance. Certains enseignants ont du mal à comprendre que « le but de l'enseignement n'est essentiellement ni l'acquisition des connaissances, ni exclusivement l'entraînement à l'objectivité, mais avant tout, l'éveil de la curiosité intellectuelle et la culture de cette disposition fondamentale » (Legrand, 1969, pp. 93-94). En éveillant la curiosité des élèves, les enseignants leur donnent d'entrer dans une dynamique intellectuelle dont la finalité est la construction et la transformation de leur existence. Éveiller la curiosité de quelqu'un, c'est lui rendre sensible aux moindres phénomènes de l'existence, mais c'est aussi lui rendre sensibles à sa propre existence et à celle des autres.

Dans l'imaginaire de certains enseignants haïtiens ne pas être en capacité de répondre à une question posée par un élève est une déception grave. L'un des éléments explicatifs d'une telle attitude, c'est qu'il leur manque un peu d'humilité intellectuelle pour dire gentiment à un élève : « *Je n'ai pas la réponse à ta question. Mais je te la donnerai bientôt* ». Pour certains enseignants, il n'est pas possible d'ignorer quoi que ce soit, car celui qui enseigne doit posséder toutes les connaissances et toutes les sciences du monde. Cette perception étroite du métier d'enseignant fait plus de mal que de bien aux élèves.

En définitive, la nécessité de développer la capacité du jugement des élèves passe par une bonne intériorisation par l'enseignant de ce que représente pour lui l'esprit critique. D'autant plus que certains ont du mal à comprendre que c'est une dimension fondamentale de l'existence. Être capable de se remettre en question fait partie intégrante de la pédagogie de l'éducation de soi-même. Promouvoir l'esprit critique chez les écoliers, c'est mettre à leur disposition des outils nécessaires à la construction de leur humanité et à l'édification d'un monde plus juste. L'esprit critique, c'est ce qui authentifie l'action humaine en ce sens qu'il permet de prendre de la hauteur par rapport aux discours ordinaires qui sont bien souvent peu fondés ou qui portent sur de fausses rationalités. L'esprit critique fait partie du pouvoir d'agir du sujet et oriente ses actions vers la recherche de la vérité. C'est dans cette perspective que nous questionnons les manuels scolaires haïtiens.

2.2. Les manuels scolaires haïtiens au regard des dispositifs pédagogiques

L'étude des manuels scolaires haïtiens constitue un axe de réflexion extrêmement important dans la transformation du système éducatif haïtien. En fait, ces manuels conditionnent largement la posture enseignante et la relation éducative (Ouellet, 2015). La preuve c'est qu'en dehors de leur utilisation beaucoup d'enseignants se sentent perdus et incapables de diriger convenablement leurs activités. Notre réflexion sur les manuels scolaires haïtiens part de ce livre extrêmement intéressant intitulé *Des manuels scolaires pour apprendre. Concevoir, évaluer, utiliser* publié sous la direction de Gérard, François-Marie et Xavier Roegiers dans lequel nous lisons :

Traditionnellement, le manuel servait principalement à transmettre des connaissances et à constituer un réservoir d'exercices. Il avait aussi une fonction implicite de véhiculer des valeurs sociales et culturelles. Aujourd'hui, ces fonctions sont encore d'actualité. Mais les manuels scolaires doivent également répondre à de nouveaux besoins : développer auprès des élèves des habitudes de travail, proposer des méthodes d'apprentissage, intégrer les connaissances acquises à la vie de tous les jours, pour n'en citer que quelques-uns (Gérard, Roegiers, 2009, pp. 7-8)

Apparemment, ces diverses fonctions dévolues aux manuels scolaires ne sont pas prises en compte dans l'élaboration et la conception des manuels scolaires haïtiens. D'autant plus que dans le milieu haïtien le manuel scolaire est perçu généralement comme un réservoir de connaissances, du moins un support à l'apprentissage. Le souci d'y intégrer les valeurs sociales et culturelles est une dimension oubliée. Face à une telle situation, il semble fondamental de placer au cœur de la réflexion pédagogique l'importance des manuels scolaires. En effet, « si dans sa forme d'ouvrage relié, l'objet est resté pratiquement le même, sa fonction et sa place dans le processus pédagogique ont fortement évolué et évolueront encore non seulement en fonction du développement des (nouvelles) technologies de l'information et de la communication, mais aussi en liaison avec l'évolution pédagogique ». (Gérard, Roegiers, 2009, pp. 7-8)

Manifestement, en dépit des diverses tentatives de réformes entreprises par les dirigeants haïtiens : réforme de Bellegarde, 1918-1921 ; réforme de Dartigue, 1931-1941 ; réforme de

Bernard, 1979-1982 ; le Plan national d'éducation et de formation, 2015, (Édouard, 2017) pour remédier à la situation chaotique dans laquelle est plongé le système éducatif, l'étude des manuels, à notre connaissance, n'a jamais fait l'objet d'une réflexion systématique et objective en vue de la transformation de l'enseignement en Haïti. Du moins, les changements opérés dans les manuels portent essentiellement sur le contenu de la formation et la langue d'usage et tous les autres aspects sont négligés. Il appert que les problèmes abordés demeurent très superficiels par rapport aux problèmes réels de l'éducation. D'ailleurs, il ne suffit pas de changer le contenu des programmes scolaires pour transformer un système éducatif. Il faudrait que l'État détermine les priorités et les fondements à partir desquels il souhaite orienter le système.

Selon Gérard et Roegiers, « le processus d'élaboration d'un manuel scolaire fait intervenir un grand nombre d'acteurs (concepteurs, rédacteurs, lecteurs, illustreurs, metteurs en page, éditeurs, imprimeurs, évaluateurs, utilisateurs...) qui participent - à des titres divers - à l'élaboration d'un manuel. Les fonctions qu'ils remplissent sont elles-mêmes plus complexes que celles qui sont liées à un simple processus d'émission-réception » (Gérard, Roegiers, 2009, pp. 7-8). En outre, les auteurs ajoutent : « Les exigences de qualité scientifique, didactique, graphique, contextuelle sont devenues telles qu'il n'est actuellement plus possible d'élaborer un manuel en chambre ». (Gérard, Roegiers, 2009, p. 12).

Cette précision apportée par Gérard et Xavier aide énormément à comprendre le fondement du système éducatif haïtien essentiellement marqué par la pédagogie traditionnelle où le savoir est donné aux élèves. Ces derniers ne sont pas les principaux acteurs de leur formation. Développer l'autonomie des élèves ne constitue pas une priorité. En effet, en tant qu'« une ressource construite et une dynamique d'action pour modifier une situation initiale » (Roquet, 2009), l'autonomie ne constitue pas l'idéal vers lequel tendent les apprentissages en Haïti au regard des manuels scolaires. Ils ne sont pas conçus pour permettre aux élèves de construire eux-mêmes leurs savoirs. Cela conditionne énormément le rythme des apprentissages. Promouvoir la pédagogie socioconstructiviste dans les établissements scolaires sous-entend la mise en œuvre d'un ensemble de dispositifs pédagogiques qui jusqu'à date demeurent inexistantes (matériels pédagogiques adéquats, espaces appropriés, etc.).

Comprendre que les manuels scolaires utilisés ne sont pas adaptés à la réalité de l'enseignement aujourd'hui conduit à se repositionner par rapport à la formation reçue en tant qu'enseignant et du même coup cela octroie un certain pouvoir d'agir. Utiliser des outils et des matériels facilitant un meilleur ancrage dans la réalité haïtienne et qui permettent aux élèves de penser par eux-mêmes, constitue un atout considérable dans la motivation à faire apprendre. Puisque toute innovation pédagogique vise à amener l'apprenant vers des apprentissages significatifs, le rôle de l'enseignant paraît tout à fait considérable. L'une de ses principales fonctions de l'enseignant consiste à aider l'élève à utiliser « efficacement différentes stratégies d'apprentissage pour réaliser les activités pédagogiques qui lui sont proposées » (Bédard, Béchar, 2009, p. 186).

Étant donné que la majorité des élèves haïtiens n'ont presque pas d'aide scolaire à la maison et certains n'ont pas de fournitures scolaires pour participer activement aux cours dispensés en classe, les enseignants sont invités à en tenir compte dans la mise en place des devoirs de maison et de tous les dispositifs pédagogiques. Dans cette perspective, l'intensité des devoirs de maison nécessite un certain allègement. Bien plus, les professeurs sont censés élaborer des modèles de l'activité à partir des instruments psychologiques susceptibles d'exercer une certaine influence sur le psychique des élèves ou sur leur comportement. En ce sens, Léon Miffre avance : « Penser la tâche d'apprentissage en fonction des élèves qui doivent les réaliser. Ils devaient être capables de s'approprier les concepts de base de l'activité d'enseignement, de les utiliser pour organiser leur activité d'enseignement en tenant compte des potentialités de leurs élèves et pour adapter leur psychologie aux exigences du métier » (Miffre, 2013, p. 16)

Parmi les innovations pédagogiques à promouvoir dans l'enseignement en Haïti nous retenons entre autres le travail d'inculturation. Le folklore haïtien est peu présent dans l'éducation des élèves, alors « qu'il occupe dans l'histoire d'un peuple une position correspondant exactement à celle que la fameuse loi non écrite occupe au regard de la loi codifiée et on peut le définir comme une histoire non-écrite » (Price-Mars, 1954, p. 13). Les manuels scolaires, calqués du système français, ne reflètent pas assez la culture haïtienne pour être au plus près des réalités vécues par les élèves. Les grands auteurs haïtiens sont souvent méconnus des écoliers haïtiens. Les sites touristiques sont très peu mis en valeur à travers les manuels scolaires. Cela

ne favorise guère une bonne connaissance du milieu et n'offre pas aux élèves l'opportunité d'apprendre à bien connaître les richesses de leur pays. Donc, il y a besoin d'ancrer les enseignements sur la culture haïtienne, car les œuvres littéraires haïtiennes sont très peu valorisées. Certains noms tels que Jean Price-Mars, René Dépestre, Anténor Firmin, Demesvar Delorme, Maurice Sixto, etc. sont presque méconnus par la jeunesse haïtienne.

L'art haïtien est quasi-inexistant dans les manuels scolaires. Ainsi, il est difficile aux écoliers de pouvoir en parler puisqu'ils l'ignorent, tandis que la connaissance et l'appropriation de la culture d'un peuple sont fondamentales pour son développement. Étudier la culture haïtienne, connaître et s'approprier les types de discours qui en sont les vecteurs fait partie des innovations à envisager au niveau des manuels scolaires. Comme l'affirme Jean Fleury : « La culture seule ne permet pas de penser le monde mais c'est une dimension importante qu'il faut prendre en compte [...]. Approcher la culture, c'est d'abord prendre la mesure de la forme qu'elle donne à notre existence » (Fleury, 2002, p. 8). La prise en compte de la culture haïtienne dans l'éducation des jeunes écoliers haïtiens est une manière de s'approprier l'histoire de ce peuple.

Le projet d'innovations pédagogiques résulte de la politique éducative envisagée par l'État. Il concerne certes le travail des enseignants, mais celui-ci doit être porté par l'institution scolaire. En ce sens, Bédard et Bécharde soulignent : « Implanter une innovation pédagogique dans une classe ou dans l'ensemble d'un programme exige de la part des concepteurs qu'ils investissent du temps, de l'énergie et même parfois de l'argent. Il est donc légitime et souhaitable de mettre en place les dispositifs d'évaluation permettant de juger de l'impact d'une innovation pédagogique sur le principal intéressé : l'étudiant » (Bédard, Bécharde, 2009, p. 183). Donc, l'expérimentation des innovations nécessite des périodes d'évaluation permettant de juger de leur efficacité et de leur pertinence. Il est essentiel de prévoir depuis la conception du projet d'innovations ce dispositif d'évaluation comme un élément déterminant du projet lui-même.

Il est fondamental de promouvoir chez les élèves le sentiment d'appartenance à la communauté éducative. La classe à laquelle appartient chaque écolier forme une communauté où il acquiert non seulement des savoirs, mais fait aussi l'expérience de la vie des autres et de

sa propre vie. Rappelons que « le développement de chaque élève est intimement lié à une histoire, c'est à travers les autres que l'on devient soi-même » (Miffre, 2009, p. 183). À cet égard, il est tout à fait pertinent d'établir des dispositifs d'apprentissage qui prennent en compte l'histoire de chaque écolier. Cela a plusieurs enjeux. D'une part, les élèves ne seront plus considérés comme de simples clients à qui l'institution scolaire fournit un service sans le moindre souci de l'usage qu'ils en feront. L'un des avantages d'un tel dispositif, c'est qu'il peut susciter l'intérêt du groupe à connaître l'histoire de chacun, à s'y intéresser. D'autre part, les élèves ne seront plus étrangers à eux-mêmes en niant leur propre histoire. Ainsi, ils auront plus d'intérêt à s'intéresser à l'itinéraire de leurs camarades de classe et à y découvrir la singularité de chaque parcours de vie. Cet engagement dans la relation à l'autre est source de production de savoirs. Ainsi, « l'apprenant qui engendre le savoir, le fabrique, le produit, l'invente à sa façon à l'occasion de chaque expérience que lui offre la vie, source inépuisable d'apprentissages » (Ménès, 2012, p. 23).

En définitive, la conception des manuels scolaires peut beaucoup influencer les dispositifs pédagogiques. À partir de la mise en place du programme de formation des enseignants, en ayant des manuels scolaires adaptés à la réalité haïtienne, il est beaucoup plus facile de faire bouger les enseignants. Mais toujours est-il, il n'est pas de changement réel sans l'engagement des enseignants dans la mise en place des dispositifs envisagés. Ainsi, l'État haïtien a pour devoir de repenser les manuels scolaires en mettant une focale particulière sur la formation des enseignants. D'ailleurs, c'est l'un des problèmes soulevés à chaque fois qu'il est question d'envisager des changements au niveau du système scolaire haïtien. Il arrive bien souvent que les enseignants ne parviennent pas à utiliser des manuels scolaires proposés par le Ministère de l'Éducation nationale par le simple fait qu'ils n'ont pas été formés à cela. À côté des manuels scolaires, il semble important aujourd'hui de repenser l'intégration des technologies de l'information et de la communication au sein du système éducatif.

2.3. L'initiation aux technologies de l'information et de la communication : un cauchemar pour les écoliers

Dans son livre *Didactique des langues et technologies*, Muriel Grosbois offre une réflexion très intéressante qui éclaire très bien les difficultés relatives à l'initiation des technologies de l'information et de la communication dans les écoles haïtiennes. Pour elle : « Toute innovation, toute idée bousculant peu ou prou les habitudes antérieures, est transformée par les usagers et souvent ainsi déformée et privée de sa radicalité de départ. L'introduction des technologies n'échappe pas à la règle, elle la confirmerait plutôt tant les technologies peuvent susciter de passions, d'enthousiasmes ou de craintes, tout aussi excessifs les uns que les autres » (Grosbois, 2012, p. 37)

L'intégration des technologies de l'information et de la communication au sein des établissements scolaires en Haïti paraît très compliquée et cela pour au moins deux raisons. En premier lieu, les établissements scolaires ne sont pas tous équipés de matériels nécessaires adéquats et en second lieu, la grande majorité des enseignants ne sont pas eux-mêmes initiés à ces technologies. Cela soulève un véritable défi dans la mise en place d'un tel projet. Il convient de faire une distinction entre l'intégration des nouvelles technologies dans un programme scolaire et l'intégration des nouvelles technologies au sein des dispositifs pédagogiques. En Haïti, l'entrée des technologies dans les dispositifs pédagogiques n'est pas encore envisageable en dépit de tout leur potentiel. Au regard des compétences exigées par l'usage de ces technologies, Madel affirme :

L'usage des technologies dans les pratiques pédagogiques requiert que l'enseignant exerce un rôle plus complexe encore. Les technologies ne sauraient en aucun cas remplacer les enseignants dans l'éducation des jeunes. C'est pourquoi nous jugeons nécessaire de définir le rôle de l'enseignant à l'ère du numérique. L'enseignant peut être perçu comme un chef d'orchestre, celui vers qui tout converge pour répondre aux attentes des apprenants, combler les lacunes, favoriser la réussite scolaire (Madel, 2014).

Actuellement en Haïti, l'initiation aux technologies de l'information et de la communication est inscrite au nouveau programme scolaire défini par le Ministère de l'Éducation nationale.

Mais cette initiation demeure lettre morte sauf pour quelques rares écoles privées du pays. Pourtant, l'annonce du projet de faire entrer les technologies dans les établissements scolaires a été très appréciée par beaucoup de gens. Dix ans après avoir lancé ce projet, aucun dispositif sérieux n'a cependant été mis en œuvre pour le concrétiser. Qui plus est, aucune évaluation réelle n'a été faite pour s'assurer de la fiabilité de ce projet et des dispositifs mis en place. Dans l'imaginaire de nombreux chefs d'établissement, l'initiation aux nouvelles technologies se résume à un petit cours d'informatique dont la finalité est la connaissance partielle de certains logiciels tels que Word, Excel et Power point.

Une telle vision de l'intégration des nouvelles technologies dans les établissements scolaires paraît très éloignée de la réalité du monde actuel, tel que cela se vit dans de nombreux établissements scolaires à travers le monde. En ce sens, France rappelle que les technologies de l'information et de la communication (TIC) « ne se limitent ni aux ordinateurs ni à l'Internet, elles couvrent plusieurs domaines (informatique, télécommunications, multimédias, etc.), qui toutefois convergent de plus en plus et tendent à se confondre » (France, 2011, p. 13). En réduisant l'initiation aux TIC à sa plus simple expression, cela semble signifier que ceux à qui il appartient de les intégrer dans les établissements scolaires, ne saisissent pas encore toute la portée d'un tel projet. Soulignons que la connexion à internet est un véritable défi pour tout le pays. Les élèves affirment que la connexion à internet est quasiment impossible dans les établissements. D'ailleurs, beaucoup d'établissements scolaires n'ont pas encore une salle d'informatique équipée d'ordinateurs destinés à les initier à l'informatique.

Les enquêtes ont révélé que dans beaucoup d'établissements scolaires l'initiation à l'informatique est inscrite dans les horaires de cours, mais en réalité les élèves n'ont jamais ce cours. Vu le climat tropical d'Haïti, le cours d'informatique nécessite une salle climatisée, alors que généralement il n'y a pas d'électricité, éventuellement rarement le soir. Beaucoup d'élèves ne cachent pas leur frustration par rapport à la manière de gérer les cours d'informatique dans les écoles privées qui le proposent.

Notons que les frais d'inscription à ce cours sont très élevés et pourtant le contenu de la formation n'est pas au rendez-vous. Ainsi, nous retrouvons chez les élèves un discours de lamentation et de scepticisme par rapport à leur avenir. À Fort-Liberté, nous avons recensé

plus d'une trentaine d'écoles parmi lesquelles 30% disposent de matériels informatiques adéquats pour le fonctionnement du personnel. À peine 20% d'établissements possèdent un laboratoire d'informatique destiné aux élèves. Cela peut paraître surprenant, mais c'est la réalité. D'ailleurs, même à l'université, beaucoup d'étudiants n'ont aucune notion en informatique. Heureusement, grâce aux smartphones certains élèves parviennent à faire usage de l'internet, mais en dehors du portable, ils ne sont pas forcément capables d'utiliser un ordinateur.

Éduquer les élèves aux technologies de l'information et de la communication devrait être au centre des enjeux de l'école si l'on veut former des citoyens capables de répondre aux exigences de ce temps. C'est un enjeu à la fois social, politique et économique de taille. Puisque la construction de la citoyenneté à l'école passe aujourd'hui en grande partie par la connaissance et l'utilisation à bon escient des technologies de l'information et de la communication, il est difficile de faire l'impasse sur une telle réalité. Il est évident que « l'éducation est aujourd'hui soumise à un changement de contexte : la technologie est maintenant omniprésente, et les sciences de l'apprentissage évoluent. Ce changement porte plus particulièrement sur les rapports qu'un apprenant entretient avec le savoir, sur le temps, sur les espaces éducatifs et sur l'importance du collectif dans l'apprentissage » (Madel, 2014).

La mobilisation des technologies de l'information et de la communication comme dispositifs pédagogiques peut réellement améliorer les apprentissages à l'école. Mais encore faut-il que les matériels soient disponibles et ceux à qui il revient de les exploiter en maîtrisent le fonctionnement. En effet, le bilan des efforts consentis par l'État haïtien pour promouvoir les technologies de l'information et de la communication dans les établissements scolaires reste très maigre. Il faudra sans doute conjuguer de nouveaux efforts pour améliorer la situation des établissements scolaires. Dans cette logique, les « écoles borlettes » sont appelées à être accompagnées pour leur permettre un réel changement dans le système éducatif. Notons que beaucoup d'entre elles reçoivent l'autorisation des autorités compétentes pour leur fonctionnement. Ce qui revient à dire qu'il existe un sérieux problème structurel qui mériterait d'être traité à la base.

L'initiation des élèves aux technologies de l'information et de la communication demeure un

grand défi pour le Ministère de l'Éducation nationale et pour les établissements scolaires en particulier. Les petits efforts entrepris méritent d'être soutenus et structurés un peu plus pour que l'ardente promesse d'initiation devienne réalité afin d'éviter que cela continue d'être un cauchemar pour les écoliers qui sont sollicités de partout à y faire face. En définitive, nous nous inscrivons à la pensée de Pierre Djympson Chéry affirmant que « les Technologies de l'information et de la communication (TIC) donnent la possibilité d'améliorer, de façon exponentielle mais aussi de façon équilibrée, les conditions de vie de l'homme en général et du système éducatif en particulier » (Chéry, 2014). En réduisant considérablement les frontières culturelles, géographiques, politiques et sociales, ces technologies favorisent des environnements éducatifs moins contraignants, plus ludiques et plus accessibles. Toutefois, il faut reconnaître que l'usage des TIC que ce soit à l'école ou ailleurs nécessite un cadre réglementé de façon à pouvoir éviter les éventuels dérapages susceptibles de nuire aux apprentissages et à l'épanouissement des élèves.

L'étude de l'intégration des TIC dans le système scolaire haïtien révèle la nécessité et la pertinence des innovations pédagogiques en vue de transformer en profondeur le système éducatif. Dans cette perspective, Pierre-Marie Mesnier et Philippe Missotte rappellent ce qui suit : « Aujourd'hui, peut-être plus encore que par le passé, l'innovation pédagogique est une nécessité pour le système éducatif. C'est sur le terrain, en effet, et au quotidien, que ses construisent des réponses aux questions qui s'y posent, questions liées notamment aux difficultés d'apprentissage et à l'échec d'un nombre important d'élèves » (Mesnier, Missotte, 2003, p. 253). En s'engageant dans la promotion des TIC, Le Ministère de l'Éducation et de la formation professionnelle (MENFP), s'engage du même coup dans la transformation du système éducatif. C'est peut-être l'une des meilleures façons d'ouvrir les portes de l'école à tous ceux qui sont fragilisés par les événements de la vie et qui sont malheureusement exclus de l'école à cause de leur handicap.

2.3. Vers une école ouverte à tous

Démocratiser l'école en Haïti, tel est notre propos. Mais nous sommes bien conscient que cette démocratisation n'est pas l'œuvre d'un individu. C'est le résultat des efforts conjugués de tout un groupe. D'où l'importance de l'implication de l'État dans la réussite d'un tel projet. C'est un travail social et politique à la fois urgent et interpellant. En ce sens, Dantès Bellegarde déclare : « Toute action sociale est nécessairement liée à la politique et qu'aucune œuvre sérieuse ne peut être entreprise sans la participation de l'État » (Bellegarde, 1962, p. 78). Cette citation de Bellegarde montre toute l'importance de l'implication de l'État dans la démocratisation de l'école. Toutefois, voyant la déchéance d'Haïti, nous nous interrogeons sur la volonté de l'État à pouvoir accomplir une telle besogne. Deux points seront abordés ici. En premier lieu, nous analyserons la question de la démocratisation de l'école et en second lieu, la problématique du soutien scolaire.

2.3.1. La démocratisation de l'école

L'analyse des choix stratégiques en matière d'éducation en Haïti laisse comprendre que la démocratisation de l'école n'a jamais été au cœur des préoccupations des dirigeants haïtiens. Certains sont allés jusqu'à mettre en place des dispositifs politiques pour maintenir le peuple dans l'ignorance, car c'était pour eux la meilleure façon de rester au pouvoir. En effet, la démocratisation de l'école ne vise pas que les enfants issus des familles de modestes conditions économiques et sociales. Elle vise également l'inclusion de toutes les couches sociales particulièrement les enfants vulnérables qui sont parfois rejetés par la société mais qui aspirent sans cesse au pain de l'instruction. Pour Hervé Benoit, l'éducation inclusive s'inscrit dans ligne droite de la démocratisation de l'institution scolaire :

C'est un véritable changement de paradigme qu'appelle le développement de l'éducation inclusive, parce que celle-ci ne peut être réduite à de simples ajustements locaux adoptés marginalement pour aider certaines catégories d'élèves à s'assimiler au *corps scolaire* dont ils auraient été ou seraient séparés, parce qu'il ne s'agit pas seulement de prendre des mesures additionnelles compensatrices ou même de mettre en œuvre des dispositifs spécifiques pour soutenir et étayer des fragilités individuelles en vue de *rétablir l'égalité des chances*, enfin

parce qu'au-delà de l'École, c'est la question plus large de la construction d'une société inclusive qui se pose (Benoit, 2013, pp. 5-6)

La question de la construction d'une société inclusive, telle qu'elle est soulevée ici par Benoît nous donne à comprendre que la problématique de la démocratisation de l'école va au-delà d'une simple réflexion sur l'intégration des couches défavorisées au sein des établissements scolaires. Celle-ci pose le problème du modèle de société envisagé par l'État. Donc, c'est une question cruciale en termes de politique sociale. La démocratisation de l'école telle que nous l'entendons ici recouvre au moins deux réalités bien particulières : l'accessibilité de l'école à tous les enfants du pays en particulier ceux qui souffrent d'une déficience quelconque et la prise en compte de la formation professionnelle des enseignants. Au sujet de la formation des enseignants, Pascal souligne : « L'accompagnement en formation, dans cette dernière décennie, s'est constitué en véritable activité formative, développant des pratiques de « formation-accompagnement » dans le champ de la formation des adultes » (Roquet, 2009, pp. 13-24)

Dans le cadre de cette réflexion, la focale sera mise particulièrement sur ces deux réalités. Certes, bien d'autres aspects cruciaux pourraient être développés, mais compte tenu de notre objet de recherche, nous nous concentrerons sur ces deux points. Quelle est la finalité de cette démocratisation de l'école ? L'État détient-il les moyens pour opérer une telle transformation au niveau du système éducatif haïtien ? Ces questions intéressantes suscitent une autre question encore plus pertinente : quelle est la perception de l'école en Haïti ? Ou encore, comment l'institution scolaire est-elle perçue par la société ?

En fait, il est souvent dit que l'école en Haïti est réservée à une faible minorité, une petite élite du pays ayant les moyens économiques suffisants pour offrir à leurs enfants une éducation de qualité. Mais cela n'empêche pas que des parents haïtiens de faibles moyens économiques parviennent à donner aussi à leurs enfants une éducation de qualité. Il faudrait toutefois se demander à quel prix ils y parviennent. L'idée de la démocratisation de l'école part du constat qu'il existe en Haïti de nombreuses familles qui sont confrontées à la difficulté d'envoyer leurs enfants à l'école. Dépourvues de moyens financiers adéquats, de nombreuses familles gardent leurs enfants à la maison. Ainsi, beaucoup d'enfants sont privés du pain de l'instruction et du pain quotidien.

Les conséquences d'une telle situation font que le pays perd de nombreux génies, de grands cerveaux qui pourraient probablement travailler à son relèvement. Qui pis est, ces génies perdus risquent de se transformer en ennemis de la nation. En effet, lorsque dans une société, l'agrégat social est très mal constitué, il existe un fort risque de déséquilibre social engendrant entre autres la terreur et toutes sortes d'ignominies.

En plus de l'accessibilité des enfants dans les établissements scolaires, la démocratisation de l'école soulève la question des matériels pédagogiques adéquats au bon déroulement des cours. Si l'État ne se soucie guère de répondre sérieusement aux besoins des établissements scolaires, de fournir aux écoles publiques les matériels dont elles ont besoin pour assurer un fonctionnement optimum, il est difficile de parler de démocratisation de l'école. Si les écoles privées continuent sans cesse d'augmenter les frais de scolarité sans que l'État intervienne, il n'est pas possible de parler de la démocratisation de l'école. Si les écoles privées sont délaissées, abandonnées par l'État, il n'est pas possible non plus de parler de la démocratisation de l'école.

Tous les établissements privés ou publiques ont besoin du soutien de l'État, ne serait-ce qu'au niveau de l'accompagnement, pour exercer pleinement leur responsabilité à l'égard de la nation. Si l'État ne se soucie pas de payer les enseignants en temps et en heure, il n'est pas possible de parler de démocratisation de l'école. Tous ces problèmes d'ordre structurel participent d'une manière ou d'une autre à maintenir l'école hors de la portée des pauvres.

Si « l'enseignant a pour fonction d'être metteur en scène et médiateur » (Pastré, 2011, p. 55), les matériels pédagogiques participent fortement aux mises en scène. Les enseignants sont unanimes à reconnaître que les matériels constituent un manque dans l'exercice de leur fonction. Dépourvus de matériels, privés de leur salaire, les enseignants ne se reconnaissent plus comme membres d'une institution. Il leur est difficile de demander de donner de belle performance tandis qu'ils sont privés de tout. Alors, qu'« il est reconnu que les infrastructures pédagogiques disponibles dans les écoles tendent à renforcer les acquis des élèves et par le fait même influencent leurs résultats scolaires (Nocus, Vernaudon, Guimard, Paia, & Florin, 2011; Williams, 2013) » (André, 2015, p. 16).

La démocratisation de l'école présuppose la mise en place d'un ensemble de structures académiques et pédagogiques pour permettre aux enfants à mobilité réduite de pouvoir jouir de leur droit, c'est-à-dire de pouvoir se former comme tous les autres enfants. L'ouverture de l'école à cette classe de population nécessite de la part des enseignants une formation spécialisée leur permettant de mieux répondre aux situations des enfants. En effet, « chaque élève possède en effet son propre régime d'activité, ses propres croyances et désirs

individuels de connaissances dont l'enseignant devra tenir compte s'il souhaite déclencher chez lui un besoin de compréhension » (Thievenaz, 2017, 49). Dans la mise en place des dispositifs pédagogiques, l'étonnement joue un rôle déterminant dans les apprentissages. Ainsi, pour susciter l'étonnement chez les élèves l'enseignant doit « s'appuyer sur des artefacts et élaborer des scénarios d'activités qui ont un sens pour le sujet et qui sont adaptés à son niveau et à son degré de compréhension de la situation et du problème » (Thievenaz, 2017, 49). Ici apparaît encore l'importance de la formation professionnelle. Le pays a besoin d'éducateurs spécialisés capable de prendre en compte les vulnérabilités de toutes sortes et de pouvoir intégrer les enfants dans la société. Barry et Benoit apportent un éclairage conceptuel important pour mieux entrer dans cette démarche de démocratisation de l'école :

Dans un contexte de promotion de l'école inclusive, traversé par la question de l'altérité et marqué par l'interculturalité professionnelle, le concept de dispositif, parce qu'il peut être instituant, c'est-à-dire parce qu'il peut engager de nouvelles formes d'action, tout en étant institué par le cadre réglementaire, a vocation à devenir, une fois articulé au concept d'innovation, un analyseur efficace pour ouvrir de nouvelles perspectives à la professionnalité enseignante, à la formation des enseignants et pour cerner les obstacles, les dilemmes et les paradoxes qui les attendent (Barry, Benoit, 2013, pp. 9-12)

Ainsi, la démocratisation de l'école fait appel aussi à une politique éducative définie par l'État, politique qui prend en compte à la fois, les besoins réels du pays en matière de développement économique et social, les ressources nécessaires à l'accomplissement de ce projet ainsi que les besoins des familles en termes d'aide économique. La mise en place de cette stratégie politique permettra à l'État de réaliser pleinement le projet d'éducation inclusive fondée sur l'égalité des chances.

2.3.2. Le soutien de l'État : un appui indispensable à la réussite scolaire

Si, dans le domaine de l'éducation, le deuxième objectif du millénaire consistait à l'échelle internationale à engager la bataille contre la pauvreté « en concentrant les efforts pour « assurer l'éducation primaire pour tous » (Lewandowski, 2011, pp. 37-56), il paraît qu'en Haïti, cet objectif est loin d'être atteint. En matière d'échec scolaire le tableau est très sombre. Beaucoup d'enfants ne parviennent pas à boucler le cycle primaire à cause de la situation

lamentable dans laquelle évoluent leurs familles. Les élèves expriment de manière unanime leur souffrance de ne pas pouvoir trouver à manger une fois rentrés de l'école tandis qu'ils ont passé toute la journée sans rien prendre. Donc, la question de la cantine scolaire est un appui indispensable à la promotion de l'école et à la réussite scolaire. Alors, le soutien de l'État dans ce contexte qui est le nôtre renvoie non seulement au soutien financier qui doit être accordé aux parents, mais aussi au soutien scolaire dont les élèves doivent pouvoir bénéficier.

Soutenir financièrement les parents sous-entend des allocations familiales leur permettant de répondre aux exigences de la vie de leurs enfants. L'analyse des professions des parents que nous avons réalisée a mis en évidence que ces derniers sont nombreux à ne pas avoir de profession. Bien plus, nous avons constaté un fort taux de décès. Ce qui laisse comprendre qu'il existe beaucoup de familles monoparentales qui ont du mal à subvenir aux besoins de leurs enfants. Les quelques parents détenant une activité apparemment professionnelle, ne le sont pas en réalité. Par exemple, parmi les parents qui se disent commerçants, il n'en existe pas un qui détient une activité stable et rentable sur laquelle il peut compter pour assurer la subsistance de la famille. Beaucoup de gens se disent par exemple charpentiers, ébénistes, pêcheurs, agriculteurs, etc. Mais en fait ce sont des activités très précaires, des activités saisonnières qui ne favorisent nullement la stabilité économique des familles.

Soutenir financièrement les familles, c'est être capable de mettre en place dans les écoles des structures d'accompagnement pour s'assurer que les enfants en difficultés ou ceux à qui les parents ne sont pas en mesure d'offrir leur soutien intellectuel à la maison puissent trouver des aides aux devoirs au sein même de leurs établissements. Ce mode de soutien offert aux familles offre l'avantage de lutter contre l'échec scolaire et de pouvoir faire émerger les génies en herbe dans les institutions scolaires. En effet, l'histoire de l'humanité prouve que les génies sont partout. Il suffit de les mettre dans des conditions pour qu'exploient leurs talents. En Haïti, la nécessité d'avoir des hommes et des femmes talentueux est plus qu'un besoin. De ce fait, le combat contre l'ignorance est le moyen par excellence pour répertorier les talents. Combattre l'ignorance, c'est aussi promouvoir la réussite scolaire.

En effet, la réussite scolaire n'est pas seulement le résultat du travail des élèves. C'est aussi le résultat de la performance des enseignants. Ainsi, la question de l'échec scolaire nous force à interroger la qualité de la performance des enseignants. Il n'est pas étonnant que dans de

nombreux cas d'échec scolaire, le premier à être à l'origine de l'échec est l'enseignant lui-même. En effet, comment un enseignant peut-il aboutir à de belles performances académiques s'il ne connaît pas son métier ? Par ailleurs, il faut reconnaître qu'en Haïti certains enseignants, pour des raisons de toutes sortes, prennent plaisir à faire échouer les élèves. Qui pis est, à l'université les choses ne s'améliorent pas. Certains professeurs s'arrangent pour faire échouer les étudiants. Ces étudiants qui ont été victimes de la méchanceté de leurs professeurs risquent de reproduire en classe les douloureuses expériences vécues.

Face aux élèves en difficulté d'apprentissage, nous proposons un accompagnement personnalisé. Ainsi, il revient à l'accompagnateur de prendre en compte la singularité de chacun des élèves en partant de leur récit de vie. Ce mode d'accompagnement s'inscrit dans la dynamique des innovations pédagogiques à envisager pour sauver les enfants en difficulté d'apprentissage. En effet, confrontés aux exigences du respect des horaires, les enseignants éprouvent souvent de grandes difficultés à pouvoir se lancer dans une telle dynamique. Cependant, prendre du temps pour écouter les élèves qui mettent en mots le récit de leur vie semble fondamental pour leur permettre de sortir de l'anonymat. Chaque élève est invité à faire l'expérience de sa propre existence.

À l'heure où s'approfondit la réflexion sur le rapport au savoir des élèves en difficulté, l'occasion nous est donnée de repenser les dispositifs pédagogiques éducatifs qui ont été mis en place depuis la fondation de la République. Les problèmes spécifiques auxquels sont confrontés les élèves dans leur parcours scolaire nous invitent à souligner la nécessité et l'urgence d'un bon accompagnement spécialisé. En effet, « Jacques Lautrey s'attaque à l'idée qu'il existe une progression dans l'apprentissage identique pour tous. Il montre, à la suite des travaux de la psychologie du développement et de l'éducation, que chaque individu emprunte pour apprendre des voies qui lui sont propres, et qui sont adaptées à ses interactions avec l'environnement spécifique dans lequel il se trouve » (Chapelle, Bourgeois, 2011, pp. 11-12). L'accompagnement spécialisé offre aux sujets l'opportunité de vivre des expériences profondes. Partir des difficultés pédagogiques auxquelles font face les élèves dans leurs études peut aboutir à des réflexions extrêmement intéressantes pour envisager des dispositifs pédagogiques plus appropriés au métier de l'enseignement.

Somme toute, la réussite de tous les élèves, - et cela au-delà de leur origine ethnique et de leur classe sociale -, relève bien évidemment de la mission de l'école comme institution dont la vocation première est la socialisation. Pour redresser le système éducatif haïtien, il n'y a sans doute pas de solutions miracles. Toutefois, rien ne semble possible sans une profonde analyse de son fonctionnement. Tout passe par la formation des enseignants et la mise en place des structures éducatives fiables et évaluables. Il faudrait sans doute commencer faire l'inventaire des travaux scientifiques qui sont déjà réalisés en Haïti et à l'étranger sur les problèmes de l'éducation en Haïti. Cela facilitera la mise en place des modules de formation destinés au corps des enseignants. À partir de ce dispositif de formation, on déterminera comment endiguer par une série de mesures, la tendance à la médiocrité qui devient plus que jamais la norme généralisée.

2.5. Pour une formation du métier d'enseignant en Haïti

Toute la beauté, la noblesse et la complexité du métier d'enseigner peuvent se résumer ainsi : L'enseignant est appelé à réussir là où beaucoup d'autres y compris la famille ont souvent échoué. Par conséquent, si la connaissance d'un métier professionnel suppose un temps de formation, d'expérimentation et de maturation, cela n'en demeure pas moins vrai pour le métier d'enseignant. D'autant plus que « la réussite à l'école suppose des évidences en profondeur tellement partagées entre enseignants que l'on n'a même pas l'idée que ce n'est pas évident pour tout le monde²⁹ ». La connaissance réelle du rôle de l'enseignant et de celui de l'élève paraît un facteur déterminant dans la réussite scolaire des élèves. En quoi consiste chacun de ces deux rôles ? Pour Numa-Bocage : « Le rôle de l'enseignant est d'abord d'offrir au sujet des situations. C'est-à-dire l'occasion d'exercer des schèmes existants et de développer des schèmes nouveaux dans des situations de résolution de problème. L'enseignant apporte également une aide à l'identification du but à atteindre, à la catégorisation et à la sélection de l'information, au réglage de la conduite, au raisonnement » (Numa-Bocage, 2007, pp. 55-70).

À partir de cet éclairage de l'auteure, nous pouvons en déduire que l'enseignant est un médiateur, un enrôleur, c'est-à-dire quelqu'un dont la mission essentielle consiste à entraîner

²⁹ <http://uv2s.cerimes.fr/media/revue-eps/media/articles/pdf/70273-9.pdf>.

le sujet vers l'acquisition de nouvelles connaissances en s'appuyant sur des connaissances et des savoirs déjà acquis. Un autre élément qui nous semble très intéressant dans cette pensée de Numa-Bocage, c'est que les enseignants doivent être davantage dans l'accompagnement des savoirs, c'est-à-dire offrir aux élèves l'opportunité de pouvoir exprimer leurs savoirs, de les construire mais plus encore de collaborer à la réussite de l'activité. Pour ce faire, la vigilance de l'enseignant doit être toujours au rendez-vous pour s'assurer de l'enrôlement de tous. Dans cette logique, Vinatier souligne :

L'élève sera satisfait si, en fonction de sa demande et du but qu'il poursuit, l'enseignant parait lui avoir montré qu'il a pris en considération sa demande et qu'il l'a écouté avec l'attention que requiert le fait d'être un élève qui demande une aide; l'enseignant sera satisfait, par exemple, si l'élève lui renvoie le sentiment qu'il a été efficace dans sa démarche d'aide. On peut repérer des traces de cette satisfaction lorsque l'élève manifeste une adhésion positive à la proposition d'action de l'enseignant (Vinatier, 2009, p. 97).

Puisque les disciplines supposent des univers de discours, l'enseignant est invité à adapter son discours et ses dispositifs en fonction de son public et de l'objectif visé. Car, « si l'apprenant ne perçoit pas le pourquoi et le comment des liens établis entre tel ou tel élément d'un hypertexte, il risque de ne pas parvenir à construire son apprentissage » (Grosbois, 2012, p. 30). Dans cette logique, le travail enseignant s'oppose au court-circuitage des étapes en vue de l'obtention des résultats. Le processus d'apprentissage n'est pas un concours à gagner au prix d'une courte durée. C'est une lente construction impliquant la mobilisation de toutes les facultés du sujet, affirme Numa-Bocage :

L'apprentissage implique nécessairement l'activité du sujet et la mise en œuvre de processus internes d'appropriation des connaissances : construire du sens, évoluer, changer, progresser, en interaction avec l'environnement (situation, pairs, enseignant). Cette conception donne à l'enseignant une place et un rôle de médiateur de grande importance, à travers la médiation didactique (Numa-Bocage, 2007) suivant la théorie de Vygotski (Numa-Bocage, 2009, 37-52).

L'un des principaux défis auxquels sont confrontés les enseignants haïtiens est celui d'éveiller la singularité créatrice chez chaque élève. Car certains ignorent que c'est en éveillant chez l'élève une lueur de maturité à travers le désir de soi et le goût des

apprentissages qu'ils accomplissent leur mission. A travers chaque séance de travail, l'enseignant compétent fait en sorte que se joue quelque chose d'inédit susceptible de capter l'attention des élèves. L'un des principes pédagogiques majeurs de l'éducation vise à fertiliser, à maximiser la puissance d'agir des élèves en leur permettant de donner forme à leur intelligence créatrice et en les propulsant vers le déploiement de nouveaux schèmes d'activités et de pensée. C'est sans doute l'un des grands défis auxquels les enseignants haïtiens doivent faire face dans l'exercice de leur métier d'enseignant.

L'une des particularités des approches pédagogiques réside dans la création de nouvelles aires d'apprentissage. En fait, l'élève est appelé à se déplacer de ses zones de confort en vue de se mettre à l'épreuve. Une telle vision des apprentissages a l'avantage de créer des conditions de possibilité pour la production de nouveaux savoirs. Vergnaud conçoit cette démarche comme une forme de déstabilisation dont l'objectif est la création de nouvelles compétences : « La recherche en didactique montre en effet qu'il faut parfois déstabiliser fortement des conceptions et des manières de faire déjà acquises. Les petits pas le permettent rarement. Il faut parfois mettre l'élève dans des situations qui sont relativement éloignées de ses compétences et de ses conceptions, de manière à le déstabiliser et à créer les conditions d'une prise de conscience, nécessaire à sa transformation et à son évolution » (Vergnaud, 2000, p. 81).

Toutefois, il ne faut pas que les dispositifs pédagogiques paralysent la créativité des élèves. C'est pourquoi d'ailleurs, on ne s'improvise pas en matière d'enseignement. Tout doit être analysé préalablement en vue de parvenir aux résultats escomptés. En effet, pour transmettre des savoirs et impacter positivement les conditions d'apprentissage des élèves, les enseignants sont censés prendre en compte les différents outils dont ils se servent, le milieu social dans lequel évoluent les enfants ainsi que leur niveau de compréhension. En mettant en œuvre des dispositifs pédagogiques qui tiennent compte de la réalité des élèves, il devient plus aisé de contribuer à leur émancipation. Et c'est ainsi qu'ils deviennent réellement les principaux protagonistes de leur réussite scolaire. Notons que le moment de la transmission des savoirs est extrêmement important dans les apprentissages. Ce moment privilégié de l'apprentissage suppose une certaine insistance sur une notion étudiée. Dépendamment de l'ambiance qui

règne au sein de la classe, l'enseignant peut être amené à faire des blancs pour que les élèves puissent se figurer les notions qu'ils sont en train d'étudier.

Parlant des fondements de l'activité enseignante, Merri, M. & Vannier M. avancent : « L'activité enseignante dispose de trois leviers pour s'adapter aux caractéristiques réelles ou supposées des élèves : 1) le choix de « *mises en scènes* » didactiques particulières ; 2) la définition et le maintien d'un niveau d'exigence relatif au savoir ; 3) la nature de la relation maître-élève (s) » (Merry, Vannier, 2009, pp. 129-143). Ces leviers donnent à penser que l'activité enseignante nécessite une bonne préparation. Au-delà de toutes les expériences acquises, chaque groupe d'élèves est particulier et requiert bien souvent une certaine forme d'ajustement dans la conception des dispositifs. C'est ce qui d'ailleurs complexifie la tâche de la mise en scène des savoirs. Dans une telle perspective, la relation maître-élèves paraît déterminante pour un travail collaboratif en vue de la transmission des savoirs. Dans cet ordre d'idées, Jean-Pierre Del Corso et Maryvonne Merri déclarent que « la réussite de l'enseignement va dépendre de la façon dont le professeur organise l'articulation entre des expériences vécues et des savoirs théoriques, c'est-à-dire encore de la manière dont il gère les relations entre le « dehors » et le « dedans » de la classe. Le champ d'expériences extra-scolaires est constitutif du dehors. Le type de savoirs élaborés dans la classe fonde le dedans » (Del Corso, Merry, 2010, pp. 23-37).

Ces deux dimensions de l'enseignement que sont les expériences vécues et les savoirs théoriques acquis sont tout à fait complémentaires. Les expériences vécues octroient aux nouveaux savoirs un statut particulier par rapport à leur assimilation dans l'exercice de la profession enseignante, tandis que les savoirs orientent le cours de l'action en s'appuyant évidemment sur les expériences vécues. Par ailleurs, rappelons que le temps est un outil didactique de grande importance dans la mise en place des temps de discussion entre les élèves.

Bédard et Bécharde nous rappellent ce principe pédagogique : « On ne peut pas comprendre l'activité d'un enseignant si on ne comprend pas en même temps l'activité du ou des élèves et que c'est cet échange dialogique qui permet de révéler la structure conceptuelle de la situation » (Bédard, Bécharde, 2009, p. 189). Vraisemblablement, les auteurs donnent à penser

que la compréhension de l'analyse d'une situation pédagogique se situe à l'interstice de deux mouvements : celui de l'enseignant et celui de l'élève. Bien souvent, ce double mouvement s'inscrit dans une interactivité à base langagière. Del Corso et Merri signalent que « le langage a la propriété de clarifier l'agir et le cadre social dans lequel se déroule l'action » (Del Corso, Merry, 2010, pp. 23-37). Ainsi, lorsque les codes sont partagés entre les acteurs, cela enlève les éventuels obstacles susceptibles de nuire à la compréhension de l'activité.

Pour expliquer la fonction de la motivation dans le processus des apprentissages, ces deux auteurs rappellent trois facteurs déterminants : « La valeur qu'un étudiant accorde à l'activité pédagogique qui lui est proposée, la perception qu'il a de sa compétence à l'accomplir et la perception de contrôlabilité qu'il peut exercer sur sa démarche d'apprentissage dans cette activité » (Bédard, Bécharé, 2009, p. 189). Ces facteurs de la motivation sont extrêmement intéressants pour saisir le mode d'engagement des écoliers haïtiens dans leur parcours scolaire. Tout d'abord, l'intérêt qu'ils accordent à l'activité pédagogique crée en eux une sorte de stimulus leur permettant d'affronter les obstacles même si en réalité ils savent qu'ils sont en quelque sorte limités dans leurs apprentissages.

Apparemment, l'utilisation des outils tirés de la culture haïtienne rendrait plus vivants les cours dispensés en classe. Donc, il paraît tout à fait convenable de tenir compte de la dimension culturelle dans les dispositifs d'apprentissage. Cette dimension culturelle peut être étudiée dans la perspective de la théorie socioculturelle de Vygotski. En ce sens, la prise en compte de la culture devient tout à fait déterminante. Charlot avance : « Fait sens pour un sujet un " contenu de pensée ", une activité, une relation, un lieu, une personne, une situation, etc., qui peuvent s'inscrire dans cet ensemble de relations qu'est le sujet. S'ils sont liés en quelque façon à l'apprendre ou au savoir, ils peuvent s'inscrire dans cet ensemble de relations qui constitue le rapport au savoir du sujet » (Charlot, 1997, p. 95).

Martine Menès apporte un nouvel élément qui nous permet de mieux saisir les raisons fondamentales de l'investissement des écoliers haïtiens dans leur processus d'apprentissage. Elle affirme :

La valeur attribuée au savoir des autres influe sur la constitution de son propre savoir et la valeur qu'on lui accorde. Pourtant, le savoir comme objet propre a cette capacité surprenante de se partager à l'infini sans jamais perdre sa consistance. Il ne se donne pas ;

au mieux il est proposé, enseigné, transmis. Et il peut être pris, appris. Il n'est pas une propriété privée mais le bien commun d'une collectivité construite et unifiée autour d'une culture. Il est le produit, l'héritage, de toute la chaîne des transmissions plus ou moins repérables issus des générations qui nous précèdent (Ménès, 2012, pp. 19-20).

En fait, la perception des écoliers de la réussite sociale semble tributaire du regard porté sur le parcours scolaire de tous ceux qu'ils considèrent pour eux comme des modèles de réussite. Voilà pourquoi d'ailleurs, certains écoliers affirment dans les entretiens qu'ils souhaitent devenir comme telle ou telle autre personne. En fait, l'image qu'ils se font de ces gens repose en grande partie sur leur capital culturel. Et par conséquent, cette image donne une couleur spéciale à leur engagement scolaire.

Il paraît difficile de clore cette réflexion sur l'apprentissage du métier d'enseignant sans dire un mot sur l'identité professionnelle parce que la question de la formation des enseignants soulève d'une certaine manière la problématique de la professionnalisation. Si les établissements scolaires, du moins les enseignants ne parviennent pas à répondre efficacement à leur mission, c'est sans doute parce que d'une part, ces derniers n'ont pas la qualification requise pour répondre aux exigences de leur mission et d'autre part, les structures éducatives et pédagogiques mises en place par les dirigeants du pays ne répondent pas vraiment aux divers critères exigés pour un fonctionnement optimal d'un système éducatif. Donc, la résolution de ce dysfonctionnement du système éducatif haïtien relève de la responsabilité de l'État.

À bien comprendre les problèmes posés, nous pouvons dire que le cas des enseignants nécessite un travail d'accompagnement pour les rendre plus opérationnels en classe. À ce sujet, Pascal Roquet nous fait remarquer que « lorsqu'on aborde la question de l'accompagnement dans le domaine de la formation, une inquiétude naît dans les propos des acteurs de la formation (les concepteurs, les responsables, les formateurs) autour de la nature même de l'activité, peut-elle être considérée comme une véritable activité formative ? » (Roquet, 2013).

Cette interrogation paraît très pertinente en ce sens qu'elle trouve des échos chez de nombreux acteurs de l'éducation en Haïti. Leur perception même de l'accompagnement peut les empêcher d'entrer dans cette dynamique de formation. Certains enseignants conçoivent

l'accompagnement comme un travail de suspicion et par conséquent, cela ne participe réellement ni à leur développement professionnel, ni à leur identité professionnelle. En effet, selon Roquet, « l'identité professionnelle du formateur se cimente à partir de deux conceptions de la formation : la formation est envisagée soit comme un processus d'apprentissage, soit comme un processus de développement social » (Roquet, 2009).

En ce qui a trait aux enseignants, il s'agit précisément de les former afin qu'ils acquièrent les compétences nécessaires à l'exercice de leur métier au regard de leurs propres pratiques professionnelles. Ainsi ils seront mieux outillés pour pouvoir répondre aux exigences de leurs tâches et contribuer à un meilleur encadrement des élèves en vue d'une meilleure réussite. En ce sens, Merri, Vannier et Pichat attirent l'attention sur un danger pédagogique important : « Dans les classes d'élèves en difficulté, il semble donc exister une forte tendance enseignante à négocier le savoir à la baisse » (Merri, Vannier, Pichat 2005, pp. 129-142).

Cette tendance à négocier le savoir à la baisse en tant que stratégie pédagogique ne vise en aucun cas l'avancement des élèves. Au contraire, en se contentant de leur donner le minimum possible, l'enseignant tend à les entraîner vers l'échec social. Cette réalité est bien connue en Haïti. En effet, après les études classiques beaucoup d'élèves ne parviennent pas à entreprendre des études universitaires par le fait même que les établissements dans lesquels ils ont fait leurs études pratiquaient cette stratégie pédagogique sous prétexte qu'ils cherchaient à innover l'enseignement.

En matière de pédagogie, l'innovation trouve son terroir « dans le brassage, le tissage convivial, la mise en réseau de sa propre expérience avec celle des autres, avec les savoirs et informations disponibles, que se produit la dynamique nécessaire à l'invention, à la créativité qu'est tout déplacement intellectuel » (Bucheton, 2004, p. 64). Ainsi, apprendre aux élèves à discuter, échanger entre eux pour mieux apprendre est un dispositif d'apprentissage novateur, qui nécessite une bonne préparation. En discutant pour apprendre, il est donné aux élèves non seulement de s'appropriier les formes de discours, les types de relations langagières, sociales, le statut de vérité des arguments avancés, les valeurs partagées par la communauté, les modes de penser et de faire de leurs camarades, mais aussi de développer leur propre jugement. Comme le souligne Bucheton : « Une véritable pédagogie ouvrant une large place à la

discussion, reste encore largement à inventer tant du point de vue des dispositifs didactiques précis, que des objets de savoir pouvant être construits par la discussion » (Bucheton, 2004, p. 70).

Dans la conception des dispositifs d'apprentissage la prise en compte des motivations des écoliers est essentielle. Là encore apparaît la nécessité de connaître l'histoire de chacun. Il est vrai qu'il sera toujours difficile pour certains enseignants de tout retenir, mais le simple fait de connaître déjà l'essentiel de la motivation des élèves lui permettra d'y revenir à chaque instant afin d'éveiller leurs désirs. Bédard et Bécharde définissent la motivation « comme étant l'intérêt que l'étudiant porte à ses études. Condition essentielle à l'engagement et à la persévérance dans les études, la motivation est une des plus importantes caractéristiques d'apprentissage à considérer » (Bédard, Bécharde, 2009, p. 188).

En réfléchissant sur la question des innovations éducatives et pédagogique, nous en déduisons que la question n'est pas d'avoir des idées, voire même la bonne idée, mais de pouvoir construire une culture susceptible d'opérer le changement. Autrement dit, il s'agit de promouvoir une culture capable de transformer nos idées en réalité concrète. Toute la difficulté pour nous aujourd'hui consiste à former des enseignants qui soient de vrais pédagogues. En effet, « le pédagogue est un protecteur, facilitateur, médiateur » (Diebold, 2013, p. 6). Ce qui revient à dire que le rôle du pédagogue est d'être un médiateur entre le savoir et l'élève. Il est le passeur. Son travail résulte de l'analyse des besoins de l'élève pour l'aider à faire ce passage de l'inconnu vers le connu. Ainsi, la compétence du regard, définit comme l'art de mettre à nu les intentions secrètes de l'élève, revêt toute son utilité.

Dans le cadre des innovations pédagogiques, il nous semble important de réfléchir sur la nécessité pour les enseignants de comprendre l'importance des savoirs intermédiaires. En effet, dans la vie des élèves, il y a parfois des hésitations, de bredouillements, bref des savoirs qui sont en train de se construire et qui ne sont pas forcément exprimés en des termes tout à fait appropriés. La reconnaissance du statut de l'erreur fait partie des éléments permettant à l'enseignant d'adopter la posture qui convient face à son élève qui s'engage dans un processus d'apprentissage. Dans cette perspective, l'accent didactique de l'enseignant prend tout son

sens. Soulignons au passage que « l'image positive que l'enseignant peut avoir de son élève suscite de la part de celui-ci des progrès surprenants » (Barlow, 1999, p. 102).

Fondée sur l'analyse du travail et le développement de compétences, la didactique professionnelle offre des pistes intéressantes pour penser la formation des enseignants. L'activité professionnelle des enseignants, vue dans la perspective du développement des compétences, ne peut pas être envisagée comme une activité ordinaire, car un enseignant ne saurait développer des compétences chez un sujet que dans la mesure où il reconnaît l'importance de son activité et consentit les énergies nécessaires à son plein accomplissement.

Enfin, les innovations éducatives et pédagogiques que nous avons tenté d'explicitier ici sont loin d'être exhaustives. Toutefois, elles paraissent pertinentes au regard des entretiens et des réponses des élèves à notre questionnaire d'enquête. Assurément, la mise en discussion des résultats de cette recherche fera surgir de nouvelles perspectives en vue de compléter les réflexions que nous avons déjà initiées.

Troisième chapitre : Discussion des résultats de la recherche et perspectives

Ce dernier chapitre est tout à fait particulier. Les réflexions qui s'y trouvent viennent compléter un ensemble d'éléments que nous n'avons pas pu approfondir dans les pages précédentes parce que notre compréhension de cette recherche n'était pas assez profonde. Son originalité réside aussi dans sa constitution même. En effet, contrairement aux autres chapitres qui sont beaucoup plus détaillés et plus longs, celui-ci paraît plus court et plus condensé. Une autre particularité, c'est qu'il présente en peu de pages toute l'ingénierie qui s'est déployée dans la réalisation de ce travail de recherche en ce sens qu'il tente de restituer son essence au regard de ce que nous avons trouvé dans la littérature scientifique. Ainsi, il est structuré autour de deux grands points : regard épistémique sur les concepts mobilisés et regard épistémique sur l'appareil méthodologique utilisé.

1. Regard épistémique sur les principaux concepts mobilisés dans cette recherche

Nous entendons par « regard épistémique » cette simplicité et ce souci du chercheur à expliquer les fondements de la rationalité des savoirs et des connaissances qui lui ont permis d'aboutir aux résultats de sa recherche tout en précisant l'originalité des concepts émergeant de son terrain de recherche et comment il s'y est pris pour fonder ses jugements. C'est à cette préoccupation que nous allons chercher à répondre maintenant. En effet, tout au long de l'élaboration de cette recherche nous nous sommes évertués à mettre en lumière les savoirs et les compétences mobilisés par les parents haïtiens analphabètes pour promouvoir la réussite scolaire de leurs enfants. Ainsi, nous avons découvert que les savoirs et les compétences qu'ils mobilisent, - tel que nous les avons analysés à la lumière des entretiens, - s'éloignent un peu de ce que nous avons répertorié dans la littérature scientifique. Toutefois, les ressources de cette dernière nous ont servi de repère pour mieux appréhender les particularités des

savoirs et des compétences des parents haïtiens analphabètes. Par exemple, les résultats des recherches de Charlot sur le rapport au savoir (Charlot, 1997) nous ont éclairé sur les différentes formes de savoirs qui sont à l'œuvre dans l'éducation des enfants issus de cette classe de familles.

La spécificité de Charlot réside dans sa manière d'approcher les savoirs en ouvrant le champ de la réflexion sur les savoirs relationnels et les savoirs pratiques. Au regard des stratégies éducatives parentales qui sont à l'œuvre chez les parents haïtiens analphabètes dans l'éducation de leurs enfants, l'articulation de ces types de savoirs nous a conduit à des réflexions intéressantes qui nous permettent d'approfondir la pensée de Charlot. C'est ce qui d'ailleurs, constitue l'une des grandes originalités de cette recherche. En essayant d'approfondir le concept de « savoirs relationnels » thématiqué par Charlot dans son livre *Du rapport au savoir*, nous sommes parvenu à une typologisation de ces savoirs relationnels. Ce qui nous permet de mettre beaucoup plus en évidence la puissance et la richesse de ses nombreuses recherches sur l'implication des jeunes dans le processus de leur apprentissage. Notre recherche propose des pistes de réflexions qui peuvent être très éclairantes pour d'autres recherches relatives à cette question du rapport au savoir dans des contextes autres que celui d'Haïti.

La typologisation des savoirs relationnels que nous avons dégagée de cette recherche ouvre de nouvelles perspectives. En articulant d'autres dimensions de la recherche, comme nous l'avons fait en conjuguant les savoirs relationnels et les savoirs pratiques, il semble possible de parvenir à des logiques de pensée qui embrassent et articulent des dimensions de l'existence qui apparemment sont très éloignées mais qui en fait se rejoignent sur des aspects simples, du moins paradoxaux. Par ailleurs, les compétences dont les parents haïtiens analphabètes font preuve dans la réussite scolaire de leurs enfants constituent une réflexion très intéressante dans la mesure où ces compétences se différencient des compétences professionnelles par leur caractère purement relationnel et pragmatique. Les dimensions pratiques et relationnelles qui s'y dégagent viennent compléter le champ de la littérature scientifique et questionner en quelque sorte le regard habituellement porté sur les compétences ainsi que la perception qui s'en dégage.

Cette vision des compétences trouve son fondement dans les écrits de Vergnaud en particulier (Vergnaud 1994). En préférant le concept de schème à celui de compétence, il nous invite à poser un nouveau regard dans la manière de concevoir les compétences et ce faisant, il ouvre d'autres champs de réflexion sur le fondement même des compétences. C'est ce qui d'ailleurs nous permet d'affirmer que les parents haïtiens détiennent des compétences auxquelles ils font appel dans l'éducation de leurs enfants à travers la mobilisation des stratégies éducatives.

Là encore, une fenêtre s'ouvre aux chercheurs pour penser à nouveaux frais ce concept de compétence dont la définition soulève de nombreuses interrogations dans les différents champs disciplinaires. L'originalité de Vergnaud réside dans la manière même d'approcher le concept de compétence. En l'élargissant sur d'autres dimensions (autre que la dimension intellectuelle), il nous a fait comprendre qu'un tel concept peut être appliqué aux parents haïtiens analphabètes. En appréhendant le concept de compétence à la lumière des quatre composantes du schème, nous avons pu déceler des structures conceptuelles à travers lesquelles s'expriment et se manifestent les compétences des parents haïtiens. En effet, lors des moments d'observation dans les familles, des situations réelles d'éducation des enfants par les parents haïtiens analphabètes nous ont permis de voir à l'œuvre les quatre composantes du schème qui interagissent. Ainsi, nous en déduisons que c'est en mettant en œuvre ces composantes que les parents parviennent réellement à favoriser la réussite scolaire de leurs enfants.

Si pour les parents haïtiens, l'objectif ou encore le but de leurs actions éducatives est d'atteindre le résultat escompté, c'est-à-dire l'épanouissement et la réussite scolaire de leurs enfants, leurs règles d'actions sont fondées sur des stratégies de toutes sortes. Pour eux, l'exécution de ces stratégies éducatives suppose des prises d'information. Celles-ci sont collectées à travers la mise en œuvre de cette grande compétence : la puissance d'observation. Enfin, l'adaptation à chaque situation singulière pour tenter de répondre aux exigences de l'exercice de la parentalité s'inscrit dans la perspective des invariants opératoires.

Ainsi, éclairé par le concept de médiation, le concept de compétence apporte un meilleur éclairage aux stratégies éducatives parentales. En fait, le travail éducatif des parents passe largement par des gestes de médiation (Numa-Bocage, 2007, 2009). En effet, les savoirs et les compétences qu'ils mobilisent dans l'éducation de leurs enfants ne concourent aux résultats

escomptés que dans la mesure où ils ajustent sans cesse leurs actions éducatives. C'est en ce sens que nous avons souligné l'importance du concept de médiation pour appréhender de manière plus sereine les compétences déployées.

En analysant le concept de médiation à la lumière des interactions familiales, nous parvenons à découvrir les différentes formes de médiations à travers lesquelles passent les stratégies éducatives mises en œuvre par les parents haïtiens analphabètes. La typologie de médiations que nous avons répertoriées peut ouvrir des réflexions intéressantes sur l'étude des interactions familiales en contexte d'apprentissage.

Cette définition de Numa-Bocage du concept de médiation didactique : « Nous définissons la médiation didactique comme l'ensemble des moyens pédagogiques et didactiques mis en œuvre par l'enseignant ou le formateur pour favoriser l'apprentissage des notions lors des interactions avec les apprenants, dans les situations d'enseignement-apprentissage » (Numa-Bocage, 2015, pp. 53-61) quoiqu'elle s'inscrive dans un contexte scolaire, apporte un certain éclairage à l'action éducative parentale. En effet, la force des stratégies éducatives résulte des interactions entre parents et enfants. C'est à travers le prisme de ces interactions familiales qu'il nous est donné d'apercevoir à la fois les savoirs et les compétences des parents. Une telle conception de la notion de compétence se situe aux antipodes des compétences professionnelles dont parle Pastré. En revanche, sa conception anthropologique de l'humain telle que nous la retrouvons dans ses écrits (Pastré, 2011) éclaire fort bien non seulement le processus de développement des parents mais aussi celui des élèves quant à leur processus d'apprentissage.

La distinction faite par Leplat entre tâche et activité éclaire fort bien le travail éducatif des parents haïtiens analphabètes. En fait, l'éducation des enfants est la tâche par excellence des parents, mais son accomplissement passe par la mise en œuvre d'un ensemble d'activités faisant appel à des savoirs et des compétences. Comparativement au travail enseignant où la tâche à faire est souvent bien cadrée, très normée, le travail éducatif des parents est profondément marqué par l'imprévu et exige sans cesse des ajustements pour mieux répondre aux exigences du moment. Si « l'enseignant efficace est donc en constant ajustement avec l'élève, la situation et les supports matériels » (Numa-Bocage, Bieri, 2015, pp. 181-194), il n'en demeure pas moins vrai pour tout parent soucieux d'offrir à son enfant l'encadrement le

mieux adapté à son épanouissement et qui répond réellement à ses multiples besoins. La seule différence entre le parent et l'enseignant que le travail d'un parent est à durée indéterminée tandis que celui de l'enseignant est à durée déterminée. Le moment de la classe constitue le temps qui lui est alloué à l'enseignant pour transmettre ses savoirs et ses connaissances tandis que le parent peut à tout moment interagir avec son enfant.

Au regard de la complexité des responsabilités parentales, les innovations éducatives offrent aux parents des outils pour mieux accompagner leurs enfants afin que ces derniers puissent trouver véritablement leur place dans la société et parvenir ainsi à bâtir leur propre vie. C'est d'ailleurs l'un des enjeux majeurs de la réussite scolaire. Les élèves qui s'y engagent sont généralement nourris d'un certain rêve et portés par une dynamique d'engagement que les parents sont appelés à déceler et à comprendre en vue de leur permettre d'atteindre leur objectif. La collaboration écoles-familles telle que nous avons vu dans les recherches sur la réussite scolaire en Suisse, au Canada ou en France est certes l'un des facteurs déterminants de la réussite scolaire, mais elle n'en dit pas tout.

Cette recherche fait apparaître d'autres éléments explicatifs qui semblent très intéressants tels que le soutien de la famille élargie. Le contexte socio-économique, politique et culturel y joue aussi un rôle capital. D'ailleurs, Derivois a bien mis en évidence cette réalité lorsqu'il évoque la question des réussites paradoxales dans les écoles haïtiennes. Bien plus, les résultats de ses recherches sur les enfants des rues de Port-au-Prince sont assez révélatrices de ces capacités incroyables dont font preuves les enfants haïtiens. Ainsi, nous lisons : « Les trajectoires des enfants des rues marquées par la rupture, la précarité et l'insécurité montrent aussi des ressources et des capacités d'adaptation surprenante, un accrochage à la vie et un maintien de l'espoir » (Karray, Joseph, Cénat, Derivois, 2016, pp. 265-274).

La dimension de l'expérience dégagée de la vision éducative de Dewey (Dewey, 2011) confirme la capacité adaptative des écoliers haïtiens. La résilience des écoliers puise son fondement dans leurs expériences quotidiennes. L'expérience de la vie des parents sert de catalyseurs aux enfants. C'est ce qui d'ailleurs explique en quelque sorte tout leur investissement dans leur parcours scolaire. Le concept d'éducation de Dewey permet de mieux saisir comment se développe une intelligence dans l'action à la lumière des expériences

vécues. En ce sens, si « l'école est un lieu de scolarisation, de transmission des savoirs et des valeurs sociales, éducatives et culturelles qui, selon Durkheim, favorisent la cohésion sociale, c'est à dire l'acceptation des valeurs communes entre les différentes catégories sociales » (Joint, 2006, p. 23), le soutien familial demeure le garant de la réussite scolaire. Dans le cadre d'Haïti où « le pourcentage des écoles publiques est de plus en plus insignifiant par rapport à la demande scolaire et au pourcentage des écoles non publiques » (François, 2004, p. 67), l'expérience de la vie des parents leur donne de comprendre la nécessité pour eux de s'investir dans le parcours scolaire de leurs enfants, de leur trouver l'école qui répond le mieux à leurs attentes et à leurs aspirations. Ainsi, en plaçant l'expérience au cœur du processus d'éducation, Dewey apporte un nouvel éclairage à la situation des parents haïtiens analphabètes. Du même coup, il valorise la dimension de l'expérience qui n'est pas toujours prise en compte dans la dénomination même du terme d'analphabète. Cette réflexion sur le cadre théorique, nous conduit maintenant à tourner notre regard sur l'appareil méthodologique.

2. Regard épistémique sur l'appareil méthodologique mobilisé

L'appareil méthodologique que nous avons préconisé s'est focalisé sur l'analyse de contenu de Bardin. Cependant, il nous a semblé nécessaire au début de nos lectures de faire appel à d'autres auteurs en vue de diversifier nos sources et en même temps cerner la pertinence des écrits de Bardin pour notre analyse. Disons en toute honnêteté que ce souci de convoquer d'autres sources provient de nos hésitations de départ relatives aux choix des meilleurs dispositifs d'analyse des données. Dans nos recherches antérieures, nous avons certes déjà fait appel à Bardin, mais cela ne nous a pas empêché de vérifier dans la littérature scientifique si d'autres auteurs ne nous conviendraient pas mieux.

Par ailleurs, étant donné que nous avons eu cette fois-ci à la fois des entretiens, des vidéos et un questionnaire, nous étions en quête d'un auteur susceptible de nous faciliter l'analyse de ces différentes données en ayant soin de faire ressortir toute leur richesse. C'est ce qui explique la présence des auteurs comme Luc Albarello, Jean-Michel Berthelot, Rodolphe Ghiglione, Christiane Kekenbosch, Agnès Landré, Serge Moscovici, Fabrice Buschini, Elsa

Ramos. L'avantage d'avoir lu ces différents auteurs, c'est qu'ils nous rendent plus sensible à la délicatesse de la tâche.

En appliquant l'analyse thématique de Bardin (Bardin 1977) sur nos entretiens semi-directifs, nous avons pu relever les thèmes pivots pour en constituer la boîte à outils (Bardin, 1977) servant de base à nos analyses. Effectivement, ce type d'analyse correspondait parfaitement à la qualité de matériaux dont nous disposons, c'est-à-dire les entretiens semi-directifs. Après la recherche des thèmes pivots, nous nous sommes attelé à rechercher aussi les éléments singuliers porteurs de sens par rapport à notre problématique de recherche en vue de procéder par la suite au croisement des données. Les recommandations de l'auteur nous ont servi de repère pour mener cette étape qui nous paraissait extrêmement lourde mais aussi extrêmement intéressante.

Ainsi, la catégorisation des données à partir du choix des différents thèmes dégagés des entretiens a constitué une étape encore plus intéressante pour apprécier de plus près la richesse des données. C'est à partir de ce moment que la recherche commence à prendre sens dans la mesure où la mise à plat des items a fait jaillir des sens cachés reflétant la réalité des parents haïtiens, mais aussi les formes de stratégies mises en œuvre dans l'éducation de leurs enfants. Beaucoup d'éléments isolés commencent à prendre sens pour en devenir des pivots de la compréhension de l'objet de notre étude.

En focalisant notre unité d'analyse particulièrement sur le contenu des opinions individuellement exprimées, se dégagent petit à petit des idées intéressantes pour mieux appréhender les savoirs et les compétences des parents. En ce sens, l'originalité et la pertinence de l'analyse de contenu de Bardin, c'est qu'elle nous éclaire dans le cadre de cette recherche, à travers la mise en sens des divers discours provenant des différents acteurs interviewés en vue de reconstruire scientifiquement la réalité de l'éducation au sein des familles haïtiennes notamment chez les parents haïtiens analphabètes.

À la lumière des recommandations d'Albarello (Albarello, 2012) sur les dangers de la compréhension spontanée des phénomènes étudiés, nous avons été amené à croiser le discours des principaux acteurs qui constituent notre terrain de recherche, à savoir, les élèves, les parents, les enseignants. Ainsi, nous avons découvert beaucoup de similitudes dans les discours rapportés et quelques divergences dans la perception du phénomène étudié. En fait,

le regard porté par les parents sur l'éducation de leurs enfants se différencie relativement de celui des enseignants sur un ensemble de points dans la manière de concevoir l'éducation aujourd'hui par rapport à l'usage du fouet par exemple. Toutefois, ils se rejoignent autour des valeurs partagées et qui sont fondamentales pour la réussite scolaire des enfants.

Tout notre appareil méthodologique d'analyse s'est focalisé sur trois éléments qui nous paraissaient essentiels pour appréhender l'objet de cette recherche. Il s'agit en premier lieu de saisir à travers les interactions entre parents et enfants les formes de médiation qui sont à l'œuvre et les différents types d'aide déployés par les parents au profit de leurs enfants. En deuxième lieu, nous avons cherché, toujours en mobilisant l'analyse thématique et la catégorisation des données, les différents savoirs et compétences mis en œuvre par les parents. En dernier lieu, nous nous sommes penché sur les stratégies éducatives parentales pour saisir les effets produits sur la vie des enfants jusqu'à provoquer leur réussite à l'école.

La catégorisation des données a été vraiment le principal élément qui nous a conduit à l'interprétation des résultats de cette recherche. C'est ce qui à notre avis a fécondé tout le travail d'interprétation des données. C'est à partir de là que nous sommes parvenu à dégager les faits essentiels caractérisant les actions des parents grâce à une analyse synoptique de leur discours, de celui des écoliers et celui des enseignants.

Par rapport à l'analyse des réponses au questionnaire, nous nous sommes inspiré des recommandations de Bardin tout en développant notre propre spécificité : dans la mesure où plus d'un millier d'écoliers ont participé à cette enquête, pour identifier chacun, nous avons élaboré des codes permettant de situer les informations recueillies. Ce travail de codage nous a fortement aidé dans l'analyse des données notamment tout ce qui est en rapport avec la profession des parents, l'âge des écoliers, leur sexe, leur classe, etc. Ainsi, notre codage a une grande spécificité. Il permet de restituer chacun des enquêteurs en y associant ses différentes caractéristiques. Il est vrai que nous n'avons pas eu le temps d'exploiter l'ensemble de ce recueil de données mais nous espérons pouvoir le faire dans des publications ultérieures, car elles sont extrêmement intéressantes pour cerner la réalité de la vie des écoliers et de celle de leurs parents.

Enfin, que dire de l'analyse des vidéos ? Vu le temps imparti, il ne nous a pas été possible de mener une analyse approfondie de toutes les vidéos réalisées. Nous avons toutefois initié ce travail en ciblant des gestes susceptibles de traduire des intentions éducatives des parents dans l'accompagnement de leurs enfants. Tout ce que nous pouvons en dire pour l'instant, c'est que parmi les gestes les plus significatifs que nous avons identifiés, l'expression du visage des parents et le silence qui accompagne leur discours apportent un grand éclairage sur leurs stratégies éducatives. C'est ce qui nous a amené d'ailleurs à présenter la compétence du regard et le courage de l'action comme l'un des fondements de l'action éducative des parents haïtiens analphabètes.

À côté de cette compétence, nous avons aussi relevé quelques formes de médiations notamment la médiation narrative qui joue un rôle extrêmement important dans l'éducation des enfants. Dans cette perspective, les vidéos nous ont permis de saisir une partie de la richesse des données qui resterait dans l'ombre. En effet, seule la présence du chercheur lui permet de cerner une certaine subtilité de son terrain de recherche, conformément à ce qu'écrit Pastré : « Pour comprendre l'activité, il ne faut pas seulement considérer son résultat, il faut regarder comment l'activité est organisée » ? (Pastré, 2011, p. 66). En observant les parents et les enfants dans les familles nous avons relevé des gestes, des paroles, des comportements qui n'apparaissent pas forcément dans les entretiens mais qui éclairent naturellement le discours des acteurs par rapport à la problématique étudiée.

Probablement, les résultats ne seraient pas aussi pertinents, aussi probants, sans les moments d'observation dans les familles. Ceux-ci viennent compléter les données recueillies et leur apportent un nouvel éclairage par rapport aux faits réels constatés lors des moments d'observation en famille. Dans cette perspective, l'analyse de contenu de Bardin nous a offert des grilles d'analyse pour éviter de perdre une partie des richesses des données recueillies. Les ajustements que nous avons effectués sont surtout de l'ordre pratique et non pas conceptuel. En ce sens, la littérature scientifique convoquée paraît tout à fait adaptée à notre appareil méthodologique.

Les résultats que nous présentons ici sont issus d'une analyse compréhensive et interprétative du discours des parents et complété par celui des enfants et des enseignants dans les entretiens

et questionnaire d'enquête. Dans la mesure où les stratégies éducatives des parents haïtiens analphabètes avaient été rarement analysées, les résultats de cette étude constituent une importante contribution dans ce domaine. À l'avenir, des recherches notamment longitudinales sur la relation parents-enfants permettant l'observation de l'impact de ces stratégies éducatives parentales sur le devenir des enfants, pourront être envisagées afin de mieux préciser la pertinence et l'efficacité de ces stratégies éducatives.

Les études et les analyses induites par ce dispositif ont largement contribué à caractériser le savoir faire des parents haïtiens analphabètes, dont les variables explicatives relèvent aussi bien de caractéristiques individuelles (dévouement, sacrifices, désir de changement) que familiales (amour, affection, attention, encouragement). Par ailleurs, l'analyse des savoirs qui sont mis en exergue par les parents haïtiens analphabètes n'a pas seulement élargi la connaissance des différentes formes des savoirs mobilisés, elle a aussi éclairé le mode de fonctionnement de la famille haïtienne, les modes de relation entre parents et enfants, les facteurs de réussite des écoliers.

Les punitions corporelles, face négative de l'éducation des enfants, constitue l'une des forces puissantes de la réussite scolaire des enfants. La réussite scolaire des écoliers haïtiens résulte aussi du soutien psychologique de leurs parents qui se traduit souvent par des récompenses, des cadeaux, des conseils et des leçons morales. Cette dimension relationnelle apparaît comme une combinaison de deux facteurs de la croissance individuelle : la rigueur et la douceur. Cela nous conduit à la conclusion de cette recherche.

Conclusion

Conformément à nos hypothèses de recherche, les réflexions que nous avons conduites jusqu'ici nous amènent à la conclusion que les parents haïtiens, en dépit de leur situation d'analphabétisme, détiennent des savoirs et des compétences qu'ils mobilisent pour favoriser la réussite scolaire de leurs enfants. Ainsi, nous pouvons dire que l'analyse des résultats de cette recherche confirme nos hypothèses de départ. Cependant, il en ressort que la réussite scolaire des enfants ne peut pas être mise exclusivement au crédit de l'implication des parents. De nombreux autres facteurs y ont aussi contribué notamment le soutien de la famille élargie. De plus, le contexte sociopolitique et économique du pays participe énormément dans la motivation des écoliers à s'engager dans leur parcours scolaire. Indubitablement, le soutien des parents à travers la mise en œuvre des stratégies éducatives demeure le facteur le plus déterminant dans la réussite scolaire, mais il serait incorrect de dire qu'ils sont les seuls à travailler à l'accomplissement d'une telle œuvre.

L'une des spécificités des résultats de cette recherche sur la contribution des parents haïtiens analphabètes dans la réussite scolaire de leurs enfants trouve son fondement dans la découverte de ces quatre principaux facteurs : l'implication inconditionnelle des parents, le soutien de la famille élargie, l'investissement des écoliers dans leurs études, le contexte socioéconomique et politique du pays. Les motifs déclarés de l'investissement des écoliers dans leurs études témoignent d'une grande soif éducative et montrent qu'ils sont ouverts à l'accueil des dispositifs d'apprentissage susceptibles de contribuer à leur pleine réussite. En dépit des difficultés relatives à l'aide aux devoirs à la maison, nombreux sont les écoliers qui se battent pour progresser dans leur parcours scolaire. Leur confiance dans l'institution scolaire fortifie leur courage et les engage à se donner entièrement pour changer leur statut social et construire leur avenir selon leurs aspirations familiale, économique et sociale. Les écoliers développent un rapport au savoir bien particulier, en ce sens qu'ils mettent en place eux-mêmes leurs propres dispositifs d'apprentissage afin de surmonter les obstacles à la réussite scolaire. La constitution des groupes de travail est une parfaite illustration de leur

engagement dans leurs études et atteste du mode de rapport qu'ils établissent avec le savoir (Charlot, 1997).

Le besoin de découvrir les savoirs et les compétences mobilisés par les parents haïtiens analphabètes dans la réussite scolaire de leurs enfants nous a conduit à étudier les différentes stratégies éducatives qui sont à l'œuvre dans les interactions entre parents et enfants. Ainsi, nous avons découvert quatre formes de médiations développées par les parents dans l'éducation de leurs enfants : la médiation fictionnelle, la médiation narrative, la médiation émotionnelle et la médiation instrumentale. Ces différentes formes de médiation sont mobilisées par les parents en fonction de leurs propres relations familiales, des buts éducatifs poursuivis, des difficultés rencontrées dans l'exercice de la parentalité, etc.

Par ailleurs, en prolongeant les réflexions de Charlot sur les savoirs pratiques et relationnels, nous avons dégagé de l'analyse des données quatre types de savoirs relationnels mobilisés par les parents haïtiens analphabètes. Il s'agit des savoirs relationnels d'ordre éducatif, des savoirs relationnels d'ordre éthique et esthétique, des savoirs relationnels d'ordre psychologique et des savoirs relationnels d'ordre familial. Cela nous amène à la conclusion que les stratégies éducatives parentales favorisant la réussite scolaire des enfants sont de plusieurs types : psychologique, éthique, éducatif, émotionnel, familial, etc. Dans la réussite scolaire des élèves, les parents analphabètes exercent la noble tâche suivante : influencer le comportement des enfants par la mise en place d'un ensemble de techniques d'évaluation, de contrôle, de gestion qui leur sont propres.

En outre, trois compétences particulières ont été découvertes chez les parents haïtiens analphabètes. La première est la « puissance d'observation » des parents. La deuxième est ce que nous appelons « apprendre à apprendre » et la dernière est dénommée « la compétence du regard et le courage de l'action ». À cet égard, nous pouvons dire que l'une des particularités de cette recherche - et aussi son point fort - réside dans une articulation rigoureuse entre les stratégies éducatives parentales et les dispositifs mis en œuvre par les parents. Nous avons cherché à rendre compte de l'intelligence au travail des parents haïtiens analphabètes dans l'éducation de leurs enfants et particulièrement à travers les mécanismes d'accompagnement.

Il nous semble que les stratégies éducatives des parents sont intimement liées à leur statut social et économique.

Les résultats de cette recherche paraissent intéressants pour mieux comprendre les modalités d'apprentissage favorisant la réussite scolaire des enfants. Bien plus, ils viennent compléter et éclairer sous un nouveau jour ce que nous avons trouvé dans la littérature scientifique. Ainsi, ils peuvent contribuer de diverses manières à la compréhension des stratégies éducatives parentales mises en place par d'autres parents, dans d'autres contextes. Aussi, renforcent-ils notre conviction quant à la nécessité, - pour les chercheurs, - de mettre en place des dispositifs méthodologiques appropriés à leur objet de recherche et qui sont vraiment en adéquation avec le type de matériau dont ils disposent.

Les politiques éducatives des gouvernants haïtiens successifs, destinées à moderniser le système scolaire, n'ont pas su mettre en œuvre des structures adéquates afin de parvenir aux résultats escomptés. En fait, les dispositifs pédagogiques conçus n'ont jamais été pratiqués réellement, soit par faute de matériels pédagogiques disponibles dans les établissements scolaires ou à cause de l'inhabilité des enseignants à en faire usage. Les écoles privées disposant de ces matériels et qui parviennent réellement à en faire usage en cours sont très minoritaires.

Tenant compte du rôle crucial de l'éducation dans la transformation individuelle et sociale, dans la promotion des droits humains, dans l'émergence d'un état libre capable de promouvoir la démocratie, il nous paraît tout à fait pertinent de réfléchir sur l'éducation en Haïti afin de mieux comprendre les mécanismes de reproductions sociales paralysant le développement de ce pays. Puisque la mission humaniste de l'éducation dans le monde nécessite une bonne connaissance de ses droits et de ses devoirs, il n'est pas anodin de partir de la réalité des élèves pour cerner les innovations éducatives et pédagogiques envisageables pour pallier le mal chronique qui paralyse Haïti depuis plus de deux cents ans.

Dans cette perspective d'innovation, Numa-Bocage souligne que « la question de l'apprentissage en milieu scolaire implique, entre autres, de s'intéresser aux interactions entre l'enseignant et l'élève. Ces interactions dont l'un des principaux enjeux est le développement

des connaissances et conceptualisations, constituent pour le chercheur en sciences de l'éducation ou en psychologie de l'éducation un véritable objet d'étude » (Numa-Bocage, 2007, pp. 55-70). Ainsi, l'analyse du discours des écoliers, des parents et des enseignants nous offre l'opportunité de percevoir les modes d'interaction qui se vivent entre ces différents acteurs. Cela nous donne de comprendre les différents types de rapport au savoir qu'ils développent et les formes de médiations didactiques mises en œuvre par les enseignants. C'est à partir de tous ces différents éléments que nous sommes parvenu à formuler quelques propositions en termes d'innovations éducatives et pédagogiques en vue de rendre plus efficace le travail éducatif des parents et plus appropriés les dispositifs pédagogiques des enseignants.

À propos de la question de la réussite scolaire, Daniel Pasquier affirme : « L'amélioration du fonctionnement de l'école correspond à une série d'enjeux, de première importance » (Pasquier, 1992, p. 6). Évidemment, s'il faut continuer à croire ou à penser que l'école est la base de la société, il est tout à fait naturel d'envisager l'amélioration de son fonctionnement comme un enjeu de première importance pour plusieurs raisons. Tout d'abord, l'avenir d'une société repose en majeure partie sur l'institution scolaire, car la manière de concevoir l'appareil éducatif détermine le type de société désiré. Ensuite, le développement socioéconomique d'un pays en dépend énormément. Enfin, le fonctionnement de l'école est révélateur du fonctionnement de la société.

À travers cette recherche, nous avons cherché à identifier des lieux possibles de progrès pour les parents et les enseignants en vue d'optimiser leur pouvoir d'agir et les rendre plus opérationnels auprès des élèves. En effet, il paraît que leur travail pourrait être plus conséquent et plus efficace s'ils avaient une meilleure maîtrise de leur métier. Leurs conduites opératoires sont révélatrices des formes de médiations didactiques qu'ils mobilisent. La situation lamentable de beaucoup d'enseignants, en termes de formation, révèle la faiblesse du système éducatif haïtien et invite à de grandes transformations éducatives et pédagogiques pour tenter de redresser la situation. À cet égard, nous sommes convaincu que « la plus grande richesse d'une nation est le capital de compétences qu'elle réunit en son sein » (Nahas, 2009, p. 3).

L'un des grands défis de l'éducation pour les enseignants et les parents d'aujourd'hui consiste à apprendre à vivre ensemble dans une société de plus en plus multiculturelle. L'un des objectifs majeurs de l'éducation réside dans l'apprentissage du respect de la liberté d'autrui. Les éducateurs ont cette lourde responsabilité d'éduquer les écoliers à la liberté dans le respect des différences, de les accompagner dans la découverte de leur propre identité. Ce travail éducatif implique la confiance dans ce que les écoliers feront de tout ce qu'ils leur ont transmis. Les identités sont appelées aujourd'hui à être transformées. Les éducateurs devraient s'en réjouir au lieu de s'en attrister.

Il semble impossible de faire vivre les traditions d'un peuple sans pouvoir les transmettre à d'autres générations. Certes, l'école n'est pas l'unique voie de transmission des savoirs et des connaissances, mais elle en demeure le lieu privilégié où se transmettent les valeurs, les us et coutumes d'un peuple donné. En tant que lieu de socialisation, elle assure un travail extrêmement important. Même si en réalité la famille a sa part de responsabilité, mais le travail de socialisation assuré par l'école prolonge en quelque sorte celui de la famille et lui donne toute sa noblesse.

Cette recherche sur les savoirs et les compétences des parents haïtiens analphabètes nous a permis de faire preuve de créativité dans la manière d'approcher les concepts et de conduire nos analyses. Toutefois, nous reconnaissons que ce travail révèle de nombreuses limites qui pourraient être dépassées dans des publications ultérieures. Par exemple, certains concepts développés dans le cadre théorique tels que l'activité productive et constructive, tâche et activité, n'ont pas été suffisamment remobilisés dans l'interprétation des données.

En outre, cette étude gagnerait à être complétée par la théorie écologique de développement humain proposée par Bronfenbrenner (1979). Celle-ci pourrait apporter de nouveaux éclairages dans la manière d'aborder l'éducation en Haïti comme un système complexe où se jouent des caractéristiques de la personne à son environnement. Bien plus, les films-vidéos auraient pu être exploités davantage, ce qui donnerait sans doute une vision plus complète de l'impact des stratégies éducatives parentales.

Il pourrait être très intéressant aussi de faire une étude longitudinale pour comprendre l'évolution de la réussite scolaire afin de mieux cerner l'efficacité des stratégies éducatives mises en place par les parents. Enfin, au-delà de la nécessité de mener d'autres recherches sur des échantillons plus importants, il serait peut-être aussi intéressant d'analyser les types de familles à la lumière des formes de relation qui se développent entre parents et enfants. En ce sens, les résultats des travaux de Vergnaud, de Pastré, de Charlot, de Numa-Bocage, de Dérivois pourraient probablement éclairer d'une autre manière nouvelle notre objet de recherche.

En définitive, il serait difficile d'attribuer la réussite scolaire des enfants issus des parents haïtiens analphabètes à une estime de soi valorisante comme cela apparaît généralement dans les nombreux travaux en psychologie du développement. En effet, ces recherches tendent à montrer des relations entre l'estime de soi et la réussite scolaire. La thèse de la rage narcissique développée par Dérivois traduit de manière plus appropriée la réalité de l'engagement des élèves. C'est la rage narcissique qui semble mieux expliquer la réussite scolaire. En fait, la rage narcissique provoque chez l'écolier une augmentation de l'investissement scolaire et contribue du même coup à valoriser ses aspirations, ses projets, ses compétences et par là, conduit à un accroissement de sa réussite scolaire.

À travers cette recherche sur la contribution des parents haïtiens analphabètes nous espérons apporter des éléments de réflexion susceptibles d'améliorer d'une part, les modes de relations parents-enfants, et d'autre part, la qualité de la formation professionnelle des enseignants en Haïti. Au-delà de tous les résultats de cette recherche, notre plus grande découverte est la connaissance de notre propre identité. En tant qu'éducateur, cette étude nous a transformé de l'intérieur pour mieux comprendre qui nous sommes, ce que nous pouvons offrir au monde et quel doit être notre positionnement par rapport à l'humanité. Toute la richesse de cette thèse se déploie dans la transformation de notre humaine condition. En effet, nous avons vécu de manière très profonde les vertus métamorphiques de l'éducation. Il nous paraît essentiel de continuer à les cultiver quotidiennement pour éviter d'être à la périphérie de notre propre existence. C'est aussi pour nous le meilleur moyen de ne pas « céder sur notre désir » (Lacan, 1986).

A l'instar de Jean Price-Mars, nous souhaiterions que les résultats de cette recherche contribuent réellement à transformer le système éducatif haïtien. C'est à ce noble destin que nous vouons cette recherche. En nous inspirant de *La Vocation de l'Élite* de Jean Price-Mars, nous nous accrochons à cette conviction qui frise à la fois l'audace et l'idéalisme pour redire que l'analphabétisme n'est pas une fatalité, que les analphabètes sont souvent détenteurs de grandes potentialités susceptibles de faire émerger l'espoir d'une transformation sociale et politique.

Bibliographie

Ouvrages imprimés

AKKARI Abdeljalil, *Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud. Entre globalisation et diversification*. (2010), Belgique : De Boeck Supérieur.

ALBARELLO, Luc et al, *Expérience, activité, apprentissage*, (2013), Paris, PUF: 2013.

ALBARELLO, Luc, *Apprendre à chercher*, (2012), Belgique : De Boeck.

ALTET, Marguerite al, *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*, (2013), Belgique : De Boeck.

ARDOÏNO, Jacques, BERGER, Guiy, HUGUET, Jean-Marc, *L'éducation entre autres, Les Entretiens Pellepot*, (2009), Paris : L'Harmattan.

ARDOÏNO, Jacques, *Éducation et politique*, (1999), Paris : Anthropos.

ARÈNES, Jacques, *La recherche de soi*, (2000), Paris : Desclée de Brouwer.

ASSOUN, Paul-Laurent, *Le regard et la voix. Leçons de psychanalyse*, (2014), Paris : Economica-Anthropos.

BAILLARGEON, Normand, *L'éducation*, (2011), Paris : Flammarion.

BALLION, Robert, *Les consommateurs d'école*, (1982), Paris : Stock.

BARBIER, Jean Marie, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, (1996), Paris: PUF.

BARBIER, Jean-Marie, *Vocabulaire d'analyse des activités*, (2011), Paris : PUF.

BARDIN, Laurence, *L'analyse de contenu*, (2013), Paris : PUF.

BARLOW, Michel, *Le métier d'enseignant. Essai de définition*, (1999), Paris : Economica-Anthropos.

BÉDARD, Denis, BÉCHARD, Jean-Pierre, *Innovier dans l'enseignement supérieur*, (2009), Paris : PUF.

BENIAMINO, Michel, THAUVIN-CHAPOT, Arielle, *Mémoires et cultures : Haïti, 1804-2004*, (2006), Paris : Pulim, « Col. Francophonies ».

BENTOLILA, Alain, *Le verbe contre la barbarie. Apprendre à nos enfants à vivre ensemble*, (2007), Paris : Odile Jacob.

BENVENISTE, Corinne, SOLEILHAVOUP, Jeanine, *Les familles monoparentales*, (1994), Paris : ESF.

BERTHELOT, Jean-Michel, *Les vertus de l'incertitude, le travail de l'analyse dans les sciences sociales*, (1996) Paris : PUF.

BOURGEOIS, Etienne, CHAPELLE, Gaétane, *Apprendre et faire apprendre*, (2011), Paris : PUF.

BOUTEYRE, Éveline, *La résilience scolaire*, (2008), Paris : Belin.

BROUGÈRE, Gilles, *Apprendre de la vie quotidienne*, (2009), Paris : PUF.

BRUN, Danièle, *L'empreinte du corps familial. Mémoire des cicatrices*, (2009), Paris : Odile Jacob.

CAUNE, Jean, *Pour une éthique de la médiation, Le sens des pratiques culturelles*, (1996), Paris : PUG.

CHARLOT Bernard, *Du rapport au savoir, Éléments pour une théorie*, (2005), Paris, Anthropos.

CUIN, Charles-Henry, HERVOUET, Ronan, *Durkheim aujourd'hui*, (2008), Paris : PUF.

D'UNRUG M. C., *Analyse de contenu et acte de parole*, (1947), Paris : Universitaires.

DEFORES, Marie-Claude, PIEDIMONTE, Yvan, *La constitution de l'être*, (2016), Paris : Bréal.

DENIS, Jeffrey, SIMARD, Claude, *Enseigner et punir*, (2009), Montréal : PUL.

DESRAVINS, Gardiner, *L'exercice d'écriture, outil de souci de soi et de transformation de soi. L'exemple de Montaigne*, (2018), Paris : Le Lys Bleu.

DEWEY, John, *Démocratie et éducation, suivi expérience et éducation*, (2011), Paris : Armand Colin.

DOLTO, Françoise, *La difficulté de vivre*, (1995), Paris : Gallimard.

DOLTO, Françoise, *Les étapes majeures de l'enfance*, (1994), Paris : Gallimard.

ÉDOUARD, René Saurel, *Éducation, capital humain et développement social par le créole en Haïti*, (2017), Paris : L'Harmattan.

FENOUILLET, Fabien, *Les théories de la motivation*, (2012), Paris : Dunod.

FLEURY, Jean, *La culture*, (2002), Paris : Bréal, Col. « Thèmes et débats ».

FRANÇOIS, Pierre Enocque, *Avoir 16 ans à l'école primaire. Les surâgés dans le système éducation haïtien*, (2004), Paris : L'Harmattan.

GAUCHET, Marcel, *La démocratie contre elle-même*, (2002), Paris : Gallimard.

GAYET, Daniel, *Les relations Maître-Élève*, (2007), Paris : Economica-Anthropos.

GHIGLIONE R., KEKENBBOSCH, C., LANDRÉ A., *L'analyse cognitivo-discursive*, (1995), Paris : PUG.

GORDON, Thomas, *Parents efficaces*, (1997), Montréal : Éditions du jour.

GRAND'MAISON, Jacques, *Les différents types de famille et leurs enjeux*, (1993), Montréal : Fides, 1993.

GROSBOIS, Muriel, *Didactique des langues et technologies, de l'EAO aux réseaux sociaux*, (2012), Paris : PUPS.

JEAN, Jean-Claude, MAESSCHALCK, Marc, *Transition politique en Haïti*, (1999), Paris : L'Harmattan.

JOINT, Louis Auguste, *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti, le cas des écoles catholiques*, (2006), Paris : L'Harmattan.

JORRO, Anne *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (2013), Belgique : De Boeck Supérieur.

KAES, René, ANZIEU Didier, et al, *Fantasme et formation*, (1997), Paris : Dunod.

KELLERHAILS Jean, MONTANDON, Cléopâtre, *Les stratégies éducatives des familles*, (1991), Paris : Delachaux et Niestle.

LAHIRE, Bernard, *L'invention de l'illettrisme*, (2005), Paris : La Découverte.

LACAN, Jacques, *Le Séminaire, Livre VII, L'éthique de la psychanalyse, leçon du 6 juillet 1960*, (1986), Paris : Seuil.

LEGRAND, Louis, *Pour une pédagogie de l'étonnement*, (1969), Paris : Delachaux et Niestlé.

LENOIR, Yves, PASTRE Pierre, *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*, (2008), Paris : Octores.

LEPLAT, Jacques, *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*, (1997), Paris : PUF.

MACE, Gordon, PÉTRY, François, *Guide d'élaboration d'un projet de recherche en sciences sociales*, (2000) Bruxelles : De Boeck.

MARTINE, Menès, *L'enfant et le savoir, D'où vient le désir d'apprendre ?*, (2012), Paris : Seuil.

MATHIEU, Hélène, *La réussite scolaire*, (2004), Paris : Solar.

MEIRIEU, Philippe, *L'école et les parents*, (1998), Paris : Plon.

MENGER, Pierre-Michel, *Le talent en débat*, (2018), Paris : PUF.

MESNIER, Pierre-Marie, MISSOTTE, Philippe, *La recherche-action, une manière de chercher, se former, transformer*, (2003), Paris : L'Harmattan.

MIFFRE, Léon, *Se former avec Vygotski, Psychologie de l'activité du maître en situation*, (2013), Paris : PUB.

MORIN, Edgar, *La tête bien faite, Repenser la réforme, réformer la pensée*, (1999), Paris : Seuil.

MOSCOVICI, Serge, BUSCHINI Fabrice, *Les méthodes des sciences humaines*, (2003), Paris : PUF.

NAHAS, Georges N, *Champs conceptuels et vécu scolaire : une révolution ?*, (2009), Paris : Publisud.

NAHAS, Georges N., *Champs conceptuels et vécu scolaire : une révolution ?*, (2009), Paris : Publisud.

NÉMORIN Bernard, *Profil de l'homme total dans l'Émile de Jean-Jacques Rousseau*, (1994), Montréal : CIDIHCA.

OUELLET, Sylvie, *Relations éducatives et apprentissage*, (2016), Montréal : PUQ.

PASQUIER, Daniel, *Agir pour la réussite scolaire*, (1992), Paris : Hachette.

PASTRÉ, Pierre *La didactique professionnelle, Approche anthropologique du développement chez les adultes*, (2011), Paris : PUF, Col. « Formation et pratiques professionnelles ».

PIAGET, Jean, *De la pédagogie*, (1998), Paris : Odile Jacob.

PIERRE, Délima, *Constitutions, Lois et Éducation en Haïti 1801-2011*, (2012), Montréal : Le Béréen/Mémoire.

PRAIRAT, Eirik, *Éduquer et punir*, (1994), Paris : PUN.

PRICE-MARS, Jean, *Ainsi parla l'oncle*, (1954), Washington : Parapsychology Foundation Inc.

PRICE-MARS, Jean, *La vocation de l'élite*, (2013), Port-au-Prince : Fardin.

RAMOS, Elsa, *L'entretien compréhensif en sociologie, usages, pratiques, analyses*, (2015), Paris : Armand Colin

ROBBES, Bruno, *L'autorité enseignante, approche clinique*, (2016), Paris : Champ social.

ROEGIERS, Xavier, *De la connaissance à la compétence*, (2017), Bruxelles : Peter Lang.

SAUSSOIS, Jean-Michel, *Les organisations, État des savoirs*, (2016), Paris : Sciences Humaines, 2^e édition.

SEGALEN Martine, *Sociologie de la famille*, (2008), Paris, Armand Colin, 6^{ème} édition.

SOLIS-PONTON, Leticia, *La parentalité défi pour le troisième millénaire*, (2002), Paris : PUF.

THIEVENAZ, Joris, *De l'étonnement à l'apprentissage. Enquête pour mieux comprendre*, (2017) Belgique : De Boeck.

THOLLON-BEHAR, Marie-Paule, *Parents, professionnels, comment éduquer ensemble un petit enfant ?*, (2007), Paris : Erès, Col. « 1001 BB ».

VERGNAUD, Gérard, *Apprentissages et didactiques, ou en est-on ?*, (2009), Paris : Hachette.

VERGNAUD, Gérard, *Lev Vygotski, Pédagogue et penseur de notre temps*, (2000), Paris : Hachette.

VIARD, Jean, *Le tiers espace, essai sur la nature*, (1990), Paris : Méridiens Klincksieck.

VINATIER, Isabelle, *Le travail de l'enseignement, une approche par la didactique professionnelle*, (2013), Bruxelles : De Boeck.

VINATIER, Isabelle, *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*, (2009), Paris : PUR.

Chapitre dans un ouvrage imprimé

BELHASSAIN, Omar, « *La famille peut-elle être démocratique ?* », in Denise Bass *et al.*, *Mélodrame et mélo-dit de la séparation*, ERES,(2007), « Les recherches du Grape ».

BUCHETON, Dominique, *La discussion en éducation et en formation*, in Michel Tozzi et Richard Etienne, *Un nouveau champ de recherches*, (2004) Paris : L'Harmattan, Col. « Action et savoir ».

CAMBEFORT, Jean-Pierre, « *Le Syndrome d'aliénation parentale : Menace pour la cohésion familiale* », in Edwige Rude-Antoine *et al.*, *Éthique et Famille*, L'Harmattan « Éthique en contextes »,

DERIVOIS, Daniel, « Préface », in Édouard, René Saurel, *Éducation, capital humain et développement social par le créole en Haïti*,(2017), Paris : L'Harmattan.

GAËTANE, Chapelle, et BOURGEOIS Étienne. « Introduction. La recherche sur « apprendre » peut-elle aider à « faire apprendre » ? », Étienne Bourgeois éd., *Apprendre et faire apprendre*, (2011), Presses Universitaires de France.

J. Zask, in John Dewey, *Démocratie et éducation, suivi expérience et éducation*, (2011), Paris : Armand Colin.

MAYEN, Patrick, in Yves Lenoir et Pierre Pastré, *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*, (2008), Paris, Octores.

MERRI, Maryvonne, « Les récits et la narration », in Serge Netchine, *Psychologie de l'éducation*, (2007) Paris : Bréal, Col. « Lexifac psychologie », tome 1.

MYRIAM, Gremion, VALÉRIE, Hutter. « Chapitre 7. *Stratégies parentales et dynamisme éducatif: l'exemple de familles migrantes en Suisse* », in GÉRARD, Pithon éd., *Construire*

une communauté éducative. Un partenariat famille-école-association, (2008), Bruxelles : De Boeck Supérieur.

PASCAL-CORDIER, Isabelle, « *La chair du vif et l'écriture comme réinvention de soi. Dialoguq avec Belinda Cannone* », in Joly, Fabien, *Corps et narcissisme*, (2016), Paris : In Press, Col. « Ouvertures Psy ».

PASTRE, Pierre in E. Bourgeois et G. Chapelle, *Apprendre et faire apprendre*, (2006), Paris : PUF.

PREVOT Olivier, « Chapitre 2. *Attentes des familles à l'égard de l'école : une enquête auprès de 2492 parents* », in GERARD Pithon et al., *Construire une communauté éducative*,(2008) Bruxelles : De Boeck Supérieur « Perspectives en éducation et formation ».

SAFONT-MOTTAY, Claire, LESCARRET, Odette, « Chapitre 5. *Éducation familiale et mobilisation scolaire des adolescents en milieu défavorisé* », in PITHON, Gérard et al., *Construire une communauté éducative*, (2008), Bruxelles : De Boeck Supérieur. Col « Perspectives en éducation et formation ».

TAP, P, et VINAY , A.. « *Dynamique des relations familiales et développement personnel à l'adolescence* » in Jean-Pierre Pourtois éd., *Le Parent éducateur*, (2000), Paris: Presses Universitaires de France.

Zask, J, IN DEWEY John, *Démocratie et éducation, suivi expérience et éducation*, (2011), Paris : Armand Colin.

Travaux universitaires

ANDRÉ, Joslyne Vierginat, *Regards croisés sur la relation école-famille et la réussite scolaire d'élèves à l'école fondamentale en Haïti*, thèse de doctorat soutenue à la Faculté des sciences de l'éducation, Montréal, Février 2015.

DA-COSTA-LASNE, Annie, *La singulière réussite scolaire des enfants d'enseignants: des pratiques éducatives parentales spécifiques?*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation soutenue à l'Université de Bourgogne, Le 19 novembre 2012.

NELSON, Augustin, *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, soutenue à l'Université de Lyon 2, 2012.

PASTRÉ, Pierre, *Essai pour introduire le concept de didactique professionnelle*, thèse soutenue à l'Université Paris V, 1992.

SAINT-FORT, Jean-Louiner, *Les politiques de la réforme éducative en Haïti, 1979-2013: de la logique socioprofessionnelle des acteurs politico-administratifs à la situation des établissements scolaires du département de la Grand-Anse*. Education, Université Sorbonne (2016), Paris Cité, 2016.

SARTIER, Florence, *La régulation de l'activité en situation tutorale. Le cas des masseurs-Kinésithérapeutes*, Thèse de doctorat soutenue au Conservatoire National des Arts et Métiers de Paris, le 11 Septembre 2019.

TARDIF-GRENIER, Kristel, *Les pratiques parentales, le désengagement scolaire des amis et le rendement scolaire chez les élèves du secondaire nés en Haïti et fréquentant une école en milieu défavorisé*, Mémoire soutenu à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de maîtrise en sciences (M.Sc.), Université de Montréal, Décembre 2010.

Articles de périodiques électroniques

BARRY, Valérie, BENOIT, Hervé, « Dispositifs innovants de l'école inclusive. Présentation du dossier », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (2013) vol. 61, no.1.

BENOIT, Hervé, « Editorial », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (2013), vol. 61, no. 1.

BILLY, Raynold, JEAN-JACQUES, Ronald, DERIVOIS, Daniel. « Rage narcissique et réussite scolaire chez des adolescents haïtiens issus des milieux sociaux défavorisés à Port-au-Prince », *Phronesis*, vol. vol. 4, no. 3, 2015, pp. 2-10.

BONAMI, Michel. « Stratégies de changement et innovations pédagogiques », *Éducation permanente*, (1998), no 134.

BOURLLOT, Gilles, « Fictions et destins des fictions : enjeux épistémologiques de la fiction

CHATELAIN, Mado, BOAL, Julian, « La pédagogie des opprimés selon Paulo Freire », *Dans les coulisses du social*, (2010), Toulouse, France : ERES, «Trames».

CORTEN, André, « La démocratie ou l'évasion. Les réfugiés haïtiens à l'assaut de l'Amérique », *Le Monde diplomatique*, (1992), Paris.

DERIVOIS, D., CENAT, J. & KARRAY, A. (2019). Le syndrome de l'Aquarius. *Esprit*, janvier-février(1), 33-34.

DERIVOIS, D., MORO, M. (2016). Présentation. *L'Autre*, volume 17(3), 264-264.

FUMAT, Y. PITHON, G. (Eds), Famille-École : quelles médiations ? Les cahiers du CERFEE, n° 16, Les publications de l'Université de Montpellier 3, (2000).

chez Freud », *Cliniques méditerranéennes*, (2011), vol. 84, no. 2.

HE, Jian Hua, « Pratiques éducatives parentales : comparaison France, Japon et Chine », *La revue internationale de l'éducation familiale* (2006), n° 20.

HUGON, Philippe, « La scolarisation et l'éducation : facteurs de croissance ou catalyseurs du développement ? », *Mondes en développement*, (2005), vol. 132, no. 4.

KARRAY, A., JOSEPH, N., CENAT, J. & DERIVOIS, D. (2016). Trajectoires résilientes et logiques d'espoir chez les enfants des rues en Haïti. *L'Autre*, volume 17(3), 265-274.

LE BORGNE-UGUEN, Françoise, « Des styles familiaux au rôle parental... », Daniel Coum éd., *Des parents ! À quoi ça sert ?*, ERES, (2001).

MENDONÇA, Marina, FONTAINE, Anne Marie, « Perception mutuelle des relations entre les jeunes adultes et leurs parents : distance, appui et conflit », *La revue internationale de l'éducation familiale*, (2013), vol. 33, no. 1.

MERRI, M., VANNIER, M. & PICHAT, M. (2005). Caractéristiques épistémologiques du savoir mathématique et conceptualisation des élèves de 4e technologique et de clipa. Dans : TALBOT Laurent éd., *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage* (pp. 129-142). Toulouse, France: ERES.

MOKOUNKOLO, René, « La fonction médiatrice des élus locaux : une réflexion psychosociale », *Le Journal des psychologues*, (2011), vol. 288, no. 5.

MOREAU, Didier, « L'éthique professionnelle des enseignants : déontologie ou éthique appliquée de l'éducation ? », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* (2007), vol. 40.

MOUCHENIK, Y., MARTY-CHEVREUIL, A., MARQUER, C., BARRY, C., GABOULAUD, V., DERIVOIS, D. MORO, M. (2014). L'utilisation du PSYCa 3-6 pour l'évaluation indicative des difficultés psychologiques des jeunes enfants touchés par le séisme de janvier 2010 en Haïti. *La psychiatrie de l'enfant*, vol. 57(1), 237-258.

NUMA-BOCAGE, Line, LARERE, Christiane « Analyse de la médiation didactique comme dimension particulière. De l'activité enseignante », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, vol. 42, no. 2, 2008, pp. 161-176.

NUMA-BOCAGE, Line, « La médiation didactique : un concept pour penser les registres d'aide de l'enseignant », *Carrefours de l'éducation*, (2007), vol. 23, no. 1

NUMA-BOCAGE, Line, « Le débat, outil didactique pour le développement du jugement moral et la didactique professionnelle », *Carrefours de l'éducation*, (2009), vol. 28, no. 2.

NUMA-BOCAGE, Line, MAGALI, Bieri. « Apprentissages mathématiques avec les jeux de société et médiation didactique auprès d'élèves en difficulté », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (2015), vol. 70-71, no. 2.

PASTRE, Pierre, MAYEN, Patrick et VERGNAUD, Gérard, « La didactique professionnelle », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 154 | janvier-mars 2006, mis en ligne le 01 mars 2010, consulté le 15 Juin 2018.

RAYNOLD, Billy, JEAN-JACQUES, Ronald, DERIVOIS, Daniel. « Rage narcissique et réussite scolaire chez des adolescents haïtiens issus des milieux sociaux défavorisés à Port-au-Prince », *Phronesis*, (2015), vol. 4, no. 3.

ROQUET, Pascal, « L'émergence de l'accompagnement », *Recherche et formation* [En ligne], 62 | 2009, mis en ligne le 01 septembre 2013, consulté le 02 octobre 2019.

ROQUET, Pascal. « L'émergence de l'accompagnement. Une nouvelle dimension de la formation », *Recherche & formation*, (2009), vol. 62, no. 3.

SAINTÔT, Bruno, *Qu'est ce que le genre ? Petit précis d'une notion large*, « Projet », (2019) no 368.

SCHOEBI, Dominik, PLANCHEREL, Bernard, TCHUMAKOV, Mikhail. « La punition corporelle des enfants en Suisse et en Russie », *La revue internationale de l'éducation familiale*, (2006) vol. 19, no. 1.

TAPIA, Claude. « Médiation : définition et problématique », *Le Journal des psychologues*, (2011), vol. 288, no. 5.

TASSINARI, Antonella, « La liberté comme principe. L'éducation des enfants chez les Galibi-Marworno du Brésil et la scolarisation », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*(2016).

THULLIER, Jacques, « Dialectique et Médiation dans la pensée de Vygotski », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (2008), vol. 42, no. 2.

THULLIER, Jacques. « Dialectique et Médiation dans la pensée de Vygotski », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, vol. 42, no. 2, 2008, pp. 69-82.

VANIER, Martin,, « Qu'est-ce que le tiers espace ? Territorialités complexes et construction politique », *Revue de géographiealpine*, tome 88, n°1, 2000. pp. 105-113.

VASILE, J., KARRAY, A. & DERIVOIS, D. (2018). Filiation en détresse et crise de l'autorité chez l'adolescent concerné par le phénomène de radicalisation. *Dialogue*, 222(4), 107-120.

WEBER, Jean-Marie, STRONHMER, Julia, « Enjeux du rapport au savoir dans la formation d'enseignants-stagiaires », *Travail et apprentissages*, (2016), N° 18.

Sites web consultés

<http://lenouvelliste.com/lenouvelliste/article/129630/Le-divorce-ce-quil-faut-savoir.html>, consulté le 20 Septembre 2017

http://www.ihsi.ht/pdf/projection/Estimat_PopTotal_18ans_Menag2015.pdf, consulté le 13 Septembre 2017.

http://www.ihsi.ht/pdf/odm/OMD_Novembre_2010.pdf, consulté en ligne le 13 Septembre 2017.

<http://teh.fondation-lamap.org/teh/programme/presentation/pourquoi/>, consulté le 14 Juillet 2018.

<http://uv2s.cerimes.fr/media/revue-eps/media/articles/pdf/70273-9.pdf>, consulté le 10 Janvier 2019.

: http://www.recherches.philippeclauzard.com/PASTRE_Apprendre_a_faire.pdf , consulté le 22 Avril 2019.

https://psyaanalyse.com/pdf/Les_differeents_types_de_famille_et_leurs_enjeux_extrait.pdf, consulté le 17 Mai 2018.

Liste des Sigles et leur signification

EFACAP Écoles Fondamentales d'Application et Centre d'Appui Pédagogique

TIC : Technologies de l'information et de la communication

HISI Institut Haïtien de Statistique et d'Informatique

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

ONG Organisation Non Gouvernementale

UNESCO Organisation des Nations-Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture

La contribution des parents haïtiens analphabètes dans la réussite scolaire de leurs enfants

Résumé

Cette recherche s'intéresse particulièrement aux savoirs et aux compétences mobilisés par les parents haïtiens analphabètes pour favoriser la réussite scolaire de leurs enfants. Elle accorde une place de choix à la parole des enfants. Le département du Nord'Est, notamment la ville de Fort-Liberté est notre terrain de recherche. La population ciblée est composée de parents haïtiens analphabètes ayant des enfants en âge de scolarisation (7^{ème}, 8^{ème} ou 9^{ème} année fondamentale), des élèves, des enseignants, des directeurs d'établissement. Notre objet de recherche porte spécialement sur l'étude des conditions d'aide et de médiation dans les interactions entre parents et enfants.

Pour parvenir aux résultats de cette recherche, nous avons mobilisé l'approche de la didactique professionnelle tout en croisant les apports théoriques et conceptuels de nombreux auteurs, tels que Line Numa-Bocage pour la médiation didactique, Bernard Charlot pour le rapport au savoir, Pierre Pastré pour la didactique professionnelle, Lev Vygotski pour une approche socioconstructiviste. L'appareil méthodologique mobilisé englobe trois types de données : un questionnaire d'enquête, des entretiens semi-directifs, et des films-vidéos. Pour analyser les données, l'analyse de contenu préconisée par Laurence Bardin est mobilisée. L'objectif de cette recherche est d'une part, de cerner les stratégies éducatives parentales qui sont à l'œuvre dans l'éducation de leurs enfants afin de mettre à jour les savoirs et les compétences de ces parents considérés comme analphabètes; et d'autre part d'apporter un nouvel éclairage sur le problème de l'éducation en Haïti. En fait, nous espérons faire bouger les certitudes en y apportant des outils de réflexion permettant de mieux saisir les enjeux de la réussite scolaire.

Mots clés : Éducation – Famille haïtienne – Rapport au savoir – Médiation didactique – Élève – Apprentissage – Réussite scolaire – Didactique professionnelle

Abstract

This research explores the knowledge and skills mobilized by illiterate Haitian parents to promote the academic success of their children, in the department of Nord'Est, the city of Fort-Liberté in particular. It gives a special place to children's words. The target population consists of illiterate Haitian parents with school-age children (grade 7 to grade 9), students, teachers, school principals. More precisely, our research looks into the conditions of help and mediation in the interactions between parents and children.

To do so, we opted for the construct of professional didactics while crossing the theoretical and conceptual contributions of many authors, such as Line Numa-Bocage for didactic mediation, Bernard Charlot for the relation to knowledge, Pierre Pastré for professional didactics, Lev Vygotski for the socioconstructivist approach. Three types of data were collected via a questionnaire, semi-structured interviews, and video-films. To analyze the data, the content analysis advocated by Laurence Bardin was used. The objective of this research is, on the one hand, to identify the educational strategies parents resort to in the education of their children in order to update the knowledge and skills of these parents considered as illiterate; and on the other hand, to shed new light on the problem of education in Haiti. In fact, we hope to challenge established certainties by providing tools for reflection so as to better understand the issues of academic success.

Key words: Education - Haitian family – Relation to knowledge - Didactic mediation – School student - Learning - School success - Professional didactics.