UNIVERSITÉ PARIS 8 DES CRÉATIONS

experice

Centre de Recherche Interuniversitaire Expérience Ressources Culturelles Éducation

Thèse de doctorat

Université Paris 8 - Vincennes-Saint-Denis

Discipline : Sciences de l'Éducation

École Doctorale no 401-Sciences Sociales

Laboratoire Experice (EA3971) : Centre de Recherche Interuniversitaire Expérience Ressources Culturelles Éducation

Titre de la thèse : *Le métier d'enseignant en Haïti face au désengagement des enseignants diplômés : quels enjeux et perspectives ?*

Stanley VALBRUN

Thèse doctorale présentée et soutenue le lundi 02 juin 2025

Sous la direction de : Didier MOREAU

Liste des membres du jury :

Nathanaël WALLENHORST: Professeur, Doyen de l'Université Catholique de l'Ouest d'Angers (UCO), Pré-rapporteur

Jean-Jacques CADET : Professeur ENS, Université d'État d'Haïti, Pré-rapporteur

Lucie REY : MCF de l'Université Paris Descartes, Examinatrice

Edelyn DORISMOND : Professeur, Doyen de la Faculté des Sciences humaines et sociales au Campus Henry Christophe de Limonade, Haïti, LADIREP, Examinateur

Maria RISCO MERCEDES : Professeure de l'Université de Tucuman d'Argentine, Examinatrice

Patrice VERMEREN : Professeur émérite de philosophie (LLCP), Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis, Président du jury

Didier MOREAU : Professeur émérite de philosophie et des sciences de l'éducation, LLCP et Experice, Université Paris 8 Vincennes- Saint-Denis, Directeur

Sommaire

Sommaire ..... *ii*

Remerciements ..... *vii*

Résumé en français ..... *ix*

Abstract ..... *x*

Liste des sigles et acronymes ..... *xi*

Introduction *1*

Problématique de la recherche **6**

Objet de recherche **19**

Hypothèses de recherche **21**

Première partie : Contexte de la recherche *25*

Chapitre I : L'éducation en Haïti, une réalité complexe *27*

1. L'organisation du système scolaire haïtien **27**

2. Un survol historique de l'éducation en Haïti **31**

2.1. L'éducation sous le gouvernement de Jean-Jacques Dessalines 33

2.2. L'éducation sous les gouvernements d'Henri Christophe et d'Alexandre Pétion 36

2.3. L'éducation sous l'administration de Jean Pierre Boyer 40

3. L'apport du Concordat de 1860 en matière d'éducation en Haïti **44**

4. L'ENS et le CFEF : deux principaux centres de formation des enseignants **48**

4.1. La présentation de l'École Normale Supérieure (ENS) 49

4.2. Les modalités d'inscription et d'intégration à l'ENS 52

4.3. Présentation du Centre de Formation pour l'École Fondamentale (CFEF) 53

4.4. Les modalités d'inscription et d'intégration du CFEF 58

Chapitre II : Les grandes réformes éducatives en Haïti **60**

1. La réforme Dartigue en 1941 ..... **60**

2. La réforme de Joseph Claude Bernard en 1979 ..... **64**

2.1. Les difficultés de l'intégration du créole comme langue d'enseignement 66

2.2. La prédominance de la langue française sur la langue créole 70

2.3. La réforme Bernard, son application et sa pertinence pour aujourd'hui 71

3. Le Plan National d'Éducation et de Formation (PNEF) 1997 72

4. Analyse, bilan et la place des enseignants dans ces trois réformes 74

5. Impacts des crises sociopolitiques et des catastrophes naturelles sur le fonctionnement de l'appareil éducatif en Haïti..... 78

6. Impacts des crises sociopolitiques et catastrophes sur les enseignants-élèves-parents 82

Conclusion de la première partie 84

Deuxième partie : Cadre théorique et conceptuel de la recherche..... 87

Chapitre I : Quelques approches de l'éducation..... 89

1. L'éducation à la lumière de la réflexion anthropologique..... 90

2. L'éducation à la lumière de la réflexion philosophique..... 94

3. L'éducation à la lumière de la réflexion sociologique 98

4. L'éducation à la lumière de la réflexion politique.....103

5. L'éducation à la lumière de l'éthique enseignante 106

Chapitre II : L'émancipation du sujet, visée première de l'éducation métamorphique 113

1. L'importance de l'écoute dans l'acte d'enseignement.....114

2. De l'autonomie des apprenants au développement des apprentissages 117

3. Le perfectionnement moral du sujet : fondement et idéal de l'acte éducatif.....122

4. L'éducation métamorphique, voie privilégiée de l'émancipation du sujet.....129

Chapitre III : Le métier d'enseignant en Haïti face à l'engagement et au désengagement des enseignants 135

1. Les concepts de métier et de profession au regard de la littérature scientifique 136

1.1. La divergence des approches des concepts de métier et de profession..... 137

1.2. Nuances et complémentarités entre les concepts de métier et profession 138

2. Le désengagement du métier d'enseignant : état de la question 141

2.1. Quelques approches de la question du désengagement des enseignants..... 149

2.2. L'engagement : essence et fondement du métier d'enseignant..... 152

3. La dimension affective et sacerdotale du métier d'enseignant 160

Conclusion de la deuxième partie 165

Troisième partie : Méthodologie de la recherche 167

Chapitre I : Les modalités de recueil des données 169

1. Justification du choix de l'approche biographique 169

2. Les stratégies d'entrée sur le terrain et les critères de sélection des interviewés 171

3. L'éthique de la recherche, un atout indispensable à la réussite des entretiens.....175

4. Les conditions de réalisation des entretiens biographiques et leur justification 176

5. La posture de neutralité et la reformulation dans le déroulement des entretiens 183

6. Les difficultés rencontrées dans la réalisation des entretiens 186

Chapitre II : Les modalités d'analyses des données au regard de l'approche biographique 189

1. La retranscription et le déchiffrage des entretiens : un moment d'immersion dans l'univers mental des interviewés 189

2. Présentation des profils des enseignants interviewés 191

3. La catégorisation des données 194

4. L'analyse thématique des entretiens 198

5. Grille d'analyse des entretiens 201

6. L'approche herméneutique comme outil d'interprétation des contenus des entretiens 216

Conclusion de la troisième partie 219

Quatrième partie : L'interprétation des données 221

Chapitre I : Une typologie d'engagements constatés chez les enseignants en Haïti 223

1. Un « engagement consenti et désiré » 224

2. Un « engagement consenti mais non désiré » 231

3. Un « engagement stratégique » 239

4. Un « engagement circonstanciel » 245

Chapitre II : Une typologie de désengagements constatés chez les enseignants diplômés en Haïti 253

1. Un « désengagement voilé, non effectif en réalité » 253

2. Un « désengagement planifié au préalable » 259

3. Un « désengagement forcé, à contre-cœur » 263

4. Un « désengagement réel » 268

Chapitre III : Des enjeux du métier d'enseignant en Haïti 275

1. La perception du métier d'enseignant dans la société haïtienne 276

2. La perception des enseignants de leur propre métier 284

3. La précarité et la vulnérabilité du métier d'enseignant en Haïti 289

4. La profession enseignante, entre recherche d'identité et perte de l'éthos professionnel 296

5. Le paradoxe du métier d'enseignant : sentiments de satisfaction et de dégoût 301

6. Le choix du métier d'enseignant : quels enjeux pour les parents ? 308

6.1. Les écoliers haïtiens : porteurs de rêves de leurs parents 309

6.2. Les écoliers haïtiens : porteurs d'espoir pour leurs parents 316

Conclusion de la quatrième partie 319

Cinquième partie : Des perspectives du métier d'enseignant en Haïti 321

Chapitre I : Transformer le système éducatif pour transformer la société haïtienne 323

1. La professionnalisation du métier d'enseignant en Haïti face à l'hétérogénéité du corps enseignant 324

2. Une éducation dialogique en Haïti : comment s'y prendre ? 329

3. Les enjeux du métier d'enseignant en Haïti 334

4. L'augmentation du salaire, facteur de valorisation du métier d'enseignant 337

5. La formation des enseignants haïtiens, entre nécessité et obligation 339

6. Le système éducatif haïtien : un système en péril 342

Chapitre II : Des caractéristiques essentielles de l'identité de l'école haïtienne 347

1. L'école haïtienne : lieu de soumission et de silence 348

2. L'école haïtienne : un espace de reproduction sociale 355

3. L'intérêt de promouvoir le respect de l'autonomie des apprenants 358

4. Une éducation dialogique pour l'Haïti d'aujourd'hui 361

Conclusion de la cinquième partie 367

Conclusion générale 369

Bibliographie générale 377

I. Ouvrages imprimés 377

II- Chapitre dans un ouvrage imprimé 382

III- THÈSES et MÉMOIRES 386

IV- Articles électroniques 387

V- Sitographie 392

Remerciements

À la fin de cette recherche, nous éprouvons un réel besoin d'adresser nos plus sincères remerciements à tous ceux qui, d'une manière ou d'une autre, ont œuvré à son aboutissement. Cette expérience dans cette recherche nous a permis de comprendre davantage qu'un travail de recherche est le résultat d'un effort collectif. C'est une illusion de croire que c'est un travail personnel. Il existe toujours des personnes, de loin ou de près, qui participent et contribuent à sa réalisation. Il y en a qui apportent des idées, des remarques ; d'autres qui participent aux entretiens, d'autres encore qui apportent leur soutien moral, économique. Enfin certains nous accompagnent depuis le début jusqu'à la fin de cette recherche. Tel est le cas de mon directeur de thèse et de ma famille.

Sur ce, nous tenons à remercier principalement notre directeur de thèse le Professeur Moreau qui nous a encadré et nous a inspiré pour la réalisation de ce travail. Nous lui exprimons notre profonde gratitude pour sa patience. Il nous a permis de prendre du temps nécessaire pour récolter les matériaux et nous est venus en aide dans les moments difficiles. Quand nous trébuchions, il venait à notre secours et a su nous laisser du temps pour mieux rebondir.

Comprendre et travailler avec l'humain, c'est extrêmement compliqué ; c'est une grande aventure, car on ne connaît jamais par avance le résultat de notre travail. Nous prenons souvent des risques, mais pour y parvenir, il faut savoir observer et analyser le problème en question en essayant d'éviter le plus possible les éventuelles difficultés ainsi que les conséquences qui peuvent en découler.

Nous remercions les professeurs qui ont assuré nos divers comités de suivi pendant trois années. Nos échanges et leurs conseils nous ont permis de peaufiner notre objet de recherche et de prendre plus de recul par rapport à notre problématique.

Nous remercions les enseignants haïtiens qui ont répondu favorablement à nos demandes d'entretien et qui nous ont consacré du temps, leur confiance et qui ont partagé leurs expériences et leurs vécus du métier. Sans eux, ce travail n'aurait pas pu se concrétiser.

Nous remercions le laboratoire Experice et l'École Doctorale 401 de l'Université Paris 8 spécialement pour avoir mis à notre disposition une équipe de professionnels compétents et très à l'écoute.

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude envers ma famille, qui a été pour moi un pilier tout au long de ce parcours. À mes parents, M. et Mme VALBRUN Alcius, je vous remercie pour votre soutien inébranlable et vos encouragements constants. Votre amour et vos valeurs m'ont guidé et inspiré à chaque étape de cette aventure.

Je souhaite également remercier mes frères et sœurs, Gimsly, Edberge, Majorie, Évanoir, Rodney, Ivenx et Daphnée. Chacun de vous a contribué au développement de ma personnalité. Vos conseils et votre soutien ont été précieux et m'ont motivé à aller de l'avant.

Enfin, je ne saurais oublier l'amour et le soutien indéfectibles de mon épouse, Myrtha, et de ma fille, Laurie Anne. Vous êtes ma source de joie et de motivation. Merci à vous tous pour avoir partagé ce long chemin à mes côtés.

Cher tonton Délinois VALBRUN, bien que tu ne sois plus parmi nous sur cette terre, je tiens à témoigner ma gratitude pour le soutien et les encouragements que tu m'as offerts tout au long de mes études. Tes précieux conseils m'ont toujours motivé à donner le meilleur de moi-même.

Un merci bien mérité à mes chers amis et cousins : Michael, Marco, Pierre, Saül, Odnor Monfort, Petit Frant, Bobly, Eben-Borno, Simbert, Dieuvelt, kinda, Ony, Chedelin, Renaud, Wendy, Delex, Guito, Benito, Victor, Séraphin, Samuel, Pierre-Richard, Peterson, Arnaud,

Je tiens à remercier sincèrement Gardiner, Aduel et Danielle, d'avoir pris le temps de lire et de relire ma thèse. Vos échanges et vos conseils tout au long de ce processus ont été précieux et ont grandement contribué à la réalisation de ce travail. Je suis vraiment reconnaissant envers vous trois pour vos soutiens et vos disponibilités. Merci encore !

Enfin, je remercie tous les doctorants pour leurs supports, leur bienveillance, leur humour et leur sens de partage. Merci à chacun d'entre vous.

Résumé en français

Cette recherche s'inscrit dans le contexte haïtien et vise à analyser et à comprendre les motifs ainsi que les mécanismes du désengagement des enseignants diplômés de l'École Normale Supérieure (ENS) et du Centre de Formation pour l'École Fondamentale (CFEF). Un nombre croissant de ces enseignants abandonne leur carrière enseignante pour se diriger vers d'autres corps de métiers ou vers d'autres activités professionnelles. Il est important de souligner que l'ENS et le CFEF représentent les deux principales institutions publiques de formation des enseignants à Port-au-Prince, jouant un rôle crucial dans l'éducation nationale. La première prépare les enseignants pour le niveau secondaire, tandis que la seconde forme ceux qui enseignent dans les trois cycles de l'école fondamentale (équivalente à l'école primaire et au collège en France).

Face au manque criant d'enseignants qualifiés en Haïti, nous nous interrogeons sur les raisons de leur désengagement. Pour explorer et appréhender cette problématique, nous avons réalisé des entretiens biographiques afin de recueillir les parcours professionnels de ces enseignants et d'identifier les facteurs influençant leur décision de quitter le métier d'enseignant. Les données recueillies ont été traitées et analysées à partir d'un paradigme analytique et herméneutique de la parole», cette approche nous a permis de répertorier quatre types d'engagement et de désengagement : un engagement consenti et désiré, consenti mais non désiré, stratégique et circonstanciel et un désengagement voilé, planifié au préalable, forcé ou à contre-cœur et réel. Chaque forme d'engagement est ainsi liée à un mode de désengagement. Cette recherche met en lumière une perception sociale stéréotypée du métier d'enseignant au sein de la société haïtienne, ainsi qu'un regard nuancé que ces enseignants portent sur leur profession. De plus, elle souligne l'influence des parents dans le choix professionnel des jeunes enseignants, impactant leur engagement professionnel. Enfin, le désengagement professionnel résulte d'un ensemble de facteurs, notamment des crises sociopolitiques répétitives, des mauvaises conditions de travail, du faible salaire, d'un manque de reconnaissance sociale et la stagnation de la carrière professionnelle.

Mots clés : Éducation, engagement, désengagement, biographisation, professionnalisation, métier d'enseignant, enseignement, motivation, statut social, pédagogie, éthique enseignante.

Abstract

This research focuses on the Haitian context and aims to analyze and understand the reason as well as the mechanism of graduated teachers from École Normale Supérieure (ENS) and Centre de Formation pour l'École Fondamentale (CFEF) disengagement. An increasing number of these teachers abandon their teaching career to go toward other professions or other professional activities. It is important to notify that ENS and CFEF are two large public institutions located in Port-au-Prince which train the majority of the teaching staff of the haitian state, playing a crucial role in the Education Nationale. The first involves in training teachers for secondary schools and the second trains teachers for the three fundamental education cycles, namely, from the primary school to the 9th year of fundamental school (corresponding to primary school and college cycle in France).

Faced with the crucial lack of qualified teachers in Haiti, we question potential reasons of their abandonment. To explore and understand this problem, we realized biographical interviews in order to deepen the professional experience of these teachers, to better grasp the reason of their disengagement. The data were analyzed from an analytic and hermeneutic paradigm of speech, this approach allows us to identify four types of engagements: an agreed and desired engagement, agreed but not desired, strategic and circumstantial, and a veiled disengagement, planned beforehand, unwillingly and real. Each type of engagement is associated with a type of disengagement. This research demonstrated a stereotyped social perception of the teaching profession into the Haitian society, as well as a nuanced representation that these teachers are on their profession. In addition, it highlights the influence of parents in the young teachers professional choice, which affects their professional engagement. Finally, the professional disengagement depends on a group of factors, like repetitive social-politic crises, poor working conditions, weak salary, a lack of social gratitude, and the stagnancy of the professional career.

Keywords: education, engagement, disengagement, biographitisation, professionalization, teaching profession, teaching, motivation, social status, pedagogy, teaching ethic.

Liste des sigles et acronymes

1. CFEF : Centre de Formation pour l'École Fondamentale
2. CNAM : Centre National des Arts Et Métiers
3. CUER : Centre Universitaire d'Études et de Recherche
4. DDE : Direction Départementale de l'Éducation
5. DEPS : Direction de l'Étude et de la Programmation Sectorielle
6. DPT : Direction du Partenariat et du Travail.
7. DSNCRP : Document de Stratégie Nationale pour la Croissance et la Réduction de la Pauvreté
8. EFACAP : École Fondamentale d'Application Centre d'Appui Pédagogique
9. ENI : École Normale d'Instituteurs
10. ENS : École Normale Supérieure
11. EPT : Éducation Pour Tous
12. FIA : Formation Initiale Accélérée
13. FNU : Fond des Nations Unies
14. IHSI : Institut Haïtien de Statistique et d'Informatique
15. IHSI : Institut Haïtien de Statistique et d'Informatique
16. MENFP : ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle
17. MENJS : Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports
18. OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économiques
19. OIT : Organisation International du Travail
20. ONG : Organisation Non Gouvernementale
21. PIB : Produit Intérieur Brut
22. PIBHUS : Produit Intérieur Brut Haïtien en Dollar Américain
23. PIBUS : Produit Intérieur Brut en Dollar Américain
24. PNEF : Plan National d'Éducation et de la Formation Professionnelle
25. TDE : Trésorerie Départementale de l'Éducation
26. TDSO : Trésorerie Départementale des Services d'Ordre
27. TIC : Technologies de l'information et de la communication
28. TXCPIB : Taux de Croissance du Produit Intérieur Brut
29. UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture

Introduction

Le choix d'un sujet de recherche interroge habituellement, soit le passé du chercheur, soit ses intérêts ou bien son orientation professionnelle. Les chercheurs peuvent aussi choisir son sujet de recherche en fonction d'un problème sociétal, d'une demande institutionnelle telle que cela se fait habituellement dans le cadre des recherches-actions en vue de l'optimisation d'une entreprise. Ce point de vue est partagé par le sociologue Serge Paugam qui pense que nos expériences vécues sont souvent déterminantes dans le choix des sujets de recherche. Il affirme : «Il est rare qu'ils étudient un phénomène social sans y avoir été, à un moment de leur vie, directement ou indirectement confrontés» (Paugam, 2012, pp. 441-445). Ainsi, les chercheurs ne sont pas totalement neutres devant leur objet de recherche. La présente recherche sur le désengagement des enseignants haïtiens s'inscrit dans un territoire particulier, celui de la société haïtienne. Cette préoccupation est en adéquation avec notre projet professionnel compte tenu de ce que nous avons vécu comme élève, comme étudiant et comme enseignant. Elle est aussi en lien avec ce que nous souhaiterions réaliser dans les années à venir.

Nous tenons à rappeler que cette recherche s'inscrit dans la continuité de notre travail de mémoire MERFA (Master Européen de Recherche, Spécialité : Formation des Adultes) en Sciences de l'éducation à l'Université Paris 13 /CNAM. Celui-ci portait sur les enseignants haïtiens issus du CFEF[1] (Centre de Formation pour l'École Fondamentale) et de l'ENS [2](École Normale Supérieure) travaillant dans le milieu scolaire haïtien de 2005 à 2015. D'où la formulation de notre sujet de recherche : Le métier d'enseignant en Haïti face au désengagement des enseignants diplômés : quels enjeux et perspectives ?

Réfléchir sur l'engagement et le désengagement des enseignants diplômés haïtiens oblige à passer en revue au moins trois paramètres importants : le fonctionnement du système éducatif haïtien, le type d'implication des enseignants et la manière dont ils sont traités par l'État haïtien, en considérant les exigences de l'exercice de leur métier. Le traitement donné aux enseignants dans une société est révélateur de l'importance accordée à l'institution scolaire,

[1] CFEF : Centre de Formation pour l'École Fondamentale (de Port-au-Prince).
[2] ENS : École Normale Supérieure (de Port-au-Prince).

puis de l'importance accordée à l'homme et les perspectives d'avenir de cette société. En ce sens, Délima Pierre affirme que « le caractère sérieux d'une société réside dans l'importance qu'elle accorde à l'éducation» (Pierre, 1996, p. 81). Quelle importance l'État haïtien accorde-t-il à l'éducation ? Y aurait-il une philosophie éducative définie par l'État haïtien? En effet, l'article 32-1 de la Constitution haïtienne de 1987 stipule : « L'éducation est une charge de l'État et des collectivités territoriales. Ils doivent mettre l'école gratuitement à la portée de tous, veiller au niveau de formation des enseignants des secteurs public et non public[3]».

Au regard de cette exigence inscrite dans la constitution haïtienne, quelles sont les politiques éducatives mises en place par l'État haïtien pour atteindre cet objectif ? Quelles sont les pédagogies mobilisées par les enseignants haïtiens pour promouvoir une éducation de qualité, répondant aux exigences des nouvelles pédagogies? Celles-ci contribuent-elles efficacement à la promotion des apprentissages dans les salles de classes? Participent-elles au rayonnement du système scolaire haïtien et à l'émancipation des élèves? Comment l'État haïtien perçoit-il les enseignants et quel traitement leur réserve-t-il?

En effet, il semble que les raisons d'engagement et de désengagement des enseignants soient liées au mode de fonctionnement du système éducatif et aux choix politiques mis en œuvre par l'État haïtien en matière d'éducation. Dans cet ordre d'idées, Pierre affirme : « Les choix politiques en éducation sont très fortement marquants d'une société et particulièrement des individus » (Pierre, 2012, p. 5). Cela étant dit, nous pouvons en déduire que les choix politiques en matière d'éducation ne sont pas sans conséquences sur le fonctionnement de l'appareil scolaire et pour tous ceux qui y sont impliqués, notamment les enseignants, les élèves et l'ensemble des Haïtiens dans leur vie sociale et politique. Ces choix peuvent impacter lourdement le métier d'enseignant, motiver leur engagement et leur désengagement. Cela peut aussi entraîner de graves conséquences sur les apprentissages et la culture politique nationale. En effet, il est difficile de développer un esprit critique chez des apprenants si ceux à qui incombe le devoir de le susciter ne consentent pas à y mettre l'énergie nécessaire ou tout simplement ne voient pas la nécessité d'un tel projet. Ce travail d'apprentissage 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-Le Pennec et

[3] Constitution de la République d'Haïti, 29 mars 1987, amendée le 9 mai 2011, Port-au-Prince, Éditions Fardin, Août 2012. Article 32-1.

Julian Boal : « L'éducation vise, selon la pédagogie de l'opprimé, non pas à faire des dépôts de savoir mais à aiguiser 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-Le Pennec et Boal, 2010, p. 23-24). Cela fait apparaître toute la complexité de cette étude. En effet, elle réclame la prise en compte de plusieurs facteurs : sociaux, économiques, politiques, éthiques, éducatifs, susceptibles d'apporter différents éclairages au problème posé.

Dans cette perspective, la question du désengagement des enseignants diplômés haïtiens nous pousse à réfléchir à deux aspects de la question. Dans un premier temps, leur investissement professionnel au regard de leurs conditions de travail, et dans un second temps, les structures pédagogiques mises en place dans les écoles pour atteindre leurs objectifs pédagogiques. Ne faudrait-il pas prendre aussi en compte les raisons fondamentales qui les ont conduits à opter pour la profession d'enseignant ? Cela pourra sans doute apporter un certain éclairage sur leur désengagement. Par ailleurs, l'étude des nouveaux champs d'activité dans lesquels s'engagent ces enseignants paraît aussi essentielle pour saisir les mobiles de leurs actions. Comment la profession enseignante en Haïti favorise-t-elle la constitution identitaire des enseignants ? Par quels mécanismes d'actions ces enseignants parviennent-ils à construire leur identité eu égard à leur champ d'action ?

L'engagement et le désengagement des enseignants diplômés dans leur métier révèlent un certain nombre de paradoxes. Il faudrait peut-être les éclaircir pour mieux comprendre le fonctionnement du système éducatif haïtien et la manière dont les enseignants investissent ce secteur d'activité. En effet, si « l'engagement est lié à des facteurs psychologiques, sociaux et existentiels qui répondent aux besoins du sujet s'identifiant à sa profession, vivant une expérience d'accomplissement de soi lui permettant d'envisager des significations et un sens à la vie », (Jorro et de Ketele, 2013, p. 33). Il est évident que la compréhension de la situation des enseignants haïtiens ne peut pas être analysée sans prendre en compte ces différents facteurs. En réalité, le fait d'affirmer que l'engagement est lié à des facteurs sociaux et existentiels suppose que l'exercice d'un métier doit permettre au professionnel de se réaliser pleinement à travers ses multiples dimensions. Tel ne semble pas toujours le cas pour les enseignants haïtiens.

Jorro et De Ketele soulignent que « lorsqu'il est engagé, l'individu accomplit un acte et cela signifie qu'il s'assimile à cet acte, qu'il le fait sien. L'engagement a pour conséquence principale l'établissement d'un lien entre la personne et ses actes, ce lien étant d'autant plus fort que l'engagement est grand » (Jorro et de Ketele, 2013, p. 32-33). Il est peut-être difficile à ce niveau de déterminer avec précision la force de l'engagement des enseignants diplômés haïtiens, car les efforts qu'ils ont consentis pour décrocher leurs diplômes et se faire embaucher par l'État témoignent a priori de leur profonde motivation à s'engager dans le métier. En revanche, il est intéressant d'analyser en profondeur leur motivation pour découvrir s'il n'y a pas d'autres raisons non avouées qui les ont poussés vers le choix de ce métier. Dans la continuité de cette réflexion, Jorro et de Ketele soulignent le comportement du sujet comme l'un des aspects essentiels de son engagement ou de son désengagement. Ainsi, ils affirment :

> L'engagement professionnel (ou le désengagement ou le non-engagement) est essentiellement d'ordre comportemental, il se réfère essentiellement aux pratiques et aux tâches professionnelles réellement exercées, avec en arrière-fond les pratiques et les tâches qui relèvent des caractéristiques de la professionnalité émergente (Jorro & De Ketele, 2011) : les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être caractéristiques de la profession, l'autonomie et la responsabilité, le service public, le devoir de formation continue (…) (Jorro et de Ketele, 2013, p.11).

Le grand mérite de cette analyse vient du fait que les auteurs ont mis en lumière la dimension du professionnel ainsi que l'importance des savoirs et des compétences nécessaires à l'exercice de son métier. Inévitablement, toute profession exige l'acquisition d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être conditionnant l'exercice du métier dans sa plénitude et qui, du même coup, favorisent l'épanouissement du professionnel. Toutefois, à travers cette citation, Jorro et De Ketele ne saisissent pas deux facteurs d'une importance capitale. Le premier concerne le rôle de l'État en matière de vision de politiques éducatives, le second a trait au rôle majeur de l'institution dans laquelle est engagé le professionnel et la manière dont il peut contribuer à son rayonnement. Dans le cadre de l'éducation en Haïti, il paraît d'une importance capitale de se pencher sur l'organisation de l'institution scolaire et d'analyser notamment les politiques éducatives mises en place par l'État, pour mieux appréhender le phénomène étudié.

Dans cet ordre d'idées, de nouveaux paramètres entrent en ligne de compte. Il convient de citer, entre autres : la philosophie éducative définie par les autorités haïtiennes et qui doit être appliquée dans les établissements scolaires, la question de la reconnaissance sociale des enseignants (carrière trop linéaire ou trop plate[4]), la rareté et parfois l'absence de matériels pédagogiques dans les écoles, les infrastructures scolaires inadaptées, le recrutement des enseignants en dehors d'un cadre légal, la formation initiale des enseignants très variée d'un centre de formation à un autre, l'absence de formation continue des enseignants, les classes pléthoriques, le salaire indigne[5]... Ces facteurs et bien d'autres nécessitent des analyses très approfondies pour mieux saisir les véritables raisons qui ont motivé les enseignants à entrer dans ce métier. Ils peuvent aider aussi à cerner les causes de leur désengagement et la rationalité fondant leur nouveau choix d'activités. Ou s'agit-il d'une stratégie d'action mobilisée par certains enseignants pour atteindre leur objectif ? De nombreuses hypothèses sont plausibles. Ce qui semble important ici, c'est la prise en compte de tous les facteurs susceptibles d'apporter un meilleur éclairage à la problématique étudiée.

Étant donné que cette recherche s'inscrit dans une problématique politico-sociale et éducative, notre objectif premier est de comprendre la question de l'engagement et du désengagement des enseignants diplômés. En d'autres termes, il s'agit d'étudier les différents mobiles susceptibles d'appréhender et d'expliquer la motivation et la démotivation des enseignants. La pertinence sociale et scientifique de cette recherche, c'est qu'elle est la première en son genre dans le cadre de l'enseignement en Haïti. C'est ce qui constitue aussi sa complexité, sa singularité et sa spécificité parce que ce sujet n'a pas été vraiment exploré dans le contexte haïtien. Certes, comme l'ont souligné De Ketele en 2013 et Jorro en 2016, de nombreuses recherches ont été menées dans d'autres contextes géographiques et sociologiques comme le Canada, la Belgique et la France. Cependant, il paraît difficile de les appliquer aux enseignants haïtiens. Deux raisons justifient cette non-application. La première est la spécificité du contexte en Haïti où l'institution scolaire peine encore à se constituer en entité libre et autonome. La seconde est une mise en question de la professionnalisation du métier

[4] Cette expression est de nous, nous voulons signifier qu'il y a peu ou pas de progression professionnelle c'est -à dire offrant peu d'ascension personnelle.

[5] Cela veut dire que le salaire que perçoivent les enseignants ne leur permet pas de répondre décemment à leurs besoins de base : se nourrir, se vêtir, payer un loyer.

d'enseignant. En dépit d'un éventuel dénominateur commun aux différents contextes étudiés, le faible salaire des enseignants, les surcharges de travail, les publics difficiles et le sureffectif d'élèves dans les salles de classe, ainsi que l'absence de formation continue sont des problèmes récurrents constatés dans beaucoup de pays, quel que soit leur niveau de développement. Donc, dans le cas haïtien, les problèmes communs et spécifiques nécessitent d'être analysés pour bien saisir le phénomène étudié.

Il est indispensable toutefois de présenter trois points fondamentaux de cette recherche avant de passer à la partie empirique. Nous tâcherons de préciser notre problématique de recherche comme premier point, notre objet de recherche comme deuxième point et nos hypothèses de recherche comme troisième point.

Problématique de la recherche

La problématique d'une recherche est considérée comme l'un des points névralgiques de tout travail scientifique. Elle en est l'ossature. Elle oriente la recherche et c'est à partir d'elle que l'objet de recherche prend tout son sens. Dans cette perspective, Paillé et Mucchielli avancent que « le chercheur doit en effet poser une problématique, faire un état de la question, se camper du point de vue philosophique, faire des choix épistémologiques, méthodologiques, éthiques » (Paillé et Mucchielli, 2021, p. 135). À la lumière de la réflexion de ces deux auteurs, nous avons constitué un corpus dans la littérature scientifique sur l'éducation, le métier d'enseignant, l'engagement, le désengagement, l'acte d'enseignement et la biographisation. Ainsi, nous sommes parvenus à une meilleure compréhension de notre sujet de recherche. De Bonville avance qu'« idéalement, toute problématique devrait contenir la présentation d'un éventail de théories ou d'approches pertinentes (...) » (De Bonville, 2006, pp. 35-100). Cela nous permet de mieux formuler notre problématique, nos questions, notre objet et nos hypothèses de recherche.

Selon Anne-Marie Lavarde, « construire une problématique de recherche, c'est avant tout savoir «se caler» sur la théorie la plus pertinente qui va servir l'objectif de la recherche » (Lavarde, 2008, pp. 97-116). En suivant un tel schéma, du point de vue de cette auteure, nous entrons dans une approche inductive, ce qui nous amènera à un travail permanent d'examen,

d'analyse, de critique, d'exploration et d'herméneutique. En creusant le corpus suivant, il s'agit pour nous d'y chercher s'il y a des fondamentaux dans la perspective d'une expérience éducative en Haïti autour de l'engagement et du désengagement des enseignants diplômés. En effet, depuis plus d'une dizaine d'années, de jeunes enseignants haïtiens diplômés sortant de l'École Normale Supérieure (ENS) et du Centre de Formation de l'École Fondamentale (CFEF) ne cessent d'abandonner la carrière enseignante pour se réorienter vers d'autres champs d'activité. Tel est le constat que nous avons fait. Comme l'écrit De Bonville, « dans la grande majorité des cas de recherche, une problématique part toujours d'un constat selon lequel le chercheur identifie une situation problème et il va tenter de la comprendre sur certains angles en fonction de ses compétences, de ses acquis… » (De Bonville, 2006, pp. 35-100).

Cette citation paraît fondamentale pour comprendre un des enjeux majeurs d'une problématique de recherche, à savoir, les compétences du chercheur par rapport au problème posé, selon l'angle à travers lequel il souhaite l'aborder. Paillé et Mucchielli apportent des éléments supplémentaires à cette définition De Bonville. Leurs apports consistent particulièrement à mettre le chercheur dans une posture d'auto-questionnement, dans une quête constante pour essayer de comprendre le phénomène en question. C'est probablement en ce sens, qu'il faudrait comprendre ces propos de Paillé et de Mucchielli sur certaines caractéristiques auxquelles doit répondre toute problématique de recherche quand ils affirment :

> La problématique est en même temps une sorte de tension construite par le chercheur entre des présavoirs insuffisants et des phénomènes. Elle traduit une incompréhension et une orientation de la volonté de mieux comprendre. Les considérants sont toutes les informations pertinentes, connues du chercheur (résultats de recherches, théories anciennes et nouvelles, réactions propres du chercheur à des « faits » inexpliqués ou mal expliqués selon lui, idées de questionnements nouveaux tels qu'ils ont été posés pour d'autres problèmes, réactions de spécialistes aux « explications » actuelles des phénomènes), qui lui permettent de justifier son questionnement » (Paillé et Mucchielli, 2021, p. 86).

La situation exposée dans le paragraphe ci-dessus sur le constat d'abandon des enseignants diplômés, nous interpelle énormément. Cela nous pousse à nous interroger sur les éventuels

mobiles susceptibles de comprendre et d'expliquer les motifs fondamentaux de l'engagement des enseignants diplômés et de leur désengagement de l'institution scolaire. Face à un tel phénomène, nous nous interrogeons sur le sens de leur engagement et de leur désengagement. Jorro et De Ketele montrent que « l'engagement est le fait de se donner en gage, c'est-à-dire se donner à soi-même en gage ou s'engager est par conséquent prendre une responsabilité qu'on n'était pas obligé de prendre » (Jorro et De Ketele, 2013, p. 33). Les enseignants haïtiens sont-ils réellement conscients des exigences de leur engagement ? Comment se situent-ils face à cette lourde responsabilité ? De nombreuses réponses sont possibles. Étant donné que notre travail concerne un problème sociétal, trois motivations nous ont guidés dans cette aventure.

La première motivation vient de notre surprise devant le taux élevé de reconversion professionnelle dans le métier d'enseignant en Haïti. En effet, bon nombre d'enseignants diplômés quittent le métier après un certain laps de temps pour se réorienter dans une autre direction. En même temps, le système scolaire haïtien souffre d'une véritable pénurie d'enseignants qualifiés. Par exemple, dans la promotion 2005-2008, parmi les 80 enseignants diplômés du CFEF, 45% ont abandonné l'enseignement. Si l'engagement commence dès la formation, comme l'a si bien dit Paulo Freire, alors les institutions (CFEF et ENS) qui forment en grande partie le corps professoral haïtien parviennent-elles à donner une formation adéquate, et à motiver les futurs enseignants de telle sorte qu'ils restent dans cette carrière ? Dans un tout autre registre, pourrait-on imputer exclusivement à l'État haïtien la responsabilité de ce phénomène d'abandon de ces enseignants diplômés ? Ne faudrait-il pas parler plutôt d'une responsabilité partagée entre l'État haïtien et les centres de formation ? Cette question du désengagement des jeunes diplômés de l'enseignement attire alors notre attention par son caractère singulier.

La deuxième raison qui nous a motivés s'inscrit dans la dynamique de la réalisation de notre projet professionnel (enseignant-chercheur). Alors, en tant qu'ancien enseignant haïtien du Lycée Toussaint Louverture de Port-au-Prince et de divers collèges de la capitale, de 2007 à 2014, nous avons eu la chance de côtoyer et de discuter avec de nombreux acteurs concernés par ce problème : élèves, étudiants, professeurs, chefs d'établissement, parents, associations syndicales. Ces échanges nous ont permis de mesurer la gravité et l'ampleur des problèmes des enseignants haïtiens. En outre, souvent, nous avons été personnellement confrontés à des

difficultés relatives au manque de matériels didactiques et pédagogiques disponibles dans les établissements scolaires. Cela constitue un véritable handicap pour ceux qui ont été formés, qui ont appris à dispenser des cours en mobilisant des dispositifs pédagogiques appropriés. Cela met à mal la profession enseignante. Dans cet ordre d'idées, Merhan, Jorro et De Ketele affirment : « Une profession se caractérise par l'existence de normes professionnelles et de standards de qualité, qui servent de base pour évaluer la professionnalité » (France, Jorro et De Ketele, 2015, p.16). Dans le cas d'Haïti, il semble difficile de parler de la "profession enseignante". Par rapport aux standards de qualité caractérisant cette profession, dans la majorité des cas, les normes pédagogiques, éthiques et juridiques ne sont pas respectées. A titre d'illustration, les critères de concours et de qualifications pour entrer dans cette profession ne sont pas respectés non plus.

La troisième raison qui nous a guidé dans cette aventure de recherche est évidemment l'immobilisme de l'État haïtien dans sa manière de gérer l'institution scolaire. La réalité du système éducatif haïtien nous interroge fortement. D'où notre désir d'analyser cette situation en profondeur. Jusqu'à présent, c'est l'enseignement traditionnel qui prévaut dans les écoles haïtiennes. Comme l'a souligné Aduel Joachin dans son ouvrage intitulé *L'accompagnement à la formation de soi et la créativité. Utopie pédagogique ou projet réalisable dans la pratique éducative haïtienne* : «En dépit des réformes qui se sont opérées dans le système haïtien, l'enseignement qui prévaut jusqu'à aujourd'hui est celui du dogmatisme, du suivisme et du traditionalisme où l'élève est selon le mot de Jean Houssaye, "la mort" » (Joachin, 2019, p. 17). A bien comprendre l'auteur, ce qui est visé dans cette citation, c'est la pérennisation de la pédagogie traditionnelle en Haïti.

Le constat est palpable : le savoir est donné aux élèves, mais il n'est pas construit par eux-mêmes. Les élèves ont très peu de chance de pouvoir faire travailler leur intelligence et leur imagination. En Haïti, l'enseignement donné dans la majorité des institutions scolaires est enraciné dans la pédagogie traditionnelle faisant de l'enseignant le transmetteur exclusif du savoir. D'où le concept « d'école usine » de Joachin. Ce concept, selon l'auteur, renvoie à l'école « traditionnelle où l'élève est considéré comme un récipient vide qu'il faut remplir, tout en en ignorant ses potentialités » (Joachin, 2019, p. 50).

Sur ce point précis, les réflexions de Moreau et Freire se croisent d'un commun accord sur la

négativité de l'école traditionnelle qui bloque la créativité des apprenants, c'est-à-dire qu'elle la détruit complètement. Moreau qualifie cette pédagogie d'anéantissement. Pour lui « la pédagogie traditionnelle anéantit complètement la créativité chez l'élève, l'autonomie (...) les éducateurs inspirent la crainte par des actes ou des punitions et ne recommandent le courage que par des paroles ; ils ne louent pas l'esprit d'entreprise, leurs récompenses sont pour l'abstention » (Moreau, 2005, pp. 95-120). Quant à Freire, il introduit la notion d'« éducation bancaire[6] » par opposition à l' « éducation dialogique ». La première empêche cette créativité tandis que la seconde repose sur le dialogue. Dans son fameux ouvrage *Pédagogie de l'autonomie*, il a défini l'enseignement comme « l'éducation bancaire » "qui déforme la créativité nécessaire de l'apprenant et de l'éducateur ; l'apprenant qui lui a été assujetti peut, non pas à cause des contenus dont la « connaissance » lui a été transférée, mais en raison du processus même d'apprendre, se tirer d'affaire, selon l'expression populaire, puis dépasser l'autoritarisme et l'erreur épistémologique du « bancarisme » (Freire, 2006, p. 43). En revanche, dans « *l'éducation dialogique* », on s'éduque et on s'enseigne mutuellement. La connaissance est partagée et il y a échange et réciprocité dans cet apprentissage. Il n'y a pas de soumission dans cette relation enseignants-élèves et élèves-enseignants. Évoluant dans un cadre à la fois collectif et individuel, cette éducation dialogique vise à l'émancipation de l'homme pour faciliter un meilleur apprentissage et un vivre ensemble dans la société.

La pédagogie constructiviste de Jean Piaget et la pédagogie de Vygotski socioconstructiviste ainsi que la pédagogie dialogique prônée par Paulo Freire sont loin d'être d'actualité dans les établissements scolaires haïtiens, et cela pour au moins trois raisons majeures. En premier lieu, les manuels scolaires n'ont jamais fait l'objet d'une réflexion méthodique. Comme leurs contenus ne sont pas appropriés aux curricula et à la réalité haïtienne, ils ne reflètent pas non plus la culture haïtienne. En deuxième lieu, les curricula ne sont pas toujours disponibles dans les établissements scolaires. Pire encore, de nombreux enseignants ne sont même pas

[6] « C'est pourquoi Freire récuse ce qu'il appelle l'éducation bancaire où l'un donne, l'autre recevant ; où l'un sait, l'autre étant une cruche vide ; où l'un pense, l'autre étant pensé, les éduqués ayant pour seule mission de recevoir des dépôts transmis, de les conserver, de les archiver. L'éducation libératrice, par contre, conçue comme un processus de dévoilement d'une situation vécue par l'action et la réflexion, permet à l'élève (jeune ou adulte) d'acquérir une capacité d'intervention consciente et créatrice sur la réalité historique : Manfred Peters, « La conscientisation politique : le langage comme outil d'humanisation », *Promouvoir la paix*. Sous la direction de van der Vaeren Charles. De Boeck Supérieur, 2004, pp. 107-119.

informés de leur existence. En troisième lieu, la grande majorité des enseignants travaillant dans le système scolaire n'ont pas été formés pour exercer ce métier.

En outre, les matériels nécessaires à la promotion de la pédagogie constructiviste ou socioconstructiviste dans les écoles haïtiennes ne sont pas disponibles. En effet, rares sont les établissements dont les salles de classe disposent de matériel informatique et didactique. Les établissements disposant d'une photocopieuse et d'une bibliothèque sont peu nombreux et l'internet est encore quasi inexistant. De ce fait, les élèves sont tenus d'utiliser exclusivement leurs cahiers de notes. Il n'existe pas d'autres moyens pour les mettre au travail sinon en les faisant utiliser les manuels scolaires, des outils non adaptés à la pédagogie constructiviste. Les matériels didactiques, en petit nombre et inadaptés, ont un effet négatif dans l'acquisition des connaissances et rendent le métier d'enseignant beaucoup plus difficile. Il faut savoir les utiliser à bon escient, d'où la nécessité d'une bonne formation initiale et continue. Tout cela nous a ouvert les yeux sur la nécessité d'œuvrer à l'élaboration d'une philosophie éducative concrète, compréhensible et applicable à l'enseignement et au métier d'enseignant.

Le désintéressement dont souffre la profession enseignante n'est pas une problématique exclusivement haïtienne. Certaines recherches réalisées par plusieurs auteurs montrent que le métier d'enseignant est en crise dans de nombreux pays. Le problème du décrochage enseignant est crucial et affecte presque d'une manière générale la fonction dans beaucoup de pays, surtout ceux du Sud. Face à ce constat deux interrogations arrivent très souvent. La première est la suivante : pourquoi beaucoup de jeunes, après leurs études menant au baccalauréat, ne veulent pas faire de formation pour devenir enseignant ? Pourtant, c'est un secteur d'activité en tension où il y a une forte demande. La seconde : pourquoi les enseignants sont-ils si nombreux à quitter la profession ? La recherche de Maroy en Belgique donne un exemple très intéressant pour comprendre la représentation sociale qu'on se fait de la profession enseignante :

> Une perte d'attractivité du métier d'enseignant au secondaire – voire des «pénuries» d'enseignants se font sentir dans de nombreux contextes européens. Alors que ce « malaise» des enseignants du secondaire est associé le plus souvent à la dévalorisation de la profession ou aux évolutions de leurs conditions d'emploi…, Autrement dit, la perte d'attractivité du métier d'enseignant trouve une partie de ses origines dans l'évolution du travail enseignant et n'est pas seulement lié aux

> conditions sociales ou au prestige extérieur de la profession (Maroy, 2008, pp.23-38).

Le Canadien Thierry Karsenti dans un article sur le décrochage enseignant a mis en évidence la non-attractivité salariale du métier. À partir d'un ensemble de travaux réalisés sur cette problématique, il « souligne que l'enseignement est l'une des professions les moins rémunérées à travers le monde (Billingsley 2004 ; Buchanan 2010 ; Certo and Fox 2002 ; Clotfelter et al. 2008 ; Dolton and Van der Klaauw 1999 ; Gonzales 1995 ; Gonzalez et al. 2008 ; Guarino et *al.* 2006 ; Hahs-Vaughn and Scherff 2008 ; Ingersoll 2001 ; Macdonald 1999 ; McCreight 2000) et que c'est l'aspect le plus cité » (Karsenti et *al.* 2013, pp. 549 -568).

La recherche de ces auteurs : Lothaire, Dumay et Dupriez, dans *La revue française de pédagogie* donne des statistiques très intéressantes sur la perception de ce phénomène, qui touche particulièrement les enseignants débutants dans la profession.

> Dans un grand nombre de pays, des études se sont penchées sur la mobilité professionnelle qui caractérise aujourd'hui le métier d'enseignant et, en particulier, les enseignants qui débutent dans la profession. Ainsi, aux États-Unis, il apparaît que 11% quittent la profession en cours ou à l'issue de la première année d'exercice du métier et 39% dans les cinq ans (Ingersoll, 2002). Une étude menée dans l'enseignement secondaire en Belgique francophone (Vandenberghe, 2000) fait apparaître que quatre enseignants sur cinq ont abandonné le métier au cours de leurs cinq premières années de carrière (Lothaire, Dumay et Dupriez, 2012, pp. 99-126).

À travers deux exemples très saisissants, la Cour des Comptes française évoque le manque d'envie pour ce métier qui peine à trouver des gens qui veulent vraiment s'y engager. Le premier cas est le suivant : « En 2011 et 2012, plus de 20% des postes proposés au concours du CAPES (certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive) externe n'ont pas pu être pourvus dans six disciplines dont l'anglais et les mathématiques » (Cour des Comptes, 2013, p.135). Le second cas : « en France, les candidats aux Capes étaient de 47 323, et dix ans plus tard, ce chiffre s'était réduit à 22 042, soit 53,4% de diminution alors que le chômage, dans le même temps, est passé de 8,6% en 2000 à près de 11,5% en 2013 » (Boyer et Horenstein, 2019, p. 25).

À travers ces deux cas, l'auteur fait apparaître à la fois la pénurie d'enseignants et le désintéressement des candidats pour s'aventurer dans la profession. Aussi souligne-t-il un élément très intéressant, les effets du chômage. Malgré l'augmentation du taux de chômage, ceux et celles qui ont les compétences requises ne souhaitent pas aller vers ce métier. Ces exemples montrent comment le mal-être des enseignants et le désintéressement des jeunes sont palpables. En France, « la moyenne des rémunérations de la profession, facteur essentiel d'attractivité à long terme, est plus basse que celle des autres cadres de la fonction publique, y compris après corrections des différences estimées de temps de travail (…). Elle l'est aussi par rapport à la moyenne des enseignants des pays membres de l'OCDE » (Cour des Comptes, 2013, p.133).

Le Français Marcel Pochard a fait une radiographie de cette profession en affirmant que : Les débuts de carrière [sont] faiblement rémunérés [et les] parcours de carrière ensuite trop « plats » et insuffisamment diversifiés, [la] reconnaissance du mérite très limitée, [les] fins de carrière non aménagées : les carrières aujourd'hui proposées aux enseignants ne permettent de valoriser correctement ni leurs compétences, ni leur engagement » (Pochard, 2008, p. 56-57). L'auteur décrit de manière véridique le vécu quotidien des enseignants. Les remarques de Pochard concernent tous les enseignants, presque partout dans le monde, qu'il s'agisse des enseignants dans les pays riches ou en voie de développement. D'ailleurs, ce qui motive dans l'exercice d'une profession, ce sont, entre autres, les conditions matérielles de travail, la sécurité, le respect, le salaire, la passion, etc... Or, de nos jours, cette passion qui anime les enseignants est détruite le plus souvent par un non-respect du côté de certains élèves, de certains parents, parfois de certains supérieurs hiérarchiques du ministère de l'Éducation qui prend des décisions non raisonnables à l'encontre du personnel enseignant. Nous devons ajouter que le gros du mal-être des enseignants provient d'un salaire trop souvent perçu comme indécent et une surcharge de travail. Il s'agit d'un problème mondial.

D'autres études réalisées par Manon Leroux et Mylène Théoret, deux chercheures canadiennes rapportent que :

> Un bon nombre d'enseignants canadiens considèrent que leur rémunération n'est pas satisfaisante, ne bénéficient pas d'une bonne image auprès de la population, et que leurs réussites professionnelles ne sont pas réellement reconnues par les administrateurs, que leur expertise professionnelle, et leur formation ne sont pas

> suffisamment impliquées dans les prises de décision en éducation (Théoret et Leroux, 2014, p. 149).

Haïti n'est pas épargné par cette crise et celle-ci est beaucoup plus alarmante en raison des conditions socio-économiques et politiques du pays. Les conditions pour intégrer la fonction enseignante en dehors des normes requises et l'absence de formation initiale continue, ainsi que le manque de reconnaissance sociale, les mauvaises conditions de travail, le problème d'éthique professionnelle et la rémunération indécente sont visibles. Louis Auguste Joint rapporte des propos d'Alexandre Dumas pour décrire la situation du métier d'enseignant en Haïti. « La profession d'enseignant est devenue chez nous (Haïti) un pis-aller, un passe-temps, le refuge de tous les chômeurs scolaires déguisés, le réceptacle des ratés et des laissés-pour compte des systèmes de reproduction et de production nationaux » (Joint, 2006, p. 163). Les propos rapportés par l'Haïtien Joint témoignent qu'il s'agit d'un métier livré à lui-même, dépourvu de normes déontologiques et juridiques et de politiques éducatives planifiées.

En Haïti, certains stéréotypes expriment l'idée que les autres se font de l'enseignant. Il est perçu le plus souvent comme celui qui n'a pas les moyens économiques pour vivre décemment, celui qui n'est pas autorisé à avoir des prêts bancaires compte tenu de son salaire précaire. Ces stéréotypes négatifs poussent, d'une part, les enseignants à abandonner le métier mais suscitent aussi un désintérêt auprès des jeunes brillants pour embrasser cette profession à l'avenir. D'autre part, ils les encouragent à rechercher en parallèle d'autres activités plus lucratives plutôt que de rester exclusivement dans l'enseignement.

Pour montrer la gravité de cette crise, certains enseignants eux-mêmes déconseillent à leurs élèves de devenir enseignants dans l'avenir. Ce même constat est signalé dans certains entretiens que certaines familles n'encouragent plus leurs enfants à embrasser cette carrière. D'où le fait que la profession enseignante en Haïti soit méprisée, négligée ou traitée en parent pauvre. Elle fait l'objet de discrimination, de dévalorisation par rapport aux autres corps de métier. Se présenter uniquement comme institutrice et instituteur, ou enseignante et enseignant de lycées et de collèges, sous-tend l'appartenance à une catégorie sociale qui a beaucoup de difficultés à assurer la fin du mois.

À l'instar de Howard Becker, peut-on considérer le désengagement des enseignants comme un déni du métier, en ce sens « que la personne ne manifeste pas ou plus d'attachement à sa

profession, du moins dans l'environnement où elle exerce son activité professionnelle, elle n'est guère prête à faire l'effort nécessaire et fuit autant que possible ses obligations » ? (Mehran, Jorro et De Ketele, 2015, p. 9-10). Bien plus, Becker considère la question de la durée dans le métier comme un facteur fondamental en matière d'investissement professionnel. Les résultats de ses études sur le désengagement des enseignants relatent que « des groupes d'enseignants [...] n'ayant pas pu arriver aussi loin que leurs ambitions les auraient portés, désinvestissent déjà à mi-carrière » (Huberman, 1989, p. 22). Ainsi, nous en déduisons que le désengagement des enseignants peut être dû à des facteurs économiques ou de réalisation personnelle. Se désengager d'une profession après quatre ans de formation et quelques années de carrière pour se réorienter vers d'autres champs d'activités paraît simplement paradoxal. Cela suppose un remaniement identitaire et suscite une remise en question de la formation reçue et des politiques éducatives en vigueur.

Est-ce aussi une remise en question de la profession enseignante et de la vie professionnelle du sujet? En effet « l'activité professionnelle de n'importe qui doit être étudiée comme un processus biographique et même identitaire […]. Celui-ci s'inscrit dans une trajectoire, un cycle de vie qui permet de comprendre comment un sujet humain en est arrivé à faire ce qu'il fait » (Dubar, Tripier et Boussard, 2015, p. 99-100). À travers cette réflexion des auteurs : Claude Dubar, Pierre Tripier et Valérie Boussard, la dimension de la construction et de la déconstruction identitaire apparaît déterminante pour appréhender et comprendre l'acte du désengagement des enseignants.

Par ailleurs, un regard éthique et déontologique de la pratique enseignante se révèle aussi nécessaire pour bien appréhender notre problématique de recherche. Car le désengagement des enseignants diplômés haïtiens soulève à la fois la question du professionnalisme et celle de l'éthique professionnelle. Au regard de la question éthique, Didier Moreau affirme : « La vie éthique des enseignants est une recherche permanente, par une mise à l'épreuve de l'engagement initial professionnel et une réécriture permanente du projet qui y est lié » (Moreau, 2013, pp.111-128). Cette vie éthique en tant que recherche permanente ne nécessite-t-elle pas une certaine connaissance de soi ? Toujours dans la continuité de sa réflexion, le philosophe français dans un autre article avance :

> Il faut donc une éthique professionnelle - actuelle - soutenue par un monde ambiant (spectral) qui donne un sens à l'acte d'enseigner afin que chaque agent y trouve

> l'occasion de son propre perfectionnement. Ainsi, l'éducation comme pratique d'autrui devient une pratique de soi par laquelle le sujet peut accéder à une vie morale cohérente, digne d'être vécue. On peut interpréter alors l'injonction « agir de façon éthique et responsable » de deux façons (Moreau, 2018, pp. 39-52).

Comment peut-on concevoir cette vie éthique si les enseignants ne se soucient même pas d'eux-mêmes ? Vraisemblablement, le souci de soi en tant que dispositif de transformation de soi constitue l'un des grands fondements de la vie éthique. Il entraîne constamment un certain dépassement de soi qui n'est pas toujours envisageable par les enseignants puisqu'ils ne sont pas toujours pleinement conscients de cette remise en question. À cet égard, Moreau rappelle qu': « Une vie éthique est une vie où l'on se forme en se métamorphosant, une vie dans laquelle l'agent est l'auteur de ses propres changements du fait de ses décisions et de ses actes » (Moreau, 2013, pp. 111-128). Comment peut-on articuler vie éthique et engagement enseignant ? Peut-on envisager une vie éthique sans une certaine forme d'engagement ? Moreau clarifie la nature de l'éthique de l'engagement à travers la pensée de Sénèque, puis de Canguilhem dans l'introduction d'un ouvrage collectif cordonné par Janner-Raimondi et Trouvé.

> [Le premier pensant « une pédagogie de l'affranchissement de soi-même par soi-même », le second pensant l'enseignement comme la pratique d'une formation de soi-même capable de demander à compte l'expérience de la vie. Il apparaît alors que l'engagement éthique n'est autre chose que le nom que l'on peut donner à l'action morale et qu'il n'y a pas d'engagement éthique spécifiquement à l'enseignant] (Janner-Raimondi et Trouvé, 2018, p.10).

Dans l'ouvrage, *La Pédagogie des opprimés,* Freire apporte une idée novatrice qui peut éclairer le système éducatif haïtien dans ses déboires. C'est la démocratisation par la culture. Celle-ci ouvre un espace de relation où le dialogue devient indispensable. Car «le dialogue est cette rencontre des hommes, par l'intermédiaire du monde, pour l'exprimer, et il ne se limite pas donc à une relation je-tu » (Freire, 1983, p. 72). L'auteur continue d'apporter des éléments de réponses au concept de dialogue quand il estime que le meilleur moyen pour réaliser un projet éducatif est de développer chez les élèves ou chez les éduqués la culture du dialogue qui doit justement aller à l'encontre de la culture du silence dans laquelle ils sont souvent enfermés en raison de leur manque de conscience et de l'insuffisance de l'action dialogique.

Le mal endémique du système éducatif haïtien et de la société haïtienne dans sa globalité est l'absence de ce dialogue prôné par Freire. Une fois de plus, il est intéressant de souligner que l'auteur insiste sur le fait que « le dialogue s'impose comme le chemin par lequel les hommes trouvent leur signification en tant qu'hommes » (Freire, 1983, p. 72). C'était la conviction que soutenait Freire dans un monde en difficulté tant sur le plan éducatif, politique et social et qu'il est une solution capable de mettre fin à la culture du silence dont les opprimés sont victimes.

Ce dialogue est possible dans la mesure où nous croyons en l'homme. C'est la condition préalable au dialogue. Croire en l'homme, c'est lui faire crédit du meilleur de lui-même, c'est reconnaître que chacun porte en soi des trésors cachés, des trésors qu'on ne peut atteindre que grâce à ce dialogue. Avec la culture chrétienne, pédagogue et humaniste qui la caractérise, Freire estime que la croyance en l'homme demande un profond amour pour ce dernier. Cela implique de cultiver "*humilité et espérance*". Au sujet de l'espérance, Freire fait deux analyses détaillées qui doivent animer tous les hommes victimes d'injustice sociale, de racisme, de guerre, de colonisation, de misère. Dans la première l'auteur définit ce qu'est l'espérance.

> L'espérance est une sorte de puissance motrice naturelle possible et nécessaire. La désespérance est l'avortement de cet élan vital. L'espérance est une épice indispensable à l'expérience historique. Sans elle, il n'y aurait pas d'Histoire, mais seulement un pur déterminisme. Seulement il y a l'Histoire avec son temps problématisé et non prédéterminé. L'inexorabilité du futur est la négation de l'Histoire. (Freire, 2006, p. 87).

Dans la seconde analyse l'auteur montre le contraire de l'espérance qui est la désespérance. Ce dernier est contraire même à notre existence affirme l'auteur :

> La désespérance est la négation de l'espérance (...). Il faut garder clairement à l'esprit que la désespérance n'est pas la manière naturelle d'exister de l'être humain, mais la distorsion de l'espérance. Je ne suis pas d'abord un être de désespérance qui doit être ou non converti à l'espérance. Je suis, au contraire, un être d'espérance qui, pour x raisons, devint désespéré. De là, il faut qu'une de nos luttes en tant qu'êtres

> humains aille dans le sens de diminuer les raisons objectives de la désespérance qui nous immobilise. (Freire, 2006, p. 87).

C'est dans ce but que Freire nous dit que nous sommes «des êtres d'espérance». Nous devons garder cette assurance à être optimiste en pensant que les choses seront changées par nos efforts. C'est un appel à tous les peuples opprimés de garder en tête cette confiance. Cette espérance dont fait mention Freire doit conduire le sujet vers un engagement. Le peuple haïtien dans ses déboires quotidiens doit travailler en collectif pour aller à la conquête de cette espérance.

Retraçant les principales caractéristiques de l'engagement, Jorro et De Ketele soulignent « [qu'il] est lié à des facteurs psychologiques, sociaux et existentiels qui répondent aux besoins du sujet s'identifiant à sa profession, vivant une expérience d'accomplissement de soi lui permettant d'envisager des significations et un sens à sa vie » (Jorro et de Ketele, 2013, p. 32-33). Dans cet ordre d'idée, peut-on dire que le désengagement des enseignants haïtiens est lié à des problèmes psychologiques, sociaux et existentiels qui ne peuvent pas répondre à leurs besoins réels et, de ce fait, ne leur permettent pas de s'identifier à leur profession ? Il existe probablement dans la vie des enseignants des insatisfactions les conduisant à se désengager de l'institution scolaire.

De Bonville rappelle qu'« à l'origine de toute recherche, il y a donc, immanquablement, une question à résoudre ou une difficulté à aplanir. Souvent, même, il s'agit d'un ensemble de questions ou de difficultés complémentaires, qui forment le noyau originel autour duquel se cristallise la problématique » (De Bonville, 2006, pp. 35-100). C'est dans cette perspective que nous formulons cette question générale : quels sont les facteurs susceptibles de nous faire comprendre le désengagement des enseignants diplômés, entre 2005 et 2015, en dépit d'un manque cruel d'enseignants qualifiés dans le système scolaire haïtien ? Cette question est le fil conducteur de cette recherche qui nous permet de mettre en évidence les enjeux de l'éducation en Haïti et particulièrement le cas des enseignants abandonnants. Pour y répondre, premièrement nous allons considérer la période allant de 2005 à 2015 en faisant une analyse en deux temps qui nous permettra éventuellement d'éclaircir et d'appréhender le problème. Deuxièmement, nous effectuerons des recherches documentaires selon les critères d'analyses développés par Paillé et Mucchielli auxquels doit répondre toute question de recherche. Il s'agit :

- D'une recherche documentaire (quels sont les auteurs qui ont abordé, de près ou de loin, le problème auquel je pense ?) ;
- D'un ensemble d'interviews d'experts (que disent sur ce problème les experts du domaine ? Ont-ils vu ce problème ? Comment l'ont-ils abordé ? Pourquoi ne l'ont-ils pas abordé ?)
- D'une pré-enquête ou d'un premier contact avec le terrain et/ou les phénomènes à étudier (Paillé et Mucchielli, 2021, p. 85-86).

Troisièmement, nous réalisons des enquêtes de terrain avec les enseignants désengagés pour recueillir des données sur les mobiles de leur abandon. En résumé, le détournement des enseignants de leur projet initial malgré les nombreux sacrifices consentis pour réussir la formation, intégrer le métier, et le fait qu'ils abandonnent ensuite après quelques années de carrière, traduit un mal-être très profond.

Selon un recensement réalisé en 2014, par le du MENFP, « il a été comptabilisé 17 906 écoles pour un effectif de 120 451 enseignants dont seulement 15 % ont le niveau recommandé. Dans le secteur privé, on compte 12% d'enseignants qui ont une certification » (MENFP, 2018, p. 27-28). Or ceux et celles qui se désengagent font partie des 15% qui ont vraiment le statut pour enseigner. Autre remarque importante, ces 15% dits qualifiés ne suivent pas de formation continue systématique dans l'exercice de leur métier, sauf pour certains d'entre eux qui choisissent de suivre des formations continues de leur propre initiative. Ce travail sur la problématique du désengagement serait une petite valeur ajoutée à la recherche scientifique puisqu'elle se situe sur un terrain qui est très peu étudié. Enfin, précisons maintenant notre objet de recherche.

Objet de recherche

Au regard de tout ce que nous venons de signaler précédemment, notre objet de recherche porte sur la compréhension des motifs fondamentaux ayant conduit les enseignants haïtiens à l'engagement et au désengagement dans l'exercice de leur métier. Ce qui nous invite à analyser à travers le discours des enseignants les mécanismes d'engagement et de désengagement mis en œuvre pour entrer et sortir de l'institution scolaire. Ainsi donc, notre objet de recherche se situe à l'intersection de l'étude de ces deux processus que nous pouvons considérer comme deux moments stratégiques et essentiels dans la vie des enseignants.

Le premier moment semble caractérisé par un fort désir d'intégrer la profession enseignante. Cela se justifie à travers les multiples efforts accomplis pour réussir au concours d'entrée ou encore pour achever le cycle d'études de quatre ans et le stage de fin d'études. En outre, ce moment est caractérisé par l'intégration du milieu scolaire via une nomination par le ministère de l'Éducation nationale. Donc, l'enseignant peut éprouver un sentiment de satisfaction dans la mesure où il pense avoir atteint ses principaux objectifs. La nomination par le Ministère peut être comprise comme un sommet dans l'accomplissement de ses rêves. D'ailleurs, celle-ci demeure un rude combat car elle se fait généralement par accointance politique.

Le second moment est le désengagement, c'est-à-dire le retrait de l'enseignement scolaire. Ce moment peut être perçu comme un temps d'inaccomplissement de soi marqué par un manque de reconnaissance sociale. Ce retrait peut être provoqué par un dégoût, un désenchantement, un mal-être professionnel, en ce sens que le métier choisi ne répond plus à des aspirations profondes. Ces deux moments de la vie des enseignants que sont l'engagement et le désengagement ont pour dénominateur commun la construction et/ou la déconstruction identitaire. Et comme l'affirme Claude Dubar : « l'identité n'est jamais donnée, elle est toujours construite et à (re) construire dans une incertitude plus ou moins grande et plus ou moins durable » (Dubar, 1998, p.111). Notre recherche nous invite à analyser les représentations que les enseignants haïtiens se font de leur métier, de l'institution scolaire et la manière dont ils s'investissent dans leur métier. Dans cette perspective, une grande importance sera accordée à l'étude du processus de la construction identitaire de ces enseignants au regard de leur engagement et de leur désengagement.

Étant donné les enjeux et les perspectives de notre recherche, elle se situe entre savoir et non-savoir dans la mesure où il existe toujours une certaine tension dans la recherche de la connaissance. En partant du connu vers l'inconnu, cela implique une démarche épistémologique soigneusement appliquée. Interrogeant la dimension d'engagement et de désengagement des enseignants, la rigueur méthodologique invite à analyser attentivement chacune de ces deux réalités afin de pouvoir les confronter dans l'objectif d'éviter les écueils susceptibles de biaiser les résultats de cette recherche. C'est ce qui nous a conduits à mobiliser l'approche biographique pour analyser la question de l'engagement et du désengagement des enseignants. Cela permettra sans doute de mieux cerner la singularité de

leur trajectoire, un élément indispensable pour appréhender la spécificité et la diversité des causes susceptibles d'expliquer leur sortie de l'enseignement scolaire. En d'autres termes, nous nous proposons d'étudier comment des dispositifs d'engagement peuvent se transformer en dispositifs de désengagement. Ainsi donc, la question de l'engagement et du désengagement des enseignants haïtiens est le point névralgique de cette recherche.

En effet, puisque le choix d'une formation professionnelle se fait généralement en vue d'une carrière, il nous semble intéressant de comprendre les causes profondes de cette reconversion professionnelle enregistrée chez les enseignants haïtiens. Peut-on voir dans une telle décision une certaine contradiction inhérente? N'existe-t-il pas des « formes symboliques d'engagement[7]» qui ne sont que la manifestation d'un désengagement réel ? Selon Jorro, « l'éthos professionnel s'apparente à une conscience de soi dans l'action non seulement à partir de l'incorporation des savoirs d'action, de l'appropriation des normes et de valeurs mais aussi de leur mise en œuvre » (Jorro, 2010, pp.1-11). Face à tout cela, nous formulons trois hypothèses suivantes comme De Bonville l'a bien souligné : « la problématique conduit à la formulation d'une ou de plusieurs hypothèses (…). Ces hypothèses s'appuient sur des concepts qu'il faut définir ; elles réunissent des variables qu'il faut circonscrire » (de Bonville, 2006, pp. 35-100).

Hypothèses de recherche

Avant la formulation de nos diverses hypothèses relatives à cette recherche, il convient de définir ce concept. En quoi consiste une hypothèse? Quel est son rôle et sa pertinence dans le cadre d'une recherche scientifique? Pour essayer de répondre à ce questionnement nous nous appuyons sur la pensée de Bonville qui affirme :

> L'hypothèse est un instrument de recherche : elle aide à organiser la recherche, elle joue un rôle dans un processus d'élucidation, elle possède donc une fonction

[7] Nous entendons par forme symbolique d'engagement le cas des certains enseignants recrutés par le MENFP ou le secteur privé, reconnus par la communauté comme personnel d'un établissement dont l'exercice professionnel ne mobilise aucune dimension éthique ni affective propre à la profession. Cet « engagement symbolique » n'est que l'expression d'un réel désengagement comme certains enseignants qui font acte de présence très rare dans une salle de classe ou d'autres qui sont toujours présents sans l'affection du métier.

> heuristique. Autant de façons de dire que, peu importe la manière dont elle est exprimée, l'hypothèse n'est pas une fin en soi : elle est formulée pour être soumise à une vérification, à un test, à une enquête. Cette enquête ne vise pas nécessairement à démontrer le bien-fondé de l'hypothèse telle qu'énoncée littéralement ; elle cherche plutôt à donner une explication satisfaisante des faits ou de la réalité, peu importe que cette explication soit conforme ou non à ce que prédit l'hypothèse (de Bonville, 2006, pp. 35-100).

La valeur de cette définition réside dans l'importance que l'auteur accorde à la question de l'explication et à la compréhension du problème. Face à l'engagement et au désengagement des enseignants diplômés haïtiens, nous émettons les hypothèses suivantes qui sont censées nous guider dans la réalisation de cette recherche. L'hypothèse est une réponse anticipée qu'on essaie de donner à une question spécifique de recherche. Elle joue un rôle de jonction entre le problème étudié et sa compréhension et se vérifie parfois. Elle n'a pas pour objectif d'être confirmée ou infirmée à la fin de cette recherche étant donné que nous partons d'une approche biographique. Nos hypothèses servent de balises pour bien conduire cette recherche en gardant notre angle d'étude. Ainsi, nous formulons trois hypothèses.

- Le désengagement des enseignants haïtiens diplômés résulte de la défaillance des politiques éducatives mises en place par l'État haïtien.
- Le désengagement des enseignants haïtiens diplômés est lié au mode de fonctionnement des établissements scolaires, par rapport au manque de matériels didactiques et pédagogiques disponibles pour permettre aux enseignants d'exercer convenablement leur métier.
- Le désengagement des enseignants haïtiens diplômés est dû aux mauvaises conditions de travail : pas d'évolution de carrière de manière linéaire, manque de reconnaissance sociale et un salaire inférieur par rapport à d'autres professions.

La formulation de ces hypothèses nous amène à présent à clarifier le contexte de la thèse. C'est un élément incontournable dans le cadre de toute recherche scientifique. Puis nous préciserons notre cadre théorique, notre méthodologie et enfin l'interprétation et la discussion des résultats.

Pour rendre compte de tout ce que nous venons de signaler dans notre introduction générale, notre travail sera divisé en cinq grandes parties. La première vise à présenter le contexte

général de la recherche. Celle-ci sera divisée en deux chapitres. La deuxième tend à mettre en lumière le cadre théorique et conceptuel qui sera mobilisé. Elle comprendra trois chapitres. La troisième partie portera sur la méthodologie utilisée pour réaliser cette recherche. Deux chapitres en forment le socle. La quatrième partie sera consacrée à l'interprétation et à la discussion des résultats de cette recherche. C'est la plus grosse partie, voilà pourquoi elle sera subdivisée en trois chapitres. La cinquième partie sera subdivisée en deux chapitres, nous allons nous pencher particulièrement sur les efforts nécessaires pour renouveler le système éducatif haïtien. Nous en profiterons pour souligner les limites et les perspectives de la présente recherche, ainsi que les déplacements effectués chez nous au cours de cette recherche.

Première partie : Contexte de la recherche

Cette première partie de la recherche est divisée en deux grands chapitres subdivisés en plusieurs points. Le premier se propose de retracer les grands axes de l'éducation en Haïti, en essayant de faire ressortir sa complexité. À partir d'un survol historique, nous tâcherons d'analyser certaines politiques éducatives mises en œuvre par les gouvernements haïtiens afin de mieux cerner leur perception de l'éducation et la manière dont ils y font référence. Cela a pour objectif de dégager les origines des problèmes éducatifs auxquels est confrontée la société haïtienne d'aujourd'hui afin de mieux cerner les principales causes du désengagement des enseignants et la mauvaise qualité de l'éducation.

L'étude de la situation des établissements scolaires haïtiens fera l'objet du deuxième point de ce chapitre. Il s'agit en fait de mettre en exergue l'organisation et les structures éducatives conditionnant le fonctionnement des établissements scolaires. La question des matériels pédagogiques et didactiques non disponibles dans les établissements scolaires constitue un élément éclairant pour aborder également le désengagement des enseignants. Le troisième point portera sur la relation enseignante en Haïti, une relation fondée le plus souvent sur des dispositifs de soumission et de domination. Enfin, le dernier point tend à souligner les impacts de la vie sociopolitique sur le fonctionnement de l'appareil éducatif.

Le second chapitre porte davantage sur les réformes éducatives mises en place par les dirigeants haïtiens. Celui-ci ne prétend pas faire une analyse exhaustive de toutes les réformes mises en œuvre depuis la création de la République d'Haïti en 1804. L'essentiel de ce second chapitre se concentre sur trois grandes réformes entreprises par les gouvernements haïtiens au cours du XXe siècle. Il s'agit tout particulièrement de la réforme Dartigue en 1936, de la réforme Bernard en 1979 et du Plan national d'éducation en 1997. Cela nous amène à la présentation des deux grands centres de formation (l'ENS et le CFEF) destinés à former la grande majorité des futurs enseignants. Nous en profitons pour préciser leurs modalités de fonctionnement au regard des pratiques de recrutement des candidats. Nous terminerons ce chapitre par une réflexion autour du statut dévolu aux enseignants haïtiens à travers les diverses réformes entreprises par les différents chefs d'État.

Chapitre I : L'éducation en Haïti, une réalité complexe

La complexité de la réalité de l'éducation en Haïti résulte d'un ensemble de facteurs déterminants : le fonctionnement de l'institution scolaire, clé de voûte de la compréhension de nombreuses difficultés rongeant la société haïtienne. L'enseignement primaire et secondaire en Haïti est une réalité complexe qui retient particulièrement notre attention. D'une part, c'est un enseignement élitiste axé sur l'exclusion de la majorité de la population. En fait, seuls ceux qui ont de l'argent peuvent en profiter. D'autre part, il véhicule en grande partie des contenus de connaissance désuets qui ne prennent pas en compte la réalité sociale et politique haïtienne et, de plus, le besoin d'autonomie des élèves y est rarement mis en valeur. D'où la nécessité de passer en revue les différents éléments : une brève historicité de l'éducation en Haïti, l'accord du concordat en 1860 en l'État haïtien et le Vatican et enfin, nous présenterons brièvement ces deux centres de formation (l'ENS et le CFEF), tout en faisant ressortir leurs structures de fonctionnement notamment par rapport aux modalités de recrutement des étudiants et aux multiples efforts auxquels ils sont appelés pour parvenir à décrocher leur diplôme de fin d'études. Ces éléments sont susceptibles d'apporter des éclairages à la compréhension de notre objet d'étude. Commençons donc par le survol historique de l'éducation en Haïti.

1. L'organisation du système scolaire haïtien

L'étude de l'organisation des établissements scolaires en Haïti paraît essentielle pour cerner certains paramètres de l'éducation dans ce pays. En effet, « le système éducatif haïtien est divisé en quatre niveaux : le préscolaire appelé aussi l'école maternelle ou l'éducation de la petite enfance, l'école fondamentale, (qui remplace l'école primaire et les trois premières années du secondaire traditionnel), l'enseignement secondaire et la formation professionnelle » (Pierre, 2012. p. 33). L'année scolaire s'étend sur dix mois. Elle débute en septembre et prend fin en juin.

L'enseignement préscolaire est facultatif et s'adresse aux enfants de 3 à 5 ans. Cette tranche d'éducation « a pour but de contribuer au développement de la personnalité de l'enfant sous toutes ses formes : corporelle, affective, intellectuelle et sociale » (Pierre, 2012. p. 495). Le niveau préscolaire n'est pas obligatoire.

L'enseignement fondamental est obligatoire et a pour objectif d'amener un maximum d'élèves à un niveau de connaissances générales, scientifiques et techniques par la maîtrise des outils de base essentiels à leur intégration sociale, leur insertion dans la vie active et leur insertion au niveau du secondaire. Il est constitué de trois cycles, les deux premiers englobent le niveau d'éducation de base relatif à l'école primaire et le troisième est comme un niveau d'orientation vers les formations générales, techniques ou professionnelles. Le premier cycle comprend quatre ans d'études, le deuxième deux ans et le troisième trois ans. Le troisième cycle général est constitué des classes suivantes :7ème, 8ème et 9ème année fondamentale (AF). Il conduit au diplôme de fin d'études fondamentales, car à la fin du cycle, la réussite aux examens officiels est exigée pour accéder au secondaire. Ces élèves qui sont censés avoir entre 14 et 16 ans entrent au secondaire. Ce cycle devrait avoir deux filières : classique ou générale, technique ou professionnelle. La filière technique ou professionnelle est presque inexistante tandis que la filière générale concentre presque la totalité des élèves soit «plus de 20 000 élèves en 2013 pour toutes les filières. Elle est prise en charge à plus de 90% par le privé[8] ». Cela donne 18. 000 élèves pour la filière générale et 2000 pour la filière technique ou professionnelle.

Le secondaire classique comprend les lettres, les sciences, les sciences économiques et sociales. Dans le nouveau secondaire généralisé en 2018-2021, des disciplines techniques sont venues s'adjoindre aux matières classiques : gestion, éducation, techniques industrielles et agricoles. Selon Pierre, ce cycle comprend quatre années d'étude et trois filières et il « est sanctionné par les examens officiels de la terminale » (Pierre, 2012. p. 39). C'est l'obtention du diplôme du baccalauréat qui met fin aux études classiques en Haïti. Généralement, ceux qui n'obtiennent pas leur diplôme sont obligés de le repasser, car il existe très peu de structures où ils peuvent entreprendre de vraies études en vue d'une carrière professionnelle sans le bac.

Enfin, la quatrième partie du système éducatif haïtien « est la formation professionnelle. Elle est constituée par les facultés, les instituts universitaires, regroupés au sein de l'Université d'État ou reconnus par elle » (Pierre, 2012, p. 495). Nous rappelons qu'il existe en Haïti

[8] UNICEF/ MENFP : ETUDES SUR LES ENFANTS NON SCOLARISÉS EN HAÏTI : Réalisée avec l'appui technique de l'Institut Haïtien de l'Enfance (IHE-Haïti) et Asociación Civil Education Para Todos (AEPT-Argentina) SYNTHÈSE, juin 2017, consulté le 24 juin 2023.

beaucoup de centres de formation connus sous l'appellation "d'universités". Mais, en fait, ils ne répondent pas réellement aux normes internationales régissant le fonctionnement des universités. Signalons quelques réalités expliquant le manque d'investissement de l'État haïtien. Quatre constats sont amplement suffisants.

Premièrement « l'université d'État d'Haïti (l'UEH) compte 11 facultés et l'École Normale Supérieure, fondée en 1947, est l'unique faculté qui donne une formation pour les enseignants du secondaire » (MENFP, 2018, p. 27-28). Or le nombre de diplômés sortant de l'École Normale est très minime du fait de sa capacité d'accueil soit environ 250 étudiants diplômés par an. L'université d'État d'Haïti reste toujours en construction car le troisième cycle de l'enseignement supérieur n'existe pas et le deuxième cycle est dans une phase de tâtonnement.

Deuxièmement, à tous les niveaux de l'enseignement, de l'école maternelle à l'université, les professeurs sont faiblement qualifiés. Certaines données statistiques d'Yves Roblin dans un journal quotidien révèlent la sous-qualification des enseignants.

> Quant à l'enseignement supérieur par rapport au niveau précédent : les profs ont un niveau très faible, peut-être un niveau de licence (Bac + 4). - Absence de plan de carrière pour les enseignants ; (...). [Et la] (Sous-qualification des monitrices et maîtres du préscolaire et du fondamental), 34% pour le préscolaire et 16% pour les 1er et 2e cycles de l'École fondamentale. - Pour le troisième cycle et secondaire avec un personnel plus ou moins qualifié au plan des compétences disciplinaires mais vieillissant. Plus de 86% des 7 000 ont atteint l'âge de la retraite[9].

Troisièmement, l'inadaptation des infrastructures scolaires et universitaires comme l'a souligné Roblin dans son rapport : « 41% des écoles dont les cloisons sont en matériaux de fortune, 25% logées dans des églises, 23% de toits en paille, situation compliquée surtout après le séisme dévastateur du 12 janvier 2010[10]». Nous devons ajouter la rareté des écoles et des universités qui sont dotées d'une bibliothèque, de laboratoires, d'un restaurant universitaire, d'une cantine scolaire et d'un infirmier ou d'un médecin scolaire.

---

[9] Yves Roblin, (07-10- 2014). « Vers l'amélioration de la qualité de l'enseignement en Haïti comme output », *Le Nouvelliste,* consulté 20 août 2022.
[10] *Ibid.*

Quatrièmement, les résultats des évaluations nationales des élèves, en 2017, sont des éléments très révélateurs de la mauvaise qualité de l'éducation et d'une très mauvaise politique éducative. Roblin annonce « les taux de réussite aux examens officiels aux niveaux de 6e, 9e Année fondamentale, Bac I et II n'étaient pas fameux surtout cette année : 70% pour le fondamental, 30% pour la rhéto[11] et quelque 40 à 50% pour la Philo[12]».

Ces constats témoignent clairement du manque d'investissement de l'État haïtien dans la promotion du savoir (de la connaissance) et l'éducation. Deux données statistiques sont amplement suffisantes pour comprendre ce manque d'investissement de l'État haïtien durant deux dates charnières : 1894 et 1995.

> En 1894, seuls 8 % des 400 000 enfants et jeunes d'Haïti étaient scolarisés. Un siècle après, en 1995, des trois millions d'enfants d'âge scolaire (5 à 14 ans), 52 % d'entre eux étaient scolarisés. 48 % des enfants en âge scolaire ne peuvent pas aller à l'école, et en milieu rural le pourcentage s'élève à 79 %. L'objectif éducatif de généraliser l'instruction, défini par les organismes internationaux et adopté par l'État d'Haïti, demeure un défi. Cet État à la difficulté d'appliquer une politique éducative qui pourrait répondre à la demande scolaire et de formation de la population. (Joint, 2008, p.19).

Aujourd'hui pour une population de plus de 12 millions d'habitants il y a : 3 000.000 d'enfants scolarisables. L'État estime le nombre scolarisé à 66 %, mais d'autres sources d'analyse l'estiment à 60 %. A cause de la multiplication des écoles et du manque de contrôle de l'État, on assiste à un processus de privatisation et de dérégulation du système éducatif d'Haïti : 83 % des écoles du pays sont privées et seulement 17 % sont publiques. (Joint, 2008, p.19-20).

Ce constat est également alarmant en termes de nombre de centres universitaires étatiques comme le prouve le fait d'avoir un taux si faible d'étudiants à l'université. Cette situation permet la prolifération des centres de formation dits « universités » et l'émigration d'un grand

[11] La classe de Rhéto en Haïti correspond à la classe de première en France.
[12] Yves Roblin, (07-10-2014). « Vers l'amélioration de la qualité de l'enseignement en Haïti comme output », *Le Nouvelliste,* consulté 20 août 2022.

nombre de bacheliers haïtiens vers les universités de la République Dominicaine. Notons que l'UEH est le principal organe de l'État haïtien en matière de formation universitaire. Les universités appelées « Universités en région » pourraient être considérées comme des annexes de l'UEH, mais en réalité elles détiennent leurs propres structures. Au sein des Universités en Région, seul le Recteur est nommé par l'État. Tout le corps enseignant et le personnel administratif ne sont que des contractuels.

Le système éducatif haïtien qui sous-tend un ensemble de principes théoriques et de méthodes concrètes en matière de fonctionnement et d'organisation n'est pas opérationnel. Les programmes de formation qui devraient être appliqués dans tous les établissements sont parfois très différents les uns des autres. L'État haïtien ne parvient pas à proposer un programme de formation commun à tous les établissements scolaires, les centres de formation pour enseignants et les facultés. C'est sans doute l'un des facteurs susceptibles d'expliquer l'hétérogénéité du niveau de compétence des enseignants et celui des élèves à la fin de leurs études classiques.

2. Un survol historique de l'éducation en Haïti

Cette réflexion sur l'histoire de l'éducation en Haïti n'a pas la prétention d'être exhaustive. Son objectif est de mettre en lumière un certain nombre d'éléments susceptibles de contribuer à une meilleure compréhension de notre problématique de recherche. Ceci permettra de retracer l'origine des faiblesses du système éducatif haïtien. Haïti étant une ancienne colonie espagnole puis française, l'histoire de l'éducation y est intimement liée à l'histoire de la colonisation.

Appelée Ayiti[13], Quisqueya ou Bohio, du temps des Indiens[14], à partir de 1492, Haïti sera baptisée par Christophe Colomb du nom d'Hispaniola ou la petite Espagne en vertu de ses charmes et de ses diverses richesses. Ainsi, dès leur arrivée, Christophe Colomb et ses compagnons ont colonisé toute l'île. Alors, Haïti est devenue une colonie espagnole. À partir

[13] Autrefois l'orthographe utilisée pour parler de ce pays était celui-là : Ayiti. C'est au cours de l'histoire que l'orthographe a été modifiée et s'est transformée en Haïti.

[14] Le mot Indien fait référence aux premiers autochtones vivant sur l'île. Il n'a rien à voir avec le nom des habitants indiens, pays de l'Asie. De nos jours, cette île est habitée par deux pays : la République d'Haïti et la République Dominicaine.

du traité de Ryswick en 1697 (entre le 20 juillet et le 30 octobre) signé à la suite d'une guerre opposant la France et l'Espagne, l'île d'Haïti est divisée en deux colonies : espagnole et française. La partie est de l'île est occupée par les Espagnols conservait son nom « Hispaniola ». Celle-ci est appelée aujourd'hui République Dominicaine, tandis que la partie ouest est colonisée par les Français appelait la « colonie de Saint-Domingue », connue aujourd'hui sous le nom de République d'Haïti.

Durant les deux premiers siècles de la présence des Espagnols dans l'île, leur unique préoccupation est d'extraire le maximum d'or possible. Ainsi, ils pillent et volent tous les bijoux et objets de valeurs que possèdent les Indiens. Ils les assujettissent aux travaux forcés, dont l'extraction de l'or dans toutes les mines. Cela va engendrer l'extermination des Indiens. Au cours de cette période, il n'y a aucune trace témoignant de leur éducation.

Pendant la colonisation française allant de 1697 à 1803, l'enseignement est strictement réservé aux fils et filles des colons et à quelques rares affranchis qui ont de grands moyens économiques. Quant aux Noirs, seule l'instruction religieuse leur est réservée comme l'a souligné l'article 2 du Code noir (1685), «Tous les esclaves qui seront dans nos îles seront baptisés et instruits dans la religion catholique, apostolique et romaine », c'est-à-dire que les colons français devaient faire baptiser et instruire leurs esclaves dans la religion catholique. Ce n'est plus une instruction livresque mais de préférence des petites informations à la foi chrétienne faisant mention à l'obéissance aveugle. En ce sens, plus d'un considère la colonisation française comme une colonisation d'exploitation. Donc, l'instruction des esclaves ne fait pas partie des priorités des colons. L'instruction est incompatible avec une colonisation d'exploitation et nous devons ajouter que l'esclave est un bien meuble du colon au regard de l'article 44 du Code Noir[15] qui fait des esclaves des êtres meubles pouvant être achetés ou vendus.

[15] Le Code Noir est promulgué en mars 1685, en France par Louis XIV. Il a été rédigé par Jean-Baptiste Colbert qui était secrétaire d'État à la Marine et principal ministre du roi depuis 20 ans. C'est un recueil d'ordonnance royale réglementant l'esclavage dans les colonies d'Amérique et qui fixe le statut juridique des esclaves. Il octroie à l'esclave un statut intermédiaire entre celui d'homme libre et de bien meuble pouvant être acheté ou vendu. C'est l'acte fondateur du droit colonial français.

Par ailleurs, pour maintenir et consolider le système esclavagiste, Jean-Baptiste Colbert, ministre français des finances établit le Code Noir régissant le fonctionnement des colonies. L'instruction des esclaves est prohibée par le Code Noir. De nombreuses sources justifient cette décision interdisant l'instruction des noirs. En premier lieu, rapportant les propos de Jean Fouchard, Jocelyne Trouillot avance : « aux beaux temps de la colonie, toute tentative d'instruction était bannie » (Trouillot, 2020, p. 23). Bien plus, Trouillot signale que : « L'instruction est incompatible avec l'existence des colonies » (*Ibid.,* p. 37). Selon diverses correspondances les Îles portant la nécessité de tenir les esclaves dans l'ignorance absolue.

En effet, toutes les mesures ont été prises pour éviter que les esclaves soient instruits. Par exemple, dans le Code Noir, il est écrit ce qui suit « l'esclave noir qu'on retrouvait avec un livre en main pouvait être sauvagement battu » (*Ibid.,* p. 37). Cette interdiction a pour but de laisser les Noirs dans l'ignorance absolue. Elle vise aussi à les maintenir dans la soumission la plus totale. Puisque le savoir est une forme de pouvoir, en les maintenant enfermés dans la caverne de l'ignorance, les colons leur ont enlevé toutes les chances de pouvoir se révolter. Tout cela vise la pérennisation du système esclavagiste. Alors, après l'indépendance du pays, le 1er janvier 1804, de nombreux efforts sont entrepris pour tenter de mettre en place une politique éducative. Malheureusement, l'absence de ressources humaines et la peur d'un éventuel retour des Français pour une recolonisation, empêchent la jeune nation de donner la priorité à l'instruction dès 1804. C'est ce que nous allons voir particulièrement avec le premier chef d'État haïtien, Jean-Jacques Dessalines.

2.1. L'éducation sous le gouvernement de Jean-Jacques Dessalines

Sous le gouvernement de Jean Jacques Dessalines, premier chef d'État haïtien, l'éducation apparaît comme une nécessité. En effet, «… 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). L'éducation n'est pas la priorité dans la politique nationale compte tenu d'un ensemble de menaces venues de la France et des autres pays colonisateurs de l'époque. La colonisation atteint son apogée dans le monde au moment où Haïti a pris son indépendance. Les puissances colonisatrices voient d'un mauvais œil l'exemple d'Haïti. Cela les a conduits à mettre le pays en quarantaine. À cet égard, Joseph historien affirme : « ce

contexte politique a fortement entravé l'organisation d'un système éducatif au cours des années 1805 » (Joseph, 2017, p. 51). En outre, il n'y avait pas d'enseignants qualifiés et de ressources humaines suffisantes pour assurer l'instruction de la jeune nation.

Sous le gouvernement de Dessalines, bien que la constitution de 1805 prévoit, dans son article 19 « que l'école devrait être établie dans chacune des six divisions militaires » (Trouillot, 2020, p. 37). À cause des circonstances du moment, cet objectif n'a pas pu être atteint. Ces écoles prévues par la première constitution haïtienne n'ont probablement pas été créées tenant compte des éléments cités ci-dessus. Selon Joseph, « aucune loi n'a précisé le fonctionnement de ces écoles, ce qui conforte l'idée de l'inexistence réelle de ces six établissements scolaires » (Joseph, 2017, p. 219).

Au regard de cette situation, deux hypothèses semblent plausibles : d'une part, compte tenu de la délicatesse de la situation politique de l'époque, - avec un retour éventuel des Français sur le sol haïtien -, l'éducation n'a pas été la priorité des dirigeants. D'ailleurs, un malaise et une peur générale régnaient sur tout le pays. Pour Joseph, « le pays était sur le qui-vive perpétuel, s'attendant à toutes sortes d'événements, notamment à une reprise des hostilités imminentes de la part de la France qui ne voit pas sans regrets la perte de la plus riche colonie du Nouveau Monde. Ce contexte politique a fortement entravé l'organisation d'un système éducatif au cours des années 1805 » (Joseph, 2017, p. 219). La priorité de tous les Haïtiens était la sauvegarde et la consolidation de cette indépendance acquise dans le sang après trois siècles de colonisation française de 1697 à 1804.

Après la mort de Dessalines en 1806, Haïti est divisée en deux Républiques : la République de l'Ouest dirigée par le président Alexandre Sabès Pétion[16] du 9 mars 1807 au 29 mars 1818 et

[16]« Alexandre Sabès Pétion est un mulâtre qui s'est allié à J. J. Dessalines pour chasser les colons de Saint-Domingue pendant la guerre de l'indépendance. Les mulâtres qui voulaient s'approprier des biens laissés par les colons étaient contre l'étatisation désirée par Dessalines. Ce dernier assassiné, Pétion poussa les généraux mulâtres à modifier la Constitution de 1805 afin de retirer à Henri Christophe toute possibilité d'accéder au pouvoir. Pétion est ainsi devenu Président de la République de l'Ouest de 1807 à 1818 ». Pierre Enocque François, *Système éducatif et Abandon social en Haïti. Cas des enfants et des jeunes de la rue*, thèse de doctorat Université Paris 10 Nanterre, 2009, p. 80.

la République du Nord dirigée par le président Henri Christophe[17] du 17 Février 1807 au 8 Octobre 1820. Ces deux administrations ont chacune une vision différente de l'éducation et leurs politiques éducatives sont aussi différentes.

Pour Pétion : « L'instruction élève l'homme à la dignité de son être » (Trouillot, 2020, p. 44). Ainsi, sa politique éducative était fondée sur le modèle français. Voilà pourquoi il a fait venir des personnalités françaises pour assurer la formation de la jeunesse haïtienne. Vraisemblablement, c'est la raison pour laquelle :

> Le Docteur Rulx Léon, de nationalité française, indiquait les matières à enseigner au lycée national [Lycée Pétion à Port-au-Prince], à savoir : La langue latine, le français, l'anglais et d'autres langues modernes ; les mathématiques comprenant la géométrie, la trigonométrie rectiligne, la trigonométrie sphérique, l'algèbre et l'application de cette science à l'arithmétique et à la géométrie ; la statistique et la navigation ; la sphère ; la géographie ancienne et moderne, l'histoire sacrée et profane, la tenue des livres, la musique, l'escrime et la danse, comme art d'agrément. Une formation paramilitaire complétait ce tableau (Trouillot, 2020, p. 45).

Ce texte illustrant les matières à enseigner montre que l'enseignement de la culture haïtienne n'a pas été mis en valeur. Ainsi, nous pouvons en déduire que dès les premières années après l'indépendance du pays, l'enseignement en Haïti ne prenait pas en compte les caractéristiques et l'histoire des habitants. Cela perdure encore aujourd'hui. Certes, après l'indépendance, il n'y avait pas encore une littérature haïtienne bien structurée, mais ceux qui enseignaient à cette époque-là, vraisemblablement, ne voyaient pas non plus la nécessité d'un tel enseignement.

[17]« Henri Christophe est un général noir qui avait combattu au côté de Toussaint Louverture et plus tard de Jean-Jacques Dessalines pour l'indépendance d'Haïti. Après l'assassinat de Dessalines, il fut désigné par la majorité de l'Assemblée constituante, formée des généraux militaires, pour remplacer Dessalines. Les généraux mulâtres se sont révoltés contre le choix de Christophe qui, avec ses troupes, s'était installé dans le nord du pays qu'il dirigea de 1807 à 1820 ». Pierre Enocque François, *Système éducatif et Abandon social en Haïti. Cas des enfants et des jeunes de la rue*, Université Paris 10 Nanterre, 2009, p. 80.

Au sujet des éducateurs venus de France, Trouillot relate : « plus de 17 éducateurs dont Surin, Laroche, Inginac, Montauban, Boisrond, Meresse, Courtois consacrèrent leurs efforts à augmenter le niveau d'instruction des jeunes. Certains historiens rapportent que quelques-uns des établissements privés recevaient une certaine aide de Pétion qui payait discrètement leurs loyers, etc. » (Trouillot, 2020, p. 44).

2.2. L'éducation sous les gouvernements d'Henri Christophe et d'Alexandre Pétion

Il est important de rappeler qu'après la mort de Dessalines le pays était divisé en deux républiques (République du Nord et République de l'Ouest) et, de ce fait, il a été dirigé par deux présidents : Christophe et Pétion. C'est la raison pour laquelle nous avons décidé de différencier les deux modèles d'éducation qui coexistaient alors au cours de cette période. Au temps du gouvernement de Christophe dans la République du Nord, l'instruction était l'une des grandes priorités de l'État. Il a pris des mesures drastiques pour que tous les enfants de la nation aillent à l'école. Il a ouvert de nombreux établissements publics. Le ministre de l'Éducation nationale sous la présidence du président Jovenel Moïse 2016-2021, Josué Pierre Agénor Cadet, dans un article publié dans *Le Nouvelliste,* rapporte quelques propos de Christophe cités par le professeur Leslie Manigat dans *Les petits classiques de l'histoire vivante*. Ainsi, nous lisons : « C'est par l'éducation que mon peuple pouvait assurer et garantir la continuité de la liberté autrement précaire[18] ». Puis, l'auteur ajoute :

> De 1816 à 1820, maintes écoles primaires royales étaient fondées : Cap-Henry, Sans-Souci, Port-de-Paix, Gonaïves, St-Marc, Port-Royal, Borgne, Jean-Rabel, Plaisance, Dondon, Grande-Rivière, Saint-Louis du Nord, Quartier Morin. On créa même une école de médecine et une école de peinture avec le concours de l'artiste anglais Richard Evans. Pour Christophe, il ne s'agit pas seulement d'instruire, mais d'éduquer aussi. Il voulait donc former totalement et lui permettre de développer toutes ses capacités, faire de lui un civilisé, un citoyen capable d'apprécier et de respecter ses devoirs, d'aimer sa patrie. Bref, il voulait former des hommes pour le pays, Haïtiens autonomes, des cadres compétents pour gérer l'État[19].

[18] Josué Pierre Agénor Cadet, « Henri Christophe, un modèle en matière d'éducation », *Le Nouvelliste*, 21 Juin 2007.

[19] Josué Pierre Agénor Cadet, « Henri Christophe, un modèle en matière d'éducation », *Le Nouvelliste*, 21 Juin 2007.

Ces différentes réalisations témoignent de la volonté de Christophe de faire de l'éducation le pivot de ses actions gouvernementales. Il est intéressant de remarquer que chez Christophe, à côté de l'éducation classique, une attention particulière a été portée à l'enseignement supérieur et professionnel (notariat, arpentage, commerce, arts et métiers, ateliers de couture et de broderie). En fondant l'école de Médecine, il s'est montré soucieux non seulement de la vie intellectuelle et morale du peuple, mais aussi de son bien-être physique et sanitaire.

En outre, la création de l'école de peinture prouve à quel niveau le président Christophe envisage une formation intégrale pour la jeune nation. En effet, en prenant en compte la dimension éducative esthétique de la formation de la jeunesse, il a sans doute voulu donner à l'école haïtienne un cadre permettant aux apprenants de développer toutes les dimensions de leur vie. Le Ministre Cadet souligne que « les écoles, du temps de Christophe, ont été bien contrôlées. Des inspecteurs assurent leur supervision et ont pour mission de rapporter à la cour royale leur évolution[20] ».

Pour Christophe, la liberté est intimement liée à l'éducation. En ce sens, promouvoir l'éducation, c'est garantir la liberté des fils et des filles de la jeune nation. Le Ministre signale aussi que, dans l'une de ses lettres adressées à l'Anglais Thomas Clarkson, l'un de ses correspondants et conseillers, Christophe a écrit : « depuis longtemps, mon intention et ma plus grande ambition ont été d'obtenir pour la Nation qui m'a été confiée par le destin, le bénéfice de l'instruction publique[21] ». Cette profonde conviction de Christophe de faire de l'éducation le pivot de ses actions s'est exprimée à travers de multiples réalisations. En ce sens, Christophe apparaît comme un précurseur de la démocratisation de l'école. Comme le souligne Cadet « avec Christophe, c'est la scolarisation universelle. Les portes des écoles étaient ouvertes pour accueillir tous les enfants en âge scolaire. Dans chaque paroisse était placée une école primaire et des écoles secondaires dans les principales cités » (Cadet 2007). Toujours dans la perspective de promouvoir l'éducation en Haïti, Christophe ne s'est pas contenté uniquement d'ouvrir des écoles, mais il accordait aussi une grande importance aux enseignants. Dans cette logique, Cadet soutient :

---

[20]Josué Pierre Agénor Cadet, « Henri Christophe, un modèle en matière d'éducation », *Le Nouvelliste*, 21 Juin 2007.

[21] *Ibid.*

> Sous le règne d'Henri Christophe, les enseignants étaient bien rétribués et le Roi veille personnellement à ce qu'ils perçoivent régulièrement leurs appointements. Il leur accorde des avantages sociaux (des logements et des soins de santé, par exemple). L'efficacité du système éducatif mis en place sous Christophe fut démontrée globalement : une pléiade de valeurs (journalistes, professeurs, notaires, arpenteurs, écrivains, professionnels, hommes d'affaires, militaires, religieux, hommes politiques…). La vie intellectuelle n'était pas négligée[22].

Cette citation de l'ancien ministre de l'Éducation met en relief l'un des griefs des enseignants d'aujourd'hui face aux dirigeants haïtiens. En effet, la question du salaire des enseignants et de leurs conditions sociales soulève de temps en temps des mobilisations, car ils estiment qu'ils ne sont pas bien rémunérés. Il arrive souvent qu'ils passent plusieurs mois sans percevoir leur salaire. Voilà pourquoi, d'ailleurs, certains enseignants affirment généralement qu'ils ont du mal à donner le meilleur d'eux-mêmes en salle de classe.

Toujours au sujet de l'attention portée par Christophe à l'éducation, Trouillot rapporte que « plus d'une dizaine d'établissements ont été construits en l'espace de quatre ans, de 1816 à 1820 et l'enseignement pratiqué dans ces établissements était fondé sur la « méthode lancastérienne[23] ». En outre, dans l'enseignement supérieur, « il créa une académie de peinture, de dessin, une école militaire et une école de médecine » (Trouilllot, 2020, p. 48). En somme, le souci de Christophe se situe au niveau d'un engagement social que représente la « méthode lancastérienne » dont le but premier est d'instruire les fils et les filles de la nation. Pour Christophe, l'instruction publique, « demeure le plus puissant moyen de réformer et de polir les mœurs d'une nation en lui formant un caractère national » (Trouilllot, 2020, p. 44). Le Président Pétion durant ses 12 ans d'administration a laissé un maigre bilan en matière d'éducation et d'infrastructure scolaire. « Sous son administration, il n'y avait pas eu de création d'écoles publiques, sauf "la création d'un lycée national en 1816 à Port-au-Prince" et

[22] Josué Pierre Agénor Cadet, « Henri Christophe, un modèle en matière d'éducation », *Le Nouvelliste*, 21 Juin 2007.

[23] Selon Josué Pierre Agénor Cadet, ancien Ministre de l'éducation nationale « cette méthode est un système d'éducation populaire (introduit en Angleterre en 1798) qui donne accès facile et rapide à l'instruction tout en prônant l'éducation pour tous, financée et contrôlée par l'État ». C'est aussi une méthode où un seul enseignant peut enseigner à bien lire, écrire, calculer à des centaines d'enfants.

“quelques petites réalisations : la continuation de l’œuvre de Thomas Bosworth[24] [création d’une école basée sur la méthode lancastérienne[25]] qui devint une école nationale de garçons, deux écoles de santé et un pensionnat des filles » (Joseph, 2017, p. 222-223). La majorité des écoles existantes était des écoles privées, ouvertes aux enfants des familles aisées. Les couches défavorisées n’ont pas eu accès au bénéfice de l’instruction.

Pour Pétion : « l’instruction élève l’homme à la dignité de son être » (Trouillot, 2020, p. 44). Or, ses politiques éducatives étaient très minimes et au profit d’une certaine catégorie sociale. A titre d’illustration, seuls les fils des généraux dans l’armée et des hauts fonctionnaires pouvaient fréquenter les écoles qui existaient alors dans le département de l’Ouest. Répéter « l’instruction élève l’homme à la dignité de son être » reste une idée géniale cependant c’est une idée sans action au regard du nombre d’infrastructures scolaires créées par le gouvernement de Pétion. Le programme d’étude de son gouvernement était calqué sur le modèle français en faisant appel à des personnalités françaises dans l’élaboration du programme. L’exemple le plus éclairant ici est celui « du docteur Rulx Léon de nationalité française qui indique les matières à enseigner au lycée national … » (Trouillot, 2020, p. 45). Puis d’autres éducateurs sont venus de France où ils ont fait leurs études tel que : « Surin, Laroche, Inginac, Montauban, Boisrond, Meresse, Courtois etc. (...) » (*Ibid.,* p. 45).

Pour Christophe, président de 1807 à 1820, l’instruction est le chemin idéal pour corriger les mœurs et inculquer ce sentiment de patriotisme et de civisme. La vision sociétale de Christophe est de donner l’accès à l’instruction pour son peuple. Il pense que la plus grande richesse d’une nation est le niveau d’instruction publique. Nous comprenons les raisons pour lesquelles on observe dans tout le Royaume du Nord dirigé par Christophe l’implantation de nombreuses écoles ; l’école de médecine, des salles de théâtre. La politique éducative du Roi Henri Christophe nous amène à la conclusion que « l’instruction publique est le plus puissant

[24] Thomas Bosworth était un instituteur anglais qui fonda une école lancastérienne à Pétion-Ville en 1816. Cette école fut ensuite achevée et transformée en une école nationale par le Président Alexandre Sabès Pétion. En 1821, il débuta la création d’une seconde école lancastérienne dans la ville des Cayes, mais il mourut la même année sans avoir pu achever cette œuvre. La construction de cette école fut finalement terminée par le président Jean-Pierre Boyer.

[25] Il s’agit d’une méthode éducative appliquée dans un système d’éducation populaire, permettant à un seul enseignant d’enseigner la lecture, l’écriture et le calcul à des centaines d’enfants. Cette méthode a été introduite en Angleterre.

moyen de réformer et polir les mœurs d'une nation et lui former un caractère national » (Trouillot, 2020, p. 44). Compte tenu de ses différentes réalisations en matière de politiques éducatives, ses objectifs sont cohérents avec ses actions.

La création de nombreuses écoles dans le Nord et des centres de formation professionnelle justifie sa vision en matière d'éducation. Or du côté de Pétion, son idée est que « L'instruction élève l'homme à la dignité de son être » (*Ibid.,* p. 44). Cette idée géniale ne colle pas avec ses actions. L'enseignement primaire est négligé et seules les familles aisées ont cette opportunité d'envoyer leur enfant à l'école comme l'a souligné Joseph « si l'enseignement primaire qui constitue la base du système est aussi délaissé, c'est forcément parce que les classes supérieures envoient leurs enfants dans les écoles particulières (privées) ou en Europe. (...) l'enseignement primaire n'est jamais rendu obligatoire en Haïti [exception faite de la gouvernance d'Henri Christophe] jusqu'en 1852, année où le ministre provisoire de l'Instruction publique, Salomon Jeune, a fait voter une loi relative à l'obligation scolaire » (Joseph, 2017, p. 223).

Pendant la scission du pays en deux Républiques, la politique éducative de Christophe et Pétion a été définie avec le soutien de professeurs étrangers. Le premier faisait appel à des professeurs anglais tandis que le second recrutait des professeurs français. Dans la République du Nord, tout se faisait en concertation avec la Chambre royale qui donnait les grandes orientations éducatives. En plus de cela, les Anglais ont été non seulement des enseignants, mais ils avaient aussi pour mission de former des Haïtiens en vue d'assurer la relève. Tandis que, dans la République de l'Ouest, tout a été remis entre les mains des Français qui définissaient eux-mêmes les orientations éducatives pour le pays. Donc, Pétion n'avait pas le contrôle des orientations éducatives des enseignants français arrivés et ne s'en souciait guère car le peu d'écoles existantes était des écoles privées. Voyons maintenant un peu plus en profondeur les fondements de l'éducation sous le règne de Jean-Pierre Boyer.

2.3. L'éducation sous l'administration de Jean Pierre Boyer

Étudier l'éducation sous l'administration de Jean-Pierre Boyer, c'est analyser et comprendre la perception de ce dernier de l'éducation et les stratégies déployées dans le cadre de sa politique éducative. En effet, dans un texte publié en 2009 titré Genèse de l'État haïtien

(1804-1859), Louis-Auguste Joint relate : « à la mort du président Pétion en 1818, celui-ci fut remplacé par son ancien secrétaire de cabinet, le général Jean-Pierre Boyer, qui suivit la logique sélective de la politique éducative de son prédécesseur. À la mort du roi Henri Christophe le 8 octobre 1820, Boyer réunifia le royaume du Nord et la République de l'Ouest » (Joint, 2009, pp. 225-241).

Tout au long de son règne qui dure 25 ans, la politique éducative de Pétion a été poursuivie de manière encore plus élitiste par Boyer, son successeur. Les faibles structures scolaires ayant existé dans la république de l'Ouest sous la gouvernance de Pétion seront réduites de manière considérable et, dans la République du Nord, la presque totalité sera fermée. La question de l'inégalité scolaire sera renforcée sous sa présidence. Dans cette logique, sa politique éducative peut se résumer ainsi : « semer l'instruction, c'est semer la révolution » (Trouilllot, 2020, p. 68). Donc, pour Boyer, il n'est plus question de promouvoir l'instruction de la nation et tout cela se confirme avec la fermeture de tous les lieux d'apprentissage. Pour lui, la meilleure façon de maintenir son pouvoir est de garder la population dans l'ignorance. Autrement dit, pour Boyer la connaissance conduit à la révolte et de ce fait, il fallait tout faire pour éviter que la majorité du peuple accède à la connaissance. Donc, l'inégalité constitue l'un des grands fondements de "la politique éducative" de Boyer. Nous pouvons reprendre ici l'analyse pertinente de Joint qui a écrit :

> La logique inégalitaire du système éducatif haïtien se trouva renforcée sous sa présidence (1818-1843). L'article 11 du décret de 1819 précisait : « Il sera établi aux frais de l'État quatre écoles primaires destinées à l'instruction élémentaire des enfants des citoyens, tant civils que militaires, qui auront rendu des services à la patrie ». L'article 18 du même décret envisageait des « écoles spéciales aux frais de l'État où seront admises les demoiselles dont les pères morts au service de la patrie, en se signalant, n'auraient pas laissé les moyens de les élever convenablement. (Joint, 2009, pp. 225-241).

Ces décrets contre la démocratisation de l'instruction scolaire donnent à voir que la politique de Boyer s'opposait complètement à celle de Christophe. En effet, réserver l'instruction à une catégorie de la nation sous-entend que la majorité du peuple était privée du droit à l'instruction. Joint souligne un autre élément important de la discrimination scolaire. Celle-ci se rapporte non seulement à la catégorie sociale des familles mais aussi au sexe des enfants :

> L'application d'une politique inégalitaire profilait deux catégories de citoyens. D'un côté, les fils et filles des héros de la patrie considérés comme des « ayants droit » à l'instruction ; de l'autre, les exclus de l'école, enfants des paysans que l'on condamnait à l'analphabétisme et au travail de la terre. Et parmi les enfants privilégiés, il y avait aussi une inégalité entre les sexes : les garçons avaient droit de fréquenter les écoles nationales publiques, les filles étaient reléguées aux écoles privées. (Joint, 2009, pp. 225-241).

Au regard de cette discrimination de sexe, nous pouvons conclure que les filles venant des familles de modestes conditions économiques et sociales ont été condamnées à l'analphabétisme total. Méditant sur les disparités sociales, Joint avance encore : « 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 deux pays dans le même espace, car les inégalités sociales se répercutent au niveau culturel et laissent découvrir deux cultures (…) » (Joint, 2006, p.1). Compte tenu de la manière dont il a géré l'éducation durant ses 25 ans de gouvernance, Boyer a porté deux coups suicidaires à la jeune nation haïtienne et des stigmates conséquents sont encore présents dans nos mentalités et dans nos actions.

Le premier coup inéluctable dont le système éducatif haïtien ne s'est jamais vraiment relevé vient justement de la décision du Président Boyer de fermer la majorité des écoles construites par Christophe. Selon Trouillot, « sous la présidence de Boyer, les écoles construites par le Roi[26] Christophe sont transformées en casernes comme «l'école de Médecine, les cours d'Agronomie, l'école des Arts et des Métiers, etc. » (Trouillot, 2020, p. 66). Ces établissements ont été fermés dans un premier temps et après ils ont été récupérés pour loger des militaires dans le but de consolider son pouvoir et non dans l'intérêt de la population. C'est la même réalité dans « les institutions d'enseignement trouvées dans la partie est de l'île[27] qui furent transformées en baraques militaires » (*Ibid.,* p. 66). En fermant ces institutions d'enseignement et en les transformant en caserne, Boyer n'a fait que refermer le pays sur lui-même, pour le plonger dans le sous-développement et l'écarter dans la voie du

[26] Le 26 mars 1811, Henri Christophe instaure une monarchie constitutionnelle et se proclame Roi d'Haïti sous le nom d'Henri 1er.

[27] La partie Est de l'île correspond au territoire de la République Dominicaine actuellement.

progrès. Or pendant les 13 ans de gouvernance de Christophe, ses politiques éducatives ont présenté un espoir de développement mais Boyer ne lui a pas donné le temps de porter leurs fruits.

Le second coup mortel est porté sur les modes de fonctionnement du système éducatif haïtien du temps de Boyer. Trouillot avance un élément discriminatoire très intéressant qui éclaire les différentes formes de traitement accordées aux directeurs d'établissement en fonction de leur ville d'affectation. Ainsi « les salaires des directeurs étaient versés en gourdes, soit 80 gourdes à Port-au-Prince, 50 gourdes au Cap-Haitien, 60 gourdes à Jacmel et à Jérémie » (*Ibid.,* p. 67). Cette situation laisse comprendre que les directeurs d'établissement ont été payés en fonction du milieu social et non en vertu de leur fonction et de leurs compétences. À cette époque, il n'était pas rare de voir qu'un simple enseignant à Port-au-Prince percevait un salaire plus élevé qu'un chef d'établissement dans une ville de province. Cette discrimination au sein du corps professoral trouve écho dans la réflexion de l'historien Joseph. Ce dernier rapporte : « enseigner à Port-au-Prince confère un statut privilégié dans le système puisque les meilleurs salaires se trouvent dans la capitale pour les différents niveaux » (Joseph. 2017, p. 232).

Boyer, après 25 ans de pouvoir de 1818 à 1843, a tué le projet éducatif de Christophe. De 1843 jusqu'à l'occupation américaine en Haïti, de 1915 à 1934, il n'y a pas eu de grands efforts faits en matière de politique éducative qui soit cohérente avec notre réalité et accessible à tout le monde, si ce n'est avec le Concordat en 1860 sous la présidence de Nicolas Fabre Geffrard. Un nouvel espoir est né avec Maurice Dartigue arrivé au poste de ministre de l'Instruction Publique après le départ des Américains en 1934 en Haïti. Par son expérience en tant que directeur de l'Enseignement Rural et une très bonne connaissance du milieu scolaire haïtien, il a compris que les cadres du ministère devaient avoir une formation très poussée. C'est dans cet objectif qu'il a lancé des campagnes de formation et de perfectionnement des cadres de l'instruction publique. Il affirme « l'éducation d'un peuple doit être confiée à un corps de techniciens compétents, ayant en plus des compétences techniques, de la culture et de l'intégrité morale […], un corps auquel les pouvoirs publics fassent confiance et dont les suggestions et les recommandations soient prises en sérieuses considérations » (Dartigue, 1939, p. 48).

3. L'apport du Concordat de 1860 en matière d'éducation en Haïti

La signature du Concordat du 28 mars 1860[28] entre le Vatican et le gouvernement Nicolas Fabre Geffrard (1859-1867) a deux volets : un politique et l'autre ecclésiastique-éducatif. Le premier est d'abord un accord politique entre deux États : Haïti et le Vatican. Selon Joseph « le Vatican reconnaît l'indépendance d'Haïti et reçoit la mission officielle d'évangéliser les masses et d'éduquer les élites haïtiennes » (Joseph, 2017, p. 19). Il faut bien se rappeler le contexte politique dans lequel cette convention avait eu lieu. Haïti était isolé sur le plan international à cause de son indépendance jugée inacceptable par toutes les puissances colonialistes de l'époque. Elles voient et considèrent l'indépendance d'Haïti comme un affront et une insulte à l'ordre mondial. Certains États qu'Haïti avaient aidés à obtenir leur indépendance, comme le Venezuela par exemple, était reconnu par les États-Unis, ce ne fut pas le cas pour celle d'Haïti. A tout prix, les États coloniaux et les États-Unis accédés à son indépendance le 4 juillet 1776 décident de mettre le pays en quarantaine. Quant à Haïti, de son côté, en tant que jeune nation, elle cherche cette reconnaissance pour sortir un peu de son isolement. Cette quête de reconnaissance oblige Haïti à solliciter l'État du Vatican et c'est peut-être des raisons fondamentales qui ont incité Haïti à faire cette demande et qui la conduit jusqu'à la ratification de cette convention.

Le second volet est la fondation de l'Église Catholique sur une base légale comme l'a bien souligné l'article premier de ladite convention. « La religion catholique, apostolique et romaine, qui est la religion de la grande majorité des Haïtiens, sera spécialement protégée, ainsi que ses ministres dans la République d'Haïti, et jouira des droits et attributs qui lui sont propres [29]». Au regard du contexte d'Haïti, cette convention a aussi permis à Haïti de voir une lueur d'espoir en matière d'éducation parce que la jeune nation était en manque énorme de ressources humaines dans le domaine de l'éducation. Elle permet l'implantation de

[28] Cette date 28 mars 1860 renvoie à la signature du Concordat entre le Saint Siège, (le Souverain Pontife Pie X) et Son Excellence Fabre Geffrard, Président de la République d'Haïti. Cette convention a permis d'organiser et de régler convenablement l'exercice de la religion catholique, apostolique et romaine dans la République d'Haïti […].

[29] Convention entre le Saint-Siège et la République d'Haïti ou Concordat 1860, (2014). *Histoire, monde et cultures religieuses*, n° 29 (1), 57-59.

nombreuses églises catholiques et d'écoles congréganistes dans le pays. Les missionnaires français apportent en Haïti le schéma du système éducatif français. Ils implantent de nombreuses écoles congréganistes à Port-au-Prince et dans certaines grandes villes de province. Joint mentionne l'ouverture de nombreuses institutions scolaires comme « les Frères de l'Instruction Chrétienne qui ouvrent leur première école le 30 octobre 1864 ; l'Archevêque de Port-au-Prince ouvre en 1865 le collège Saint Martial ; les sœurs de Saint Joseph de Cluny ouvrent deux pensionnats à Port-au-Prince le 9 février et le 01 mai 1865 (...) » (Joint, 2006, p. 70). L'implantation du système éducatif français était un choix désiré par l'État haïtien pour une meilleure reconnaissance de son indépendance par les pays occidentaux. Joint a fait remarquer qu'« il était important que le peuple haïtien partage les mêmes valeurs morales et religieuses que ces nations, marquées par la religion chrétienne. Les dirigeants haïtiens ont alors choisi de christianiser le peuple » (Joint, 2006, p. 457).

Il est vrai que ces congrégations ont apporté une aide massive dans le domaine de l'éducation avec la création d'un grand nombre d'écoles. Personne ne peut nier cette évidence. Elles ont éduqué des dizaines de générations et ont continué à éduquer une bonne partie du peuple haïtien avec l'installation d'infrastructures scolaires plus ou moins acceptables pour les élèves. Cependant, les conditions de travail des enseignants et leur philosophie d'apprentissage laissent planer beaucoup d'interrogations et de doutes. L'élite intellectuelle haïtienne contemporaine aussi bien sur le plan politique que sur les plans administratif et religieux, est le fruit en grande partie de ces écoles congréganistes prônant une éducation à finalité plus individuelle que collective. Elles sont considérées comme des institutions de référence dans le pays et toutes les autres écoles privées et publiques veulent imiter. Dans cette optique, Moreau rappelle que « l'éducation qui est censée nous émanciper de l'ignorance pour que nous puissions découvrir notre être véritable ne ferait-elle que nous dévoiler à quel point nous sommes en réalité étrangers à nous-mêmes et au monde » (Moreau, 2012, pp.115-132)?

Cette éducation nous rend-elle étranger à notre culture, à nos valeurs, et génère-t-elle la peur de l'autre, l'assujettissement de l'autre ? Le comportement des intellectuels issus de ces établissements dans la vie sociopolitique est un résultat qui laisse à désirer, car l'école est le moule de toute société. Nous pensons que cela est dû aux modèles d'enseignement qui ont présidé à leur éducation. L'individualisme fait partie de la philosophie d'apprentissage des

institutions congréganistes et toutes les autres écoles publiques et privées essaient d'appliquer ce modèle à la lettre. Les écoles congréganistes sont les modèles et toutes les autres écoles essaient de les imiter. Or le résultat désastreux de nos dirigeants dans les sphères publiques et privées de la société a un lien étroit avec cette philosophie d'enseignement qui est basé sur un apprentissage très individualiste en s'inspirant de *l'éducation bancaire* de Freire qui a été repris par Manfred Peters, dans laquelle « où l'un donne, l'autre recevant ; où l'un sait, l'autre étant une cruche vide ; où l'un pense, l'autre étant pensé, les éduqués ayant pour seule mission de recevoir des dépôts transmis, de les conserver, de les archiver » (Peters, 2004, pp. 107-119).

Il est difficile de comprendre la souffrance des Haïtiens sans se référer aux multiples choix (politiques, économiques, sociaux) effectués par les dirigeants tout au long de l'histoire de ce peuple. La devise de ce peuple, à savoir : « L'union fait la force », est loin d'être appliquée. Or toute vraie réussite est inscrite dans une démarche civique et collective. Cet individualisme démesuré dénature notre humanité au point que le peuple haïtien paye le prix de cet individualisme orgueilleux et égoïste de nos dirigeants. Les richesses du peuple haïtien et l'argent des taxes de la population sont pillés par un petit groupe de politiciens pour acheter des appartements luxueux et remplir leur compte en banque à l'étranger. Ces biens mal acquis sont souvent saisis par les dirigeants de ces pays. Les actions de ces acteurs politiques détruisent le tissu social. Ces écoles produisent des individus fébriles affectivement, individuellement, éthiquement et collectivement. Ne peut-on pas dire que le Concordat de 1860 a échoué dans ses doubles missions : évangéliser et éduquer le peuple haïtien ? Tenant compte des résultats obtenus par les élites haïtiennes dans tous les secteurs éducatif, sociopolitique et religieux de la vie nationale, cela questionne ce modèle d'enseignement. L'échec d'une politique éducative a d'énormes conséquences négatives sur toutes les activités de la vie nationale. C'est pourquoi Bazzo et Dessouches vont aborder l'impact de l'éducation d'une autre manière en affirmant que :

> L'éducation n'est pas un service comme un autre. Il mobilise un ensemble d'enjeux qui ne se limitent ni aux frontières de l'institution - école, collège ou lycée - ni au corps des enseignants ou à celui des élèves. Le service de l'éducation évolue avec la société et les valeurs qui l'animent. Ses succès comme ses échecs ainsi que l'environnement dans lequel il s'inscrit exigent de lui une continuelle réévaluation de ses objectifs et de ses modèles (Bazzo et Dessouches, 2016, p. 77).

Apprendre aux élèves que le civisme est la voie royale pour un meilleur vivre ensemble en société est la meilleure éducation à leur donner. Ils n'arrivent pas à faire la distinction entre les biens communs et les biens privés. Néanmoins nous reconnaissons que ce civisme est possible par des efforts personnels comme tout apprentissage est personnel. D'ailleurs nous pouvons considérer que l'école réclame un esprit d'équipe à l'image d'une équipe de football ou de basket-ball. C'est un mélange d'efforts individuels, collectifs et d'entraide pour une réussite commune. Or un peuple est grand, puissant et prospère par un esprit collectif et civique et non par des individualités égoïstes. Cette idée trouve un écho particulier dans la pensée de Freire quand il souligne que : « Les relations de l'homme avec le monde, celle de l'homme avec des hommes, s'exercent dans les affrontements, les changements, les créations et font progresser les sociétés et les civilisations, même si elles ne modifient pas leurs rapports de forces. Et les époques historiques sont marquées par l'intervention humaine de recréation et de décision. C'est en sens que l'homme participe à l'histoire » (Freire, 1978, p. 41).

Le Concordat de 1860 signé entre l'Église catholique et l'État haïtien est toujours en vigueur, bien que désormais le catholicisme ne soit plus considéré comme la religion officielle depuis la promulgation de la constitution du 29 mars 1987. Il est une religion comme les autres sans que l'État ne lui accorde de privilèges particuliers. L'article 30 de cette loi stipule que « toutes les religions et tous les cultes sont libres. Toute personne a le droit de professer sa religion et son culte, pourvu que l'exercice de ce droit ne trouble pas l'ordre et la paix publics[30]...) ». Ladite convention, dans son article 3, stipule que : « Le gouvernement de la République d'Haïti s'oblige d'accorder et de maintenir aux archevêchés et aux évêchés un traitement annuel convenable sur les fonds du Trésor[31] ». Si cet article de la convention n'a pas fait l'objet d'une abrogation, cela traduit que le gouvernement haïtien verse une allocation annuelle aux archevêques et aux évêques. Vraisemblablement, l'État haïtien continue à prendre en charge les institutions citées dans l'article 3 de cet accord. Elle est à vie et irrévocable au regard de l'article qui stipule : « Il est déclaré de la part du Président d'Haïti et il est bien entendu de la part du Saint-Siège, que l'exécution de tout ce qui est stipulé dans le

[30]Constitution de la République d'Haïti, 29 mars 1987, amendée le 9 mai 2011, Port-au-Prince, Éditions Fardin, Août 2012. Art 30.

[31]Convention entre le Saint-Siège et la République d'Haïti ou Concordat 1860, (2014). *Histoire, monde et cultures religieuses*, n° 29 (1), 57-59.

présent Concordat ne pourra être entravée par aucune disposition des lois de la République d'Haïti, ou aucune interprétation contraire desdites lois, ou des usages en vigueur [32]». Cet article met en lumière le caractère irréversible de cette convention et quel que soit le gouvernement, il ne pourra pas remettre en question cette convention ou demander une abrogation soit partielle ou totale.

Nous pouvons donc en conclure qu'un soutien financier dans le salaire de certains professeurs est versé par l'État haïtien dans certaines écoles congréganistes. Ces enseignants sont des fonctionnaires au même titre qu'un enseignant travaillant dans une école nationale. Or le constat montre que cette aide est exclusivement attribuée aux écoles congréganistes et qu'elle n'est pas disponible pour les autres groupes religieux organisés présents en Haïti : Pentecôtisme, Adventisme, Baptisme (...). C'est un paradoxe qu'il y a entre la lettre de loi et son application.

4. L'ENS et le CFEF : deux principaux centres de formation des enseignants

Pour assurer la formation des enseignants, l'État haïtien dispose de l'École Normale Supérieure (ENS) et du Centre de Formation pour l'École Fondamentale (CFEF). Ces deux institutions d'enseignements publics de référence ont pour mission de former en grande partie le personnel enseignant haïtien. La première école forme des enseignants pour le secondaire (lycée) tandis que la seconde forme des enseignants pour l'enseignement fondamental (primaire et collège). Il existe aussi d'autres institutions publiques et privées qui œuvrent dans ce domaine. L'État haïtien investit environ 375 000 gourdes (monnaie locale) par étudiant pour les trois années de formation sans contrepartie. Les chercheurs haïtiens ne s'intéressent pas spécialement aux diplômés de ces deux institutions pour comprendre les motifs d'engagement et du désengagement des enseignants. Ce phénomène de désengagement professionnel ou de bifurcation professionnelle devrait attirer l'attention des pouvoirs publics. Il entraîne une perte énorme de compétences dans le domaine de l'enseignement qui souffre déjà énormément de pénurie en personnel qualifié pour répondre aux besoins des élèves et du système éducatif.

[32] Convention entre le Saint-Siège et la République d'Haïti ou Concordat 1860, (2014). *Histoire, monde et cultures religieuses*, n° 29 (1), 57-59.

Nous voulons rappeler ici quelques éléments importants pour mieux cerner la complexité du problème. En Haïti, les concours d'admission aux facultés sont très sélectifs par rapport à la capacité d'accueil. Plusieurs éléments expliquent cette sélectivité : d'abord, il y a un manque énorme d'institutions d'enseignement supérieur ; puis la capacité d'accueil est très réduite par rapport au nombre de candidats inscrits. Enfin, seuls les plus performants arrivent à réussir aux concours. Prenons un simple exemple : les 7 départements de l'École Normale Supérieure de Port-au-Prince reçoivent chacun près de trois mille candidats pour ne recruter qu'une trentaine de personnes par filière. Donc, moins de 1% des candidats est accueilli chaque année pour un total de 2 000 postulants à la formation.

C'est par rapport à cela que le désengagement des enseignants diplômés nécessite une réflexion poussée, car il paraît paradoxal que les enseignants diplômés abandonnent leur métier après avoir consenti tant d'efforts pour mener à bien un cursus universitaire. Nous nous interrogeons sur cette succession de décisions apparemment contradictoires : premièrement, entreprendre une formation d'enseignant à l'École Normale Supérieure ou au Centre de Formation pour l'École Fondamentale; deuxièmement, s'engager dans le métier d'enseignant ; et troisièmement, se désengager de ce même métier.

Certes, il y a une interdépendance entre ces choix contradictoires. Nous nous concentrons davantage sur le choix du désengagement du métier. Nous chercherons à cerner les facteurs susceptibles d'engendrer ce désintéressement vis-à-vis de la profession et ce qui pousse aussi à quitter le métier, ce que nous qualifions ici de désengagement professionnel.

4.1. La présentation de l'École Normale Supérieure (ENS)

Que pouvons-nous retenir de cette institution, l'ENS ? L'École Normale Supérieure constitue l'une des entités de l'Université d'État d'Haïti. C'est le principal organe d'enseignement supérieur dans tout le pays, créé le 28 Juillet 1947 sous la présidence de Dumarsais Estimé et ayant pour objectif « de former des enseignants pour l'enseignement secondaire » (Pierre, 2012, p. 87.). Cette école a été fondée dans un contexte politique très particulier, car une loi haïtienne prise le 3 juillet 1947 prescrit « qu'aucun étranger ne pourra désormais enseigner l'histoire et la géographie d'Haïti ainsi que l'instruction civique dans le pays » (Trouillot,

2014, p.181). Nous pouvons ajouter aussi que cette fondation a eu lieu avec « le souci d'une réforme de l'enseignement secondaire et du perfectionnement des cadres scolaires » (*Ibid.,* p. 181). Donc, le but de la création de l'École Normale est de faire acquérir à la nouvelle génération les connaissances, les compétences, les valeurs qui leur permettront d'occuper certains postes réservés aux nationaux.

Par la loi du 23 janvier 1969, l'École Normale Supérieure devient la Faculté des Lettres et de Pédagogie avec pour objectif de dispenser un enseignement théorique et pratique. Enfin, le 9 octobre 1973, la Faculté des Lettres et de Pédagogie redevient l'École Normale Supérieure pour la formation des professeurs du second degré. Les bâtiments de l'ENS furent détruits le 12 janvier 2010 lors du tremblement de terre qui a arasé complètement le parc scolaire et universitaire haïtien. L'ENS est reconstruite de manière provisoire.

L'ENS regroupe aujourd'hui sept spécialités ou départements : Philosophie, Lettres Modernes, Langues vivantes, Sciences sociales, Sciences naturelles/Chimie, Mathématiques/ Physique. Le cycle d'études de chacune de ces spécialités dure trois ans, avec maintenant, une quatrième année de stage. Elle propose trois autres masters en partenariat avec d'autres universités étrangères : le master (FLE) Français Langue Étrangère en partenariat avec l'Université Antilles Guyane (UAG) ; le master mathématique en partenariat avec l'UAG et le master Lettres/Philosophie, en partenariat avec l'Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis. Cette brève description nous conduit maintenant à présenter les modalités d'inscription permettant d'intégrer l'une des spécialités.

ENS	**École normale Supérieure**[33]
Localisation géographique	L'ENS est située à Port-au-Prince à proximité du Palais de Justice. Elle donne sur deux rues : Rue de la Réunion et rue de Monseigneur Guilloux.
Responsables	Directeur académique : Bérard Cénatus ; Directeur administratif : Fritz Rosemond ; Directeur financier : Jean Fritzner Etienne
Nombre d'étudiants	500

[33] Données tirées du guide du postulant de l'ENS pour la rentrée universitaire de 2009.

Admission en 1ère Année	175
Programmes offerts	L'ENS est un établissement d'enseignement public qui a pour vocation de former des universitaires de haut niveau, initiés à la recherche et des professeurs destinés à l'enseignement secondaire. La formation qui y est dispensée porte sur l'ensemble des disciplines enseignées à l'École haïtienne (Lettres, Langues Vivantes, Philosophie, Sciences Naturelles/ Chimie, Mathématiques, Physique, Sciences Sociales) et sur les grands domaines de connaissance.
Duré des études	3 ans + une année de stage
Diplômes offerts	Diplôme de l'École Normale Supérieure. Master Français Langue Étrangère (FLE) en partenariat avec l'UAG Master Mathématiques en partenariat avec l'UAG Master Lettres/ Philosophie, en partenariat avec Paris VIII
Débouchés	Tous les diplômés de l'École Normale Supérieure peuvent enseigner dans les différentes écoles secondaires de la République. Néanmoins, souvent les étudiants de l'ENS sont recrutés dans divers secteurs de l'administration publique.
Profil des candidats	Détenteurs des diplômes de fin d'études secondaires (Bac. I et II). Détenteurs d'un équivalent de diplôme de fin d'études secondaires d'un pays étranger.
Critères d'admission : Examen d'entrée, Concours	L'admission à l'ENS se fait à partir d'un concours portant sur les matières enseignées au secondaire, en fonction du département choisi (Lettres, Langues Vivantes, Philosophie, Sciences Naturelles/Chimie, Mathématiques, Physique, Sciences Sociales).
Sur titre	Non
Frais d'inscription	1000 gourdes

Après le tremblement de terre de 2010, l'École Normale « développe des partenariats avec les universités françaises en créant divers programmes aux *"finissants"*[34] tandis que la teneur et les énoncés de ces programmes sont en-deçà de la mission dévolue à cette institution » (Pierre, 2012, p. 87).

4.2. Les modalités d'inscription et d'intégration à l'ENS

Pour être éligible au concours d'entrée à l'École Normale Supérieure de Port-au-Prince, le candidat doit tout d'abord valider les deux années de baccalauréat (Première et Terminale). Ensuite, il doit réussir au concours d'admission correspondant à l'option choisie. Le choix d'une option au concours d'admission se fait dès l'inscription. Ainsi, un postulant en option de philosophie doit valider l'examen de dissertation philosophique et de logique mathématique. Celui des lettres modernes doit passer les examens de littérature française et de littérature haïtienne ainsi qu'une ou des épreuves sur le créole (langue, culture…). Le candidat de Langues vivantes doit composer dans quatre matières : anglais, espagnol, littérature haïtienne et littérature française. Celui des sciences sociales doit subir deux épreuves : histoire et géographie. Le candidat postulant au concours des sciences naturelles / chimie a trois épreuves : biologie animale, biologie végétale, chimie / physique et enfin le candidat du département des mathématiques et de physique subit deux épreuves : mathématique et physique. Généralement, chaque département admet en début d'année universitaire une trentaine d'étudiants. Ce qui fait un total d'environ deux cent dix étudiants admis après la publication des résultats d'admission pour le premier cycle. Un nombre d'étudiants très insuffisant compte tenu de la carence chronique d'enseignants qualifiés dont souffre le système scolaire haïtien.

[34] Finissant : Il s'agit d'un étudiant qui a fait quatre ans d'études post bac sans présenter un travail de mémoire ou de projet de fin d'études requis pour obtenir son diplôme de licence. En d'autres termes, un finissant a suivi tous les cours nécessaires, mais n'a pas finalisé les conditions académiques, telles que la rédaction d'un mémoire, pour recevoir officiellement son diplôme.

4.3. Présentation du Centre de Formation pour l'École Fondamentale (CFEF)

Le CFEF est une institution supérieure mais qui ne fait pas partie des entités de l'Université d'État d'Haïti. Il a été créé par décision ministérielle en date du 10 juin 1999 sous la présidence de René Garcia Préval conformément au PNEF. Il était prévu, par ce décret, un CFEF pour chacun des dix départements géographiques d'Haïti. Mais jusqu'à aujourd'hui (en 2023), il n'en existe qu'un seul, situé à Port-au-Prince, et il est inopérant à cause du grand banditisme dans cette zone. Le centre a, entre autres, pour mission de former initialement des enseignants bivalents, trivalents et polyvalents pour les trois cycles de l'école fondamentale, des conseillers pédagogiques et des directeurs d'école fondamentale. Les enseignants bivalents et trivalents travaillent au niveau du troisième cycle et les enseignants polyvalents travaillent au niveau des premiers et deuxièmes cycles, du CP au CM2. Le CFEF a aussi la mission d'augmenter le personnel enseignant dans un objectif d'améliorer la qualité de l'éducation. Il accueille les jeunes ayant terminé leurs études baccalauréat II désirant devenir enseignant dans les trois premiers cycles du fondamental des écoles publiques et privées.

Le CFEF regroupe trois spécialités ou départements : la bivalence (sciences-sociales-français), la trivalence (anglais, espagnol et EPS) et la polyvalence (créole, français, sciences expérimentales, ITAP, mathématiques, EPS, histoire, géographie, éducation civique et morale). Les deux premières années sont considérées comme deux années de tronc commun pour tous les étudiants. Pour ceux et celles qui sont admis en troisième année, la répartition est réalisée en filières bivalence, trivalence ou polyvalence selon les notes et les vœux des étudiants.

Contenus de formation initiale des enseignants diplômés du CFEF		
L'adresse du CFEF	Martissant 1, à côté de l'église Sainte-Bernadette, route nationale numéro 2, Port-au-Prince, Haïti.	
Conditions d'admission	Être détenteur/détentrice du diplôme de fin d'études secondaires. Avoir réussi une épreuve écrite et une épreuve orale de présélection. S'engager par écrit à fournir au moins 5 années de service dans une école publique ou privée conventionnée après la fin de son cycle de formation.	
Années	Contenus des trois cycles	Durée
Première année	Remise à niveau : Créole, Français et Mathématiques	3 modules
	Formation disciplinaire : créole, français, mathématiques, sciences expérimentales, sciences sociales, initiation à la technologie et aux activités productives (ITAP), éducation artistique (Edart), éducation physique et sportive (EPS), langues vivantes : anglais et espagnol.	14 modules
	Formation générale : connaissance de l'enfant et de l'adolescent, didactique générale, histoire comparée de l'éducation.	3 modules
	Travail personnel : une demi-journée par semaine	2 modules
	Total des modules de la première année	**22 modules**
Deuxième	Stage: stage d'observation, stage de tutelle	3 modules

année	Formation disciplinaire : créole, français, mathématiques, sciences expérimentales, sciences sociales, initiation à la technologie et aux activités productives (ITAP), éducation artistique (Edart), éducation physique et sportive (EPS), langues vivantes : anglais et espagnol.		12 modules
	Formation générale : connaissance de l'enfant et de l'adolescent, théorie de l'apprentissage, évaluation de l'apprentissage, philosophie de l'éducation, nouvelles techniques d'information et de communication.		5 modules
	Travail personnel : une demi-journée par semaine		2 modules
	Total des modules en deuxième année		**22 modules**
Troisième année	Premier et deuxième cycle	Troisième cycle	
	L'accent sera mis sur l'approche pédagogique et didactique		
	Stage en responsabilité après une période d'observation		4 modules

	Formation disciplinaire Créole, français, mathématiques, sciences expérimentales, sciences sociales, ITAP, Edart EPS et langues vivantes options : anglais ou espagnol.	Formation disciplinaire Deux disciplines selon les bi ou trivalence, et trois modules par discipline	9 modules
	Formation générale : théorie de l'apprentissage, l'école et la communauté, nouvelles techniques d'information et de communication.		3 modules
	Travail personnel : une demi-journée par semaine		4 modules
	Total des modules de troisième année		**20 modules**
Total général : 64 modules de 45 heures cumulant 2 970 heures à raison de 990 h/an			

Quatrième année ou année probatoire	Année de probation dans une école publique ou privée conventionnée : Année de formation pratique pendant laquelle l'étudiant applique les théories de l'éducation et les méthodes d'enseignement-apprentissage acquise au CFEF dans une salle de classe, selon sa spécialisation, sous la supervision d'un professeur du CFEF, d'un inspecteur de l'éducation nationale et du directeur de l'école d'accueil. Cette année de formation pratique est évaluée par trois rapports trimestriels des superviseurs et un rapport de fin d'année de l'Étudiant probatoire. L'obtention du Diplôme de Professeur d'École Fondamentale, niveau Bac+4, est conditionnée par la réussite de la probation. Pendant cette année, l'étudiant-maître reçoit une indemnité du ministère de l'Éducation.
Sources Cf. : MENJS, Plan National de Formation, 1997 ; Curriculum du CFEF, réglementation des diplômes du CFEF.	

Le cycle d'études de chacune de ces spécialités dure trois ans de formation théorique et une quatrième année de stage sous la supervision d'un professeur du CFEF, d'un inspecteur de l'éducation nationale et du directeur de l'école d'accueil selon la spécialisation de l'étudiant-maître. Cette année de formation pratique est évaluée par trois rapports émis par les responsables cités ci-dessus. Cependant cette supervision de l'étudiant-maître est loin d'être une réalité, tenant compte du manque d'enseignants cefefiens disponibles qui pourraient superviser des stagiaires. De plus, dans certains cas, les personnes qui ont les titres de directeur ou inspecteur, mais qui ont été nommées sur la base du clientélisme politique, sont loin d'être capables d'évaluer un étudiant-maître de formation bac + 4.

4.4. Les modalités d'inscription et d'intégration du CFEF

Le CFEF[35] délivre un diplôme supérieur de Professeur d'École Fondamentale, niveau Bac+4 dont l'obtention est conditionnée par la réussite de la probation, après 3 années de formation théorique et pratique plus une année de formation pratique en responsabilité dans une école fondamentale. Les bâtiments du CFEF ne furent pas détruits par le tremblement de terre du 12 janvier 2010 qui a arasé complètement le parc scolaire et universitaire haïtien. Malheureusement ce bâtiment est hors d'utilisation à cause des actes terroristes dans la zone. Le centre est logé dans un autre quartier de manière provisoire.

En 2023, il accueille sa 20ème promotion depuis sa création en 1999. Les diplômés sont répartis en trois catégories : la polyvalence, la bivalence ou la trivalence. Les premiers devraient travailler dans les deux premiers cycles 1 et 2, du CP au CM2, ceux de la bivalence et la trivalence au cycle trois, de la 7eme année fondamentale à la 9eme année fondamentale (collège). C'est une information en partie vraie, car elle correspond à la lettre et à l'esprit de la Réforme Bernard de 1979 et du PNEF 1997. Cependant la réalité du terrain montre que ces diplômés travaillent dans les 4 cycles du système scolaire de la classe de CP à la classe de terminale tant dans le secteur public que privé.

Cette situation est presque la même pour les normaliens qui travaillent aussi du troisième cycle (collège) jusqu'à la fin du secondaire, or ils ne devraient le faire qu'au niveau du secondaire. Cette situation paradoxale est due entre autres à un manque d'enseignants qualifiés et à une mauvaise gestion des nominations des enseignants par l'État. Les nominations au titre d'enseignant dans la fonction publique ne tiennent compte le plus souvent ni des compétences ni du niveau de diplôme des enseignants. D'ailleurs, c'est l'un des constats que nous avons vécus et qui a été confirmé par les enseignants abandonnants interviewés.

[35] Sources : MENJS, Plan National de Formation, 1997 ; Curriculum du CFEF, réglementation des diplômes du CFEF.

La preuve en est que beaucoup de personnes ayant seulement le diplôme du baccalauréat sont nommés à titre d'enseignants dans tous les cycles soit par accointance politique soit par népotisme. Il ne faut pas oublier que dans certains cas, le manque d'enseignants qualifiés oblige malencontreusement les responsables de l'éducation à recruter du personnel de compétences insuffisantes sans formations pédagogiques.

Chapitre II : Les grandes réformes éducatives en Haïti

Le deuxième chapitre porte davantage sur les réformes éducatives mises en place par les dirigeants haïtiens. Il ne prétend pas faire une analyse exhaustive de toutes les réformes mises en œuvre depuis la création de la République d'Haïti en 1804. L'essentiel de ce nouveau chapitre se concentre sur trois grandes réformes entreprises par l'État haïtien au cours du XXe siècle. Il s'agit tout particulièrement de la réforme Maurice Dartigue en 1941, la réforme Joseph Claude Bernard en 1979 et le Plan National d'Éducation et de Formation (PNEF) en 1997. L'objectif d'une telle étude est de mieux comprendre la perception par l'État haïtien du corps enseignant et de ses conditions de travail. Pour y parvenir, nous allons, dans un premier temps, nous passerons en revue ces trois grandes politiques éducatives et dans un second temps, un regard critique sera porté sur le statut des enseignants dans ces réformes dans un objectif de mieux comprendre les éventuelles causes du désengagement des enseignants au regard du traitement dont ils sont l'objet, à travers la mise en place des politiques publiques en matière d'éducation.

1. La réforme Dartigue en 1941

Après l'occupation américaine (1915-1934), Maurice Dartigue nommé ministre par le Président Élie Lescot (1941-1946), continue les politiques éducatives léguées par les occupants américains. Qui est Dartigue ? Les propos rapportés par St Fort le décrivent en ces termes :

> Mulâtre exceptionnel » par rapport à ses engagements dans l'éducation haïtienne (E. Dartigue, 1992 ; L.A. Joint, 2006). Il a été nommé Ministre de l'Instruction publique, de l'Agriculture et du Travail par le Président Élie Lescot (1941-1946). Il convient de rappeler que Dartigue, ancien boursier de l'École Centrale d'Agriculture, a été Directeur de l'Éducation rurale de 1931 à 1941 avant de devenir Ministre en 1941. Dartigue, diplômé en éducation rurale aux États-Unis, a été choisi pour diriger le Département de l'Éducation Rurale. (St Fort, 2016, p. 97).

La trajectoire de Dartigue montre qu'avant d'être nommé ministre il avait déjà une grande expérience dans le domaine de l'éducation, ce qui a sans doute beaucoup contribué à son

rayonnement dans ce domaine. Pendant son passage en tant que ministre, il existait trois types d'écoles accueillant chacune un public en fonction du lieu d'habitation des élèves. Parmi les écoles répertoriées au cours de cette période, St-Fort mentionne : « : 1) les fermes-écoles fondées par les occupants américains, 2) les écoles presbytérales et 3) les écoles publiques nationales » (St Fort, 2016, p. 97). Ces trois types d'écoles témoignent de l'organisation sociale et politique du pays au cours de cette période. L'existence des fermes-écoles visait à développer le monde de l'agriculture en milieu rural. En revanche, elle tendait vers la reproduction des inégalités sociales en matière d'éducation dans la mesure où les enfants issus de la paysannerie ne pouvaient pas fréquenter les écoles situées dans les villes.

En tant que Ministre de l'Éducation, Dartigue « a renforcé les vieilles pratiques léguées par les occupants. Il a consolidé la séparation du système en deux sous-systèmes d'enseignement, destinés à deux catégories sociales : les citadins et les paysans » (Joint, 2006, p.106). Dans la continuité de sa réflexion, Joint avance qu'en : « Haïti, 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). Ce même constat a été fait par Charles Tardieu en avançant deux types d'enseignements : « l'enseignement urbain, relevant du Ministère de l'Éducation et l'enseignement rural relevant du ministère de l'Agriculture » (Tardieu, 1990, p. 161). À chacune de ces couches sociales correspondent une école et une culture. D'abord le premier type d'enseignement (les écoles citadines) a été au service des citadins et le second (les fermes-écoles et les écoles rurales) était destiné aux paysans.

Les connaissances du milieu scolaire haïtien ont permis à Dartigue de comprendre qu'il était impossible de construire cet édifice si complexe et si fragile sans les compétences nécessaires aux cadres et aux techniciens du ministère de l'Instruction publique. Dans le cadre de sa politique éducative, il a organisé des campagnes de formation et de perfectionnement des cadres de l'instruction publique. L'auteur affirme « l'éducation d'un peuple doit être confiée à un corps de techniciens compétents, ayant, en plus des compétences techniques, de la culture et de l'intégrité morale […], un corps auquel les Pouvoirs Publics fassent confiance et dont les suggestions et les recommandations soient prises en sérieuses considérations » (Dartigue, 1939, p. 48). C'est une idée fantastique qui laisse penser que de très grands efforts ont été faits en matière de politiques éducatives. La professionnalisation du corps enseignant n'a pas

été réellement une préoccupation, car l'absence de centre de formation est une preuve tangible de ce manque de volonté. Faire des formations pour des cadres du ministère et certains directeurs ne résout pas les problèmes des enseignants.

Dartigue organise des séances de formation pour les enseignants et les directeurs d'écoles, des stages d'été en Haïti et à l'étranger pour les cadres du Ministère. Toutefois, certains pensent que ces formations s'adressaient exclusivement aux enseignants citadins. St Fort signale :

> « De 1931 à 1941, Dartigue a tenté de faire des réformes dans le secteur de l'Éducation rurale. Il a mené une enquête auprès de huit cent quatre-vingt-quatre (884) familles vivant en milieu rural (M. Dartigue, 1938). En référence aux résultats, il a créé des cours d'été pour la formation des instituteurs. Il a favorisé l'éducation des filles. Il a créé des associations des parents d'élèves. Il a lutté contre le favoritisme dans le recrutement des instituteurs » (St Fort, 2016, p. 95).

Cette idée de l'auteur révèle plusieurs éléments mais en nous retenons deux. En premier lieu, les cours d'été sont destinés aux instituteurs ruraux et des stages, des séances de formations à l'étranger étaient réservées aux enseignants citadins. En deuxième lieu, le problème de recrutement des instituteurs qui est un mal endémique et de nos jours encore, le système éducatif haïtien ne ressoude pas ce problème.

Dix ans après son passage à la tête du ministère de l'instruction, un rapport accable le niveau de l'instruction dans le pays. « En 1954, selon un rapport du Département de l'éducation nationale d'Haïti, on enregistrait un taux de scolarisation nationale de 19,7 %, soit 17,5 % dans les zones rurales et 64 % dans les zones urbaines ; le peu d'écoles qui existaient dans le pays étaient réservées surtout aux citadins » (Joint, 2008, pp.18-24). Cet extrait de ce rapport met en doute l'affirmation de Dartigue selon laquelle « l'éducation d'un peuple doit être confiée à un corps de techniciens compétents, ayant, en plus des compétences techniques, de la culture et de l'intégrité morale […] » (Dartigue, 1939, p.48). Il semble vrai que le taux si faible de scolarisation en 1954 entre en contradiction avec les politiques éducatives mises en place par Dartigue.

La réforme Dartigue doit suivre six étapes selon Pierre :

- Mobilisation des moyens financiers ;

- Nomination et préparation d'un personnel compétent ;
- Locaux, mobilier, livres classiques et fournitures ;
- Réforme dans le programme et les méthodes & Enseignement primaire ;
- Modification dans le programme de l'École Normale de filles ;
- Réforme de l'enseignement secondaire et de l'enseignement professionnel. (Pierre, 2018, p. 454-458)

Cependant des reproches ont été formulés à l'endroit de sa vision éducative. Certains auteurs pensent qu'il voulait transposer à tout prix dans le système scolaire haïtien le modèle de l'école américaine. Autrement dit, il a voulu américaniser l'enseignement haïtien alors que le modèle éducatif français était implanté en Haïti depuis plus d'un siècle. Au regard de l'histoire coloniale d'Haïti, au regard du Concordat en 1860, au regard des différentes constitutions haïtiennes écrites en français, au regard de l'implantation des écoles congréganistes dirigées majoritairement par des Français, le choix du modèle français s'est imposé : langue, cursus scolaire (…).

La réforme de Dartigue était paradoxale. D'autre part, la façon dont il avait planifié l'enseignement rural était choquante. Car c'est en fonction de son lieu d'habitation qu'un élève pouvait choisir son école. Ainsi, seuls les enfants citadins pouvaient devenir agronomes, ingénieurs, médecins, politologues, avocats… Alors que les enfants ruraux n'étaient formés que pour des métiers de l'agriculture. Le fait d'être né à la campagne ou en ville doit-il déterminer le destin d'un enfant ? Nous pensons que c'était une vision très réductrice d'une réforme éducative. Cela va à l'encontre de l'essence même de l'homme, en tant qu'être doué d'intelligence et de raison. Limiter une catégorie de personnes à certains métiers reste quelque chose de très discriminatoire, ce qu'était la politique éducative de Dartigue. Le fils d'un cultivateur ou d'un éleveur ne doit pas devenir forcément cultivateur. Ce serait dommage de vouloir réduire le choix d'un sujet à son milieu d'appartenance.

Il est paradoxal de parler d'une vraie réforme dans l'éducation haïtienne en mettant sur pied deux modèles avec chacun un système propre. En premier lieu, la logique traditionnelle élitiste a été conservée et renforcée. En second lieu, l'inégalité des chances entre les enfants haïtiens a été amplifiée de façon vertigineuse. Dans cette perspective, nous pouvons conclure avec ces propos de St Fort : « Malgré les efforts gigantesques de Dartigue, la massification de

l'éducation n'a pas eu lieu. Le système éducatif est toujours marqué par l'élitisme. En fait, l'État n'arrivait pas à mettre l'éducation à la portée des couches sociales les plus défavorisées » (St Fort, 2016, p. 98).

2. La réforme de Joseph Claude Bernard en 1979

La « Réforme Bernard[36] » a commencé officiellement en 1979 et a été arrêtée par décision ministérielle trois ans plus tard, en 1982. Il a passé trois ans en tant que ministre de l'Éducation (20 avril 1979-12 juillet 1982) et par la suite un autre ministre a été nommé la même année pour le remplacer. Le président Jean-Claude Duvalier a décidé d'arrêter momentanément cette réforme en vue de la reprendre en 1986. Malencontreusement, « les évènements politiques ayant conduit le départ du dictateur Jean-Claude Duvalier n'ont pas favorisé la reprise de cette réforme éducative. Selon Joint, la réforme de Bernard vise trois grands objectifs.

Premièrement, Bernard voulait « l'éradication de l'analphabétisme en assurant à tous une formation de base polyvalente et solide. La rénovation de l'enseignement de base visait à réduire les redoublements des élèves et les abandons scolaires pendant les quatre premières années de l'école primaire » (Joint, 2006, p. 119). En dépit de sa pertinence, les contextes économiques et politiques de l'époque n'ont permis d'atteindre ni l'éradication de l'analphabétisme, ni la rénovation de l'enseignement, d'autant que ce n'était pas la priorité du gouvernement.

Le deuxième objectif consistait à « favoriser la participation et l'adaptation des enfants scolarisés dans leur milieu de vie. Cette démarche visait un but précis : permettre à chaque individu d'assumer ses responsabilités de manière autonome » (*Ibid.,* p. 120). Cette réforme a proposé une réorganisation du système éducatif basée sur la mise en place d'une école fondamentale de neuf ans et un enseignement secondaire de trois ans. Cette période de neuf ans est décomposée en trois cycles dont le premier est de quatre ans, le deuxième de deux ans et le troisième de trois ans. En fait, l'enseignement secondaire prévu sur trois ans n'a jamais été appliqué puisque ce cycle a toujours duré quatre ans comme auparavant. Dans les textes

[36]Ce plan de réforme en éducation a été initié par Joseph Claude Bernard, qui était Ministre de l'éducation nationale vers les années 1980. C'est pourquoi on parle de la *« Réforme Bernard ».*

du Ministère de l'Éducation Nationale, cette « école fondamentale a pour vocation essentielle de promouvoir une formation générale de dix ans qui doit conduire le maximum d'enfants à un niveau de connaissances générales et d'initiations aux techniques indispensables à leur accession aux établissements de niveau secondaire ou à leur entrée dans un processus de production » (MENJS, 1982, p. 27). Dans la perspective de la Réforme Bernard, au terme de ce cheminement, l'élève doit accéder aux trois années de secondaire aboutissant à un baccalauréat général ou spécialisé, dit technique ou pédagogique. Après le baccalauréat, les élèves peuvent accéder à l'université pour entamer des études supérieures. Ce cycle d'études universitaires dure généralement quatre ans.

Le troisième objectif de la réforme visait « à introduire la langue créole dans l'enseignement afin de favoriser le bilinguisme (français-créole) et de surmonter le "handicap linguistique" dans l'enseignement haïtien » (Joint, 2006, p. 121). C'est l'une des toiles de fond de cette réforme. Bernard a fait adopter une loi qui ouvre l'enseignement de la langue créole dans tous les établissements de la république pendant les quatre années du cycle fondamental. Cette loi du 18 septembre 1979 stipule en son article 1er : «l'usage du créole, en tant que langue parlée par 90 % de la population haïtienne, est permis dans les écoles comme langue instrument et langue d'enseignement » (*Ibid.,* p. 121). Cet article dans la loi était mal vu par presque toutes les couches sociales de la population (la classe intellectuelle, les enseignants, les familles aisées et la classe populaire) parce qu'on considérait le créole comme une langue inférieure par rapport au français. Une majorité de la population était donc réfractaire à l'intégration de la langue créole dans l'enseignement. Ce refus de notre langue a d'énormes conséquences sur les apprentissages, notre développement et notre vivre ensemble. Une langue est le ciment qui unifie un peuple et favorise la cohésion sociale. Le philosophe de l'éducation Olivier Reboul dans un chapitre d'ouvrage « *Qu'est-ce que l'éducation ?* », fait une réflexion intéressante qui éclaire assez bien l'importance d'une langue pour un peuple. Il avance ceci : « À commencer par la langue, qui est le patrimoine inaliénable d'un peuple. Si, sous prétexte de respecter la spontanéité créatrice des élèves, on renonce à les contraindre à s'exprimer et à bien comprendre, on finit par détruire la communication elle-même. De même, on détruit dès qu'on renonce à transmettre aux jeunes les trésors de la science, de l'art, de la morale, qui seuls peuvent leur permettre de devenir adultes à part entière » (Reboul, 2018, pp. 16-27).

2.1. Les difficultés de l'intégration du créole comme langue d'enseignement

L'article 1er de la loi de la réforme de Bernard dans son alinéa (a), autorise « l'utilisation du Créole comme langue d'enseignement » (St Fort, 2016, p. 181). Cependant l'usage de la langue créole dans l'enseignement est très controversé dans la plus grande partie de la population surtout chez certains enseignants. Or toutes ces réactions étaient liées à une interprétation erronée de cette alinéa de l'article 1 de décret. Pourtant le ministre Bernard a apporté des précisions dans son texte en expliquant que « dispenser l'enseignement en créole ne signifie pas renoncer au français. Les deux langues sont enseignées en même temps : le créole comme langue maternelle et le français enfin abordé comme langue étrangère » (Joint 2006, p. 129). Malgré cela, de larges secteurs de la population ont boycotté cette réforme comme en témoignent les réactions de certains enseignants.

Premièrement, Joint nous a rapporté le comportement de certains enseignants en ces termes : « … beaucoup d'instituteurs auraient « manœuvré pour le déchoucage (destruction) des livres de la réforme » qui retiraient leur « privilège » d'enseigner en français et qui « dévalorisaient » leur statut » (Joint, 2006, p. 129). Dans la même ligne de ces critiques acerbes contre la réforme de Bernard, St Fort avance que le Ministre a réagi pour apporter des explications sur l'utilisation du créole dans l'enseignement.

> À l'époque, certains détracteurs ont dénigré la réforme éducative. Selon eux, l'usage du créole provoquerait la baisse du niveau scolaire. Bernard a contre-attaqué en ces termes : « Les nouveaux programmes proposés, loin, comme certains le pensent et le disent, de dévaluer l'enseignement haïtien, en relèveront le niveau : grâce à une approche méthodique du français, langue étrangère ; grâce à une élimination systématique de la routine ou de la mémorisation à outrance et à l'appel à la compréhension ; grâce à une formation plus pratique, plus complète et plus adaptée de l'enfant de chez nous ; grâce, enfin, à une philosophie de l'éducation basée essentiellement sur une connaissance réelle des problèmes du milieu haïtien et de l'homme haïtien » (St Fort, 2016, p.188-189).

Nous pouvons comprendre que les enseignants s'estimaient dévalorisés par les effets de la réforme alors qu'ils voulaient garder une certaine distance par rapport à leurs élèves. Or le créole donne cette proximité entre enseignants et élèves autour de la discipline enseignée. La question de privilège à laquelle font référence les enseignants

est paradoxale dans la mesure où une langue est un moyen de communication et un canal de transmission du savoir entre les individus.

Malgré certaines critiques à l'encontre de cette réforme, elle reste plutôt cohérente avec la réalité haïtienne. Dans ses velléités manifestées, elle veut une école haïtienne prônant une uniformité tant au niveau des établissements qu'au niveau des programmes et de la langue d'enseignement. Malheureusement elle n'a jamais existé, comme St Fort l'a expliqué : « La réforme engagée par le ministre Bernard représente un tournant dans l'histoire de l'éducation en Haïti (St-Germain, 1988). Toutefois, elle est victime de dénigrement. Le 12 juillet 1982 (avant la phase de généralisation de la réforme, prévue pour l'année scolaire 1982-1983), Bernard est remplacé par un autre ministre » (St Fort, 2016, p.188).

Nous sommes toujours dans une attente inespérée de cette école. C'est pourquoi nous osons questionner l'école haïtienne : existe-t-elle réellement ? Est-ce que l'État avait un projet d'école cohérent pour le peuple haïtien ? La langue parlée par la majorité des Haïtiens, le créole, aurait eu le même statut que le français dans tous les domaines de la vie courante avec la cohabitation des deux langues sans prédominance d'une langue sur l'autre. Une langue est l'élément culturel le plus important d'une nation et c'est la base de tout système éducatif. Quand quelqu'un vit dans son pays et que le peuple s'exprimant dans une langue étrangère de manière contrainte, cela veut dire qu'il rejette sa langue, le créole, et en même temps, que nous rejetons notre culture pour adopter une autre. Les Haïtiens sont étrangers dans leur propre pays, c'est-à-dire qu'ils se sentent étrangers dans leur langue. La langue devient un frein social pour avoir accès à certaines informations. Quand une bonne partie des activités quotidiennes se fait en créole et qu'une autre aussi importante se fait en français, on a le sentiment d'être un étranger dans sa terre natale. Nous sommes des étrangers dans notre pays de naissance. Or Charles-Henry Cuin et Ronan Hervouet avancent que « l'école doit former l'homme social, « mettre l'enfant en harmonie avec son milieu » (Cuin et Hervouet, 2018, p. 48-49). Pourtant notre école nous met dans une dysharmonie avec notre environnement. L'enseignement haïtien devrait se faire en créole seulement comme langue du pays du préscolaire au premier cycle fondamental et il doit continuer jusqu'à l'université. Quant à la langue française, son intégration est nécessaire dès la rentrée du deuxième cycle (CM1).

En Haïti 90 % de la population parle le créole et l'éducation se fait en français. C'est un problème à résoudre dans l'avenir. Réfléchissant sur la réforme Bernard, St Fort affirme :

> Le problème de la mise en œuvre de la réforme Bernard a été inévitable. Les plans d'actions et les actes de mise en œuvre ont dû faire face à des obstacles majeurs. Parmi lesquels, nous pouvons citer : 1) les postulats fondamentaux qui sous-tendent la programmation de la politique éducative ne sont pas aussi évidents qu'ils ne le paraissent ; 2) le projet éducatif ne correspond pas aux ressources disponibles ; 3) face à l'instabilité politique et à l'insécurité dans le pays, la réforme éducative est placée au second plan. Une réforme éducative plus réaliste devient donc nécessaire. (St Fort, 2016, p. 190).

À la suite de St Fort, Joint continue sur la même ligne pour montrer l'importance de « l'enjeu du français dans l'enseignement et dans la société haïtienne : la langue de promotion sociale et de relation internationale » (Joint, 2006, p. 137). C'est cela le paradoxe : comment imaginer que 90 % de la population parlent une langue et contribuent à la détruire ? « On va à l'école pour parler le français » résume bien leur pensée. Quand quelqu'un parle la langue de Molière, il a un autre statut social, et il ne fait pas partie du bas « peuple ». Le fait de s'exprimer en français lui donne un prestige social, un ascendant social et un savoir.

Deuxièmement, « les couches sociales aisées fuyaient la réforme à cause de l'introduction du créole dans l'enseignement. Elles croient aveuglément que c'est seulement le créole qui est enseigné à l'école et qu'on met de côté le français. Du coup, elles retiraient leurs enfants des écoles publiques pour les mettre dans des écoles privées qui boudaient la réforme » (*Ibid.,* p. 127). Cette citation explique l'impuissance de l'État face au refus des écoles privées d'utiliser la langue créole dans l'enseignement. Pouvons-nous encore parler de réforme si un secteur déterminant rejette l'un de ses objectifs-clés ?

Troisièmement « les familles des classes populaires, à leur tour, considéraient cette réforme comme une tentative des classes dirigeantes d'enfermer leurs enfants dans un « ghetto créole », leur empêchant toute promotion sociale » (*Ibid.,* p. 128).

Nous émettons trois idées qui pourraient nous aider à éclaircir cette question du bilinguisme. La première renvoie au système éducatif haïtien : ce système promeut-il réellement une

éducation pour tous les Haïtiens ? Nous pensons que les défaillances des politiques publiques éducatives et la formation des enseignants peuvent être un frein à l'adoption d'une pédagogie émancipatrice. Ensuite, nous estimons aussi que l'usage du français peut constituer un blocage à l'émancipation dans la mesure où beaucoup d'Haïtiens ne le maîtrisent même pas. Il faut résoudre le problème de la cohabitation des deux langues. Tout le monde doit accepter que ce soient deux langues officielles et deux langues d'enseignement. D'ailleurs, le créole a permis l'unité des esclaves pour combattre les colonisateurs. Il était incompris par les colons de Saint-Domingue. Grâce à cette langue et la religion du vaudou, la révolution a été possible et a permis aux esclaves d'acquérir leur indépendance. Or après l'acquisition de cette indépendance, le constat montre un rejet de la langue créole et de la pratique religieuse. La deuxième renvoie aux centres de formation des enseignants, aux universités et particulièrement au corps professoral. Ces institutions fournissent-elles une formation adéquate et commune pour permettre aux directeurs et aux enseignants d'aider les élèves à s'émanciper ? En effet, nous pensons que la pédagogie émancipatrice nécessite d'abord une émancipation des enseignants et ensuite une proximité entre l'enseignant et l'élève, dans un rapport d'action dialogique. Les enseignants sont-ils les principaux acteurs de la promotion de la pédagogie émancipatrice ou, au contraire, du maintien de l'ignorance chez les élèves ? La troisième idée renvoie à l'hypothèse selon laquelle les outils pédagogiques à disposition ne permettent pas vraiment une pédagogie inclusive. Nous estimons en effet que le rôle de l'école dans l'émancipation des élèves passe par le développement d'activités parascolaires, afin de les aider à découvrir leurs talents cachés.

Grosso modo, deux éléments illuminent la réforme Bernard. Le premier est la réunification des trois types d'écoles comme l'a bien mentionné St Fort « Les fermes-écoles, les écoles presbytérales sous la tutelle du Département de l'Agriculture, les écoles publiques nationales au service des citadins dépendant du Département de l'Instruction Publique, toutes passent sous la tutelle d'un seul ministère de l'Éducation nationale » (St Fort, 2016, p. 98). Le second élément, l'intégration de la langue créole dans l'enseignement, constitue un élément phare de la réforme Bernard. Cette langue est toujours reléguée au second plan par rapport au français malgré son statut de langue nationale parlée par tous les Haïtiens.

2.2. La prédominance de la langue française sur la langue créole

Avant de conclure cette partie sur la question de la langue créole, deux exemples pourraient bien illustrer le mépris de cette langue au profit du français. Le premier exemple est une anecdote racontée par un professeur qui avait un camarade de classe au primaire. Faute de moyens économiques suffisants, celui-ci avait abandonné ses études pour apprendre un métier manuel. Celui qui est devenu professeur à l'université, après avoir terminé ses études classiques et universitaires du premier cycle, a obtenu une bourse d'études en France où il a décroché une maîtrise. De retour en Haïti et pendant qu'il travaillait à la faculté linguistique, il a été choisi par son ancien camarade et ami pour être le parrain de sa noce. Pendant son discours de circonstance, remarquant la composition des invités, il a présenté son discours en créole pour la compréhension de tous. Le lendemain matin, le marié est allé exposer au parrain sa grande déception. Il ne pouvait imaginer qu'un homme aussi brillant qui a fait des études en France puisse prononcer un discours en créole à son mariage.

Le second exemple, nous le tirons du texte de Joint qui disait : « Dans l'administration haïtienne, le français est utilisé pour marquer la distance ou la supériorité. Dans une administration, l'usager qui parle en français est gratifié d'un traitement spécial » (Joint, 2006, p.131). Nous pouvons comprendre que la fonction première de toutes les langues est la communication. En fait, ce n'est pas le cas de la langue française en Haïti. Le français y est la langue de l'élite, comme en atteste Joint qui affirme qu'en Haïti : « le français est parlé par une minorité d'intellectuels (soit 5 à 10 % de la population). Ces « intellectuels » ou instruits se considèrent souvent supérieurs aux analphabètes, relégués au rang de sous-hommes » (*Ibid.,* p. 130). Or, cette vue de l'esprit est le résultat de l'héritage culturel colonial. Malheureusement, l'État, le parlement, les écoles et les universités haïtiennes continuent à le diffuser. Cette langue sert de préférence à maintenir la distinction discriminatoire, aliénante et obscurantiste entre les fils et les filles du peuple haïtien.

Voilà de manière très succincte, la deuxième réforme éducative en Haïti. Elle apporte des éléments nouveaux dans le système éducatif, mais aussi des éléments qui détruisent ce système. Prenons-en quelques exemples pour expliquer notre point de vue. L'introduction de la langue créole dans l'enseignement est un élément très positif, même si les opposants ont utilisé cette langue pour empêcher l'applicabilité de la réforme. En outre, c'est à partir de

cette réforme que les constituants haïtiens lors de l'élaboration de la nouvelle constitution du 29 mars 1987, intègrent la langue créole comme une langue officielle. Elle stipule dans son article 5 : « tous les Haïtiens sont unis par une langue commune : le Créole. Le Créole et le Français sont les langues officielles de la République[37] ». Effectivement, la majorité des Haïtiens sont unis par la langue créole. Ce que nous pourrons tirer de cet article, c'est le côté sacramental : « tous les Haïtiens sont unis par une langue commune le Créole ». D'ailleurs, c'est grâce à cette langue que la bataille de Vertières[38], le 18 novembre 1803, et la désoccupation américaine en 1934 ont pu avoir lieu. La langue créole est un facteur clé qui a permis l'indépendance haïtienne en 1804.

2.3. La réforme Bernard, son application et sa pertinence pour aujourd'hui

Quarante-trois ans après la conception d'un système appelé à remplacer l'enseignement dit traditionnel, les réalités globales qui l'entourent ne permettent pas de dire que tout va bien. Des efforts insuffisants sont certes réalisés dans le système éducatif tels : l'augmentation de l'offre scolaire ; la création d'une académie de la langue créole comme il est stipulé dans l'article 276 de la constitution haïtienne pour structurer davantage le créole. « Une Académie haïtienne est instituée en vue de fixer la langue créole et de permettre son développement scientifique et harmonieux[39] ».

Cependant les conditions d'existence des écoles, le statut des éducateurs, le budget de l'éducation, la formation et le recrutement des enseignants entre autres, sont autant de problèmes qui ne sont pas pris en compte pour faire évoluer le système éducatif. L'Université d'État d'Haïti (UEH) « a un effectif de 20 000 étudiants, dispose de 1500 enseignants et de

---

[37] Constitution de la République d'Haïti, *29 mars 1987, amendée le 9 mai 2011*, Port-au-Prince, Éditions Fardin, Août 2012, article 5.

[38] La bataille de Vertières est un affrontement qui s'est déroulé à Vertières, près du Cap-français, dans le Nord d'Haïti, le 18 novembre 1803. Elle oppose l'armée française, commandée par le général Rochambeau (envoyé par Napoléon Bonaparte) à l'armée indigène dirigée par le général Jean Jacques Dessalines. Cette bataille se termine par la capitulation des troupes françaises. Le Cap-français est l'ancien nom de la ville du Cap pendant la période de la colonie française.

[39] Constitution de la République d'Haïti, 29 mars 1987, amendée le 9 mai 2011, Port-au-Prince, Éditions Fardin, Août 2012, article 213.

800 agents et cadres administratifs. De manière générale, l'Université d'État d'Haïti donne une formation sur 4 ans de premier cycle universitaire, et est constituée de dix-neuf (19) entités dont douze (12) sont à Port-au-Prince » (Pierre, 2012, p. 87).

La réforme de Bernard a donné naissance à une augmentation exponentielle du nombre d'écoles privées due à une grande demande de la population pour l'instruction. Cette éclosion d'écoles a offert un grand nombre d'emplois aux jeunes et, du même coup, on a assisté à une augmentation vertigineuse du nombre de personnes qui s'improvisent pour échapper aux rigueurs du chômage endémique. Or « tout métier comprend un ensemble de compétences identifiables qui permettent d'en constituer un référentiel et de l'inscrire dans une démarche de formation » (Meirieu, 1996, p. 32). Lesdits « enseignants » ont-ils été préparés à cette mission qui exige de nombreuses compétences dans l'exercice du métier ? La réponse est non, pourtant ce métier si exigeant et difficile réclame une formation très pointue au préalable. L'auteure déclare : « Permettre à l'autre d'apprendre et de s'approprier les savoirs constitués, tel est l'objectif de ce métier qui le rend différent de tous les autres métiers de l'humain. La didactique s'occupe de ce champ non contesté de ce métier, où il s'agit de savoir comment construire les connaissances, comment apprendre et comment transmettre un savoir constitué » (Cifali,1991).

On peut s'interroger sur les capacités professionnelles de ces enseignants à mettre en œuvre une expertise pédagogique dans l'exercice de leur métier. Maintenant voyons la troisième réforme connue sous le nom du Plan National d'Éducation et de Formation (PNEF).

3. Le Plan National d'Éducation et de Formation (PNEF) 1997

Après plusieurs années de réflexions stratégiques dans une crise politique très aiguë, le pays s'est doté, en 1997, d'un Plan National d'Éducation et de Formation, « PNEF ». Ce plan s'inscrit dans la continuité de la réforme Bernard mais a relevé un ensemble de points jugés inadaptés au contexte haïtien. Il en a mentionné quatre qui méritent d'être changés : « l'inégalité des chances d'accès à l'école ; la qualité médiocre des services reçus ; l'incapacité à préparer les élèves à la vie active et au marché du travail ; la faiblesse du système en matière de planification et de gestion » (Joint, 2006, p.177). Ce plan a été mis sur pied par le ministre de l'Éducation Jacques Edouard Alexis qui avait constaté l'inadaptation et

la médiocrité du système éducatif. Il n'est pas en rupture totale avec la réforme Bernard, mais il porte une vision plus large et propose des solutions plus ponctuelles aux problèmes d'éducation en Haïti à la veille du Bicentenaire de l'indépendance. Il définit quatre grands domaines d'intervention :

- Amélioration de la qualité de l'éducation ;
- Expansion de l'offre scolaire ;
- Accroissement de l'efficacité externe ;
- Renforcement de la gouvernance du secteur. (MENJS, 1998, p. 19).

C'est dans cet objectif que quelques institutions vont être créées pour tenter de résoudre certains problèmes. L'École Fondamentale d'Application (EFA) et l'École Fondamentale d'Application - Centre d'Appui Pédagogique (EFACAP) constituent l'un des projets de l'axe « Amélioration de la qualité de l'éducation ». Selon le PNEF, « l'EFACAP est une école fondamentale de qualité, équipée pour servir de relais aux Directions Départementales d'Éducation et aux CFEF en matière d'encadrement pédagogique des écoles fondamentales tant privées que publiques, situées dans un rayon d'action donné » (MENJS, 1998, p. 53). Elle sert à la fois d'école d'application, pour les sortants des CFEF, et de centre de formation continue, pour les enseignants. L'EFACAP dispose d'un corps d'enseignants plus ou moins formé, capable d'encadrer d'autres enseignants et d'une cellule d'appui composée de conseillers pédagogiques travaillant dans les écoles publiques et privées. Bien que certains critères aient été définis pour les enseignants formateurs, tous n'ont pas suivi le même cursus. C'est ce que révèlent certains auteurs tels : Merhan, Jorro et de Ketele qu'« une profession se caractérise par l'existence de normes professionnelles et des standards de qualité, qui servent de base pour évaluer la professionnalité » (Merhan, Jorro et de Ketele, 2015, p.16).

La création de deux institutions peut améliorer un peu la qualité de l'éducation mais reste amplement insuffisante. La création proposée de 10 CFEF, un par département, n'a pas eu lieu. Nous sommes en 2023 et après 26 ans de mise en place du plan (PNEF), le système éducatif haïtien souffre des mêmes problèmes et certains se sont même aggravés. Néanmoins, nous avons constaté une expansion de l'offre scolaire surtout dans le secteur privé mais parfois en dehors de tout cadre légal et éthique. A titre d'illustration, « selon le dernier recensement scolaire de 2016, l'offre éducative du réseau public est estimée à 15 %, [de l'offre globale] le reste étant essentiellement sous le contrôle du réseau non-public » (MENFP, 2018, p. 11.) L'augmentation de l'offre scolaire constitue le principal point positif du plan

national d'éducation. Joint dans un article titré « Système éducatif et inégalités sociales en Haïti. Le cas des écoles catholiques », publié dans la revue *Recherches et ressources en éducation et formation* affirme que : « L'État estime le nombre d'enfants scolarisés à 66%, sur 3 000 000 d'enfants scolarisables mais d'autres sources d'analyse l'estiment à 60%. À cause de la multiplication des écoles et du manque de contrôle de l'État, on assiste à un processus de privatisation et de dérégulation du système éducatif d'Haïti : 83% des écoles du pays sont privées et seulement 17% sont publiques » (Joint, 2008, pp. 224-251). L'autre point que nous avons constaté est la dégradation de la qualité de l'éducation, reconnue comme telle par plusieurs de nos enseignants interviewés, par les ministres de l'Éducation ainsi que par certains chercheurs haïtiens par exemple Pierre.

> À partir de 1986, le secteur de l'éducation est soumis à l'anarchie des volontés individuelles: des centres d'éducation préscolaire, des établissements d'enseignement fondamental, secondaire et universitaire s'ouvrent et fonctionnent en dehors de toute norme et en toute indécence tandis l'État devient de plus en plus incapable de faire respecter les lois existantes et d'en adopter des nouvelles pour faire face à la réalité. (Pierre, 2012, p. 605).

Il ressort que l'État haïtien est confronté à d'extrêmes difficultés dans la mise en œuvre d'une politique éducative cohérente, car les moyens économiques et la volonté politique ne sont pas au rendez-vous. D'ailleurs, la réforme éducative proposée ne correspond presque pas à un projet de société, elle n'est pas non plus partagée par la majorité des citoyens. Près d'un million d'enfants ne fréquentent pas l'école, soit parce que les établissements n'existent pas, ou sont éloignés de leur résidence, soit encore parce que les coûts de la scolarité sont trop élevés.

4. Analyse, bilan et la place des enseignants dans ces trois réformes

Les diverses réformes entreprises par l'État n'ont pas contribué à une amélioration des conditions de travail des enseignants et la prise en compte de leur formation professionnelle. Néanmoins elles apportent des solutions intermittentes dans certains problèmes mais la situation de l'éducation en Haïti demeure inchangée dans son ensemble. L'école haïtienne en tant qu'entité n'existe pas ; il y a différentes catégories d'écoles, différents curricula différentes catégories d'enseignants et chacune d'elles choisit le modèle de citoyen qu'elle va

former. Le système éducatif, tel qu'il se présente actuellement, est en opposition avec les aspirations réelles de toutes les couches sociales de la nation et exprime une crise profonde de la société. L'instruction n'est pas accessible pour une grande partie de la population.

Malgré un ensemble de décisions gouvernementales et de lois, parmi lesquelles la réforme Bernard 1979, le Plan National d'Éducation et de Formation de 1997 (…), le plan opérationnel, la Constitution du 29 mars 1987 et le décret-loi de 1989, ne ressoude pas le problème de l'éducation en Haïti. Ce corpus juridique confère « au Ministère en charge du secteur de l'éducation, la responsabilité de l'élaboration, de la mise en œuvre, de l'évaluation et de la mise à jour de la politique générale de l'État dans les domaines de l'Éducation, de l'Alphabétisation et de la Formation Professionnelle » (MENFP, 2007, p. 12). Il ressort que l'État haïtien peine à appliquer une véritable politique éducative en dépit de toutes ces réformes et ces textes de lois. D'abord, les décideurs politiques n'affichent pas une volonté réelle de transformation des structures. Ensuite, il existe une carence évidente de ressources humaines et économiques. Enfin, nous devons interroger les choix philosophiques, les choix de recrutement des enseignants en dehors de toutes normes et leurs conditions de travail. Ils sont le plus souvent inscrits dans une perspective de non-respect des valeurs humanistes et au non-respect au code d'éthique et déontologique. Certes les moyens économiques dont dispose l'État ne sont pas à la hauteur des objectifs éducatifs définis, mais le peu qu'il en a, est géré de manière irrationnelle et le plus souvent, ce sont des ressources venues de l'étranger. Quand une partie du budget d'un pays dépend de l'étranger, il est difficile de faire un projet éducatif à court et à moyen termes. D'ailleurs, les différentes réformes éducatives proposées par les gouvernements cités plus haut ont été confrontées à un manque de budget mais aussi le constat d'un manque de volonté manifeste chez les dirigeants est un facteur non négligeable dans les échecs des différentes politiques éducatives.

Nous avons quelques questions qui hantent notre intellect. Les enseignants étaient-ils des acteurs impliqués dans les trois réformes du système éducatif haïtien : Dartigue, Bernard, le Plan National d'Éducation ? Le statut des enseignants est-il défini par les autorités éducatives à travers les différentes réformes ? Ne sont-ils pas que des exécutants des politiques éducatives importées de certains pays occidentaux par le ministère de l'Éducation Nationale ? En réalité, apporter des réponses à toutes ces questions n'est pas une tâche simple et nous n'avons pas non plus la prétention d'y répondre. En revanche, une analyse historique de la

situation des enseignants permet de comprendre davantage la mission des enseignants dans les réformes éducatives.

Un des problèmes sérieux que nous avons remarqué dans l'étude des réformes est l'oubli des enseignants dans toutes les prises de décisions. Une vraie réforme d'une politique éducative cohérente ne peut ignorer les enseignants qui sont les piliers de tout système éducatif. Donc une réforme éducative négligeant les enseignants est vraisemblablement vouée à l'échec. Elle ne peut pas apporter une solution durable sans l'implication des enseignants dans les prises de décisions.

Les pouvoirs publics accordent peu d'importance au développement de ce corps de métier. C'est un problème constaté depuis la naissance de l'État haïtien jusqu'à nos jours. Les preuves sont bien présentes : le niveau moyen de la formation des enseignants, le nombre insuffisant d'enseignants qualifiés et les structures scolaires inadéquates. Les décideurs ne font pas les efforts nécessaires et ne montrent pas la volonté suffisante pour accroître l'efficience et l'attractivité de la profession. Les initiatives de l'État dans le domaine de la formation des enseignants, du statut enseignant et de la professionnalisation du métier sont faibles. La professionnalisation du corps professoral est remise en question pour tenir compte du niveau de formation très hétérogène du « corps professoral ». Le gouvernement Martelly et Lamothe a donné un permis provisoire aux enseignants sans penser à résoudre les vraies causes du problème. Il est important de signaler qu'il n'a pas été donné sur des critères de compétences mais qu'il suffisait seulement d'être présent par-devant les élèves pour l'avoir. Nous voulons faire remarquer que les normaliens et les cefefiens l'ont reçu malgré leur habilitation.

Néanmoins, il oublie qu'investir dans la formation des enseignants et la professionnalisation du métier, c'est travailler pour le respect et l'application du droit à l'éducation de ses concitoyens, puis c'est également préparer les générations futures au respect de leur droit et à leur devoir dans la société. Autrement dit, l'investissement dans l'éducation de la population et la formation des enseignants permet d'assurer la survie et le développement d'un peuple. Au regard des réformes étudiées, quelle place et quel rôle ont été attribuées au corps professoral ?

Un rôle secondaire a été donné aux enseignants dans ces réformes. Ils ne sont pas invités dans la réflexion sur les problèmes éducatifs. Or tout système éducatif doit reposer en grande partie sur la responsabilité des enseignants formés. Comment peut-on espérer un résultat positif en négligeant les acteurs principaux du système ? La conception des programmes a été faite sans la participation des enseignants. Cette méthode ne remet-elle pas en cause leurs compétences ou l'incompétence des décideurs politiques en matière de politique éducative. Cet angle d'analyse montre que les enseignants ne constituent peut-être pas un corps professionnel.

Jean-Michel Zakhartchouk parle de « la nécessité de la professionnalisation du métier enseignant dans le but que le corps enseignant cesse d'être un corps d'exécutant mais une profession libérale » (Zakhartchouk, 2012, p. 132). Un corps d'exécutant regroupe ceux qui exécutent un ordre ou une tâche sans avoir le pouvoir de le questionner ou de le mettre en doute. Attribuer un rôle d'exécutant au corps professoral est antinomique de leur mission. L'auteur reprend un argument d'Obin à son compte en déclarant « l'enseignant doit être un cadre. Quelqu'un qui a des décisions à prendre, qui ne travaille pas dans un coin mais au sein d'un collectif, qui a des marges de liberté importantes mais des comptes à rendre » (*Ibid.,* p. 132). Nous comprenons que l'enseignant doit être auteur et acteur dans les réformes et l'élaboration des programmes puisqu'il sera dans les salles de classe. Il doit être en état de juger, d'apprécier les prescriptions.

Ce même constat du rôle d'exécutant des enseignants est observé chez Maurice Tardif. Dans une conférence qu'il a donnée en Amérique du Nord, il déclare qu'« ils ne sont pas reconnus et traités comme des professionnels autonomes mais un corps d'exécutant. Car ils n'ont rien à décider sur les programmes éducatifs sur le quoi faire, le comment faire ». L'auteur les qualifie de « professionnels en situation d'hétéronomie[40] », c'est-à-dire que la volonté des enseignants est contrôlée par d'autres personnes comme les idéologues, les pédagogues, les chercheurs, les pouvoirs publics. Le rôle d'exécutant n'empêche-t-il pas les enseignants de la

[40] Conférence présentée par Maurice Tardif sur le thème : La professionnalisation de l'enseignement en Amérique du Nord le 10 septembre 2014 dans laquelle il a développé ce concept « Professionnels en situation d'hétéronomie », cette expression est utilisée par le professeur Maurice Tardif qui dit que l'autonomie enseignante n'existe pas mais que ce sont les experts, les idéologues, les pouvoirs publics qui disent aux enseignants quoi faire, comment faire, agir, penser et enseigner. La volonté des enseignants ne s'exprime pas, ils exécutent un ordre.

possibilité d'innover dans les disciplines enseignées ou cette tâche d'exécution correspond-elle aux statuts et aux missions des enseignants.

5. Impacts des crises sociopolitiques et des catastrophes naturelles sur le fonctionnement de l'appareil éducatif en Haïti

Le système éducatif haïtien est impacté par tout un ensemble de crises sociopolitiques et de catastrophes naturelles. Nous pouvons citer quelques exemples : cyclones très fréquents, inondations, sécheresses, grèves des enseignants, insécurités, crises politiques et inflation, augmentation du prix et pénurie du carburant, retard dans le paiement des enseignants. Tout ceci a un impact sur l'appareil éducatif et le développement socio-économique. Il est rarissime qu'un des événements cités ci-dessus ne vienne pas perturber l'année scolaire et universitaire. Ils diminuent considérablement le nombre de jours de classe et, par conséquent, le programme est rarement achevé. Ces événements ont aussi des conséquences sur la motivation scolaire des élèves et aggravent la précarisation des parents et des enseignants. Dans son livre titré *Les deux cents ans d'histoire du peuple haïtien, 1804-2004*, le professeur Leslie François Manigat[41], estime que « la question de l'éducation en Haïti devient un élément très complexe. Cette complexité est due à de grandes difficultés historiques » (Manigat, 2004, p. 97). Vraisemblablement réelles, compte tenu du nombre de coups d'État perpétrés, du nombre de présidents à vie, du nombre de changements de constitutions, qui sont autant de signes révélateurs expliquant l'instabilité chronique en Haïti.

Les crises politiques à répétition ont un impact direct sur le métier d'enseignant et le système éducatif. Évoquant les événements ayant conduit à la chute de Jean-Claude Duvalier en 1986, Pierre souligne : « pendant 20 ans de transition de la dictature à la démocratie, le recours fréquent à des violences politiques par des franges instrumentalisées de la population, les coups d'État, la multiplication d'actes insurrectionnels, l'absence de culture de dialogue et du compromis ont entraîné, à la fin de 2003, une polarisation des principaux acteurs » (Pierre, 2012, p. 18). A cause de ces crises, les écoles sont souvent fermées, et, de ce fait, les parents, les élèves et les enseignants en payent les conséquences. Alors, à chaque reprise des cours, de

[41] Leslie François MANIGAT, né le 16 août 1930 à Port-au-Prince et mort le 27 juin 2014 dans la même ville, est un homme d'État haïtien de tendance démocrate-chrétienne, qui fut président de la République en 1988 durant quatre mois.

nouveaux efforts doivent être consentis pour essayer de boucler le programme, sinon il reste très souvent inachevé. Cela ne favorise pas toujours un climat serein d'apprentissage.

Selon St Fort, « d'octobre 1945 à octobre 1957, le Ministère de l'éducation nationale a connu vingt-quatre (24) ministres. À cause de la situation socio-politique du pays, aucun d'eux n'a pu passer deux années scolaires à la tête de ce ministère » (St Fort, 2016, p.99). Effectivement, avoir 24 ministres en si peu de temps complique véritablement le développement du système éducatif. C'est ce qui explique la difficulté du Ministère à mettre en œuvre des projets éducatifs et à pouvoir les exécuter par la suite. Impossible qu'un ministre puisse réaliser grand-chose en moins de 2 ans surtout dans un pays comme Haïti où le budget repose en grande partie sur la bonne volonté de la communauté internationale. Le plus souvent, lors des crises sociopolitiques, les fonds sont bloqués. Ceci ne favorise nullement la bonne marche du système éducatif. Nous pouvons souligner aussi d'autres événements douloureux et chaotiques de l'histoire d'Haïti qui ont mis à mal le système éducatif. St-Fort mentionne l'exil en 1991 et le retour d'exil en 1994 du Président Jean Bertrand Aristide et l'embargo imposé à Haïti :

> De 1991 à 1994, la République d'Haïti a connu l'un des pires moments de son histoire. D'un côté, il y a eu la répression pour empêcher le retour d'Aristide. Cela a fait des milliers de morts et de blessés (Charles, 1994 ; Roupert, 2011). D'un autre côté, l'Organisation des États américains (OEA) et l'Organisation des Nations-Unies (ONU) ont imposé un embargo économique et financier sur Haïti. Cela a provoqué la rupture de la coopération externe (MENJS, 1999) en matière d'aide bilatérale (USAID, ACDI, Coopération Française, etc.) ou multilatérale (Banque Mondiale, BID, FMI, PNUD, UNESCO, UNICEF, Union Européenne, etc.). (St Fort, 2016, p.191).

La rupture de la coopération externe en matière d'aide bilatérale et l'embargo imposé par les États-Unis ont fragilisé davantage le système éducatif haïtien pendant la période 1991-1994. St Fort reprend les propos de Beaulière 2007 pour avancer que « le PIB du pays a chuté de 20 % » (St Fort, 2016, p.191). Cette situation provoque beaucoup d'arrêts dans les fonctionnements des institutions scolaires et universitaires. Nous devons souligner que le budget du ministère de l'Éducation repose en grande partie sur l'aide extérieure comme nous l'avons précédemment signalé. Dans cette perspective, St Fort souligne qu'Haïti « est le seul

pays à Indice du développement humain faible de l'Amérique latine et de la Caraïbe parmi les pays classés par le Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD) » (St Fort, 2016, p. 41), malgré elle est le deuxième État indépendant depuis 1804. Bien plus, il ajoute : « Haïti est le seul des vingt-neuf (29) pays de l'Amérique Latine et de la Caraïbe, qui figure dans la liste des trente-six (36) pays à « faible revenu » établie par le PNUD. Le Revenu national brut par habitant (RNB/h) en corrélation avec des déterminants des conditions économiques représente une autre dimension non moins importante dans le développement humain d'un pays » (*Ibid.,* p. 45).

Dans une autre recherche réalisée par Augustin Nelson, nous retrouvons d'autres éléments intéressants pour comprendre et analyser les impacts de la vie sociopolitique sur la situation de l'éducation en Haïti :

> Le système éducatif haïtien s'est développé dans un environnement marqué par une longue crise sociopolitique qui a pris sa vitesse de croisière il y a environ une trentaine d'années (1983-2012). Au cours de cette période, le pays a connu plus de quatorze (14) gouvernements et cinq (5) coups d'État accompagnés chaque fois d'actes d'assassinats et de pillage et trois (3) interventions de forces étrangères sur le territoire national. (Nelson, 2012, p.73).

Augustin Nelson rapporte : « 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 l'instabilité sociopolitique et l'insécurité, que l'on a enregistrées dans le pays ces derniers temps » (*Ibid.,* p. 73).

Ces réalités telles qu'elles sont décrites par les chercheurs cités ci-dessus deviennent encore plus sombres au cours de ces dernières années. Depuis plus de trois ans, il n'y a pas de parlement, ni de gouvernement légitime. Compte tenu du degré d'insécurité en Haïti qui atteint son paroxysme, personne ne peut imaginer la tenue des élections pour renouveler les personnels politiques. La police est très mal équipée pour empêcher de nombreux cas d'enlèvements dans les grandes villes. Par exemple, sous le gouvernement du Président Jovenel Moïse (2016-2021) le pays a connu des situations sociopolitiques terribles. Plusieurs événements chaotiques (massacres dans les quartiers populaires, assassinats, kidnappings,

affrontements entre l'armée et la police, création G9[42]) ont eu lieu et ont ajouté dans le pays des blocages généraux dénommés « Peyi lòk[43] ». Ils ont rendu dysfonctionnels toutes les activités. Pendant quatre mois environ tous les établissements ont été fermés entre septembre et décembre 2019 en raison d'un ensemble de crises sociopolitique : « plus concrètement, 60 % des établissements scolaires étaient complètement fermés à travers le pays du fait de ce contexte. Dans le département de l'Ouest, seulement 9 % des écoles fonctionnaient et 27 %, dans le département de l'Artibonite » (MENFP, 2020, p. 14). Par la suite, le Président Jovenel MOÏSE a été assassiné le 7 juillet 2021 dans sa résidence privée.

À côté de tout cela, nous devons aussi signaler que les catastrophes naturelles ne favorisent guère le développement du système éducatif en Haïti. Elles ont des impacts considérables sur le métier d'enseignant et les familles haïtienne telles : « Les cyclones dévastateurs de 2008 et de 2009, aussi bien que le séisme du 12 Janvier 2010 qui a systématiquement détruit le parc scolaire de l'Ouest et l'administration publique centrale de l'État » (Pierre, 2012, p. 48). Ce séisme dévastateur complique davantage la situation chaotique de l'éducation. Selon un rapport daté du 9 janvier 2012, sur la situation des enfants haïtiens, le Fonds des Nations Unies pour l'Enfance (UNICEF) estime que « le séisme du 12 janvier 2010 a occasionné la mort de quelque 30 000 élèves et 1 400 enseignants. Sans oublier la destruction de 4 000 écoles, soit 80 % des établissements scolaires[44]». Notons que ces catastrophes naturelles contribuent énormément à appauvrir les familles haïtiennes de modestes conditions économiques et sociales qui, généralement dépendent de leur jardin ou de leur élevage. C'est un véritable appauvrissement des parents issus de la masse paysanne et les enseignants et les élèves sont aussi des victimes de ces catastrophes naturelles car très souvent les institutions scolaires sont fermées.

---

[42] Le G9 est une fédération de neuf groupes de gangs terroristes dans les zones métropolitaines de Port-au - Prince dirigée par Jimmy Chérisier, surnommé « Barbecue ». En 2024, cette coalition de groupes terroristes a changé leur nom pour s'appeler Viv ansanm (vivre ensemble).

[43] L'expression « Peyi lòk » signifie, dans le langage haïtien, pays bloqué. Il s'agit d'un dysfonctionnement ou un blocage total de toutes les activités du pays. Il n'y a aucune circulation possible. Les gens se trouvent confinés chez eux à chaque incident. Il y a eu deux fois « peyi lòk », le premier a eu lieu le 18 novembre 2018, le second le 27 septembre 2019 durant plusieurs mois.

[44] https://www.unicef.fr/sites/default/files/userfiles/Haitirapportdesituation.pdf UNICEF : Rapport de situation LES ENFANTS EN HAÏTI, consulté le 9 juin 2023.

6. Impacts des crises sociopolitiques et catastrophes sur les enseignants-élèves-parents

Les enseignants, les parents et les élèves sont les premiers à être victimes des crises politiques et des catastrophes naturelles. Prenons un exemple pour illustrer le prix des crises politiques : tenant compte des crises politiques et sociales qui frappent Haïti en 2022 avec une inflation à 29%, la rentrée des classes prévue le 5 septembre 2022 est reportée au 3 octobre. Une décision qui a des conséquences désastreuses sur l'apprentissage des élèves, l'appointement des enseignants et sur le portefeuille des parents. Or certaines personnes profitent de cette situation pour augmenter leur capital. Qui sont les gagnants et les perdants de ces crises ? De toute évidence, il ne devrait y avoir que des perdants dans le report de la date de rentrée. Mais les gagnants sont : certains directeurs et directrices d'établissements privés qui encaissent les frais de scolarité des trois premiers mois de l'année scolaire. Néanmoins, ils ne vont ni payer les enseignants ni rembourser les parents pendant les premiers mois. Cette situation affecte beaucoup les enseignants du secteur privé qui vivent seulement de leur métier. Lors de ces crises, certains enseignants se voient obligés de trouver d'autres activités pour subvenir à leurs besoins. Quant aux élèves, les crises les affectent tant du point de vue psychique et du niveau de l'apprentissage. Après la réouverture des écoles en septembre 2019, le pays a été pris dans une spirale de violences sans précédent et certains élèves sont même déscolarisés du fait de cette crise. Les estimations du MENFP indiquent qu'au moins trois millions d'enfants à travers tout le pays n'ont pas eu accès à l'école durant le premier trimestre de l'année scolaire 2019 en raison de la crise sociopolitique » (MENFP, 2020, p.14).

Les crises socio-politiques ralentissent énormément l'avancement des dossiers de nomination des enseignants. En effet, certains promus aux postes d'enseignants, passent entre 1 et 10 ans à attendre leur nomination par l'État. Entre-temps, ils ne perçoivent pas de salaire et de ce fait, ils ne s'engagent pas réellement dans la formation des élèves. En plus de tout cela, lors des crises, à cause des manifestations violentes et incessantes, certains parents sont parfois contraints de rester à la maison. Cela crée souvent pour eux un réel déficit économique, car c'est à travers les activités commerciales de rue qu'ils parviennent à assurer la subsistance journalière de la famille et à payer les scolarités de leurs enfants.

D'ailleurs, c'est à la famille de procurer aux enfants presque tous les matériels pédagogiques dont ils ont besoin pour réussir l'année scolaire. Selon les données de la Banque Mondiale en

1997 la répartition est la suivante : « Familles 61 % des dépenses, Donateurs 16 % ; Budget de l'État 7 %, ONG 16 % » (Pierre, 2012, p. 87). Cela explique que la plus grande part des dépenses nationales en matière d'éducation repose sur les familles.

Les frais de scolarisation ne cessent d'augmenter tandis que le taux du chômage n'a jamais été aussi élevé en Haïti. À chaque rentrée scolaire, les parents sont confrontés à de multiples difficultés. Certains établissements exigent la quasi-totalité du paiement des frais. D'autre part, ils sont obligés de préparer l'uniforme de leurs enfants, de prévoir un budget pour leur nourriture, car soit la cantine scolaire est inexistante soit son coût est trop élevé. Des propos rapportés par Pierre confirment cet état de fait : « selon des enquêtes en 1996 dans le Nord-Ouest du pays, des familles étaient obligées de vendre leurs biens mobiliers pour payer la scolarité de leurs enfants » (*Ibid.,* p. 46). Enfin, les catastrophes naturelles telles que les inondations et la sécheresse dévastent leurs jardins et leur bétail. Toutes ces situations décrites ci-dessus impactent profondément le fonctionnement de l'appareil éducatif et particulièrement les enseignants.

Conclusion de la première partie

Pour tous les gouvernements haïtiens, sauf Christophe, l'élitisme de l'éducation reste la norme, depuis la présidence de Pétion jusqu'à nos jours. L'éducation est un bien public et un droit universel pour tout être humain. Mais en Haïti, elle devient un bien rare réservé dans la majorité à ceux et celles qui peuvent payer pour en bénéficier. C'est un fait et dès le début du XIXe siècle à nos jours, nous sommes toujours en manque d'écoles, d'universités et enseignants qualifiés.

Nombreuses sont les réformes éducatives tentées par la plupart des dirigeants haïtiens pour essayer de combattre ce fléau mais en vain. En dépit de 219 ans d'indépendance, le système éducatif semble toujours régi par une logique d'inégalité de droits et de chances entre les fils et les filles du peuple haïtien et par un manque d'infrastructures scolaires et universitaires. Par ailleurs, la professionnalisation du métier d'enseignant reste toujours un vœu pieux. Enfin le résultat reste une éducation de très mauvaise qualité. Or toute éducation de mauvaise qualité offerte aux élèves aura des conséquences sur plusieurs générations. Roblin dépeint le panorama de la qualité du système éducatif haïtien de manière effrayante.

> Toutefois, la qualité de l'enseignement reste encore un grand défi à relever. Les faibles scores enregistrés par les candidats aux dernières évaluations officielles sont les corollaires de mauvaises conditions d'enseignement-apprentissage telles que : carence de matériels didactiques, enseignants peu qualifiés, programmes obsolètes, ratio-élèves/maître aberrant, environnement scolaire inadéquat, méthodes pédagogiques désuètes, leadership débonnaire[45].

Cette situation décrite par l'auteur est révélatrice de la mauvaise qualité des enseignements ce qui n'est pas sans conséquence négative sur l'instabilité du pays. Nous nous questionnons sur le rôle joué par les enseignants, insuffisamment pris en compte, dans les réformes initiées par les gouvernements.

Nous avons pu remarquer que la professionnalisation du corps enseignant, le niveau de compétence de beaucoup d'enseignants en dessous des prérequis exigés et les conditions de

[45] Yves Roblin, (07-10-2014). « Vers l'amélioration de la qualité de l'enseignement en Haïti comme output », *Le Nouvelliste,* consulté 20 août 2022.

travail ne font pas partie des priorités de l'État. Ce sont autant de problèmes qui n'intéressent nullement les gouvernements, compte tenu des mécanismes mis en place pour le secteur de l'éducation. Pourtant, ces problèmes cruciaux devraient réclamer l'attention des pouvoirs publics qui doivent tout mettre en œuvre en vue d'apporter des solutions appropriées.

Lorsque nous analysons la situation des enseignants de manière plus approfondie en Haïti à travers les réformes initiées, nous concluons que l'appareil éducatif est incohérent dans tous les secteurs. À titre d'exemple, les droits et les devoirs des enseignants, des élèves, l'absence de politiques éducatives cohérentes avec nos réalités sont autant d'obstacles qui gangrènent le système éducatif. Les structures mises en place par les différents gouvernements ne sont pas adéquates et efficaces pour apporter des solutions viables aux différents problèmes posés. Il s'agit, sans doute, d'un problème d'ordre structurel et organisationnel qui mériterait une attention soutenue pour tenter d'apporter un début de solution.

À travers ce survol historique fait de manière très succincte, nous comprenons que l'une des difficultés du système éducatif haïtien réside dans le traitement accordé au corps enseignant public et privé, le manque de formation des enseignants et dans une inégalité de droits et de chances en matière d'éducation. C'est un problème majeur qui en engendre d'autres comme l'incapacité des enseignants à aider et conduire les élèves à construire leur savoir par eux-mêmes.

Après avoir présenté, décrit et analysé la complexité du système éducatif haïtien dans le contexte de notre thèse, nous parvenons à l'axe fondamental du projet, car il s'agit de préciser les angles sous lesquels nous allons examiner les principaux concepts du cadre théorique : l'éducation, l'engagement-désengagement, le métier d'enseignant, la professionnalisation et l'éthique enseignante. Nous envisageons une approche analytique pour travailler ces concepts. L'éducation est le concept principal auquel les autres viennent se greffer. Ce qui nous conduit à quatre approches à propos de l'éducation : anthropologique, sociologique, philosophique et politique.

Deuxième partie : Cadre théorique et conceptuel de la recherche

Le cadre théorique et conceptuel d'une recherche présuppose une exploration et une clarification des concepts constitutifs du problème. Il « fournit l'articulation de connaissances qui ont préalablement conceptualisé des aspects utiles à l'approche du phénomène étudié. Ces connaissances reconnues comme valides permettent d'étayer théoriquement l'analyse empirique de l'objet d'étude (Mace, Pétry, 2000) et de fonder de nouvelles propositions conceptuelles. Le cadre théorique organise donc un maillage de connaissances robustes qui orientent, étayent et structurent le travail méthodologique » (Paivandi et Brigitte, 2022, pp. 359-381).

Pour constituer notre cadre théorique et conceptuel, d'une part, nous mobiliserons cinq (5) concepts clés : éducation, engagement/désengagement professionnel, métier d'enseignant, éthique enseignante, professionnalisation, et d'autre part, nous croisons les apports théoriques de plusieurs auteurs tels que Freire, Moreau et Guillemette pour appréhender les concepts d'éducation, d'engagement et de désengagement. Certains écrits de Jorro et De Ketele seront aussi mobilisés pour compléter les réflexions de Freire sur la question de l'engagement professionnel. Le concept d'éthique enseignante sera étudié à partir des écrits de Moreau et de Janner-Raimondi. Enfin, pour cerner le concept de professionnalisation, nous ferons appel aux écrits de Wittorski et de Roquet.

Ainsi, trois chapitres constitueront le socle autour duquel gravitera toute notre réflexion. Le premier chapitre s'articule autour des quatre (4) grandes dimensions de l'éducation : anthropologique, philosophique, sociologique et politique néanmoins nous clarifions d'entre jeu les fonctions des concepts. Nous en profiterons pour présenter la question de l'éthique enseignante. Dans le deuxième chapitre, nous étudierons l'émancipation du sujet comme visée première de l'éducation métamorphique. L'importance du dialogue constitue un élément fondamental de ce chapitre. Le troisième chapitre étudiera la question de l'engagement et du désengagement professionnel des enseignants. Une attention spéciale sera portée sur le perfectionnement moral et les exigences du métier d'enseignant. Enfin une réflexion sur les nuances entre métier et profession débutera le chapitre. À présent, voyons les quatre grandes dimensions de l'éducation.

Chapitre I : Quelques approches de l'éducation

Nous abordons ici le concept d'éducation en mettant la focale sur quatre grandes dimensions : anthropologique, philosophique, politique et sociologique. Ces dernières forment un ensemble et elles sont complémentaires. Le dénominateur commun de ces quatre approches éducatives est l'Homme. Nous essayons d'analyser la question de l'éducation à la lumière de ces dimensions parce que l'éducation est inhérente à l'existence humaine. Donc, il nous semble qu'une telle étude pourra apporter des éclairages intéressants pour cerner la question du désengagement des enseignants. Cependant nous expliquons de manière très succincte le rôle des concepts et leurs fonctions dans une recherche.

L'étude de ces différents concepts vise à mieux asseoir le travail d'interprétation des données en vue de dégager les mécanismes d'engagement et de désengagement des enseignants haïtiens diplômés de l'institution scolaire pour se réorienter vers d'autres secteurs d'activités. Aussi, vise-t-elle à mettre en relief les enjeux de l'éducation en Haïti particulièrement par rapport à l'évolution mondiale. De Bonville souligne que « les concepts sont les arcs-boutants sur lesquels le chercheur appuie l'édifice de son argumentation. S'ils sont solides et taillés avec précision, ils donnent force à la construction » (De Bonville, 2006, pp. 35-100). Autrement dit, ils constituent l'ossature d'un travail de recherche et permettent à d'autres chercheurs de faire progresser la science. L'auteur continue son argumentation pour décrire les trois (3) fonctions assurées par les concepts : « Premièrement, ils aident à organiser la perception : ils permettent de regrouper les objets ayant les mêmes caractères, d'isoler ce qui les distingue. Deuxièmement, le concept guide l'observation, il attire l'attention sur des relations autrement imperceptibles. Troisièmement, le concept aide à prévoir des faits nouveaux » (De Bonville, 2006, pp. 35-100). Ainsi, nous en déduisons que le choix d'un concept ne se fait pas par hasard. Cela implique une étude minutieuse pour déterminer réellement si chaque concept répond véritablement à ses fonctions. Car la charge sémantique attribuée à un concept se différencie parfois d'un auteur à un autre, rappelle l'auteur : « Il est très important pour le chercheur d'expliciter ce que signifie ce terme, pour lui et les autres chercheurs, dans le contexte précis de sa recherche » (*Ibid.,* pp. 35-100). Notons que bien souvent certains concepts sont parfois ambivalents.

1. L'éducation à la lumière de la réflexion anthropologique

Notons que les définitions et les contenus de l'éducation sont très complexes, multiples et varient d'une culture à une autre, d'un champ disciplinaire à un autre. Anne-Marie Drouin-Hans tente d'expliquer cette difficulté en ces termes : « Que l'éducation ait donné lieu à d'innombrables définitions suggère qu'il s'agit là d'un exercice difficile, voué sans doute à l'échec, suffisamment captivant pour que chacun veille s'y essayer. Et de façon générale, une attention portée sur le sens des mots permet d'éclairer les concepts qu'ils renferment » (Drouin-Hans, 1998, p. 7). Francis Danvers dans son livre 700 mots-clefs pour l'éducation fait remarquer que la définition de l'éducation invite à s'interroger sur l'homme, « sur les fins, les valeurs et le sens de l'action humaine » Danvers, 1992, p. 201).

À propos des liens entre l'éducation et l'homme, Moreau rappelle que « la vie de l'homme n'est en réalité qu'une grande éducation, dont le perfectionnement est le but » (Moreau, 2017, pp.11-18). Ainsi, nous en déduisons qu'une éducation qui ne vise pas le perfectionnement moral du sujet est loin d'atteindre son objectif. D'ailleurs, depuis l'Antiquité, les stoïciens nous ont montré combien la transformation du sujet jouait un rôle capital dans le processus éducatif. Ceci étant dit, commençons notre étude par une approche anthropologique de l'éducation.

Les écrits de Freire et de Moreau ont une importance capitale pour développer une approche anthropologique de l'éducation. Selon Freire, « l'éducation est spécifiquement humaine » (Freire, 2006, p. 112). Il est inconcevable de penser l'éducation en dehors de la vie humaine. Cette dimension anthropologique de l'éducation apparaît encore plus forte chez Freire lorsqu'il développe sa réflexion sur l'existence de l'homme, sur le dialogue, sur la conscientisation et sur l'acte d'enseigner. Chez lui, l'éducation porte les couleurs d'un réel engagement qui permet à l'homme de se constituer en tant que sujet autonome, utile à soi-même et aux autres.

Moreau quant à lui rappelle que « le fondement de toute éducation est une racine anthropologique : c'est la croyance qui est nécessaire à l'homme et qui lui permet de vivre dans un univers relativement stable sans avoir à reprendre à son compte toutes les expériences de l'humanité qui l'a précédé » (Moreau, 2005, pp. 95-120). Cette racine anthropologique fait

ressortir le pouvoir de l'éducation sur l'être humain à travers la transmission des mœurs, des coutumes, des traditions culturelles, religieuses et politiques. Aucun être humain ne peut s'y soustraire dans la mesure où on ne peut devenir pleinement humain que par l'éducation. Dans cette perspective anthropologique, l'éducation nous renvoie à la fois à notre propre existence et à celle des autres.

Freire conçoit l'homme comme un être existentiel qui doit s'engager sur des actions collectives pour définir sa vie, ses propres valeurs, sans pour autant nuire à ses semblables. Ainsi, « exister est un concept dynamique, qui implique le dialogue incessant de l'homme avec l'homme ; de l'homme avec son Créateur » (Freire, 1971, p.11). L'auteur continue son explication pour avancer que « Ce processus implique parfois des problèmes, des affrontements et c'est à travers toutes ces réalités qu'apparaît la dimension historique de l'existence humaine » (Freire, 1971, p. 11). Dans son livre, *Pédagogique des opprimés*, Freire rappelle un paramètre important de l'existence humaine. Il avance ceci :

> Exister en tant qu'être humain, c'est dire le monde. L'homme n'existe pas dans le silence et, pour Freire, le dialogue est une exigence existentielle qui ne peut pas être réservée à quelques hommes, mais qui constitue un droit pour tous. Et parce que le dialogue est la « rencontre de la réflexion et de l'action de ceux qui le pratiquent, tournés vers le monde à transformer et à humaniser, il ne peut se réduire au « dépôt » des idées d'un individu dans un autre ni à un simple échange d'idées (Freire, 2001, p. 73).

Le texte de Freire (2001) interpelle et questionne les hommes opprimés partout. L'homme n'est pas appelé à vivre dans le silence. Il doit être capable de dire ce qu'il pense, ce qu'il vit. Il doit être le principal acteur de sa vie. Malheureusement, dans le monde, c'est une minorité qui décide du bien-être des hommes sans leur consentement. La spécificité de cette réflexion de Freire réside dans sa capacité à esquiver les fausses représentations du monde avec les conséquences qui en découlent. C'est un appel à un changement de représentations sociales qui doit se réaliser par les peuples opprimés du monde entier afin qu'ils retrouvent leur entière dignité. Cependant, cela ne sera possible que dans la mesure où ces peuples opprimés parviennent à transformer la culture du silence dans laquelle ils sont enfermés, soutient Manfred Peters :

> Transformer la culture du silence en une culture de l'espoir, telle a été la mission que s'est assignée Paulo Freire et à laquelle il a consacré toute sa vie. Il désignait par « culture du silence » celle des peuples ou classes dominées, dont les oppresseurs, peuples ou classes dominantes ont refondé le langage propre, les modes d'expression spécifiques, et qui dès lors se trouvent privés de parole. Leur silence est généralement interprété comme signe d'adhésion totale et, in fine, de mort. Mais, selon Freire, la conscientisation leur permettra de recouvrer leur vie intérieure et aussi de la manifester. Cette réappropriation est un important facteur de paix (Peters, 2004, pp.107-119).

Effectivement, le silence des personnes opprimées est souvent interprété comme une sorte de complicité de leur part. Ce qui est une fausse interprétation de la réalité. En fait, en perdant le pouvoir de la parole, cette couche socialement défavorisée perd ce qu'elle a de plus précieux : son humanité. Et voilà pourquoi, il lui devient facile d'accepter l'inacceptable. En effet, en perdant leur humanité, ces hommes sont réduits à leur plus simple expression et de ce fait se voient comme de simples objets. Voilà, en réalité, leur plus grand danger. Hegel, dans La *phénoménologie de l'esprit*, a développé la dialectique du maître et de l'esclave en préconisant la théorie de la lutte à mort. Face aux tyrans qui veulent à tout prix réduire les hommes au silence, Hegel estime que la voie royale permettant de recouvrer sa liberté n'est autre que la lutte à mort. C'est seulement en tuant son maître que l'esclave pourra devenir réellement libre, sinon il restera esclave toute sa vie.

L'énigme de la liberté humaine suscite aujourd'hui encore de nombreux débats dans les grandes sociétés dites démocratiques mais qui en fait continuent de piétiner la dignité humaine sous le couvert même de l'instauration des droits de l'homme. Selon Freire « exister en tant qu'être humain demande de prendre position par rapport au monde que nous vivons et l'éducation pourrait se résumer par le dialogue » (Freire, 2006, p. 102).

Freire nous fait comprendre qu'on n'est homme que par le dialogue. Le dialogue est équivalent à l'éducation et synonyme de culture au sens kantien. « Il n'y aurait pas d'existence humaine sans l'ouverture de notre être au monde, sans transitivité de notre conscience » (Freire, 2006, p. 102). C'est une tâche qui incombe aux hommes et aux femmes qui doivent réaliser pleinement leur existence. Ce n'est pas sans raison que Freire insistait sur la question de l'existence. Qui dit existence, dit prendre position, agir, ne pas rester en silence.

Impossible de parler de l'existence lorsque les sujets sont passifs. Lorsque l'existence devient passive, il n'y a plus d'espoir ni d'espérance. L'existence humaine se construit à partir des actions, à partir des initiatives personnelles et collectives. C'est une conquête. C'est sans doute, l'une des difficultés du peuple haïtien. En demeurant passif devant les événements de la vie quotidienne, il lui devient difficile de transformer le cours de l'histoire.

L'éducation implique indubitablement un nouveau rapport à soi-même, aux autres et au monde, affirme Freire : « L'être humain est devenu une présence dans le monde, avec le monde et avec les autres. Présence qui, en reconnaissant l'autre présence comme un « non-moi », se reconnaît comme « soi-même » (Freire, 2006, p. 36). Freire tente ici de redéfinir l'existence humaine en montrant le rôle des humains dans l'organisation du tissu social. Freire est porteur d'une approche nouvelle de l'homme. Il le considère « en tant que sujet en construction dans les mouvements de l'histoire et de la culture, or desquels aucune interprétation de l'homme n'est possible » (Freire, 2006, p. 42). Il est vrai que cette idée de l'inachèvement humain était déjà très présente chez certains auteurs comme Kant, Fichte, toutefois l'originalité de Freire c'est qu'il insère cette condition humaine fondamentale dans les mouvements de l'histoire et de la culture. Autrement dit, aucune compréhension de l'homme n'est possible en dehors de sa culture et de son histoire. Moreau présente une double perspective de l'acte éducatif. Celui-ci vise la liberté du sujet et un projet pour autrui :

> Toute éducation est un projet pour autrui qu'advienne si possible avec plus de clarté du regard relativement à ce qu'il fait et à ce qu'il convient qu'il fasse. Cette clarté du regard est une liberté pratique qui organise son agir. Une éducation digne d'être une éducation humaine est donc un appel à fonder cette liberté ; elle suppose de la part de l'éducateur que ce projet soit constamment présent dans toutes les dimensions de l'acte éducatif. Réciproquement, tout acte de liberté comporte une dimension éducative parce qu'il est d'une part exemplaire et objet de méditation pour autrui, parce qu'il extrait celui qui l'accomplit de sa propre identité figée en le soumettant au rêve du monde (Moreau, 2018, pp. 39-52).

Il existe dans cette citation une réflexion très intéressante à creuser. L'auteur souligne que le but de l'éducation est un service à autrui et relate que toute éducation n'est pas forcément au service des autres si elle ne conduit pas à fonder une liberté. Cela sous-entend que seule une éducation émancipatrice est capable de conduire les sujets à fonder une liberté. Alors, les

enseignants sont invités à promouvoir une éducation émancipatrice. Une telle pratique éducative présuppose que les enseignants soient eux-mêmes émancipés. En disant que l'« éducation est un service à autrui » (Moreau, 2005, pp. 95-120), Moreau inscrit ce processus éducatif dans une dynamique d'émancipation du sujet. De manière implicite, il montre que toute éducation devrait avoir pour finalité l'émancipation humaine. Dans la société haïtienne, l'éducation suscite de nombreuses réflexions. Car de nombreuses institutions scolaires continuent de piétiner la dignité humaine. Pourtant, c'est le rôle de l'éducation de promouvoir la conquête de la liberté humaine. Selon Moreau, un projet éducatif digne de ce nom n'a pas son fondement dans une démarche de coût et bénéfice, mais dans la recherche de la liberté humaine, dans la manière de vivre, de penser et d'agir. Il précise que « c'est par la connaissance rationnelle que l'homme se forme. Cette proposition est celle de la philosophie qui se démarque ainsi radicalement de toutes les doctrines qui présentent la formation comme le résultat d'une imprégnation sociale passive, d'un modelage par des normes issues de la tradition » (Moreau, 2012, pp.115-132). En fait, la réflexion de l'auteur sur la question de l'éducation humaine consiste à faire de la personne un être autonome, responsable, capable de travailler à l'avènement d'une humanité nouvelle fondée sur les valeurs humaines, éthiques et démocratiques.

Moreau souligne que « l'autrui est celui qui nous permet de nous saisir de notre propre étrangeté » (Moreau, 2012, pp.115-132). La reconnaissance de notre identité devient possible grâce à la présence d'autrui. D'où la nécessité d'une bonne cohérence entre la pratique et la théorie. La notion d'étrangeté utilisée par l'auteur paraît très intéressante. S'ouvrir à l'autre, suppose un dépassement de soi, l'acceptation de celui qui est différent de moi. Cet appel au dépassement de soi permet de reconnaître l'autre dans ses différences. D'ailleurs, tel a été depuis l'Antiquité la conception défendue par de nombreux philosophes notamment les stoïciens. Cela nous amène à aborder la dimension philosophique de l'éducation.

2. L'éducation à la lumière de la réflexion philosophique

L'approche philosophique de l'éducation vise à mettre en exergue des questionnements sur les finalités de l'acte éducatif et à saisir le sens réel de l'acte éducatif. La philosophie s'intéresse à l'éducation en la questionnant sur ses finalités. Les auteurs sont quasi unanimes à parler de l'importance que la philosophie accorde à l'éducation. Francis Danvers soutient que

la philosophie « assume une fonction d'interrogation et d'interprétation » Danvers, 1992, p. 201). A chaque pratique pédagogique la réflexion philosophique intervient pour forcer les chercheurs à bien clarifier leurs pensées et à montrer les fondements de leurs actions pédagogiques.

Selon Drouin-Hans, « l'éducation c'est un objet privilégié de la réflexion philosophique qui met en jeu des questions telles que la moralité, les finalités du savoir, le statut épistémologique de la connaissance, la dimension sociale et politique de la formation de l'homme, le rapport entre nature et culture » (Drouin-Hans, 1998, p. 5). Ainsi, la réflexion philosophique embrasse toutes les réalités du processus éducatif. En questionnant les différentes dimensions de l'acte éducatif, l'auteure nous fait découvrir à la fois la complexité et la beauté de la réflexion philosophique dans le champ de l'éducation. C'est sans doute, dans cette logique qu'elle avance que « l'éducation éveille l'intérêt général de la philosophie. Elle met en œuvre une réflexion où les interrogations éthiques et épistémologiques sont largement impliquées, le problème du sens et des fins s'y retrouve indéfiniment soulevé » (Drouin-Hans, 1998, p. 5). Dans le cadre de l'éducation en Haïti, il parait que ces grandes questions sont loin d'être posées puisque l'État haïtien accorde très peu d'importance à l'éducation.

Du point de vue épistémologique, Moreau propose une réflexion sur la face obscure de l'acte éducatif. Il avance deux arguments qui paraissent très éclairants. Le premier argument est le suivant : « La philosophie s'est également orientée vers la face obscure de l'acte éducatif, là où la lumière de la vérité des savoirs ne pénètre pas, mais qui n'est pas pour autant une intériorité plus ou moins secrète de l'éduqué. Cette face est celle des pratiques par lesquelles l'élève pourrait enfin « entendre » et apprendre » (Moreau, 2014, pp. 27-34). Quant au second argument, il soutient : « La philosophie, semble-t-il, aimerait la lumière, ou la clarté qui procède de sa dispersion parmi les objets du monde. S'intéressant à la question éducative, elle ne pourrait prendre en considération que sa part visible, là où quelque chose se montre, dans le phainomenon de l'acte enseignant » (Moreau, 2014, pp. 27-34). L'analyse de l'auteur explique que la philosophie aime la lumière et en même temps, elle cherche d'abord la face obscure de l'acte éducatif pour la mettre en lumière. Cette mise en lumière devient possible grâce au questionnement du philosophe. Son désir de connaître la vérité et sa détermination sans faille dans cette quête de vérité créent les conditions de possibilité pour la mise en lumière de tout ce qui paraît obscur.

Freire pense que l'éducation a pour vocation de faire de l'apprenant « un sujet non pas un simple patient uniquement capable d'accepter l'abîme qui séparait son expérience existentielle et le contenu de l'apprentissage qu'on lui proposait » Freire, 1971, p. 108). Cette invitation à devenir pleinement sujet suppose que l'homme porte en lui la capacité de changer le destin de l'histoire.

En affirmant ce que doit être le but de l'éducation, Freire inscrit sa réflexion dans la dynamique de l'interprétation du monde. Celle-ci se fait en trois étapes : « La prise de conscience, la décodification de mots générateurs, le travail en groupe » Freire, 2013, p. 25). Ces trois étapes sont fondamentales dans le processus d'émancipation des apprenants. La prise de conscience signifie que le sujet commence à devenir acteur de sa vie. Il cesse de vivre à la périphérie de son existence, mais bien en son centre. La deuxième étape est caractérisée par le pouvoir de la parole. La décodification des mots générateurs sous-entend que le sujet ne veut plus rester dans le silence. Le pouvoir de la parole donne une coloration particulière à l'existence humaine. Ce pouvoir engendre le pouvoir d'agir. Le pouvoir d'agir implique bien souvent la collaboration avec les autres.

Toute la philosophie de l'éducation se propose d'aider l'homme à trouver son humanité et à interpréter le monde dans lequel il vit. Or pour aller à la recherche de cette humanité, cela doit passer obligatoirement par la "conscientisation" préconisée par Freire. À propos de la conscientisation, Freire apporte la précision que voici : « J'ai parlé de conscientisation, non comme une panacée mais comme un effort de connaissance critique des obstacles, c'est-à-dire de leurs raisons d'être » Freire, 2013, p. 70). La finalité de cette conscientisation est de développer en l'homme un regard critique sur son vécu afin de pouvoir mieux surmonter les difficultés auxquelles il fait face. Un regard critique constitue un tremplin pour la conquête de la liberté et l'autonomie du sujet.

Le rôle de l'éducation est de permettre aux apprenants de construire leur devenir par la conscientisation. Sans cette dernière, la conquête de la liberté est vaine. Et par conséquent, l'émancipation humaine devient une simple utopie. Pour Freire, l'humanité et l'émancipation sont des conquêtes. Celles-ci deviennent possibles grâce à une éducation conscientisante fondée sur le dialogue. La situation des enseignants haïtiens n'est pas une fatalité à laquelle

les enseignants ne peuvent se soustraire. Cependant, il leur manque une prise de conscience collective pour enrayer, endiguer leur désespérance. La grande difficulté des enseignants haïtiens réside probablement dans l'éducation bancaire qu'ils avaient reçue. Puisqu'ils n'ont pas été pleinement conscientisés sur les dangers encourus, ils ont du mal à poser un regard critique sur la réalité qu'ils vivent.

Toujours dans l'esprit de la conscientisation qui conduit vers l'émancipation, Freire dans son livre, L'éducation : Pratique de la liberté, dit ceci : « L'homme doit établir des relations avec le monde, et, par un jeu de création et de recréation à partir du monde de la nature, parvenir à effectuer un apport personnel, une œuvre culturelle. Enfin, nous estimons que dans ses relations avec le réel, au sein du réel, l'homme crée un lien spécifique, de sujet à objet, d'où résulte la connaissance qui sera exprimée par le langage » (Freire, 1978, p.108-109).

Le langage en tant qu'une des expressions de l'être humain révèle ce rapport de l'homme avec le cosmos : un rapport indispensable à son développement, à son épanouissement, à son existence et à sa liberté. En effet, grâce aux relations que l'homme établit avec le monde par le biais du langage, il parvient à la découverte de son être réel. Aussi, fait-il la découverte de son incomplétude, une réalité qui le propulse toujours en avant en vue de son plein achèvement : « Je cherche pour constater ; constatant, j'interviens ; en intervenant, j'éduque et je m'éduque. Je cherche pour connaître ce que je ne connais pas encore, et pour communiquer ou annoncer la nouveauté » (Freire, 1978, p. 46). Freire conçoit l'éducation dans une perspective de libération personnelle et collective. Pour lui, toute éducation qui va à l'encontre de ce but est une éducation aliénante. Il estime que « personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble, par l'intermédiaire du monde » (Freire, 2001, p. 62).

L'éducation qui nous humanise est un apprentissage au quotidien qui se fait par l'intermédiaire des relations interpersonnelles. Elle aide l'homme à sortir de son animalité pour passer au stade d'humain. Elle permet à l'homme de vivre pleinement sa vie dans la liberté et la dignité. Une éducation qui ne nous aide pas à trouver notre humanité et notre liberté nous déshumanise. Dans cet ordre d'idées, Freire écrit :

> La racine la plus profonde de la nature politique de l'éducation se trouve dans l'éducabilité même de l'être humain, fondée sur son inachèvement dont il a pris

> conscience. L'être humain historique, inaccompli et conscient de son accomplissement se ferait alors nécessairement un être éthique, un être d'option et de décision, un être lié à des intérêts par rapport auxquels il peut tantôt rester fidèle à sa nature éthique tantôt la transgresser. C'est exactement parce que nous sommes devenus éthiques que se créa pour nous la probabilité de violer l'éthique, comme je l'ai déjà affirmé auparavant (Freire, 2006, p. 123).

La conviction en l'éducabilité de l'être humain constitue le point de départ de l'acte éducatif. Cette croyance en l'homme rend possible la démarche éducative. Voilà pourquoi, l'enseignant qui ne fait pas crédit à un sujet du meilleur de lui-même pourra difficilement l'éduquer. Croire en l'homme, c'est reconnaître qu'il porte en lui les germes de l'humanité dont les potentialités attendent l'intervention de l'enseignant. À présent, voyons la dimension sociologique de l'éducation.

3. L'éducation à la lumière de la réflexion sociologique

L'approche sociologique de l'éducation a pour ambition d'analyser et de comprendre l'importance de l'éducation et du métier d'enseignant dans la société haïtienne par le biais de l'institution scolaire à travers le temps et l'espace. Dans cette analyse nous essayons de mettre la focale sur l'institution scolaire et sur la perception dans la société haïtienne du métier d'enseignant à la lumière de leurs conditions sociales et financières. En effet, l'institution scolaire en tant que lieu par excellence de l'incarnation de l'éducation est un espace politique, idéologique marqué par des luttes de classe. Dans son livre *L'éducation morale*, Durkheim avance l'idée que :

> L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux, que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné (Durkheim, 2022, p. 59).

À travers cette réflexion, deux considérations s'imposent. En premier lieu, l'éducation est possible dans un espace social et politique. Cet espace social et politique est caractérisé par la présence d'un ensemble d'individus venant parfois d'horizons divers mais animés par le souci de la recherche du bonheur. D'où le rôle de l'État de protéger la vie collective en favorisant

autant que faire se peut la vie individuelle. En second lieu, l'éducation se transmet d'une génération à une autre. C'est l'espace de la reproduction de la société. Le sociologue montre que l'éducation est le processus par lequel l'homme arrive à s'élever et à s'épanouir. Celle-ci offre au sujet l'opportunité de suivre le passage de l'enfance à l'âge adulte, qui est l'âge de la maturité. Il est vrai que cette réflexion limite l'éducation dans le temps (à un certain âge), mais en fait l'éducation en tant que processus de métamorphose ne se limite pas à un certain âge. Elle se poursuit tout au long de l'existence humaine. Le caractère inachevé de l'être humain ne lui permet pas de mettre un terme à sa formation. L'homme en tant qu'être dynamique, toujours motivé par la recherche de la connaissance en vue de transformer son existence, est appelé à se former continuellement. Le caractère inachevé de l'homme conditionne son existence et l'engage dans un processus de formation.

Rappelons que l'éducation s'adresse non seulement à tous les âges de la vie de l'Homme, mais aussi dans toutes les situations de l'existence humaine : jeu, travail, loisir. Le principe de l'altérité fondé sur la relation à l'autre conditionne l'éducation de l'homme. Généralement, l'éducation est présentée comme un processus de transmission des valeurs, mais avec les nouvelles générations nous nous rendons compte que les valeurs transmises ne sont pas toujours reçues et gardées telles qu'elles ont été transmises. Car il existe de nouvelles valeurs auxquelles s'attachent les nouvelles générations et qui ne sont pas forcément partagées par toutes les générations. Cela a des impacts considérables sur l'évolution et la constitution des groupes sociaux et même familiaux.

Partant d'une considération socio-historique, Durkheim affirme : « L'éducation a infiniment varié selon les temps et selon les pays. Dans les cités grecques et latines, l'éducation dressait l'individu à se subordonner aveuglément à la collectivité, à devenir une chose de la société. Aujourd'hui, elle s'efforce d'en faire une personnalité autonome » (Durkheim, 2022, p. 52). L'auteur révèle que pour appréhender l'éducation d'un peuple il faut tenir compte de son histoire. L'histoire d'un peuple reste toujours une histoire singulière. Certaines caractéristiques historiques d'un peuple sont parfois révélatrices de son système éducatif, rappelle Durkheim : « Lorsqu'on étudie historiquement la manière dont se sont formés et développés les systèmes d'éducation, on s'aperçoit qu'ils dépendent de la religion, de l'organisation politique, du degré de développement des sciences, de l'état de l'industrie, etc. Si on les détache de toutes ses causes historiques, ils deviennent incompréhensibles »

(Durkheim, 2022, p. 54). Cette analyse de l'auteur met en relief les liens existants entre les différents secteurs de la vie susceptibles d'influencer un système éducatif.

Cette même réflexion de Durkheim trouve un écho dans les écrits de Bernard Charlot : « L'éducation porte la marque du lieu et du temps dans lesquels elle se construit, elle se produit dans du social et dans de l'historique » (Charlot, 1995, p. 22). Cette réflexion donne à voir que nous ne pouvons pas transposer un système éducatif d'un État à un autre État. Voilà pourquoi, dépendant des régimes politiques, des faits historiques, des circonstances sociétales dans lesquelles évoluent les sujets, l'éducation n'a pas toujours la même orientation. Elle reflète le temps, l'évolution d'une société et son histoire.

C'est sans doute, dans cet ordre d'idées qu'il faudrait entendre ces propos de Durkheim : « Un système éducatif ne peut pas être élaboré avec la prétention d'être universelle, parce que, chaque peuple a le sien, comme il a son système moral, religieux, et économique etc. » (Durkheim,1968, p. 63). Pour ainsi dire, chaque système éducatif est singulier, complexe et varie d'un pays à un autre en tenant compte d'un ensemble de paramètres propres à chaque culture. Pour comprendre les progrès d'un pays ou son dépérissement, l'analyse de son système éducatif constitue un indice incontournable. Pour Jacques Ardoino et Guy Berger, l'éducation reste l'outil indispensable pour analyser une société et pour comprendre un peu son parcours historique :

> L'éducation est ainsi le phénomène anthropologique par excellence et, d'une certaine manière, l'analyseur privilégié d'une société donnée. Avant même les projets-programmatiques, qui devraient en être seulement la traduction stratégique, l'énoncé réellement politique de l'éducation suppose un projet visé-éducatif explicite, lui-même articulé à un projet de société (…) » (Ardoino et Berger, 1993, p. 215-216).

L'éducation est une unité sociale d'une consistance concrète qui permet de diagnostiquer une société dans toutes ses structures. C'est la cellule mère de la société. Ardoino et Berger soulignent que « l'éducation est ainsi le phénomène anthropologie par excellence et, d'une certaine manière, l'analyseur privilégié d'une société donnée (...) » (Ardoino et Berger, 1993, p. 215-216). Cette thèse semble véridique car le système éducatif d'un peuple constitue en lui-même le miroir de la société. Si nous voulons avoir la radiographie de n'importe quelle

société dans le monde, il suffit d'analyser son système éducatif. Il est comparable au sang oxygéné du corps humain.

L'éducation dans son sens politique renvoie à la mentalité d'une société, au mode de gouvernement et au mode de vie de la population. D'ailleurs, elle fait partie des fonctions régaliennes de l'État. Donc, c'est à l'État que revient la prérogative de la création, de l'organisation et de l'orientation du système éducatif, rappelle Pierre.

> Généralement, dans tous les pays du monde, l'enseignement est une affaire d'État. Il fixe les grandes lignes de l'enseignement en fonction des besoins de la société et des perspectives d'avenir. L'école et l'université ont mission de tout mettre en œuvre en donnant à tous les enfants les mêmes opportunités de développement personnel, de réussite scolaire et de choix professionnel. (Pierre, 2012, p. 5).

À la lumière de cette réflexion de Pierre, il est tout à fait logique que l'enseignement soit une affaire d'État et c'est à lui de l'orienter. Cependant, nous nous demandons dans quel type d'État les enfants ont-ils les mêmes opportunités à l'école et à l'université ? L'école et l'université sont-elles partout dans le monde la mission de rendre le savoir accessible à tous les enfants en leur offrant les mêmes opportunités de développement personnel, de réussite scolaire et de choix professionnel. C'est une idée géniale, mais dans la pratique cela reste très utopique.

Dans les pays où les droits à l'éducation sont plus ou moins respectés, les écoles et les universités n'offrent pas toujours les mêmes opportunités à tous les enfants, voire dans des pays où les droits à l'éducation sont quasi inexistants. Généralement, l'État construit son système éducatif en fonction du type de citoyens qu'il souhaiterait avoir dans le futur. Les propos de Jacques Rancière repris par Cerletti confirment cette réalité : « L'égalité ne se donne et ne se revendique pas, elle se pratique… » (Cerletti, 2005, pp. 81-88). L'auteur montre le côté pratique et égalitaire de l'éducation or la réalité montre le contraire. Selon son point de vue, l'égalité se vit dans la vie quotidienne de manière collective, institutionnelle et organisationnelle. Elle n'est pas dans une théorie abstraite ni dans une sorte de revendication.

Durkheim conçoit l'éducation comme un fait social : « Chaque société, considérée à un moment déterminé de son développement, à un système d'éducation qui s'impose aux

individus avec une force généralement irrésistible » (Durkheim, 2022, p. 53). L'éducation est perçue selon les caractéristiques propres à chaque société. Au sujet de l'objet de l'éducation Durkheim rappelle que celle-ci « a, avant tout, une fonction collective, si elle a pour objet d'adapter l'enfant au milieu social où il est destiné à vivre, il est impossible que la société se désintéresse d'une telle opération » (Durkheim, 2022, p. 60). L'auteur continue à étayer son argumentation pour avancer qu'elle « a pour fonction de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques et mentaux que la société à laquelle il appartient considère comme ne devant être absents d'aucun de ses membres… » (Durkheim, 2022, p. 58). Ce qui permet de comprendre davantage que l'éducation et la société ne sont ni séparées ni isolées mais que, de préférence, elles ont un rapport de consubstantialité. La société ne serait pas possible en l'absence de l'éducation et cette dernière ne pourrait pas exister en dehors de la société. Durkheim rappelle :

> (…) chaque société se fait un idéal de l'homme, de ce qu'il doit être tant au point de vue intellectuel que physique et moral ; que cet idéal est, dans une certaine mesure, le même pour tous les citoyens ; qu'à partir d'un certain point, il se différencie suivant les milieux que toute société comprend dans son sein. C'est cet idéal, à la fois un et divers, qui est le pôle de l'éducation (Durkheim, 2022, p. 58).

Pour arriver à cet idéal, la société par le biais de l'État définit les grandes lignes de la nation à court, à moyen et à long terme. Ces grandes orientations sont choisies en fonction du passé historique du peuple, en fonction de sa religion, de son industrie, de ses us et coutumes mais aussi et surtout en fonction des perspectives envisagées pour le futur. Tous ces objectifs passent par l'éducation à travers l'institution scolaire et universitaire. En ce sens, Danvers soutient que l'école entretient des liens avec tous les secteurs de la vie sociale :

> L'école n'est pas isolée ni indépendante du reste de la société, mais elle est dotée d'une marge d'autonomie dans laquelle s'inscrit le jeu de l'orientation. Une analyse des procédures scolaires (hiérarchie des filières ; critères d'appréciation ; contenu de l'enseignement...) suffirait à prouver que l'école n'est pas étrangère aux modèles dominants de la société globale. L'école est en définitive, une instance (superstructures idéologiques, selon Louis Althusser) parmi d'autres, de production du social. (Danvers, 1992, p. 88).

Dans cette logique, Leif précise ce qui lui semble être la fonction de l'école : « Il n'y a pas de société sans école, ni d'école sans société. Car l'école est une émanation de la société dont elle porte généralement les caractères, mais qu'elle est aussi capable de transformer. En tout cas, c'est la société qui fixe les finalités de l'école qu'elle institue » Leif, 1979, p. 51). Analysons maintenant de manière très succincte l'éducation du point de vue de la réflexion politique.

4. L'éducation à la lumière de la réflexion politique

Beaucoup de chercheurs reconnaissent et admettent que l'éducation est avant tout un acte politique. L'école est une institution politique et idéologique. Freire, Pierre, Durkheim et Moreau ont mis en évidence deux dimensions de l'institution scolaire ou universitaire. Pour eux, il n'y a aucune place pour la neutralité en matière d'éducation. De manière unanime, ils affirment que l'école est un lieu hautement politique et idéologique. La dimension politique de l'éducation est ancrée dans l'œuvre de Freire. Le lieu privilégié de l'incarnation de la politique est évidemment l'école. Pour lui, « l'éducation est gnoséologique, directive et, pour cette raison, politique (...) » (Freire, 2006, p. 85). L'idée traversant cette citation est que la politique fait partie de l'essence de l'être humain en ce sens que l'homme est appelé à vivre en communauté. Pierre, dans son ouvrage : *Constitutions, Lois et Éducation en Haïti 1801-2011,* affirme ceci : « Dans tous les pays du monde, l'éducation de la population est une affaire d'État. Et ce sont toujours les hommes politiques et ceux de la société civile qui l'orientent et la guident en fonction des besoins de la société » (Pierre, 2012, p. 70). Ainsi, nous pouvons en déduire qu'il est du devoir de l'État de mettre en place des dispositifs de formation afin que les citoyens puissent se former en toute liberté. Priver un peuple du droit à l'éducation est un crime envers la nation.

Pierre soutient que « l'éducation, c'est une production politique et elle répond à une demande du monde politique qui en a la responsabilité. Elle est une institution politique de sa société » (Pierre, 2012, p. 573). Que l'éducation soit un ferment de cohésion sociale ou de distorsion sociale, la finalité reste toujours politique. Dans tous les pays du monde, l'éducation fait partie de la « Respublica » et s'inscrit toujours dans un cadre institutionnel. Reprenant une réflexion de Durkheim, Moreau affirme : « Du moment que l'éducation est une fonction essentiellement sociale, l'État ne peut pas s'en désintéresser. Au contraire, tout ce qui est

éducation doit être, en quelque mesure, soumis à son action » (Moreau, 2011, p. 8). L'État ne peut pas s'en débarrasser parce qu'il tire son essence de la société. Aucun État ne peut exister en dehors d'une société, car l'âme de la société est politique. Voilà pourquoi, l'État ne peut pas s'en passer et cela quelle que soit la nature politique de cet État : autoritaire, démocratique, théocratique. En ce sens, Freire soutient ce qui suit :

> Jamais l'éducation ne fut, n'est ou ne peut être neutre, « indifférente » à l'une de ces hypothèses, que ce soit celle de la reproduction de l'idéologie dominante ou celle de la contestation. C'est déjà une erreur de la décréter comme une tâche simplement reproductrice de l'idéologie dominante, mais c'est encore une erreur de la considérer comme une force d'explicitation de la réalité, agissant librement sans obstacles ni dures difficultés à affronter (Freire, 2006, p.112).

Freire montre que la neutralité n'existe pas en éducation et attire l'attention sur les erreurs cruciales à éviter, à savoir : la reproduction de l'idéologie dominante et la dénonciation de l'idéologie dominante. La première rappelle que la mission de l'éducation n'est pas une simple reproduction de l'idéologie dominante par le biais des institutions comme l'école, l'université caractérisée par le rapport dominant/dominé. La seconde erreur consiste à croire que l'éducation a seulement pour mission de dénoncer l'idéologie dominante. Face à ces deux erreurs portant sur la finalité de l'éducation, Freire propose *l'éducation dialogique* comme un outil d'émancipation. Cette éducation dialogique fait prendre conscience aux personnes de la nécessité de fonder l'acte pédagogique sur le dialogue.

En fait, ceux qui dénoncent l'idéologie dominante doivent accepter d'en payer le prix. La vie de Freire en est un exemple éclairant, car sa manière de concevoir l'éducation lui a causé des péripéties, la prison et même l'exil. Il est vrai que Freire avait reçu une formation profondément marquée par l'idéologie dominante, mais il s'en est démarqué et est allé jusqu'à proposer *l'éducation dialogique* faisant du maître un partenaire avec lequel l'apprenant est appelé à entrer dans une relation de respect réciproque. Sa façon d'enseigner aux adultes, aux enfants des rues du Brésil et dans les différents pays où il avait séjourné durant son exil, témoigne de cette *éducation dialogique*. Ainsi, il a donné naissance à une nouvelle vision philosophique de la pratique enseignante.

Ainsi, pour Freire « jamais l'éducation ne fut, n'est ou ne peut être neutre » (Freire, 2006, p.112). Il montre de manière très claire l'inexistence de la neutralité dans le domaine de l'éducation. C'est la raison pour laquelle il appelle à politiser de manière démocratique l'école. En ce sens, « l'argument fondamental de la pédagogie de Freire est que l'oppression n'est ni un phénomène naturel, ni un état inévitable. Toute oppression est apprise et, cela même au sein des institutions éducatives qui sont censés la combattre » Garibay et Séguier, 2009, p. 25). Cette réflexion exprime une utopie. Ce sont des injonctions que les gouvernements font aux enseignants, aux directeurs d'écoles et à tout le personnel de l'établissement de ne pas parler de la politique dans les établissements. Pourtant c'est une idéologie dominante qui se camoufle dans les institutions scolaires. C'est dans le but précis de maintenir le statu quo social.

Il existe un paradoxe flagrant sur la neutralité de l'école : comment est-il possible que le monde social soit éminemment politique et que l'on demande que l'école comme espace éducatif, pédagogique, idéologique, soit neutre de toute politique ? L'école, définie comme la société en miniature, selon Durkheim peut-elle être réellement neutre ? Durkheim va très loin dans sa réflexion pour déclarer : « Il n'est même pas admissible que la fonction d'éducateur puisse être remplie par quelqu'un qui ne présente pas des garanties spéciales dont l'État seul peut être juge » (Durkheim, 2022, p. 68). Il est évident que quel que soit le paradigme pédagogique utilisé, la neutralité est un leurre : « Aucune pédagogie n'est neutre. Elle est soit une arme de domestication, voire de déshumanisation, soit un outil d'émancipation » Garibay et Séguier, 2009, p. 15). L'école est un lieu d'apprentissage idéologique, un lieu d'expérience politique. En tant que lieu politique, elle est extrêmement fragile dans la mesure où les jeunes qui se préparent à assurer des fonctions dans la société, reproduisent facilement l'idéologie qu'ils ont apprise au cours de leur formation. C'est pourquoi, la fonction enseignante implique une certaine cohérence de vie. Sans une bonne application de l'éthique enseignante, il est difficile d'orienter le regard des apprenants vers le bien, le beau et le vrai.

5. L'éducation à la lumière de l'éthique enseignante

Pour saisir toute la richesse et la particularité de l'éthique enseignante, il nous paraît important de préciser en quoi consiste l'éthique. En effet, si pour Michel Fabre, « la morale ou l'éthique (comme on voudra) se réfère à la normativité de l'agir qui se traduit par une « inquiétude morale », marquée par le souci d'un devoir-faire ou d'un devoir-être » (Fabre, 2016, pp. 1-5. En revanche, l'éthique enseignante renvoie à l'ensemble des principes et des normes régissant le fonctionnement du métier d'enseignant. Eirick Prairat a défini comme « une éthique de la présence qui noue trois grandes vertus : la justice, la bienveillance et le tact » (Prairat, 2021, pp.14-26). Ces grandes vertus fondant le métier d'enseignant se rapportent non seulement à la personnalité de l'enseignant mais aussi à sa pratique pédagogique. La visée première de l'éthique enseignante est le bien-être et l'épanouissement de l'apprenant. C'est sans doute dans cette perspective qu'il faudrait comprendre ces propos de Prairat :

> La première vertu éthique du professeur est sans aucun doute la vertu de justice parce qu'elle est reconnaissance des droits et des mérites. Il faut envisager la justice selon deux perspectives distinctes, car le professeur peut se rapporter à l'élève de deux manières différentes. Tout d'abord, il se rapporte à l'élève en tant qu'il est un sujet de droit. Il y a des droits de l'enfant; il y a maintenant des droits de l'élève. Or, en tant qu'il se rapporte à des sujets de droit, le maître juste respecte les textes et il n'est pas au-dessus du droit. Être juste, c'est donc déjà respecter l'élève dans ses droits. Il s'adresse aussi à des sujets apprenants qui, appréhendés cette fois sous le prisme de leurs capacités, apparaissent très différents les uns des autres. Des sujets qui n'ont pas les mêmes motivations, les mêmes désirs ni la même envie de réussir, des sujets qui n'ont pas eu les mêmes chances ni le même soutien (Prairat, 2021, pp.14-26).

La reconnaissance des droits des apprenants présuppose de la part de l'enseignant une certaine formation au métier d'enseignant. Cela n'est pas évident dans tous les pays. Dans le cadre d'Haïti par exemple, ils sont nombreux les gens qui enseignent et qui n'ont reçu aucune formation relative à l'enseignement. Voilà pourquoi d'ailleurs, les rapports des institutions comme l'UNICEF ou le FNU font souvent état de nombreux problèmes pédagogiques liés au manque de formation des enseignants. Ce qui compte le plus souvent pour certains directeurs d'établissement c'est d'embaucher des personnes pour s'assurer que les apprenants ne seront

pas seuls en salle de classe. Tandis que, la présence de l'enseignant doit être significative pour favoriser des apprentissages susceptibles de transformer la vie des apprenants.

Au sujet de la présence des enseignants en milieu scolaire, Prairat fait remarquer :

> La présence, c'est aussi un art d'être au présent, être là, ici et maintenant, dans l'immédiate actualité de ce qui se déploie. C'est être disponible, pourrions-nous dire. La présence, c'est enfin un art du présent au sens du cadeau, de ce que l'on donne, du don de ses connaissances, de son savoir-faire, de son expérience... La présence est une manière d'être. Mieux, c'est une manière d'habiter la classe, d'où les exigences de bienveillance et de tact (Prairat, 2021, pp.14-26).

Une présence significative en salle de classe requiert inévitablement une certaine bienveillance. Cette bienveillance, telle que nous la comprenons ici, n'a rien à voir avec un quelconque désir de se plier aux caprices des apprenants. Prairat le dit clairement : « La bienveillance ne suppose pas de plaire, mais de veiller. Le bienveillant est un veilleur : il veille au bien-être. Il est attentif à celui qui est en difficulté et dans le besoin. Par-delà le fait de « se soucier », la bienveillance est un acte de « prendre soin » (Prairat, 2021, pp.14-26). Ayant pour finalité d'affiner la sensibilité morale des enseignants, l'éthique enseignante joue un rôle fondamental dans l'exercice du métier d'enseignant. Elle oriente à la fois les actions, les pratiques et la pensée de tous ceux qui s'engagent dans l'éducation. Ainsi, « pour Levinas, l'éthique précède l'engagement en tant qu'elle représente cette puissance d'interrogation de nos valeurs personnelles et professionnelles qui fonde notre motivation à nous engager » (Haberey-Knuessi, 2018, (pp.117-133). Les choix éthiques résultent généralement des motivations intérieures et offrent une coloration particulière à chacune des actions humaines car elles ont généralement pour horizon la justice. C'est dans cet ordre d'idées, que ces paroles de Prairat prennent tout leur sens : « Le maître juste sait aussi faire vivre la dialectique de l'égalité et de l'inégalité : égalité dans les attentes et les visées, car tous les élèves sont conviés à réussir, et inégalité dans les moyens mis en œuvre, le soutien, les appuis, les étayages, dans l'accompagnement au nom de difficultés d'apprentissage, certes contingentes, mais bien réelles » (Prairat, 2021, pp.14-26).

Cette dialectique entre l'égalité et l'inégalité ne sera possible que dans la mesure où l'enseignant a été réellement formé pour exercer son métier. Ainsi, nous en déduisons que

parmi les métiers adressés à autrui, l'enseignement fait partie de ceux qui résistent le plus à l'improvisation. Toute improvisation ne conduit pas forcément à l'échec, mais l'improvisation répétitive dans le cadre de l'enseignement peut facilement conduire à un double échec : celui de l'enseignant qui au final perdra la confiance des apprenants et celui des apprenants qui petit à petit perdront le goût des apprentissages.

En salle de classe, l'enseignant est appelé à utiliser le tact pour mieux faire passer ses enseignements. Dans cette perspective, « le tact est improvisation, car il est à la fois sens de l'adresse et sens de l'à-propos. Le tact n'est pas une simple habileté, mais il est bel et bien une vertu. C'est la vertu du comment : comment on dit et comment on fait les choses, car en éducation, la manière dont on dit et dont on fait les choses est tout aussi importante que ce que l'on dit et fait. Il se manifeste dans le tact une sensibilité à autrui où s'esquissent les premiers mots, peut-être les premiers silences, d'une éthique de la parole. Justice, bienveillance et tact » (Prairat, 2021, pp.14-26). En tant que vertu, le tact se cultive, s'apprend au quotidien. Elle octroie à l'enseignant un pouvoir d'agir qui renforce la confiance en soi. Plus cette confiance en soi sera consolidée, plus elle favorise le désir d'apprendre des apprenants.

En ce sens Moreau, Jutras et Jeffrey affirment : « Les institutions éducatives exigent que l'enseignement produise des effets moraux sur les élèves, soit par l'exercice de la coercition, soit par l'apprentissage d'habitudes acceptables du point de vue moral » (Moreau, Jutras et Jeffrey, 2013, pp.1-3). Ces effets moraux attendus exigent de la part de l'enseignant certaines vertus dont la confiance. Dans la mesure où l'enseignant est capable d'inspirer la confiance à ses élèves, une bonne partie de son travail est déjà réalisé. Car l'apprenant qui fait confiance à son maître s'ouvre plus facilement pour accueillir ce que ce dernier a envie de lui communiquer comme savoirs et compétences indispensables à son développement.

Retraçant brièvement l'origine de l'éthique enseignante, Moreau souligne : « L'éthique professionnelle des enseignants est apparue comme le résultat de la résolution de problèmes liés à l'action concrète et quotidienne, loin des déclarations principielles et abstraites » Moreau, 2007, pp. 53-76). Au fur et à mesure que se posent des problèmes à l'école que ce soit sur le plan disciplinaire, académique ou relationnelle, la question de l'éthique enseignante revient sur le devant de la scène comme un outil important capable de faire remédier à la situation.

Chauvigné et Moreau soulignent qu'« aujourd'hui la question de l'éthique semble plus forte que jamais. En effet, les professions de l'éducation et de l'enseignement sont confrontées à de nombreuses modifications structurelles et pédagogiques sur le plan universitaire, institutionnel, politique et social qui viennent bousculer l'entrée dans le métier » (Chauvigné et Moreau, 2018, pp. 27-40). Ces diverses modifications structurelles sont souvent conditionnées par les nouvelles technologies de l'information et de la communication. Cela requiert des enseignants une grande capacité d'adaptation et d'ouverture. Dans cette logique, la question de la formation permanente prend tout son sens. Plus l'exercice du métier d'enseignant paraît difficile, plus il devient urgent de promouvoir la formation continue des enseignants afin qu'ils aient les outils nécessaires leur permettant de faire face aux nouvelles exigences de leur métier.

En effet, si « l'éducation vise à transformer l'individualité en singularité, par la mise en relation avec la communauté humaine, par la culture et les savoirs » Moreau, 2007, pp. 53-76), il est évident que l'acquisition des nouveaux savoirs et compétences par les enseignants crée les conditions favorables pour un enseignement plus rigoureux et plus efficace. Car la vertu de toute connaissance, c'est la transformation du sujet. Ainsi, les acteurs de l'éducation sont invités à entrer constamment dans un processus de métamorphose en vue de leur transformation. Étant donné que l'éthique enseignante exige que les enseignants soignent leurs pratiques pédagogiques et respectent la dignité des apprenants, cela ne sera possible que dans la mesure où les enseignants sont pleinement conscients des exigences de leur métier et s'efforcent d'y répondre par la loyauté de leur engagement. Dans cet ordre d'idées, Moreau fait une remarque importante :

> Ce n'est qu'en s'impliquant, en se mettant à nu, en prenant des risques, que l'enseignant pourra assumer sa responsabilité vis-à-vis des plus faibles que sont, individuellement, les élèves. L'épreuve de la vulnérabilité ouvre alors la parole, non plus la parole magistrale, mais un dialogue où la finitude de chacun devient le ciment de la communauté (Moreau, 2007, pp. 53-76),

Ces propos de Moreau semblent s'inscrire dans la dynamique du *Maître ignorant* de Rancière et rejoignent parfaitement la pédagogie dialogique de Freire. La spécificité de Moreau réside dans sa conception de l'épreuve de la vulnérabilité considérée comme outil pédagogique

invitant l'enseignant à voir en chacun de ses élèves non seulement le reflet de sa propre humanité, mais aussi à développer un rapport à l'autre fondé sur le dialogue et la complémentarité. C'est d'ailleurs, l'une des exigences éthiques de la vie professionnelle, affirme Moreau : « C'est l'origine de toute déontologie professionnelle : interdire que l'on puisse exercer une charge, un rôle ou une fonction avec la désinvolture et l'insouciance qui, parfois, sont la tonalité majeure de la vie personnelle » (Moreau, 2007, pp. 53-76). L'éthique professionnelle exige une certaine cohérence de vie. Impossible de vouloir exercer le métier d'enseignant sans prendre en compte la vulnérabilité des apprenants. En fait, la prise en compte de leur vulnérabilité nous engage dans la voie de notre propre vulnérabilité. C'est ce qui permet à l'enseignant de faire crédit à l'autre du meilleur de lui-même.

Selon Moreau, « si l'éthique se tient tout entière dans cet acte continu par lequel nous montrons que nous sommes en accord avec les lois de la nature, c'est le rôle du maître de nous admonester pour que nous nous corrigions » Moreau, 2018, pp. 39-52). En réalité le rôle du maître, tel qu'il est décrit ici, sous-entend un certain rapport de soi à soi par lequel l'enseignant se forme et se transforme continuellement afin de mieux répondre aux exigences de sa fonction. Chez les enseignants haïtiens, il est difficile de parler de formation continue car les structures organisationnelles du système éducatif haïtien ne prennent pas en compte cette nécessité et qu'en outre, il n'existe pas de dispositifs pédagogiques assurant continuellement la formation des enseignants.

Dans cette perspective, l'acte éducatif se dénature complètement. Ce qui est contraire justement à la pratique enseignante, nous dit Moreau : « La structure éthique de l'acte éducatif se révèle si spécifique : aucune autre activité humaine, même explicitement orientée vers autrui, ne rencontre l'humanité sur un mode aussi fondamental, et c'est ce qui justifie, à nos yeux, le caractère essentiel de l'approche philosophique en éducation. Mais la tâche de la philosophie n'est pas de collecter ou d'enregistrer des événements, elle est plutôt d'aider à les penser et à les comprendre » (Moreau, 2007, pp. 53-76). La particularité de l'acte éducatif réside dans la capacité de l'enseignant à faire naître des hommes et des femmes capables d'assumer pleinement leur existence.

La cohérence entre discours et actions révèle la beauté de l'acte éducatif. Un enseignant est censé être un agent moral et par conséquent il a la responsabilité de veiller « à chaque phase

de son action à ce qu'elle reste intrinsèquement morale, de part en part orientée vers le meilleur but possible recherché » (Moreau, 2007, pp. 53-76). Effectivement, le but principal d'un enseignement digne de ce nom devrait être l'émancipation des sujets. Cependant, il n'y a pas d'émancipation sans un certain engagement du sujet dans son processus d'apprentissage. De ce fait, il revient à l'enseignant de susciter chez l'apprenant le désir d'apprendre qui le conduira à sa pleine émancipation. La formule de Sénèque : « Libère-toi toi-même », donne à voir qu'il revient au sujet ou à l'apprenant de prendre en main son destin pour se libérer de ce qui pourrait entraver sa libération. Notons qu'« un acteur accomplit ses tâches à partir de l'interprétation qu'il fait du rôle qui est le sien, et cette interprétation du rôle est rendue possible grâce à des représentations » (Moreau, 2007, pp. 53-76).

En effet, rien n'est plus pénible que de suivre les enseignements d'un professeur incohérent. Face à une telle réalité, deux positions sont souvent adoptées par les apprenants. Les plus intelligents font semblant de l'écouter en faisant ce qui leur paraît raisonnable. Les moins doués appliquent les conseils prodigués sans la moindre réflexion. Cela aboutit à des comportements opposés : une confiance aveugle, une méfiance insupportable. Cela arrive souvent dans le cas des enseignants non professionnalisés, nous dit Moreau : « Un enseignant non professionnalisé est un praticien qui n'a pas construit les compétences de réflexivité, d'auto-évaluation, d'auto-formation, d'auto-efficacité personnelle et de communication entre pairs que l'on s'accorde à reconnaître actuellement » (Moreau, 2007, pp. 53-76). La réflexivité, l'auto-évaluation, l'autoformation et le sentiment d'auto-efficacité personnelle constituent le socle autour duquel gravite la construction de l'identité enseignante.

Au niveau de l'éthique enseignante, « l'acte éducatif est structuré a priori comme un acte éthique, qu'il peut être a posteriori investi par un projet moral porté par celui qui l'accomplit : l'acteur professionnel peut devenir un agent moral parce qu'il comprend qu'il le doit, s'il veut éduquer, et l'éthique ne peut plus se présenter alors comme un « supplément d'âme » dont on voudrait que les enseignants soient dotés, pour le bien de la communauté » (Moreau, 2007, pp. 53-76). La structuration de l'acte éducatif exige une formation appropriée. C'est delà que provient en premier lieu la beauté et la noblesse du métier d'enseignant. Se former pour enseigner est une exigence morale adressée à tous les agents de l'éducation. Ce beau métier, ce métier impossible devient déraisonnable lorsque l'enseignant à qui revient le devoir d'enseigner le fait n'importe comment.

En définitive, rappelons que « l'éthique enseignante est une éthique de la présence organisée autour de trois vertus : la justice, la bienveillance et le tact » (Prairat, 2021, pp.14-26). Promouvoir la justice, la bienveillance et le tact facilitant l'acte éducatif, c'est s'engager dans la voie de la socialisation et de l'émancipation. Plus les apprenants seront socialisés aux valeurs morales qui respectent la dignité humaine, plus il leur fera facile de travailler à leur émancipation et ils participeront au développement de leur pays.

Chapitre II : L'émancipation du sujet, visée première de l'éducation métamorphique

L'émancipation comme processus de subjectivation (Foucault, 1984) vise à faire entrer le sujet dans une quête de construction de soi qui part d'une prise de conscience des efforts nécessaires et indispensables à sa transformation. Selon Moreau, l'éducation métamorphique se définit comme une éducation par laquelle le sujet a pour principal objectif la recherche de sa transformation tout au cours de son processus de formation. Un tel processus ne s'arrêtera qu'à la tombe. D'où l'importance de l'écoute de soi et du monde.

Selon Guillaume Caron, « le terme d'émancipation peut prendre une multiplicité de significations et son utilisation recouvre en réalité des intentions différentes » (Caron, 2022, pp. 9-34). En effet, appréhendée comme finalité pédagogique en contexte scolaire, l'émancipation est définie « comme le processus de construction d'un sujet libéré – des déterminismes, des préjugés sur lui et son environnement, des états de tutelle et des emprises – par la prise de conscience de soi et de sa capacité à être auteur de sa propre transformation et de celle du monde qui l'entoure, en lien avec les autres, dans une perspective d'égalité » (Caron, 2022, pp. 9-34). Ainsi, la voie de l'émancipation crée les conditions d'une possible émergence d'un sujet nouveau.

En devenant le principal acteur de sa vie et de son destin, en assumant pleinement son identité et son existence, le sujet devient autonome, pose un nouveau regard sur sa vie, sur autrui et sur son environnement. Ainsi, ce chapitre sur l'émancipation du sujet a pour objectif de nous aider à mieux cerner notre problématique de recherche sur le désengagement des enseignants haïtiens diplômés de l'institution scolaire. En effet, l'engagement et le désengagement des enseignants haïtiens sont censés être conditionnés par le modèle d'éducation qu'ils ont reçu. Apparemment, le désengagement des enseignants soulève la question de leur émancipation, car un sujet émancipé ne s'autorise pas à mener sa vie n'importe comment. Le sujet émancipé recherche constamment, grâce à son autonomie, la cohérence de ses actions.

Dans le cadre de ce chapitre nous étudions la question de l'écoute, du dialogue, du perfectionnement moral, de la métamorphose, de l'émancipation dans l'acte éducatif. Commençons par l'importance de l'écoute dans l'acte d'enseignement.

1. L'importance de l'écoute dans l'acte d'enseignement

L'écoute fait partie des points fondamentaux de l'approche éducative de Freire. Il a beaucoup insisté sur l'éducation dialogique qui repose principalement sur l'écoute dans les relations enseignants-enseignés. Il a cette conviction que l'écoute favorise de meilleurs apprentissages. Une réciprocité d'écoute entre l'enseignant et l'enseigné permet la réalisation des objectifs pédagogiques visés et l'accomplissement de notre humanité. Dans cette logique, Freire affirme : « Enseigner exige de savoir écouter » Freire, 2006, p. 125). Le « savoir écouter » fait toute la différence entre l'éducation bancaire où l'enseignant tend à domestiquer l'apprenant en faisant de lui un vase vide à remplir et l'éducation dialogique fondé sur un apprentissage respectueux du développement des potentialités de l'apprenant.

Cette approche pédagogique privilégie le dialogue et l'écoute; celle-ci encourage l'élève à s'exprimer, à développer son autonomie. À chacune de ces deux approches éducatives correspond une posture de l'enseignant. En fait, « le professeur autoritaire refuse d'écouter les élèves et se ferme à cette aventure créatrice. Il nie à lui-même la participation à ce moment d'une beauté singulière : celui de l'affirmation de l'apprenant comme sujet de connaissance » Freire, 2006, pp.136-137). En outre, il se considère comme le seul sachant. L'apprenant est perçu comme une cruche vide qui a « pour seule mission de recevoir des dépôts transmis, de les conserver, de les archiver » Peters, 2004, pp. 107-119). L'absence de dialogue est la caractéristique principale de l'éducation bancaire. En revanche, l'éducation dialogique propose une approche éducative tout à fait différente. L'apprenant et l'enseignant sont considérés comme deux « sujets connaissants », pour reprendre l'expression de Jean-Marie Barbier, et sont capables de s'enrichir mutuellement. Le dialogue et l'écoute réciproque sont omniprésents dans les relations. Cette approche éducative définie « comme un processus de dévoilement d'une situation vécue par l'action et la réflexion, permet à l'élève (jeune ou adulte) d'acquérir une capacité d'intervention consciente et créatrice sur la réalité historique » Peters, 2004, pp.107-119). En considérant l'élève comme un partenaire, l'enseignant entre dans une dynamique de respect de l'autre qui fonde la relation pédagogique.

Reprenant une pensée de Freire, Peters souligne que « le dialogue constitue l'essence même de l'éducation en tant que pratique de la liberté. Le dialogue est une exigence essentielle. Et

s'il est la rencontre de la réflexion et de l'action de ceux qui le pratiquent, tournés vers le monde à transformer et à humaniser, il ne peut se réduire au dépôt des idées d'un individu dans un autre, ni à un simple échange d'idées » Peters, 2004, pp.107-119). Présenter l'éducation comme une pratique de la liberté, c'est affirmer la dimension irremplaçable du dialogue dans la construction du tissu social. En tant que pratique de la liberté, le dialogue ouvre la voie à l'inattendu de l'homme dans la mesure où la parole libère et fait ressortir les sentiments du cœur de l'homme. Freire rapporte un témoignage du professeur Olgair Garcia sur une expérience pédagogique qu'elle a vécue avec des enfants et des adolescents, mais aussi avec des enseignants :

> Le professeur Olgair Garcia, me dit qu'au cours de son expérience pédagogique avec des enfants et des adolescents, mais aussi avec des enseignants, elle avait pu observer combien savoir écouter était important et même nécessaire. Si, en vérité, le rêve qui nous anime est démocratique et solidaire, ce n'est certainement pas en parlant aux autres de manière hautaine, comme si nous étions porteurs de la vérité à transmettre à autrui, que nous apprenons à écouter (Freire, 2006, p.125-126).

Le témoignage rapporté par Freire au sujet du « savoir écouter » s'inscrit dans la dynamique d'une éducation émancipatrice. Cela est contraire à l'éducation bancaire caractérisée par la culture du silence. L'éducation dialogique dont parle Freire s'inscrit dans la logique de savoir écouter entre enseignant et élève. Le savoir écouter crée une communauté d'apprentissage où l'apprenant et l'enseignant s'éduquent et s'apprennent mutuellement. La réciprocité et l'écoute sont au cœur de cette approche éducative, soutient Freire : « C'est en écoutant que nous apprenons à parler avec eux. Seul celui qui écoute patiemment autrui avec une oreille critique parle avec lui, même si, dans certaines conditions, il faut lui parler » (Freire, 2006, p.126).

À travers les idées de Freire, nous percevons toute l'importance du dialogue dans l'exercice des métiers adressés à autrui notamment dans l'acte éducatif. Celui-ci constitue l'essence même de l'humanité. Il est quasiment impossible de parler de l'existence d'un sujet en dehors du dialogue. Lorsque l'absence de dialogue sincère se fait sentir, la bestialité humaine apparaît beaucoup plus visible. Quand il y a la guerre, la violence, le racisme… ce sont des indices qui témoignent que le dialogue n'est pas au rendez-vous, du moins il n'a pas été

pratiqué comme il le fallait. L'absence de dialogue franc serait l'une des causes de ce monde en détresse.

Dans un système éducatif où le dialogue entre enseignants et élèves n'est pas au premier plan, le travail pédagogique de l'enseignant est voué à l'échec, car il lui sera difficile de développer l'autonomie des apprenants. Voilà pourquoi, plus d'uns estiment que l'avenir et le progrès social, économique et politique d'un peuple dépendent en grande partie de la qualité de son système éducatif. Sur ce point, le système éducatif haïtien en est un exemple très éclairant. Le dialogue est quasiment absent du processus éducatif. N'est-ce pas cette absence de dialogue dans les relations enseignants-élèves qui contribue à l'aggravation de la crise sociopolitique en Haïti ?

La capacité d'écoute réciproque est l'un des points les plus essentiels du métier d'enseignant. Dans la relation pédagogique, il y a au moins deux interlocuteurs qui se mettent chacun dans une posture : un « savoir écouter » et un « savoir comprendre » ce que l'autre veut dire. De temps en temps les rôles s'inversent pour favoriser un meilleur apprentissage. L'écoute, dans la perspective de Freire, suppose une attention et une ouverture à l'autre qui crée les conditions de possibilité d'une réelle rencontre de l'intimité de l'autre :

> Écouter est bien sûr quelque chose qui va bien au-delà de la possibilité auditive de chacun. Écouter, dans le sens discuter ici, signifie la disponibilité permanente de la part du sujet qui écoute, d'être ouvert à la parole de l'autre, aux gestes de l'autre, aux différences de l'autre. Cela ne veut pas dire, évidemment, qu'écouter exige de celui qui écoute réellement son total effacement en face de l'autre qui parle. Une telle posture ne serait pas celle de l'écoute mais de l'auto-annihilation (Freire, 2006, p.132).

Cette remarque de Freire paraît déterminante pour saisir le double sens de l'écoute dans l'enseignement. L'enseignant, dans l'exercice de sa fonction, est invité à faire preuve de sympathie à l'égard des apprenants. Prendre du temps pour les écouter est synonyme de respect. C'est la conviction de Freire. Pour lui, le « savoir écouter » est l'une des caractéristiques qui doivent guider tous les enseignants dans leur acte d'enseignement. C'est l'une des failles de l'éducation bancaire que dénonce Freire. Elle produit des individus insensibles à l'écoute des autres. Freire estime que l'éducation bancaire « déforme la

créativité nécessaire de l'apprenant et de l'éducateur » (Freire, 2006, p. 43). Cette déformation provient de la culture du silence qui paralyse l'esprit critique des apprenants. Cette culture du silence n'a pas pour seule conséquence de priver les individus de leur pouvoir d'agir mais détruit en eux ce qu'ils ont de plus précieux : le pouvoir de la parole qui authentifie et fonde l'existence des humains. Promouvoir le dialogue à l'école devient une urgence pour l'école haïtienne. C'est une nécessité pour l'Haïti d'aujourd'hui qui se perd au fond du gouffre.

2. De l'autonomie des apprenants au développement des apprentissages

Promouvoir l'autonomie des apprenants fait partie des facteurs déterminants susceptibles de favoriser des apprentissages. L'enseignant soucieux des apprentissages se sent continuellement appelé à bien soigner ses relations pédagogiques afin qu'elles contribuent au rayonnement et à l'épanouissement des apprenants, affirme Freire : « En tant qu'éducateur, je dois être constamment attentif à ma relation à ce respect qui implique également que je le sois avec moi-même » (Freire, 2013, p. 75). Ainsi, nous en déduisons que le respect des autres passe avant tout par le respect de soi. L'enseignant qui est réellement animé du désir de faire progresser ses apprenants ressent la nécessité de développer avec eux des relations saines et sereines imprégnées de respect et de liberté.

Freire soutient que le respect de l'autonomie et de la dignité des apprenants fait partie des exigences éthiques de l'acte éducatif : « Le respect de l'autonomie et de la dignité de chacun est un impératif éthique et non une faveur que nous pouvons ou non concéder aux uns ou aux autres » (Freire, 2013, p. 75). Une telle conception éducative va à l'encontre de ce qui se fait généralement dans le milieu scolaire haïtien. Tenant compte de l'imprégnation de la pédagogie traditionnelle dans les salles de classe, le respect de l'autonomie des apprenants apparaît souvent au second plan. Notons que cela n'est pas forcément dû à un refus catégorique de la part des enseignants, mais plutôt du système pédagogique en vigueur. D'autant plus qu'en Haïti, nombreux sont ceux qui n'ont jamais reçu de formation de base pour entrer dans l'enseignement. Il est intéressant de souligner qu'on apprend à devenir un sujet autonome et qu'il n'y a rien d'inné.

En outre, ceux qui ont reçu la formation pour être enseignant n'ont pas nécessairement un bon accompagnement pour leur permettre de se perfectionner afin de mieux répondre aux

exigences de leur fonction. Généralement, les établissements scolaires ne sont pas équipés de bibliothèques ou de médiathèques et cela a de lourdes conséquences sur la vie et la réussite scolaires des élèves. Vu les conditions dans lesquelles les enseignants exercent leur métier, il est difficile de leur demander de se procurer des livres ou d'autres documents susceptibles de les aider à se perfectionner. Notons que le salaire qu'ils perçoivent ne peut en aucun cas satisfaire leurs besoins, d'autant plus, s'ils ne le reçoivent pas à temps.

Voilà pourquoi nous retrouvons dans le système scolaire beaucoup d'enseignants autoritaires qui ne sont pas toujours prêts à entrer dans cette dynamique de respect de l'autonomie des apprenants. Très souvent, ils ne sont pas disposés à donner le meilleur d'eux-mêmes parce que le système dans lequel ils évoluent crée des frustrations de toutes sortes. Au lieu d'être à l'écoute des apprenants, ils développent souvent une posture autoritaire qui ne favorise guère de bonnes relations pédagogiques. Selon Freire, « c'est dans ce sens que le professeur autoritaire qui étouffe la liberté de l'apprenant en portant un regard mesquin sur son droit d'être curieux et inquiet, autant que le professeur permissif, rompt avec la radicalité de l'être humain – celle de son inachèvement assumé dans lequel s'enracine sa dimension éthique » (Freire, 2013, p. 75). Ces deux visages de professeurs mis en exergue par Freire nous invitent à retrouver le juste milieu dans l'acte éducatif. Car l'enseignant autoritaire aussi bien que l'enseignant permissif ne participent nullement à la construction d'une société juste et équilibrée. Car l'apprenant qui grandit, a besoin d'intégrer dans sa vie les valeurs qui feront de lui un être solidement enraciné dans les traditions et les coutumes de la communauté à laquelle il appartient.

Pour enseigner les valeurs qui font de l'apprenant un être totalement enraciné et équilibré, Freire estime que l'enseignant doit être capable de donner un témoignage cohérent qui suscite l'intérêt des apprenants : « Savoir que je me dois de respecter l'autonomie et l'identité de l'apprenant exige de ma part une pratique en tout point cohérente avec cette connaissance » (Freire, 2013, p. 76). La cohérence entre pensée et action doit être au cœur de l'acte éducatif. C'est ce qui donne au travail enseignant toute sa consistance et toute sa beauté. L'enseignant incohérent est incapable de susciter le désir du bien chez l'apprenant, car il est beaucoup plus facile d'apprendre par l'exemple.

Le respect de l'autonomie des apprenants est une façon pour l'enseignant de leur révéler leur dignité et leur identité. Dans la mesure où le respect est absent du processus éducatif, il devient difficile de faire découvrir aux apprenants la valeur de la dignité humaine. Elle est en quelque sorte révélatrice de l'identité du sujet. Le respect de l'autonomie, de la dignité et de l'identité sont des éléments fondamentaux qui doivent être toujours au cœur du processus éducatif, selon Freire : « Savoir que je dois à la fois respecter l'autonomie, la dignité, l'identité de l'apprenant et, dans ma pratique, chercher la cohérence avec cette connaissance me conduit, sans appel, à la création de quelques vertus ou qualités sans lesquelles cette connaissance s'avère inauthentique » (Freire, 2013, p. 77).

Chacune des actions de l'enseignant doit s'accorder avec ses discours sinon il risque de se faire désapprouver par ses élèves parce que sa pensée et ses actions ne sont pas harmonisées. Ce qui revient à dire qu'il n'est pas cohérent et s'il n'est pas cohérent ses actions peuvent difficilement agir sur le cœur des gens. Bien plus, le respect de l'autonomie des apprenants n'implique la prise en compte de leurs conditions matérielles et de leur singularité comme deux éléments essentiels de leur croissance et de leur développement, affirme Freire :

> On ne peut pas respecter les apprenants dans leur dignité, en tant qu'êtres se formant, et dans leur identité en construction, si on ne prend pas en considération les conditions matérielles dans lesquelles ils vivent, si on ne reconnaît pas l'importance des « connaissances faites par l'expérience » avec lesquelles ils arrivent à l'école. Le respect dû à la dignité des apprenants ne me permet pas de sous-estimer, pire de me moquer du savoir dont ils sont porteurs en arrivant à l'école ». (Freire, 2013, p. 79).

Certains peuvent se demander quelle est la pertinence de la prise en compte de ces deux éléments essentiels ? En fait, selon le constructivisme, la prise en compte du milieu culturel est importante dans les apprentissages. C'est ce qui permet de ne pas sous-estimer les capacités des apprenants. Les cultures peuvent être différentes, mais chacune porte ses propres richesses. Freire renforce sa pensée en précisant que le respect de l'apprenant fait partie des devoirs de l'enseignant : « En pensant au devoir qu'en tant que professeur, je dois respecter, dans le processus éducatif même, la dignité de l'apprenant, son autonomie, son identité, je dois aussi penser, comme je l'ai déjà fait ressortir, à la façon d'avoir une pratique éducative intégrant le respect que je sais devoir à l'apprenant, au lieu de le nier » (Freire, 2013, p. 79).

La pratique éducative exige de l'enseignant un esprit critique qui lui permet de se placer au-dessus de la mêlée, de prendre distance par rapport à tout ce qu'il voudrait vivre ou réaliser. La rigueur dans la pratique éducative ne doit pas être un obstacle pour les apprentissages. La rigueur doit contribuer au contraire au bien-être des élèves : « Plus je deviens rigoureux et critique dans ma pratique pour connaitre, plus je dois manifester du respect envers le savoir naïf qui sera dépassé par le savoir produit au travers de l'exercice de la curiosité épistémologique » (Freire, 2013, p. 79). Le savoir naïf dont il est question ici renvoie sans doute aux connaissances dont les élèves sont dépositaires et qui ne sont pas forcément reconnues par la science. Le savoir naïf n'est pas moins important que le savoir scientifique, mais il a seulement besoin de passer au creuset de la science.

À partir de ses propres expériences, Freire avance : « Je dois rester un être à l'esprit critique et interrogateur, inquiet en face de la tâche qui m'incombe – *celle d'enseigner et non celle de transférer des connaissances* » (Freire, 2013, p. 63). Freire nous montre l'importance de la réflexivité dans le cadre du métier d'enseignant. L'esprit critique et interrogateur dont il est question ici s'inscrit en droite ligne dans la pédagogie constructiviste. Freire oppose cette pédagogie à celle qui consiste à transférer des connaissances, qui reflète la réalité de la pédagogie traditionnelle. La capacité de l'enseignant à interroger la réalité donne une représentation particulière à son acte d'enseignement. Dans le contexte d'Haïti ou prime aujourd'hui encore la pédagogie traditionnelle, nous trouvons presque tous les caractéristiques de *l'éducation bancaire* soulignés par Freire :

- L'éducateur est celui qui éduque ; les élèves, ceux qui sont éduqués ;
- L'éducateur est celui qui sait ; les élèves, ceux qui ne savent pas ;
- L'éducateur est celui qui pense ; les élèves, ceux qui sont pensés ;
- L'éducateur est celui qui prononce la parole ; les élèves, ceux qui l'écoutent docilement ;
- L'éducateur est celui qui discipline ; les élèves, ceux qui sont disciplinés ; […]
- L'éducateur identifie l'autorité du savoir avec son autorité fonctionnelle qu'il oppose de façon antagonique à la liberté des élèves ; ceux-ci doivent s'adapter aux déterminations de l'éducateur ;
- L'éducateur, finalement, est le sujet agissant du processus ; les élèves en sont de simples objets. (Freire, 2001, p. 52).

Il est intéressant et même très urgent de relire ces textes de Freire pour bien saisir la nécessité de faire bouger les mentalités afin de donner un nouveau souffle à la pédagogie scolaire. Jusqu'à présent, la plus grosse difficulté consiste à mettre en place des manuels scolaires qui répondent réellement à leur fonction et la professionnalisation du corps enseignant. Ces manuels importés ne mettent pas en avant la culture haïtienne et ne reflètent pas non plus cette culture. Les livres des auteurs haïtiens sont généralement absents du système scolaire. Concernant la littérature haïtienne, certains enseignants tentent d'utiliser quelques manuels qui en réalité ne sont pas réactualisés et par conséquent ne parviennent pas à faire entrer les enseignants dans le socioconstructivisme.

La question de l'autonomie des apprenants en Haïti reste très problématique dans la mesure où les dispositifs susceptibles de conduire à une vraie autonomie sont quasiment inexistants dans le milieu scolaire. L'un des bienfaits d'une telle autonomie, c'est qu'elle crée les conditions pour de meilleurs apprentissages. Les spécificités de ces apprentissages résident dans les expériences faites par les apprenants car en s'investissant dans leur processus d'apprentissage, ils deviennent les principaux constructeurs de leurs savoirs et de leurs connaissances. Lorsque des enseignants n'ont pas été eux-mêmes formés dans cet esprit d'autonomie il peut leur apparaître difficile de mettre en œuvre une telle posture pédagogique néanmoins aussi il n'est pas impossible. D'ailleurs, il est bien connu dans le milieu scolaire haïtien que bien souvent, certains enseignants réduisent les apprenants au silence afin de ne pas les « embêter » en classe. Donc, ce qui devrait être pour l'enseignant un atout dans l'accompagnement de l'apprenant lui devient un obstacle.

La participation de l'apprenant en classe n'est pas toujours bien appréciée à sa juste valeur parce que dans l'imaginaire de la plupart des professeurs, l'apprenant en classe doit être constamment à son écoute et c'est ainsi qu'il recevra les savoirs qu'il a à lui transmettre. La problématique de l'autonomie des apprenants soulève celle des enseignants. Un enseignant non autonome n'est pas un praticien réflexif et peut avoir du mal à développer en lui un esprit critique pour essayer de cerner les réalités qui l'entourent. Pour qu'un enseignant puisse développer son autonomie, Freire nous propose : « Cela exige de ma part, une réflexion critique permanente sur ma pratique incluant l'évaluation de mon propre faire avec les apprenants. L'idéal est que, tôt ou tard, on invente une forme permettant aux étudiants de

participer à l'évaluation. Le travail du professeur est double : le travail du professeur avec les élèves et du professeur avec lui-même » (Freire, 2013, p. 79). Permettre à chaque enseignant de comprendre le sens de son travail, devrait être l'un des principaux objectifs des établissements scolaires, mais cela est loin de se réaliser.

3. Le perfectionnement moral du sujet : fondement et idéal de l'acte éducatif

Le perfectionnement moral du sujet a été depuis l'Antiquité l'horizon et la principale finalité de l'acte éducatif. En effet, « il n'y aurait pas d'*existence humaine* sans l'ouverture de notre être au monde, sans transitivité de notre conscience » (Freire, 2006, p. 102), affirme Freire. Donc, parler du perfectionnement moral du sujet revient à analyser les différents dispositifs mis en œuvre par un sujet pour se transformer à travers son processus éducatif. La principale finalité de l'acte éducatif est le perfectionnement moral du sujet. Autrement dit, la mission essentielle de l'éducateur est d'assurer le passage de l'homme à l'humanité. Rappelons qu'« être éduqué, c'est se convertir, devenir autre, non comme on acquérait une nature différente mais en retrouvant c'est qui avait été perdu. Pour Platon, la connaissance est une reconnaissance, le souvenir d'un savoir qui a été oublié une *réminiscence* » (Drouin-Hans, 1998, p. 11).

L'éducation conduisant au perfectionnement moral du sujet peut-il être, comme l'écrivait Comenius, « l'atelier de l'humanité ? » (Kerlan, 2003, p. 66). Ce questionnement trouve un écho très intéressant dans les écrits de Freire et de Moreau surtout lorsqu'ils abordent la finalité de l'éducation qui n'est autre que l'émancipation du sujet. La pédagogie éducative qu'ils proposent trouve son fondement dans la praxis et le perfectionnement moral, voies privilégiées de l'émancipation humaine. Pour Freire, la pédagogie est une praxis : « Dans la mesure même où leur tâche est une praxis, toute leur action doit nécessairement être éclairée par une théorie. La tâche de l'homme est à la fois théorie et pratique, réflexion et action. Elle ne doit se réduire [...] ni au verbalisme, ni à l'activisme » (Freire, 2001, p. 116).

Une remarque nous semble importante à propos de cette citation. C'est que la praxis à laquelle fait référence Freire ne s'appuie pas sur une simple théorie mais qu'elle s'inscrit dans une démarche précise : savoir articuler la théorie à la pratique. La praxis dans la théorie freirienne est l'action par laquelle l'homme transforme son milieu naturel pour répondre à ses

besoins, en s'engageant collectivement dans des structures sociales déterminées en gardant sa conscience toujours éveillée. Sans la réflexion et l'action, la théorie est dépourvue de sens, car toute théorie doit s'enraciner dans une pratique. En s'incarnant dans la pratique, la théorie prend de nouvelles formes et offre de nouvelles manières d'appréhender la réalité. Un vrai apprentissage ne se construit pas seulement à partir du discours de l'enseignant mais tient compte aussi de celui de l'apprenant. C'est ce qui fera de l'apprenant un sujet responsable, autonome et émancipé. L'enseignant ne doit pas oublier que l'apprenant a besoin de partir de ses propres expériences pour construire son apprentissage, sa citoyenneté, son autonomie. Chez Freire, la théorie, la réflexion et l'action forment un tout organique, inséparable et évolutif. L'une et l'autre s'interpellent et ne se donnent pas à comprendre isolément dans une éducation dialogique. Moreau, se référant à Sénèque, s'interroge sur la manière d'apprendre aux apprenants. Il estime que certaines pratiques pédagogiques ne favorisent nullement la métamorphose éducative décrite par Sénèque. Car la métamorphose se réalise à un moment privilégié. Il s'agit du « moment de mise à distance du « monde ambiant » par lequel l'apprenant s'approprie les structures mêmes de la réalité dans laquelle il se trouvait impliqué sans pouvoir y agir lucidement » (Moreau, 2020, pp. 61-74). Cette mise à distance du milieu ambiant requiert de la part de l'apprenant un esprit critique qui lui permet de juger et d'apprécier la réalité.

L'homme est par nature un être perfectible car il est capable de s'élever au-delà de sa condition d'animalité. Cela devient possible grâce à l'éducation. Ainsi Moreau fait remarquer que « l'éducation n'est pas la domestication, mais le déploiement de soi, par le souci de soi, *cura sui* » (Moreau, 2014, pp. 35-56). Ce déploiement de soi s'effectue par la pratique du souci de soi, véritable exercice conduisant à la transformation de soi. Pour Épictète, « l'être humain est défini comme l'être qui a « été confié au souci de soi » (Mozère, 2004, pp.13-14). Le souci de soi dont il est question ici est défini par Michel Foucault comme le moyen de s'appartenir. Il s'agit d'un dispositif mis en œuvre par un sujet en vue de prendre soin de sa vie. Par ce dispositif, le sujet cherche à établir un nouveau rapport à lui-même et à la vérité. Ce nouveau rapport à soi implique la pratique d'un ensemble d'exercices spirituels (Pierre Hadot) facilitant cette entreprise. En ce sens Moreau soutient : « Les exercices spirituels trouvent alors leur fonction principale de rendre possible l'extraction hors de la *stultitia* » Moreau, 2014, pp. 35-56). En permettant à un sujet de s'extraire hors de la *stultitia*, de la folie

collective, les exercices spirituels créent les conditions d'une possible émergence d'un nouveau sujet.

Les exercices spirituels, dans la perspective hadotienne, constituent un puissant dispositif de transformation de soi. Donc, « il s'agit de parvenir à une transformation totale de la vie morale, par la pratique assidue des exercices spirituels » (Moreau, 2022, pp. 74-85). Ces exercices s'inscrivent dans une dynamique de transformation de soi fondée sur la nécessité pour un sujet de se renouveler quotidiennement. En effet, « concevoir la philosophie comme une manière de vivre suppose de rattacher l'essentiel de l'activité philosophique à une pratique, à un exercice sur soi : la compréhension théorique est insuffisante si elle ne produit pas d'effets sur l'individu qui réfléchit, si elle ne le transforme pas en profondeur, si la conviction ne s'accompagne pas d'une persuasion » (De Negroni, 2009, pp. 89-92). Dans *l'Apologie de Socrate*, Platon nous montre à travers la relation enseignante entre Socrate et son disciple Alcibiade que le projet de l'acte éducatif n'a comme finalité que la transformation de l'apprenant. Cette transformation de soi n'est possible que dans la mesure où l'apprenant accepte d'entrer dans le jeu des exercices spirituels.

En demandant à Alcibiade de s'occuper de lui-même, Socrate a voulu lui faire comprendre que la visée première de l'acte éducatif est la transformation de soi. Sinon, l'apprenant restera enfermé dans la *stultitia* c'est-à-dire dans un état d'ignorance ou de folie. Ce qui l'empêche de devenir réellement ce qu'il est appelé à être. En s'enfermant dans cet état d'égarement, il lui sera impossible de parvenir à son émancipation. Simon-Olivier Gagnon, dans son mémoire de maîtrise sur Michel Foucault et le souci de soi dans l'Antiquité affirme : « Dans la philosophie stoïcienne, l'état pathologique, morbide, duquel on doit s'émanciper à tout prix est nommé la *stultitia*. C'est l'état de la personne qui n'est pas en bonne santé, dont la pensée est dans l'irrésolution ou l'agitation et qui a besoin que quelqu'un lui tende la main pour l'aider à s'en sortir » (Gagnon, 2019, p. 30). L'extraction de la *stultitia* exige le soutien d'un précepteur. Le rôle de ce précepteur est justement de tendre la main au *stultice* pour lui faire sortir de son état d'égarement en lui ouvrant les yeux sur l'importance de la pratique des exercices spirituels.

Octroyant un certain pouvoir d'agir au sujet, les exercices spirituels sont intimement liés au processus éducatif. Moreau rappelle que tout exercice implique un certain déplacement et

c'est ce qui assure la transformation du sujet. Ainsi, tout acte éducatif qui tend à promouvoir la répétition de l'immobilité ne s'inscrit nullement dans la dynamique de l'émancipation : « Tout exercice est un déplacement, lorsque le dressage est une confortation dans la répétition de l'immobilité. Marche et écriture, voyage et lecture, course à pied et ascension, telles sont les pratiques de l'être à soi que la tradition propose, avec insistance, à tous les exercitants » (Moreau, 2014, pp. 35-56). Bien loin d'être une simple mémorisation de savoirs, le processus d'apprentissage est fait d'un ensemble d'activités qui d'une manière ou d'une autre participe à la construction du sujet apprenant. Montaigne, à travers l'écriture des *Essais*, nous montre combien les voyages, les rencontres et les lectures nous procurent de nouvelles connaissances et de ce fait contribuent énormément à notre formation. Dans la lettre 84 adressée à Lucilius, repris par Moreau (2014) dans la revue *Le Télémaque,* Sénèque nous dévoile les vertus de la lecture :

> Je ne quitte point mes lectures. Or, pour moi, les lectures sont de première nécessité : d'abord elles empêchent que je me contente de mon fonds ; et puis, en m'initiant aux recherches des autres, elles me mettent à même d'apprécier les découvertes faites et de réfléchir sur celles qui restent à faire. La lecture est l'aliment de l'esprit ; quand l'étude l'a fatigué, elle le délasse, sans exclure pourtant toute étude. On ne doit pas plus se borner à écrire qu'on doit se borner à lire. La première de ces occupations déprimera, épuisera l'énergie spirituelle (je parle du travail du style), l'autre l'énervera, la détrempera. Recourons tour à tour à l'une et à l'autre, et tempérons l'une par le moyen de l'autre, de telle sorte que la composition écrite mette en un corps d'ouvrage ce que la lecture a recueilli (Moreau, 2014, pp. 35-56).

L'articulation entre la lecture et l'écriture fait partie intégrante du processus de formation et contribue d'une certaine manière au perfectionnement moral du sujet. En fait, si l'exercice d'écriture a été pour Montaigne le moyen privilégié de prendre soin de son âme, de se soigner contre la tristesse qui l'envahissait après la mort de son père et de son ami Étienne de la Boétie, cette forme d'exercice a donc de grandes vertus que nous pouvons encore aujourd'hui promouvoir dans le processus d'éducation.

Le perfectionnement moral, finalité première de la pratique du souci de soi fondée sur les exercices spirituels, opère dans la vie de l'apprenant une certaine décentration qui l'oblige à poser un regard nouveau sur son environnement immédiat et sur lui-même, soutient Moreau :

« La décentration qu'opèrent les exercices spirituels n'a rien d'une hypostase, d'une échappée hors d'un monde sensible, mais s'apparente à la conquête, fugitive et déterminante, d'un regard nouveau sur les mêmes choses du monde prises dans des rapports plus amples et plus compréhensibles » (Moreau, 2014, pp. 35-56). Le processus éducatif en tant que conquête de soi engendre dans la vie du sujet une transformation de soi qui ne s'arrêtera qu'au tombeau. Mais, toujours est-il, une telle transformation n'est possible que si l'acte éducatif vise l'émancipation du sujet. Car, l'éducation bancaire ne saurait en aucun cas conduire vers l'émancipation.

La transformation de soi en tant que résultat suprême du processus éducatif visant le perfectionnement moral du sujet produit de nombreux fruits. Ainsi, Sénèque, répondant à quelqu'un qui lui demandait quels étaient les progrès qu'il avait réalisés dans sa vie en pratiquant les exercices spirituels, lui répondait : « Tu veux savoir quel progrès j'ai accompli ? Je suis devenu l'ami de moi-même. Progrès considérable : il ne sera jamais seul. Ami de soi-même ! Une telle amitié, sache-le, est à la portée de tous[46] ». Le fait de devenir l'ami de lui-même constitue pour Sénèque un énorme privilège. C'est un énorme privilège dans la mesure où il vit en cohérence avec ses aspirations et ses désirs les plus profonds.

La philosophie en tant que manière requiert justement cette cohérence de vie. La lutte contre la *stultitia* trouve ici toute sa pertinence. D'ailleurs, tout le travail du précepteur vise justement à tendre la main au *stultice* pour l'aider à sortir du gouffre de l'égarement ou de la folie dans lequel il se trouve enfermé. Ainsi donc, « s'émanciper de la *stultitia* nécessite des techniques de vie particulières ; ce sont les exercices. Prendre soin de soi, cela ne peut se faire, dans la pensée hellénistique, que dans l'exercice » (Moreau, 2014, pp. 35-56).

La question de l'autorité occupe une place centrale dans l'acte éducatif. Cette autorité n'est pas à confondre avec un quelconque autoritarisme. Mais au contraire donne toute sa mesure dans une relation équilibrée visant le progrès de l'apprenant : « L'autorité, comme le montre Sénèque, procède de ce que le maître dirige sa vie en cohérence avec son enseignement ; l'amitié, quant à elle découle du choix que le disciple fait de son maître » (Moreau, 2014, pp. 35-56). La cohérence de vie est l'une des grandes problématiques de toute la philosophie

[46] Sénèque, *Lettre à Lucilius 6*, p. 16. Dans Moreau, D. (2014). Éduquer ou dresser ? Pour une critique du « post-humanisme » *Le Télémaque,* n° 45(1), 35-56.

depuis l'Antiquité jusqu'à nos jours. Perçue par les philosophes de l'Antiquité à la fois comme un savoir et une vertu, la sagesse donne à la vie humaine une coloration particulière, affirme Moreau : « La sagesse consiste à prendre conscience de cette tension entre l'agir et le sentir pour vivre en accord avec le cosmos et la vertu est l'accroissement de cette conscience, permettant l'action juste choisie par la délibération sur la situation propre de l'agent » (Moreau, 2022, pp. 74-85).

L'éducateur est celui qui s'engage dans la voie de la sagesse et qui s'efforce assidûment de vivre cette cohérence étroite entre parole et action. C'est ce qui fait de lui un maître crédible qui inspire confiance à ses apprenants. Voilà pourquoi d'ailleurs le processus éducatif est souvent perçu comme un processus de conversion. Mais cette conversion n'est pas une conversion de soi, mais une conversion à soi. La conversion de soi, comme l'a si bien compris Saint Augustin, consiste à s'en remettre à une force transcendantale pour retrouver en soi ce qui était perdu à cause du péché originel. Tandis que la conversion à soi s'inscrit dans la dynamique des pratiques de soi de Michel Foucault invitant le sujet à développer un rapport de soi à soi qui facilite la rencontre de sa propre identité.

Cette préoccupation de conversion à soi était déjà présente chez les stoïciens, rappelle Moreau : « Toute éducation est conversion. Pour les stoïciens, en revanche, il s'agit de convertir les individus par la parole philosophique, en provoquant une rupture avec la manière de vivre antérieure, pour que s'opère ce retour à soi (Hadot, 2002, p. 226). Il s'agit de parvenir à une transformation totale de la vie morale, par la pratique assidue des exercices spirituels » (Moreau, 2022, pp. 74-85). La conversion à soi opérée par un retour à soi motivé par la rencontre et la connaissance de sa vraie identité conduit au perfectionnement moral du sujet. C'est la voie idéale pour parvenir à son émancipation.

Notons que l'émancipation humaine n'est pas un événement qui se produit une fois pour toutes. Celle-ci requiert un réel engagement du sujet dans la durée. C'est la pratique permanente du souci de soi qui assure l'émancipation du sujet. Car l'extraction de la *stulticia* implique un travail ardu pour demeurer toujours éveillé face à la tentation d'égarement à laquelle le sujet est exposé en permanence. Moreau, parlant de l'émancipation, fait remarquer « L'émancipation, qui se poursuit par le souci de soi, consiste à s'extraire de la *stultitia* dont nous sommes, par nos paresses et nos manques de loisirs, co-responsables. Entre la fluidité

d'une vie à soi, en harmonie avec le Cosmos et la communauté humaine, et la pétrification de la mort, la *stultitia* est un état intermédiaire de coagulation dans lequel nous nous laissons engluer progressivement au point de ne plus agir par nous-même » (Moreau, 2014, pp. 35-56). Dans cette logique, tout le travail pédagogique de l'enseignant consiste à créer des dispositifs qui facilitent la libre créativité de l'apprenant afin que ce dernier se sente véritablement responsable de sa destinée. Il assume la part de responsabilité qui lui est confiée dans le processus éducatif. Permettre à l'apprenant d'agir par lui-même, c'est faire de lui le principal acteur de sa formation pour pouvoir vivre une existence épanouie et équilibrée.

Une telle conception éducative va à l'encontre de l'éducation bancaire qui privilégie l'éducation au consentement sans développement de l'esprit critique du sujet. Pour Moreau, « l'éducation au consentement est antinomique de la formation à l'autonomie intellectuelle qui revendique l'accès à la délibération politique collective » (Moreau, 2022, pp.74-85). Dans La pédagogie de l'autonomie, Freire montre clairement comment l'autonomie du sujet doit être l'une des préoccupations majeures de toute l'activité enseignante. L'autonomie fonde la dignité du sujet et lui ouvre la voie à l'impossible. C'est peut-être en ce sens qu'il faudrait comprendre ces propos de Moreau quand il dit : « Tout acte de formation transmet aussi des horizons de possibilités, des champs de pratiques accessibles par des gestes immémoriaux comme des modalités éthiques et esthétiques de l'accomplissement du soi » (Moreau, 2022, pp.74-85). Cela ne fait aucun doute que l'acte éducatif est d'une grandeur exceptionnelle en ce sens qu'il détient le pouvoir de faire naître ce qui n'a jamais existé grâce à l'imagination créative de l'apprenant.

Le perfectionnement moral en tant que fondement et idéal de l'acte éducatif permet au sujet de poser un nouveau regard sur sa vie, sur son environnement et sur le cosmos. La pratique du souci de soi en tant que moteur du perfectionnement nécessite une bonne rigueur méthodologique qui favorise une véritable extraction de la vie sociale. Le perfectionnement moral implique un travail de métamorphose, de transformation de soi.

4. L'éducation métamorphique, voie privilégiée de l'émancipation du sujet

Selon Moreau, « les Lettres à Lucilius, de Sénèque, 1969, p. 3), constituent un des recueils les plus rigoureux de la formation de soi, dans la pensée antique. Elles s'ouvrent, on s'en souvient, par l'exhortation à l'affranchissement : « *Vindica te tibi*, affranchis-toi par toi-même » (Moreau, 2022, pp.74-85). Cette exhortation donne la clé de compréhension de l'éducation métamorphique comme voie privilégiée de l'émancipation du sujet.

Au début de cette réflexion, il nous paraît important de revenir sur une remarque faite par Moreau entre deux mots d'origine grecque, à savoir : *metanoia et epistrophê*. Il est vrai que ces deux mots ont la même signification (conversion), mais en fait ils renvoient à deux réalités différentes. À bien comprendre la pensée de Moreau, la *métanoia* semble renvoyer à la conversion de soi, telle que cela a été thématisé par Saint Augustin au début du Moyen-Âge. Dans cette perspective chrétienne, la *métanoia* renvoie à la mort et à la résurrection du Christ. Une telle conversion s'inscrit dans la dynamique de la conversion de soi. Autrement dit, il s'agit pour un pénitent de revenir à Dieu en s'abandonnant complètement à lui tout en rejetant tout ce qui le retient loin de la grâce divine.

La métanoia chrétienne vise une sorte de déprise de soi pour se tourner vers Dieu. Tandis que l'*épistrophê* renvoie à la conversion à soi. En d'autres termes, l'*épistrophê* se rapporte à la conversion philosophique telle que les stoïciens l'avaient comprise depuis l'Antiquité. La conversion philosophique est un retour vers soi-même. Donc, nous comprenons bien que la visée de la *métanoia* est bien différente de celle de l'*epistrophê*. N'est-ce pas ce que Moreau a voulu faire remarquer quand il avance : « La *métanoia* interdit tout regard rétrospectif, alors que l'*épistrophê* le revendique pour se réaliser : la figure du pérégrinant pénitent supplantera, dans les paradigmes de l'imitation, celle du progressant aristotélicien et stoïcien » (Moreau, 2022, pp.74-85)). La visée de l'*épistrophê* n'est autre que l'émancipation humaine. En s'inscrivant dans la logique de l'*epistrophê*, le sujet devient un être émancipé capable d'assumer pleinement son humanité à travers ses engagements dans la cité.

Pour saisir toute la spécificité de la métamorphose, Moreau nous dit : « La métamorphose est un déplacement sans renoncement à soi, un changement de figure, c'est-à-dire, en termes

physiques, donc éthiques, d'un déplacement d'un système de causes et d'effets au terme duquel le sujet ne sera plus affecté par les causes qui ne dépendent pas de lui, et deviendra agissant sur les choses pour lesquelles il avait abandonné sa puissance, du fait de son exposition à la *stultitia* » (Moreau, 2022, pp. 74-85). L'éducation métamorphique nécessite l'engagement du sujet. C'est à travers son engagement dans son processus de formation qu'il se réalise pleinement. Puisque l'homme est un être inachevé, Moreau fait remarquer que le processus de métamorphose en éducation doit être continuel : « La métamorphose éducative est transformation inachevable, qui, faute de modèle, ne procède pas de la *mimesis* et qui ne réalise aucune essence. C'est le devenir d'un être en devenir » (Moreau, 2022, pp. 74-85). Dire que la métamorphose éducative ne procède pas de la *mimesis*, c'est dire que dans tout processus éducatif le sujet est appelé à faire ses propres expériences, à développer ses potentialités propres pour s'épanouir. Il ne s'agit pas d'imiter aveuglément un maître. Sinon, le sujet ne pourra jamais faire ressortir son essence.

Georges Lapassade dans sa théorie sur l'inachèvement de l'homme nous invite à nous perfectionner continuellement car tant que l'homme est encore en vie il a besoin de découvrir de nouvelles dimensions de son être, de se perfectionner quotidiennement. En ce sens, « l'éducation métamorphique subvertit la logique de la domination et le contrôle des consciences par les institutions de conversion, qu'elles soient religieuses ou sécularisées. Il ne s'agit plus de querelle de principes, mais concrètement d'une lutte pour le contrôle de l'éducation et de la formation » (Moreau, 2022, pp. 74-85). La liberté est au fondement de l'acte éducatif et contribue à l'émancipation du sujet. C'est cette liberté qui garantit l'épanouissement du sujet. C'est elle aussi qui constitue toute la singularité du sujet par rapport aux autres êtres de l'Univers.

En ce sens, Moreau fait la remarque suivante : « Par sa métamorphose éducative, le sujet ne « se » découvre pas, mais expérimente un nouveau mode d'action sur soi-même et le monde » (Moreau, 2022, pp.74-85). La métamorphose éducative engendre une nouvelle manière d'être au monde et à soi. Celle-ci suppose de nouveaux rapports à soi et aux autres, notamment aux membres de sa communauté. Dans cette logique, l'amitié occupe une place importante : « L'amitié est à la fois le ciment et l'horizon de la communauté éducative, et si l'amitié d'autrui et pour autrui en est le moteur, le but, difficile à atteindre, est l'amitié pour soi-même, cette assomption de son être qui ouvre la voie à la Grande République » (Moreau, 2022,

pp.74-85). L'une des grandes vertus de l'amitié, c'est qu'elle nous offre l'opportunité de nous regarder à travers le visage de l'autre qui en fait n'est que le reflet de notre propre visage.

La valeur de l'amitié tient au fait qu'un bon ami est un trésor caché qui nous permet de retrouver la joie de l'existence quand les ténèbres de la vie nous environnent. Quand les brouillards de l'existence nous enfoncent au fond de l'abîme du désespoir seul le soleil de l'amitié à la vertu de dissiper ces brouillards pour retrouver le vrai chemin. L'amitié constitue une exigence essentielle de la vie sociale. En effet, « ce qui est crucial dans l'amitié n'est pas de se faire mutuellement plaisir mais de veiller à ce que chacun suive la voie et cultive les vertus » Yao et Albert, 2019, pp.13-29). Les confucéens aussi bien que les philosophes antiques accordaient une importance cardinale à l'amitié.

> L'amitié occupe une place prépondérante dans le paradigme confucéen de la vie bonne qui répond au processus permanent tridimensionnel visant à acquérir une pleine humanité, les trois dimensions étant respectivement la joie, la sagesse et la vertu (Yao 2018 : 222-232). L'amitié joue un rôle irremplaçable dans les trois dimensions où elle s'illustre de manière remarquable… Le paradigme confucéen cherche à promouvoir et renforcer l'amitié à travers la sagesse et la vertu plutôt qu'à travers les gains matériels et le plaisir physique. Pour ce qui est de l'importance de la sagesse dans l'amitié, les confucianistes et les philosophes de l'antiquité grecque ont un point commun. Comme on le lit dans le dialogue de Platon « Lysis ou De l'amitié », Socrate déclare : « Si tu deviens savant [sage], mon enfant, tout le monde t'aimera, tout le monde s'attachera à toi ; car tu seras utile et bon. Sinon, personne ne t'aimera, ni ton père, ni ta mère, ni tes proches » (Platon 1992 : VI, 323) (Yao et Albert, 2019, pp.13-29).

Ainsi comprise, nous pouvons en déduire que l'amitié puise sa quintessence dans la recherche du bonheur de l'autre. Elle s'oppose à tout sentiment égocentrique qui ne voit en l'autre qu'un simple instrument que l'on peut utiliser à sa guise et surtout quand on en a besoin. L'amitié est un catalyseur de la métamorphose éducative, rappelle Moreau : « La métamorphose n'est possible que par cette amitié véritable qui permet de se perfectionner de concert » (Didier, 2018, pp. 9-21). L'amitié en tant que source de perfectionnement moral va à l'encontre de tout esprit de fermeture qui ne favorise pas la découverte et la connaissance de l'autre. Pour Moreau, « toute amitié est une co-éducation, mais la réciproque n'est pas vraie, car la séduction peut corrompre la co-éducation » (Didier, 2018, pp. 9- 21).

Ainsi, la métamorphose éducative en tant qu'horizon du processus éducatif et principal objectif du travail enseignant procure un certain plaisir à l'apprenant s'engageant dans cette voie, affirme Moreau : « La transformation de soi est source de plaisir, le « goût intérieur des choses » est fortement apparenté à l'oikeiosis stoïcienne » (Moreau, 2014, pp. 35-56). Développer le rapport de soi à soi faisant entrer le sujet dans la voie de la métamorphose éducative n'est pas une condition suffisante pour pouvoir s'émanciper. En fait, l'émancipation, selon la formule de Sénèque : « Affranchis-toi toi-même », suppose de la part de l'apprenant une volonté sans faille pour faire de sa vie une œuvre d'art.

Rappelons que la pratique du souci de soi est foncièrement liée à la condition de l'inachèvement de l'homme. Ainsi, la métamorphose éducative n'est pas à confondre avec le perfectionnement moral nous dit Moreau : « La métamorphose (*transfigurari*) n'est pas un simple perfectionnement moral (*emendari*), ni une réforme mais bien un changement de figure, de forme, dont on sait qu'il est inachevable, puisqu'il ne tend pas à se rapprocher, par imitation, d'un paradigme véridique : une métamorphose ne sera jamais « parfaite », changement de forme pour une autre forme non définitive » (Moreau, 2022, pp.74-85).

La métamorphose éducative suppose des exercices spirituels qui préparent l'apprenant à de nouvelles réalités et surtout à de nouveaux rapports avec lui-même. Ainsi, « Hadot perçoit bien la radicalité de la fonction de l'exercice spirituel en le plaçant au cœur même de la métamorphose éducative » (Moreau, 2014, pp. 35-56).

En définitive, en présentant la métamorphose éducative comme voie privilégiée de l'émancipation du sujet, notre désir a été de montrer les liens qui existent entre la métamorphose, le perfectionnement moral et l'émancipation humaine. En effet, si la métamorphose conduit au perfectionnement moral du sujet, l'objectif visé n'est autre que l'émancipation du sujet. Dans son article intitulé *Jean-Paul, lecteur de Jean-Jacques : l'approche herméneutique de l'éducation,* Moreau décrit quelques qualités d'un bon éducateur. Il en profite pour définir son rôle dans l'accompagnement des jeunes :

> Ainsi, l'éducateur doit apparaître comme le destinataire de la foi spontanée de l'enfant, et pour ce faire doit avoir foi en lui-même en tant qu'éducateur : non pas en ses compétences immédiatement mobilisables, avoir réponse à tout, argumenter

> contre tous, mais bien plutôt se faire confiance dans sa possibilité de donner confiance à l'enfant : en un mot, dans son aptitude à faire vivre le lien herméneutique qui le relie à ses élèves (Moreau, 2005, pp. 95-120).

Cette idée de Moreau retient particulièrement notre attention car à travers elle semble s'exprimer l'une des grandes préoccupations de l'auteur, à savoir la posture de l'enseignant. Quelle est cette posture ? Il s'agit pour l'enseignant de mettre l'enfant en confiance pour qu'il puisse développer toutes ses capacités. En créant cette atmosphère de confiance, l'enseignant crée les conditions nécessaires à de meilleurs apprentissages. En ayant confiance en lui-même, l'apprenant devient plus rassurant dans ses entreprises. Cela ouvre des voies insoupçonnées dans la mesure où l'apprenant a envie de donner le meilleur de lui en devenant le principal acteur de sa formation. Dans un ouvrage collectif écrit sous la direction de Janner-Raimondi et Trouvé, Moreau affirme : « Faire le choix d'un maître, c'est prendre le guide le plus à même d'aider le processus de formation de soi ? Sur quel critère ? Celui, semble-t-il, de la cohérence morale : un maître ne vaut autant tant qu'il a mis en relation son savoir et ses actes, que son savoir lui a permis d'agir avec rectitude » Moreau, 2018, p. 47). Le choix d'un maître résulte de la liberté de l'apprenant et authentifie d'une certaine manière les qualités de l'engagement moral de l'enseignant.

Chapitre III : Le métier d'enseignant en Haïti face à l'engagement et au désengagement des enseignants

Dans ce chapitre nous analysons le métier d'enseignant en Haïti au regard de l'engagement et du désengagement des enseignants pour en dégager certaines caractéristiques et complexités. Cette analyse permettra d'étayer notre problématique de recherche en lien avec les concepts que nous avons mobilisés dans les chapitres précédents. Cela permet aussi de spécifier notre angle d'approche compte tenu de toutes les recherches effectuées dans le champ de l'éducation à partir des différents paradigmes épistémologiques. L'étude des liens de cause à effet entre engagement et désengagement nous paraît importante pour appréhender notre objet de recherche.

L'étude du désengagement des enseignants requiert une analyse de leur engagement. Ainsi, réfléchir sur le désengagement des enseignants diplômés haïtiens sans tenir compte des conditions de leur engagement paraît un non-sens. Hélou et Lantheaume partagent cet avis, car pour eux, « les " désengagés" sont souvent les anciens "engagés" et peuvent le redevenir. Il y a une dynamique de l'engagement qui doit s'apprécier en termes de processus » (Hélou et Lantheaume, 2008, pp. 65-78).

Nous jugeons nécessaire de clarifier ces deux concepts et de les situer l'un par rapport à l'autre en fonction des relations de cause à effet qu'ils entretiennent. Ce rapport de causalité est souvent signalé dans les différents écrits de plusieurs chercheurs. Il est vrai que notre problématique porte sur le désengagement des enseignants diplômés haïtiens, mais cela ne nous empêche pas d'analyser leur engagement. Cela peut sans doute apporter un certain éclairage à la compréhension de notre problématique. Avant d'arriver à la question de l'engagement et du désengagement des enseignants, nous nous proposons de mener une réflexion sur les concepts de métier et de profession afin de mieux cerner notre objet de recherche. Une telle réflexion a pour finalité de préciser le sens que nous attribuons au concept métier qui sera mobilisé dans le développement de notre pensée et de mieux comprendre la charge sémantique qui lui est attribuée.

1. Les concepts de métier et de profession au regard de la littérature scientifique

Les chercheurs sont nombreux à s'intéresser à la problématique de l'enseignement et aux compétences nécessaires pour exercer ce métier. La manière d'appréhender la réalité ne fait pas toujours l'unanimité chez les auteurs. Il existe des divergences au niveau des approches et parfois des complémentarités dans la manière de concevoir les concepts de métier et de profession. Pour étayer cette problématique, nous développons deux points. En premier lieu, nous étudierons les divergences entre ces deux concepts. Et en second lieu, nous essaierons de dégager certaines nuances entre eux en vue de faire ressortir les spécificités relatives à chacun de ces concepts.

En Europe, les chercheurs sont nombreux à s'intéresser aux concepts de métier et de profession. Ils ont développé une riche littérature. Chez certains auteurs, le concept de métier est synonyme de profession tandis que d'autres établissent des nuances et parfois une nette différence dans l'interprétation et la signification de ces concepts. Dans un article publié en 2002 dans la revue *La révolution des métiers*, Françoise Piotet a fait trois remarques concernant le concept de « métier ». La première remarque souligne que le mot de métier est « un mot de tous les jours que l'on utilise indifféremment avec celui de profession ou d'emploi pour décliner une identité sociale articulée sur une identité professionnelle » (Piotet, 2002, pp. 1-19).

La deuxième remarque au sujet du mot de métier, c'est que « son usage commun consiste à nommer un emploi » (Piotet, 2002, pp.1-19). Enfin, la troisième remarque, c'est que « le métier confère un « état », la qualification procédurale, une mobilité possible au sein d'une branche professionnelle » (Piotet, 2002, pp. 1-19). Piotet montre que le mot métier veut dire profession et sert à nommer un emploi occupé par un individu, tels que les avocats, les ingénieurs, les plombiers, les cuisiniers. Le concept de métier désigne le domaine d'activité dans lequel travaille un professionnel, tels que la musique, l'art, le sport.

Selon Emmanuel De Lescure, « la notion de métier est une notion polysémique et ambiguë qui oscille entre les deux acceptions principales, l'une liée à l'idée de corps professionnel et l'autre liée à l'activité » (De Lescure, 2013, pp. 189-192). Celle-ci est utilisée soit pour qualifier un groupe professionnel (le corps enseignant ; le corps des avocats, le corps des

magistrats ou le corps des médecins) soit un secteur d'activités bien précis. Par exemple, l'enseignement, le bâtiment, l'agriculture, l'élevage, l'artisanat, la pêche. Pour ainsi dire, à l'intérieur d'un secteur d'activités, il y a tout un ensemble de métiers. Par exemple, le secteur du bâtiment regroupe les maçons, les ébénistes, les électriciens, les plombiers, etc. Cependant le métier de l'enseignement a une spécificité qui lui est propre parce qu'il tient compte du rapport entre humains tandis que les autres agissent sur des objets.

Beckers a repris les travaux de Bourdoncle (2000) qui ont présenté cinq sens que peut revêtir le concept de métier : « L'activité elle-même, le groupe qui exerce cette activité, les savoirs qui y sont liés, l'individu qui s'y engage et la formation à l'activité » (Beckers, 2007, p. 12). Même si certains auteurs voient des nuances peu significatives entre les deux concepts, mais d'autres voient un fossé énorme entre eux. C'est le cas des fonctionnalistes et des interactionnistes qui essayent d'établir une différence entre métier et profession.

1.1. La divergence des approches des concepts de métier et de profession

En s'appuyant sur des paradigmes différents, certains auteurs développent une conception hétérogène des concepts de métier et de profession. Francis Danvers dans son ouvrage *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie* part d'une racine latine pour définir le concept de métier. Il nous dit ceci : le mot métier « vient du latin *ministerium* : besoin, service (d'après le Robert) : Genre d'occupation manuelle ou mécanique qui trouve son utilité dans la société. Tout genre de travail déterminé, reconnu ou toléré par la société dont on peut tirer ses moyens d'existence » (Danvers, 2003, p. 386). Cette approche du métier montre que toute activité ayant une utilité sociale peut être considérée comme un métier. Berkers part aussi de l'aspect utilitaire pour définir de la même manière que Danvers ces deux concepts. Elle déclare que « les mots « profession » comme « métier » désignent des occupations humaines sources de moyens de subsistance » (Beckers, 2007, p. 11). Cependant, la formation et le côté normé du savoir ne sont pas pris en compte. Ce qui est mis en avant dans cette approche, c'est surtout la notion d'utilité et les moyens d'existence, c'est ce qui caractérise pour eux vraisemblablement un métier ou une profession.

Dans cette perspective, l'exercice d'une activité peut être considéré comme un métier si et seulement si, d'une part, la société peut en tirer profit et d'autre part, si la personne qui réalise

cette activité peut vivre du fruit de son travail par un revenu décent ou par des échanges de biens convenables. Ainsi, le concept de « métier » est assimilé à celui d'emploi. Autrement dit, le métier doit permettre au professionnel de répondre à ses besoins qui peuvent être matériels, intellectuels ou spirituels. Selon Danvers, « en anglais, on traduit métier et emploi par le même mot "job". Les politiques de planification de la main-d'œuvre ont eu tendance à réduire le métier à l'emploi » (Danvers, 2003, p. 387). Cela donne à voir que le terme de métier et celui d'emploi sont employés de façon similaire.

Par ailleurs, l'auteur apporte une certaine précision sur le concept de profession en soulignant qu'il a un rapport avec la connaissance académique : « Quand on l'estime "intellectuel", on utilise le terme "profession". Ainsi, on considère une profession comme un métier supérieur à d'autres emplois » (Danvers, 2003, p. 387). À cet égard, nous pouvons dire que la notion de profession apparaît plus valorisante que celle de métier. Bien plus, toute profession suppose une formation académique longue. Contrairement au métier qui peut être appris sur le tas et qui ne nécessite pas forcément d'un cursus de formation long, la profession exige une formation bien encadrée et bien organisée sur la durée.

Danvers dans la continuité de son analyse sur la distinction entre métier et profession reprend à son compte des propos de Claude Dubar qui « relève l'opposition entre ″professions″ et ″métiers″ à un ensemble de distinctions socialement structurantes et classantes qui se sont reproduites à travers les siècles : tête/mains, intellectuels/manuels, haut/ bas, noble/vil, etc. » (Danvers, 2003, p. 386). Cette catégorisation justifie une fois de plus la supériorité sociale et intellectuelle du concept de profession sur celui du métier. Maintenant, nous allons tenter de dégager certaines complémentarités entre ces deux concepts.

1.2. Nuances et complémentarités entre les concepts de métier et profession

Wittorski soutient une nuance et une complémentarité en évoquant deux points de vue extrêmement importants. D'une part, il souligne une différence entre métier et profession en disant : « Toutes les professions sont des métiers, mais l'inverse n'est pas vrai » (Wittorski, 2005, p.155). D'autre part, il établit un rapport de synonymie entre les concepts dans un contexte juridique en affirmant : « Dans un cadre légal ; la profession est vue comme une activité régulière exercée pour gagner sa vie. Elle est, dans cette perspective, synonyme du

mot de métier etc. » (Wittorski, 2005, p.155). Cependant, l'auteur rejette l'idée selon laquelle toute activité non autorisée par la loi, même si elle permet à un professionnel de gagner sa vie, ne soit pas considérée comme métier. Tel est le cas de la prostitution qui est punie par la loi française dans certaines situations. Il est vrai que dans d'autres pays, elle peut y avoir un statut légal, mais cela ne fait pas d'elle un métier ou une profession. Dans cette analyse la notion de territoire et de culture des peuples sont très importantes. Car, une activité peut être légale dans une société et illégale dans une autre. La vente des armes à des particuliers est autorisée aux États Unis et n'est pas acceptée dans d'autres pays dont la France.

Wittorski considère que le métier est un sous-ensemble de la profession. Sa réflexion montre que la profession absorbe non seulement le métier, mais également qu'elle lui confère une dimension intrinsèque et dynamique. Son approche est partagée par Danvers. Dans la réflexion très pointue de ces deux auteurs, nous en déduisons que la profession détient une prééminence sociale et intellectuelle sur le métier. Autrement dit, la profession a une connaissance théorique tirée de la science et doit-être transmise par un enseignement formalisé obligatoire. Tel n'est pas forcément le cas pour un métier.

En outre, Wittorski montre que « la profession engloberait plus précisément les activités qui ne relèveraient pas du seul métier stricto sensu » (Wittorski, 2005, p.155). Il a pris un exemple très éclairant pour étayer sa réflexion : « Nous avons le métier d'infirmier et la profession de médecin. [« Le métier » serait à dominante manuelle et la « profession » à dominante, relationnelle ou intellectuelle (Wittorski, 2005, p. 24). Le métier d'infirmier est-il réellement à dominante manuelle ? N'est-il pas aussi de l'ordre du relationnel ou intellectuel et les deux en même temps? Aujourd'hui, les sciences infirmières font d'énormes avancées dans le domaine de la recherche. Au Canada, par exemple, elles ont un cursus académique atteignant le niveau de doctorat. Dans cet ordre d'idées, il est difficile de faire croire et d'admettre que les sciences infirmières sont un métier à dominante manuelle. Le fait même de se lancer dans la recherche, cela prouve que ce métier a une forte dimension intellectuelle. Les avancées de recherche en sciences infirmières montrent avec clarté qu'elles respectent très bien les critères relatifs à la dominante relationnelle ou intellectuelle. D'autres chercheurs tels que France, Jorro et De Ketele avancent que les sciences infirmières respectent très bien les normes professionnelles qui régissent les professions. Ils soutiennent qu'« une profession se

caractérise par l'existence de normes professionnelles et des standards de qualité, qui servent de base pour évaluer la professionnalité » (France, Jorro et De Ketele, 2015. p.16).

Les critères de professionnalité définis par les sociologues, les juristes, les historiens semblent confirmer clairement que les sciences infirmières constituent une profession à part entière. Il suffit de se référer à la définition donnée par Dubar, Tripier, Boussard pour comprendre cela. Pour eux certains éléments sont communs à toutes les professions :

1) Les professions traitent d'opérations intellectuelles associées à de grandes responsabilités individuelles;
2) Leurs matériaux de base sont tirés de la science et d'un savoir théorique (…);
3) Qui comportent des applications pratiques et utiles ;
4) Et sont transmissibles par un enseignement formalisé/ ;
5) Les professions tendent à l'auto-organisation dans des associations ;
6) Et leurs membres ont une motivation altruiste (Dubar, Tripier et Boussard, 2015, p. 9).

À la lumière de ces critères déterminés par ces auteurs pour définir le concept de profession, nous pouvons affirmer que les sciences infirmières font partie intégrante des professions du monde. De Lescure signale que d'autres chercheurs analysent de manière synonymique les concepts de métiers et de profession : « (Lucas et Dubar, 1994 ; Demazière et Gadéa, 2009) acceptent que « métier et profession apparaissent comme synonymes » (De Lescure, 2013, pp. 189-192). Wittorski accepte aussi l'approche synonymique tout en reconnaissant qu'une activité ne peut être considérée comme profession que dans la mesure où elle est reconnue par la loi du pays en question.

À partir des analyses que nous avons conduites jusqu'ici, nous pouvons conclure qu'il est difficile de dissocier complètement métier et profession. Métier et profession entretiennent un rapport qu'il est parfois difficile à délimiter. Selon l'expression de Michel Foucault, nous pouvons dire que les concepts de métier et de profession entretiennent une étrange familiarité.

Dans le cadre de cette recherche, nous acceptons que le concept de métier puisse être utilisé à la place de celui de profession et que les consensus sur la définition de la profession puissent être opérationnels pour celle du concept de métier. Autrement dit, les concepts de métier et de

profession sont utilisés dans un sens synonymique. Nous sommes d'avis que les critères pour la définition du concept de profession sont aussi valables pour celui du métier dans cette recherche et cela pour deux raisons majeures.

En premier lieu, l'enseignement en Haïti s'apparente davantage à un métier en ce sens que beaucoup d'enseignants n'ont jamais reçu une formation de base leur octroyant la légitimité d'enseigner. Donc, ils sont nombreux les enseignants qui ont appris le métier sur le tas avec toutes les conséquences que cela entraîne. En second lieu, si nous nous référons au groupe de professionnels sur lequel porte cette recherche, nous pouvons parler de l'enseignement comme profession parce que les professionnels dont il est question ici ont été formés pendant trois ans et ont vécu un an de stage avant de décrocher leur diplôme. Cela nous conduit maintenant à étudier le désengagement des enseignants de leur métier.

2. Le désengagement du métier d'enseignant : état de la question

Les sociétés connaissent un fléau de désengagement des enseignants de leur métier. Ce problème touche à la fois les pays dits développés et ceux dits en voie de développement. Cette question fait débat dans les écrits des chercheurs, sur les plateaux télévisés et dans les journaux. Il arrive bien des fois que les acteurs politiques prennent des décisions pour tenter de résoudre ce problème sans pour autant l'analyser en profondeur avec les acteurs concernés. De nombreux chercheurs appréhendent le problème pour essayer de comprendre ce qui se passe dans le milieu scolaire et qui serait à la base d'un tel désengagement. Les résultats de ces recherches témoignent que le problème du désengagement est lié à un ensemble de facteurs hétérogènes qui ne sont pas forcément identiques dans tous les pays même si en réalité il existe presque dans tous les pays un certain ensemble de points communs.

Il apparaît important de clarifier et d'approfondir le concept de désengagement professionnel , tout en le situant par rapport à d'autres notions telles que : décrochage enseignant, abandon des enseignants, transitions professionnelles… qui ont à peu près le même sens. Bien que ces concepts soient souvent utilisés pour traduire une réalité commune, mais cela n'empêche pas d'en dégager certaines nuances. Thierry Karsenti, Simon Collin, Gabriel Dumouchel utilisent le concept de « décrochages enseignants » (Karsenti *et al,* 2013, pp. 549-568), ou d'« abandon des enseignants » (Karsenti *et al,* 2013, pp. 549-568), tandis que Jean Guichard et Michel

Huteau parlent de préférence de « transitions professionnelles » (Guichard et Huteau, 2007, p. 427), et enfin, Benjamin Castets-Fontaine, Audrey Tuaillon Demésy et Gilles Ferréol utilisent le concept de « désengagement professionnel » Castets-Fontaine *et al* , 2019, pp. 159-188). Ces diverses appellations ne s'opposent pas nécessairement au regard de la littérature scientifique. Elles s'inscrivent dans une logique de synonymie et de complémentarité. Au fond, elles semblent vouloir exprimer une réalité similaire qui est celle de quitter, de se désengager ou d'abandonner un métier. Toutefois, la plupart des résultats de ces chercheurs sont assez en accord sur la finalité qui est l'abandon du métier d'enseignant, mais les causes de ces diverses conceptions sont parfois différentes d'un système scolaire à un autre.

Nous trouvons une certaine homogénéité du concept de désengagement dans la définition donnée parmi les chercheurs. Cette homogénéité témoigne de cette abondante littérature produite par les chercheurs dans divers champs disciplinaires. Les diverses interprétations du concept de désengagement correspondent au sens que nous lui donnons dans notre travail. Cependant, nous avons une préférence pour le concept de désengagement enseignant parce que ce concept exprime de manière plus efficace la symbolique du métier de l'enseignement et offre l'avantage de saisir le vécu des enseignants, leur vie et leur identité propre. Nous allons donc exposer quelques réflexions émises par certains auteurs sur la problématique du désengagement des enseignants bien qu'ils en existent bien d'autres :

> Aux Etats-Unis, Ingersoll (2002) note que le taux de décrochage enseignant est plus élevé que dans d'autres professions : 46% des nouveaux enseignants délaisseraient l'école au cours des cinq premières années de pratique. Gregorian (2001), quant à lui, rapporte un taux de décrochage de 30 à 50% durant cette même période. Pour sa part, le National Center for Education Statistics (NCES) (2008) indique un taux de décrochage global (c'est-à-dire pas uniquement les enseignants débutants) de 9% pour l'année académique 2003–2004. Marvel et al. (2007) rapportent des résultats similaires pour la même année, en distinguant toutefois les écoles publiques (8% de décrochages) et privées (14% de décrochages) (Karsenti *et al,* 2013, pp. 549-568).

Cette description de la réalité des enseignants américains offre un bel éclairage sur la manière dont le désengagement est vécu aux États-Unis. Le premier élément qui nous semble intéressant à souligner est le caractère général de la situation. En fait, ce problème ne

concerne pas uniquement les jeunes enseignants mais aussi les anciens. C'est un malaise généralisé.

Les raisons qui poussent les enseignants à se décrocher du métier d'enseignant sont-elles analogues chez les enseignants expérimentés et ceux qui sont nouveaux ? Karsenti, Collin et Dumouchel nous apportent des éléments de réponse à cette question épineuse ?

> Au Canada, la Fédération canadienne des enseignants (FCE) estimait en 2004 que le taux de décrochage des praticiens était d'environ 30% durant les cinq premières années de leur carrière. Kirsch (2006) l'évalue à 15% au Québec. Dans la même province, le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) anticipait que 20% des enseignants ayant une ou deux années d'expérience envisagent de quitter la profession. La tendance semble plus marquée chez les enseignants à statut précaire, pour lesquels Mukamurera et al. (2008) notent que 51 % des participants à leur étude ont sérieusement envisagé de quitter la profession au moins une fois. En revanche, l'Ontario Teachers' Council prévoyait en 2004 un taux de décrochage de 6,7% de ses membres après la troisième année d'enseignement (Ordre des enseignants de l'Ontario 2004) (Karsenti *et al,* 2013, pp. 549-568).

Ce tableau fait ressortir que le problème ne se vit pas de la même façon dans toutes les régions du Canada. Certaines zones sont beaucoup plus fortement affectées par le problème de décrochage enseignant. L'essentiel est que le problème est bien présent dans le milieu canadien. Analysant la problématique dans d'autres pays, les auteurs font remarquer ce qui suit :

> L'étude comparative de huit pays industrialisés de Stoel et Thant (2002) montre qu'au Royaume-Uni, 40 % des enseignants débutants abandonnent la profession au cours de leurs trois premières années de pratique, alors que l'Australie affiche un taux de décrochage de 18 % pour les femmes âgées de 25 à 29 ans, les données pour les hommes étant indisponibles (ibid.). Plus raisonnablement, Smithers and Robinson (2003) estiment à 7,9% le taux global de décrochage en 2002 au Royaume-Uni » (Karsenti *et al,* 2013, pp. 549-568).

Enfin, ils ajoutent :

> […certains pays tels que la France, l'Allemagne ou le Portugal font état d'un taux d'attrition global inférieur à 5%. Les raisons avancées par Stoel et Thant (2002) sont notamment la centralisation du système éducatif et des programmes d'enseignement, la non-mise en cause des enseignants en cas d'échec des élèves et une évaluation davantage formative que sommative du corps enseignant (Karsenti *et al,* 2013, pp. 549-568).

Quelles sont les raisons qui amènent les enseignants à s'engager dans un premier temps et à se désengager dans un second temps ? Quelles sont les motivations qui les incitent à faire une formation de quatre ans, à intégrer le système éducatif haïtien et, finalement, à s'en sortir ? Ces questionnements auront sans doute des réponses dans la partie interprétative de notre travail grâce aux entretiens biographiques que nous avons réalisés. Face au problème du désengagement des enseignants, Stéphane Martineau signale dans une conférence donnée à l'université du Québec à Trois Rivières : « aucun corps de métier ne peut garder le nombre d'entrée dans la profession, il va y avoir toujours des déperditions de l'effectif d'entrées[47] ». Ces propos soulignent que la déperdition des enseignants est tout à fait logique et compréhensible, puisque dans toute profession ou métier, il y a parfois des départs considérés comme naturels, tels que ceux lieux à des raisons de santé, à la prise des fonctions politiques comme maire, député, sénateur (…), ou encore à la gestion d'une entreprise.

Dans cet ordre d'idées, Karsenti et *al* soutiennent que « le décrochage est comme une caractéristique inhérente à toute profession » (Karsenti *et al,* 2013, pp. 549-568). Pour argumenter, il a repris des propos de Lessard et de Tardif : « Le décrochage a, pour diverses raisons, toujours existé dans l'éducation et dans d'autres secteurs, ce qui en fait une caractéristique inhérente à toute profession » (Karsenti *et al,* 2013, pp. 549-568).

Donc, la déperdition concerne toutes les professions et tous les métiers pour de multiples raisons. Néanmoins, les études réalisées mettent en évidence deux réalités : d'une part, il y a le refus des jeunes bacheliers à embrasser la profession enseignante et d'autre part, c'est l'un des métiers réputés pour le décrochage de son personnel. La Cour des Comptes française évoque le manque d'envie pour ce métier qui peine à trouver des gens qui veulent vraiment

[47]Stéphane Martineau : une conférence réalisée au Canada à l'université du Québec à Trois Rivières-Pavillon ayant pour thème : Insertion professionnelle et décrochage en enseignement : un tour d'horizon.

s'y engager comme « en 2011 et 2012, plus de 20% des postes proposés au concours du CAPES (certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive) externe n'ont pas pu être pourvus dans six disciplines… » (Cour des Comptes, 2013, p.135).

Après avoir découvert que la déperdition concerne toutes les professions, nous aimerions maintenant consacrer une réflexion plus approfondie sur le désengagement professionnel. Cela va nous aider à cerner les mobiles pouvant conduire les enseignants à se désengager de la profession enseignante. Pour aborder cette réflexion, nous allons mobiliser les écrits de plusieurs auteurs tels que : Freire, Jorro, Merhan, De Ketele et Kamanzi. Que signifie se désengager d'un métier ? Selon Merhan, Jorro et De Ketele, une personne se désengage de son métier quand « la personne ne manifeste pas ou plus d'attachement à sa profession, du moins dans l'environnement où elle exerce son activité professionnelle, elle n'est guère prête à faire l'effort nécessaire et fuit autant que possible ses obligations » (Merhan, Jorro et De Ketele, 2015, p. 9-10).

Deux éléments semblent déterminants dans cette approche du désengagement. Le premier se rapporte à la motivation du sujet. Autrement dit, lorsqu'il n'est plus motivé par son métier, il est déjà sur le chemin du désengagement. Le second élément est l'importance de l'environnement professionnel. Si ces deux éléments sont absents dans la vie d'un sujet, il sera difficile de faire carrière dans un métier. Parfois, le désir de travailler est bien présent mais l'environnement est tellement toxique qu'il oblige certains professionnels à partir contre leur gré.

Kamanzi, Da Costa et Ndinga, dans un article titré *Désengagement professionnel des enseignants canadiens: de la vocation à la désillusion : une analyse à partir d'une modélisation par équations structurelles* définissent le désengagement en ces termes : « Le terme désengagement est entendu ici dans le sens du processus de perception négative que les enseignants ont de leurs rôles et tâches et à l'issue duquel certains d'entre eux peuvent afficher des comportements et des attitudes de rejet de leur profession » (Kamanzi *et al,* 2017, pp.115-134). Cette définition est vraie en partie, car certains enseignants peuvent se désengager de l'institution scolaire sans pourtant afficher un comportement et des attitudes négatifs pour la profession. Certains enseignants haïtiens savaient dès le départ qu'ils ne souhaitaient pas faire carrière dans l'enseignement. Ils ont utilisé ce métier comme un pont

pour atteindre d'autres objectifs. Voilà pourquoi ils démissionnent sans avoir pour autant des comportements négatifs ou des opinions négatives envers la profession.

Les travaux des chercheurs américains, français, canadiens et belges montrent un grand désintérêt des enseignants pour leur métier. C'est difficile de trouver des jeunes qui souhaitent entrer et faire une carrière dans ce métier. Beaucoup de pays sont en vraiment en difficulté de recruter des enseignants. Le métier d'enseignant est en crise dans de nombreux pays. Face à cette situation, il y a deux questions fondamentales qui se posent très souvent : « La première, pourquoi beaucoup de jeunes, après leurs études de baccalauréat, ne veulent pas apprendre le métier d'enseignant ? Et la seconde, pourquoi les enseignants sont si nombreux à quitter la profession ? » (Maroy, 2008, pp. 23-38). L'auteur continue sa réflexion dans un article titré *Perte d'attractivités du métier et malaise enseignant : Le cas de Belgique*, écrit ceci :

> Une perte d'attractivité du métier enseignant au secondaire – voire des « pénuries » d'enseignants se font sentir dans de nombreux contextes européens. Alors que ce « malaise » des enseignants du secondaire est associé le plus souvent à la dévalorisation de la profession ou aux évolutions de leurs conditions d'emploi. Autrement dit, la perte d'attractivité du métier enseignant trouve une partie de ses origines dans l'évolution du travail enseignant et n'est pas seulement lié aux conditions sociales ou au prestige extérieur de la profession (Maroy, 2008, pp. 23-38).

La recherche de Maroy sur cette thématique donne un exemple très intéressant pour comprendre la représentation sociale qu'on se fait de la profession enseignante. Un élément important retient particulièrement notre attention. Il s'agit de la dévalorisation du métier. Les travaux de ces divers chercheurs montrent que la crise du métier d'enseignant est très alarmante.

Dans un tout autre contexte, Madame Suzy Halimi Vice-présidente de la Commission nationale française pour l'UNESCO en France, lors du forum organisé les 6 et 7 Octobre 2014 à l'occasion du 20e anniversaire de la journée mondiale des Enseignants au siège de l'UNESCO, fait cette déclaration : « On a du mal à recruter et à fidéliser les bons enseignants. Les meilleurs préfèrent aller vers le métier de la traduction, le business etc. qui

paye mieux que la profession enseignante[48]». Cette remarque de Madame Halimi ne fait que confirmer ce que les chercheurs dans différents pays du monde ne cessent d'affirmer. En pointant la question de la faible rémunération des enseignants, elle aborde un facteur déterminant du désengagement des enseignants. Si le traitement des enseignants leur apparaît inacceptable, il est tout à fait naturel qu'ils refusent de pratiquer ce métier. Apparemment, les politiques éducatives mises en œuvre dans les différents pays touchés par ce fléau n'apportent pas de solutions efficaces au problème posé. Dans les pays du Sud, ce problème est encore plus épouvantable, car en plus de la faible rémunération des enseignants, ces derniers font face également à des problèmes d'ordre structurel marqués par l'absence de matériels pédagogiques, des classes pléthoriques et des salaires insignifiants par rapport au coût de vie.

La question du désengagement des enseignants est analysée par Sandrine Lothaire, Xavier Dumay et Vincent Dupriez. Pour eux, il s'agit de la mobilité professionnelle :

> Dans un grand nombre de pays, des études se sont penchées sur la mobilité professionnelle qui caractérise aujourd'hui le métier d'enseignant et, en particulier, les enseignants qui débutent dans la profession. Ainsi, aux États-Unis, il apparaît que 11% quittent la profession en cours ou à l'issue de la première année d'exercice du métier et 39% dans les cinq ans (Ingersoll, 2002). Une étude menée dans l'enseignement secondaire en Belgique francophone (Vandenberghe, 2000) fait apparaître que quatre enseignants sur dix ont abandonné le métier au cours de leurs cinq premières années de carrière (Lothaire *et al,* 2012, pp. 99-126).

Les travaux de plusieurs chercheurs révèlent que le désengagement des enseignants soit une préoccupation mondiale. Au Canada, les chercheurs King et Peart nous disent : « Un bon nombre d'enseignants canadiens considèrent que leur rémunération n'est pas satisfaisante, ne bénéficient pas d'une bonne image auprès de la population, et que leurs réussites professionnelles ne sont pas réellement reconnues par les administrateurs, leur expertise professionnelle, leur formation ne sont pas suffisamment impliqués dans les prises de décision

[48] « Enseigner aujourd'hui : un regard sur le développement professionnel et les conditions d'exercice à travers le monde » par Mme Suzy Halimi, Vice-présidente de la Commission nationale française pour l'UNESCO, France. Ce forum a été organisé à l'occasion du 20e anniversaire de la Journée Mondiale des Enseignants au Siège de l'UNESCO, 6-7 octobre 2014.

en éducation » Théoret et Leroux, 2014, p.149). Plusieurs éléments très importants retiennent notre attention dans cette citation. D'abord, la rémunération des enseignants n'est pas suffisante par rapport aux tâches accomplies. Ensuite, c'est un problème mondial. Puis, l'enseignement est un métier très peu valorisé. Enfin, le choix d'une profession fait entrer le professionnel dans une catégorie sociale reconnue. À propos du désengagement des enseignants : Merhan, Jorro et De Ketele nous disent : « Les « positions » de désengagement décrites par les professionnels renvoient à des sentiments de stagnation, d'impuissance, de solitude, d'absence de ressources collaboratives et de manque de reconnaissance par les milieux de travail » (Merhan, Jorro et De Ketele, 2015. p. 14). Théoret et Leroux quant à eux décrivent ainsi le malaise des enseignants : « À l'heure actuelle, plusieurs enseignants se sentent mal aimés et certains d'entre eux dénoncent un manque de reconnaissance sociale. En fait, les enseignants souffrent d'un sentiment de manque de prestige, d'autorité et de crédibilité » Théoret et Leroux, 2014, p. 148). Ces recherches nous permettent de comprendre les motifs de la non-attractivité du métier d'enseignant. La question de la non- reconnaissance est pointée du doigt.

En fait, nous vivons dans un monde ultra capitaliste où la quête de l'honneur, du prestige et de l'argent constituent le plus souvent le leitmotiv de beaucoup d'individus. Le salaire et le savoir sont des signes de pouvoir et de prestige. Quand on exerce un métier qui ne bénéficie pas d'une bonne image auprès de la société, il est possible que les professionnels se désengagent plus facilement de leur métier. Dans un pays comme Haïti, l'accès à un poste d'enseignant est presque une affaire de militance politique, de copinage et de pistonnage. Un enseignant qui ne connaît pas un parlementaire ou un ministre peut être difficilement nommé dans la fonction publique.

En Haïti, les enseignants haïtiens sont confrontés à de rudes difficultés telles que l'absence de formation continue, le manque de reconnaissance sociale, les mauvaises conditions de travail et la maigre rémunération. Dans un article publié dans *Le Nouvelliste*, Roblin souligne que « la question de la revalorisation de cette profession se pose régulièrement[49] », mais sans poser un acte concret pour en discuter avec les acteurs concernés. Nous allons à présent passer

[49] Jean Yves Roblin., (2013), Vers la revalorisation de la condition enseignante en Haïti, *Le nouvelliste*, [en ligne] 26 décembre, 2013, Disponible sur : http://lenouvelliste.com/lenouvelliste/article/125132/Vers-la-revalorisation-de-la condition-enseignante-en-Haïti.

en revue quelques approches du désengagement des enseignants.

2.1. Quelques approches de la question du désengagement des enseignants

Pour entrer plus en profondeur dans cette réflexion sur le désengagement des enseignants, il semble important de clarifier et d'approfondir le concept d'engagement, de le situer par rapport à l'engagement professionnel. Il existe une abondante littérature sur ce concept. Sur le plan sociologique, « le concept d'engagement apparaît comme « un concept descriptif pour souligner une forme d'action caractéristique de groupes ou de personnes spécifiques. Il s'agit d'une variable indépendante pour rendre compte de certains types de comportements. Cette notion permet d'analyser une large variété de phénomènes : le pouvoir, la religion, le recrutement, la bureaucratie, la politique... » (Berker, 2006, pp. 1-15). Dans cette représentation, le concept fait référence au comportement ou à l'action d'un individu ou d'un groupe d'individus. Becker reprend un argument de (Foote, 1957) à son compte et déclare que « les sociologues utilisent le concept d'engagement quand ils essaient de rendre compte du fait que les individus s'engagent dans des trajectoires d'activité cohérentes (Berker, 2006, pp.1-15).

Par ailleurs, Jorro et De Ketele décrivent en ces termes l'engagement professionnel : « Parler d'engagement professionnel ou dans le travail, c'est donc mettre en gage quelque chose de soi-même pour obtenir en échange un bien matériel (comme un salaire) ou immatériel (comme différentes formes de reconnaissance) ; cela suppose de celui qui met en gage et de celui qui le reçoit des responsabilités et des obligations » (Jorro et De Ketele, 2013, p. 9). Ces auteurs nous amènent à comprendre que la question d'identité des enseignants est présente dans les deux cas, que ce soit dans l'engagement ou dans le désengagement. C'est à partir de là que nous essayons d'appréhender les diverses facettes de l'identité de ces enseignants.

Peter Camp dans son livre *Théorie de l'engagement* montre que l'engagement est le moteur indispensable à l'activité. Il part de l'étymologie de ce concept pour pouvoir l'expliquer. Ainsi, il avance : « Selon son origine étymologique, le terme engagement signifie un attachement ou bien une action par laquelle l'homme se lie lui-même. Au départ, il s'agissait d'un concept éminemment juridique, mais qui a glissé au fil du temps vers le champ éthique et qui a ainsi acquis le sens d'une véritable « mise en jeu de soi-même » (Kemp, 1973, pp. 16-19). Le passage du sens juridique au sens éthique traduit l'évolution de ce concept à travers le

temps et exprime du même coup sa puissance. Toutefois, les deux sens partagent un dénominateur commun : la « mise en jeu de soi-même ». Christian Godin quant à lui définit l'engagement comme l'« action de se donner en gage ou de donner quelque chose de soi en gage. Il y a dans l'engagement une idée de garantie que la simple promesse n'implique pas » (Godin, 2004, p. 406). La personne engagée donne une partie d'elle-même. L'engagement se vit généralement dans la durée. C'est la profondeur de ses actions qui détermine le degré d'engagement d'un sujet. Si l'engagement se vit dans la durée, ne pourrait-on pas remettre en cause l'engagement des enseignants haïtiens ? Cela peut être difficile d'affirmer qu'il existe un réel engagement chez les enseignants haïtiens, cependant, on ne saurait dire qu'ils ne se sont pas engagés puisque certains ont été nommés par l'État haïtien. En fait, la nomination sous-entend une certaine forme d'engagement. Peut-être que cet engagement ne répond pas à tous les critères fondamentaux qui définissent un réel engagement.

Margot Phaneuf dans un article titré *Engagement professionnel* souligne : « Dans la compréhension générale, le terme « engagement » est souvent assimilé au désir de bien faire, de s'investir à fond, de se donner de tout cœur à ce que l'on fait ou à une cause qui nous est chère » (Phaneuf, 2014). A travers cette approche de l'engagement, plusieurs éléments sont à prendre en considération. D'abord, le désir de bien faire fait appel à la volonté, au professionnalisme et à l'éthique. Le respect de la déontologie de la profession fait partie intégrante de l'engagement professionnel. Puis, l'idée de s'investir à fond exprime le sentiment de se donner soi-même pour une cause noble ou importante en espérant que sa contribution pourrait améliorer la situation.

L'engagement tel que Guillemette l'a appréhendé dans sa thèse en sciences de l'éducation est défini comme « une action ou un processus d'investissement de soi fondé sur une évaluation des gains et des coûts liés à un état d'engagement qu'il s'agissait de continuer ou d'arrêter » (Guillemette, 2006, p. 200). Cette manière de définir l'engagement paraît très limitée car, celui-ci ne peut pas être abordé uniquement en fonction des gains et des coûts. Ces facteurs sont certes importants pour l'engagement mais ils ne le résument pas, car si nous prenons le cas de Janusz Korczak qui meurt pour le respect des droits des enfants et de Martin Luther King qui s'est battu pour le respect de la dignité humaine, Jean-Jacques Dessalines pour l'humanisation et la liberté de l'homme noir, leurs engagements n'ont pas de prix. Ce sont des investissements de soi, des convictions, des engagements qui ne peuvent pas être évalués à

l'aune de la finance. N'est-ce pas en ce sens qu'il faudrait comprendre ces propos de Janner-Raimondi et Trouvé quand il écrit : « Tout engagement suppose une révolution - comme retournement de soi et détournement des choses présentes, de la Révolution française à l'*Umsturz* du nazisme dont Karl Löwith avait analysé la structure de fin de modernité » (Moreau, 2018, p. 43).

Les recherches des auteurs cités ci-dessus ont montré que le concept « d'engagement » révèle d'un champ sémantique et disciplinaire très diversifié. Il a fait l'objet de nombreux travaux de recherches au cours de ces dix dernières années en sociologie, en éducation, en politique, en éthique pour ne citer que ces disciplines. La dimension anthropologique est omniprésente dans cet acte. Si l'engagement est l'élément essentiel du métier d'enseignant, il est constitué d'un ensemble de facteurs dont la formation, l'espoir, l'espérance, la praxis, l'affectivité, la vocation et l'éthique. Ce sont les valeurs extrinsèques et intrinsèques qui sont les signes révélateurs d'un enseignant engagé dans son métier.

Tout engagement ou tout désengagement est censé découler de la liberté d'un sujet. Car c'est le sujet engagé ou désengagé qui devrait être la figure centrale de sa décision. Au sujet de l'engagement professionnel, Jorro et De Ketele affirment :

> Comme l'engagement professionnel (ou le désengagement ou le non-engagement) est essentiellement d'ordre comportemental, il se réfère essentiellement aux pratiques et aux tâches professionnelles réellement exercées, avec en arrière-fond les pratiques et les tâches qui relèvent des caractéristiques de la professionnalité émergente (Jorro & De Ketele, 2011) : les savoirs, savoir-faire et les savoir-être caractéristiques de la profession, l'autonomie et la responsabilité, le service public, le devoir de formation continue … (Jorro et De Ketele 2013, p.11).

La décision de s'engager ou de se désengager est liée au comportement du sujet car ce dernier est libre de s'engager ou de se désengager de son métier. Est-on réellement toujours libre de s'engager et de se désengager ? N'existe-t-il pas des contraintes relatives à l'engagement et au désengagement ? Il existe des situations où le sujet n'a pas toute sa liberté pour s'engager ou se désengager dans une activité telle est le cas dans la guerre opposant la Russie et l'Ukraine. Certaines personnes se sont forcées à s'engager dans l'armée. De Ketele reprend des propos de Cadei, Mortari, Simeone et Sità, pour rappeler que « l'engagement et le désengagement ne

sont pas à considérer comme des dispositions seulement individuelles mais plutôt comme des processus liés aux conditions de travail » (Merhan, Jorro et De Ketele, 2015, p. 14).

À travers cette citation, nous voyons surgir un élément décisif qui conditionne la réalité de l'engagement et du désengagement des enseignants. Il s'agit en fait de la prise en compte des conditions de travail. Bien souvent, ce sont les conditions de travail qui déterminent la possibilité d'engagement ou de désengagement. Dans ce cas, nous nous demandons : De bonnes conditions de travail garantissent-elles toujours un engagement ? En revanche, de mauvaises conditions de travail sous-entendent-elles toujours un désengagement ? Au regard des expériences quotidiennes, les bonnes conditions de travail offrent une certaine garantie aux professionnels. Le contraire est aussi vrai. Lorsque les professionnels évoluent dans des situations difficiles ils n'ont qu'une seule envie : se désengager pour avoir leur tranquillité. Néanmoins de mauvaises conditions peuvent être des sources de motivation pour améliorer ou faire changer un système.

En dépit des conditions infra humaines et des persécutions politiques, Freire s'est engagé dans l'éducation. Car son leitmotiv principal était celui de changer le système éducatif brésilien. Il n'a pas craint de braver les dangers. Cela nous fait comprendre que dans l'engagement, il y a souvent quelque chose qui va au-delà de toutes les représentations schématiques auxquelles nous assistons. Dans l'engagement, il y a parfois quelque chose qui n'est pas toujours perceptible. Il s'agit bien de la motivation intérieure de celui qui s'engage. En Haïti, malgré des conditions de travail extrêmement difficiles, certains enseignants s'engagent véritablement et gardent l'espérance de changer le cours de l'histoire. Ces enseignants manifestent toujours une réelle volonté d'exercer leur métier avec éthique et professionnalisme en dépit des mauvais traitements dont ils sont l'objet. D'où le sens de leur engagement dans ce métier.

2.2. L'engagement : essence et fondement du métier d'enseignant

L'engagement peut prendre diverses formes et se traduit par des comportements qui relèvent d'aspects affectifs, rationnels, normatifs, etc. Ainsi, « pour les psychologues, l'engagement se définit comme « un lien psychologique entre l'employé et son organisation dont l'existence avérée diminue la probabilité qu'un employé quitte cette organisation » (Mayer et Allen,

1996) » (Baret et Renaud, 2014, pp. 33-45). Cette manière de concevoir l'engagement nous paraît très réductrice, car il n'y est pas que la dimension contractuelle dans l'engagement. À travers cette définition, nous constatons que beaucoup d'autres dimensions importantes sont occultées au profit du contrat comme si l'engagement se réduisait à une simple relation horizontale impliquant un patron qui a le pouvoir d'embaucher et un professionnel qui n'a pas d'autres alternatives que de se courber aux impératifs du patron.

Jorro et De Ketele définissent l'engagement professionnel comme « l'ensemble dynamique des comportements qui, dans un contexte donné, manifeste l'attachement à la profession, les efforts consentis pour elle ainsi que le sentiment du devoir vis à vis d'elle et qui donne sens à la vie professionnelle au point de marquer l'identité professionnelle et personnelle » (Jorro et De Ketele, 2013, p.11). Ici, les auteurs insistent sur le fait que le comportement est un vecteur déterminant pour comprendre le degré d'attachement et d'engagement de la personne à son métier. En prolongeant la pensée de ces auteurs, nous pouvons dire que l'engagement n'est pas seulement une valeur extrinsèque mais il est aussi intrinsèque.

Toujours dans l'esprit de l'engagement, Jorro et De Ketele affirment : «Dans le quotidien des pratiques éducatives et formatives, le terme d'engagement signale une attitude d'adhésion si bien que les représentations sociales de l'engagement sont positives» (Jorro et De Ketele, 2013.p. 8). Être engagé, c'est devenir autre en acquérant une nature différente et cela demande un effort personnel, une transformation de soi au sein de la *paideia*. Moreau affirme que :

> L'engagement prendra donc la forme de l'enrôlement dans les forces qui concourent à cette réalisation de l'histoire, ou bien celle de l'héroïsme de celui qui s'oppose aux forces réactives à cette réalisation de l'absolu. Mais il n'y a pas, dans la modernité, d'engagement sans une détermination de la vérité, sans la perspective d'une voie difficile d'accès vers elle, sans le dépassement des conditions présentes par lesquelles l'individu est séparé de la communauté dont il est alors nostalgique. Tout engagement suppose une révolution…» (Moreau, 2018, p. 43).

Dans un article intitulé *Jorro Anne et De Ketele Jean-Marie, L'engagement professionnel en éducation et formation »*, publié dans la revue *Recherche et formation*, Pascal Roquet, reprenant une citation de Jorro et de De Ketele, avance : «Les processus d'engagement sont

substantiellement reliés aux processus de reconnaissance, avec le principe d'une forme de contrat passé entre Soi et Autrui» (Roquet, 2014. p. 154-155).

L'engagement professionnel suppose des interactions entre soi-même et autrui. Dans le métier d'enseignement, cet engagement se vit entre un enseignant et un responsable d'établissement scolaire. Mais le lieu où cet engagement devient réellement actif, c'est bien le moment de l'enseignement, c'est-à-dire la salle de classe par le biais de la relation pédagogique représentée par l'enseignant et l'apprenant. Dans le cadre de la relation enseignante, l'engagement de l'enseignant fait appel à un autre engagement non licite mais essentiel pour produire les résultats escomptés. Autrement dit, l'engagement enseignant fait appel à l'engagement de l'apprenant dans ses études par son investissement, son sérieux et sa motivation. L'investissement de soi est indispensable à la réalisation de tout engagement.

Notons qu'il existe des signes révélateurs de l'engagement enseignant. Parmi ces derniers, nous retenons particulièrement, le plaisir d'enseigner, l'attachement à son métier, le désir de faire réussir les apprenants, la volonté de se donner aux autres, etc. Les auteurs sont quasiment unanimes à reconnaître le côté humain de ce métier. Ils décrivent l'enseignement comme un métier d'espoir et d'espérance, de praxis, d'affectivité. Ainsi, la relation humaine est au cœur de cette profession. Freire, Kamanzi, Meirieu et Jorro ont mis en évidence certaines caractéristiques de celui qui s'engage dans le métier d'enseignant. Il y a des signes d'engagements qui sont plus visibles que d'autres. Cependant, il faut reconnaître que l'engagement est un acte individuel qui peut aussi s'inscrire dans une perspective collective. Personne ne peut s'engager à la place de quelqu'un d'autre mais l'ensemble des engagements individuels peut donner naissance à un engagement collectif. Par exemple, le plaisir d'enseigner et le plaisir d'apprendre sont des marqueurs qui montrent le côté visible de l'engagement d'un enseignant. Rappelons que, «selon les psychologues du travail, le concept d'engagement professionnel renvoie à la relation qu'un individu entretient avec sa profession (Lee, Carswell et Allen, 2000)» (Kamanzi et *al,* 2017, pp.115-134). Tout engagement suppose des mobiles d'action de la part de celui qui s'engage. Ceux-ci peuvent être des intérêts sociaux, politiques, humains, économiques, etc.

Par ailleurs**,** Freire souligne que l'engagement requiert une certaine forme d'espérance. Il soutient que «l'espérance est une épice indispensable à l'expérience historique. Sans elle, il

n'y aurait pas d'Histoire, mais seulement un pur déterminisme. Seulement, il y a l'Histoire avec son temps problématisé et non prédéterminé. L'inexorabilité du futur est la négation de l'Histoire » (Freire, 2006, p. 87). Dans cette logique, un enseignant devrait être un agent d'espérance, car son métier peut contribuer à changer toute une communauté, toute une société. En ce sens, l'engagement vise souvent une certaine forme de construction de soi et du monde. L'arrivée du président Ignacio Lula à la présidence brésilienne est en quelque sorte le fruit du travail éducatif réalisé par Freire et qui a conduit à cette prise de conscience que le choix d'un leader est extrêmement important. L'engagement passe parfois par la praxis.

Freire montre ainsi l'importance de la praxis de l'enseignement et du côté de l'enseignant et du côté de l'élève. La théorie et la pratique doivent se soutenir mutuellement dans une sorte de symbiose. Le chercheur insiste beaucoup sur le témoignage de la vie de l'enseignant comme un élément indispensable au processus d'apprentissage : « Il faut insister : ce savoir nécessaire au professeur – qu'enseigner n'est pas transférer des connaissances – ne nécessite pas juste d'être appris par lui et par les apprenants dans ses raisons d'être – ontologiques, politiques, éthiques, épistémologiques, pédagogiques – mais se doit aussi d'être constamment témoigné, vécu » (Freire, 2006, p. 63). Celui qui se déclare partisan de la liberté doit la vivre et doit permettre aussi à ses élèves, ses étudiants, son entourage de vivre de cette liberté. Il n'est pas possible de se déclarer démocrate en ayant un comportement autoritaire dans l'acte d'enseignement.

La pratique vaut mieux que les beaux discours dénués d'enracinement nous dit Vinatier : «La pratique ou praxis est «l'action par laquelle l'homme transforme le milieu naturel pour répondre à ses besoins, en s'engageant collectivement dans des structures sociales déterminées et déterminantes de son être, de sa conscience» (Vinatier, 2013, p. 27). Il est quasiment impossible qu'une école démocratique soit pérenne dans un régime autoritaire. L'école peut déconstruire un régime autoritaire tout comme elle peut l'affermir. Tout dépend des méthodes et des dispositifs pédagogiques mis en œuvre. Voilà pourquoi, l'enseignant est invité à développer chez les apprenants l'esprit critique qui leur permettra de prendre position face à chaque réalité, nous dit Freire :

> Il est intéressant d'observer que mon expérience d'apprenant est fondamentale pour la pratique d'enseignant que j'aurai demain ou que j'ai actuellement, parallèlement à mes études. C'est en vivant de manière critique ma liberté d'élève que, en grande

> partie, je me prépare à assumer ou à refaire l'exercice de mon autorité de professeur. Pour cela, en tant qu'élève aujourd'hui qui songe à enseigner demain, ou élève qui déjà enseigne, je dois prendre comme objet de ma curiosité les expériences actuelles que je vis avec divers professeurs ou, si c'est le cas, celles que j'ai avec mes élèves (Freire, 2006, p. 103).

De même que les apprenants doivent témoigner d'un grand respect pour leurs enseignants, Fichte rappelle que l'enseignant doit aussi traiter l'apprenant avec respect. Lorsque le respect est réciproque, cela crée les conditions pour des apprentissages féconds et une vraie liberté intérieure. Cette idée est défendue par Lamarre : « Chacun ne devient un sujet libre que parce qu'un autre sujet l'appelle à agir librement en le traitant déjà comme un sujet libre et parce qu'à son tour il traite cet autre sujet comme un sujet libre » (Lamarre, 2002, pp. 65-80). Cette analyse nous renvoie à la réalité de l'école haïtienne caractérisée par une culture de silence dans les salles de classe. Le silence de cimetière qui règne dans les salles ne favorise nullement la liberté des apprenants. Cela fait de l'école un lieu de soumission et de souffrance, ce qui est contraire à la vocation de l'école nous dit Vergnioux :

> L'éducation est acte de parole ; le champ est déterminé par la question du langage. Certes on peut enseigner par geste et apprendre par imitation, mais l'éducation proprement humaine s'inscrit dans l'espace de la langue : on n'éduque par la parole qu'un être susceptible de parole et dans la visée de son accueil dans le monde de la parole et des signes du langage. Dans la pédagogie Freinet, la parole (la prise de parole) est fondatrice ; elle s'accomplit dans l'écriture (l'imprimerie à l'école… (Vergnioux, 2005, p. 87).

En éduquant par le dialogue, fondé sur une parole réciproque, les apprenants commencent dès leur jeune âge à faire l'expérience de la liberté et sont enclins à la pratiquer dans leur vie professionnelle ou familiale. Savoir que l'apprenant et l'enseignant partagent la même humanité ne doit pas être un simple discours, rappelle Cerletti : « L'égalité ne se donne et ne se revendique pas, elle se pratique… » (Cerletti, 2005, pp. 81-88). L'auteur montre le côté pratique des actions de l'enseignant. Pour lui, l'égalité se vit à travers les événements du quotidien de manière collective, institutionnelle et organisationnelle.

Au regard du travail des enseignants, Freire demeure convaincu que « la pédagogie est une praxis : dans la mesure même où leur tâche est une praxis, toute leur action doit nécessairement être éclairée par une théorie. La tâche de l'homme est à la fois théorie et pratique. Réflexion et action. Elle ne doit se réduire [...] ni au verbalisme, ni à l'activisme » (Freire, 2006, p.116). La théorie ne doit jamais se dissocier de la pratique. Le travail des enseignants doit tendre vers cette harmonisation. En ce sens, la parole de l'enseignant doit être cohérente avec son action. Comment parler aux élèves des valeurs de la démocratie alors que dans la salle de classe règne une pensée unique ? Comment apprendre aux apprenants le respect de leur droit quand l'enseignant est le premier à bafouer leur droit ? Les actions de l'enseignant doivent inspirer confiance, soutient Freire :

> Il ne s'agit pas du savoir que je dois juste verbaliser, et exprimer avec des paroles en l'air. Tout au contraire, il s'agit du savoir que je dois vivre concrètement avec les étudiants. Le meilleur discours sur ce savoir est l'exercice de sa pratique même. C'est en respectant concrètement le droit de l'élève à questionner, à douter et à critiquer que je « parle » de ces droits-là. Mon simple propos sur ces droits sans lien avec leur concrétisation n'a aucun sens (Freire, 2006, p.109).

Pour Freire, l'éducation ne se limite pas seulement à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul, mais elle doit viser aussi la transformation de l'être profond du sujet et cela n'est possible que grâce à la parole. La parole doit être transformée en acte. Un enseignant qui cherche à promouvoir en salle de classe l'uniformité, la crainte, la soumission, la conformité, l'homogénéité ne saurait dire qu'il respecte l'autonomie de ses apprenants. Si quelqu'un aime la liberté et connaît son importance dans sa vie, il travaille pour la sauvegarder afin que les autres puissent en jouir pleinement.

Un enseignant conscient, responsable, autonome et émancipé peut accompagner les apprenants vers leur pleine émancipation. Or, dans la grande majorité des situations en Haïti, le travail de l'enseignant se résume à un travail de lecture, d'écriture et de calcul. C'est sans doute le malheur des peuples opprimés qui n'arrivent pas à prendre conscience de leur situation. S'inspirant de *La pédagogie des opprimés* Mado Châtelain et Julian Boal signalent :

> Il ne s'agit pas uniquement d'apprendre à lire et à écrire, il faut aussi apprendre à décrypter le monde qui nous entoure (…). Il s'agit de promouvoir chez le peuple touché par une action éducative une conscience claire de sa situation objective. Il ne

> s'agit pas là d'un endoctrinement puisque le but de l'éducateur n'est plus seulement d'apprendre quelque chose à son interlocuteur, mais de rechercher avec lui, les moyens de transformer le monde dans lequel il vit (Chatelain et Boal, 2010, p. 23-24).

À l'heure actuelle, l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul ne suffit pas pour faire des apprenants des gens émancipés. Il faut leur apprendre à se débrouiller seuls, à décortiquer sa vie sociale, politique et religieuse grâce à cet outil qu'est l'esprit critique. Les deux acteurs, enseignants et apprenants, doivent collaborer pour parvenir aux résultats escomptés.

Qui dit engagement dit implication physique, cognitive et émotionnelle dans une activité. Quand l'un de ces trois éléments parvient à faire défaut, nous ne pouvons pas parler d'enseignant engagé. Un vrai enseignant assume avec éthique et responsabilité son engagement envers ses apprenants. L'engagement résulte certes d'une décision personnelle mais s'accompagne d'un ensemble d'actions et d'investissements ayant des conséquences sur toute une communauté. Ainsi, être un enseignant engagé veut dire : faire preuve d'amour, de passion pour la discipline qu'on enseigne. Pelpel déclare que: « L'enseignant doit acquérir une double compétence : dans le domaine disciplinaire des contenus qu'il aura à enseigner, et dans le domaine pédagogique au sens large (qui va de la connaissance de soi-même à celle de l'élève, en passant par l'apprentissage des méthodes et des procédures de l'enseignement » (Pelpel, 1986, p. 10). L'engagement se mûrit et se construit au quotidien à travers de multiples réalisations. Il est une construction de la part du sujet compare comme Becker comparant « ce processus à la construction d'un mur de briques au cours de laquelle chaque brique ajoutée n'a pas de grande importance, mais au terme de la construction le mur est devenu infranchissable » (Guillemette, 2006, p. 36). Il ne peut pas être déterminé par la contrainte et la nécessité économique, car il requiert un investissement personnel, une volonté sans faille qui ne saurait être motivée uniquement par l'aspect financier. Si c'est un engagement qui est pris par contrainte, il n'a pas beaucoup de chance d'atteindre les objectifs fixés. L'engagement représente le moteur indispensable à l'activité enseignante. Tout acte d'engagement s'inscrit dans une décision bien mûrie et réfléchie, selon Villa :

> Il faut dire que l'engagement recouvre un panel assez large de significations. L'origine du mot nous rappelle qu'«engager», c'est donner en gage. Quand je m'engage, qu'est-ce que je donne en gage ? Une part de moi-même, autre chose ?

> Cela renvoie à une sorte de promesse et à un phénomène plus complexe qu'il n'y paraît. L'engagement désigne à la fois un processus et le résultat de ce processus (Villa, 2018, pp. 75-84).

L'enseignement est un métier qui demande un sérieux engagement, sinon c'est difficile d'accomplir sa mission et d'en faire une carrière. Cet engagement s'incarne dans une relation entre deux acteurs, enseignants et élèves qui se situent au cœur de l'apprentissage. La dimension affective et sacerdotale fait partie intégrante du métier d'enseignant. Freire, Jorro, Karmanzi montrent que l'affectivité fait partie des éléments indispensables à l'exercice du métier d'enseignant. C'est ce qui permet à un professionnel de faire carrière dans l'enseignement. Pour Freire, ce qui en tout premier lieu constitue le leitmotiv de l'enseignant, c'est la beauté de sa propre pratique :

> Je suis professeur pour la beauté de ma propre pratique, car cette beauté disparaîtra si je ne prends pas soin du savoir que je dois enseigner, si je ne me bats pas pour ce savoir. Elle disparaîtra si je ne lutte pas pour les conditions matérielles nécessaires sans lesquelles mon corps court le risque de s'amoindrir au point de ne plus pouvoir témoigner avec ténacité qu'il se fatigue mais qu'il ne renonce pas. Mais cette beauté s'échappera aussi de ma pratique si, plein de moi-même, arrogant et dédaigneux des élèves, je ne me lasse pas de m'admirer (Freire, 2006, p.116).

Cette citation permet de relever trois caractéristiques auxquelles doit répondre tout enseignant digne de ce nom. En premier lieu, le savoir est une beauté dont l'enseignant doit prendre soin tous les jours sinon cette beauté disparaîtra. En deuxième lieu, l'enseignant a le devoir de professer son métier avec éthique et esthétique, compétence et passion. En troisième et dernier lieu, l'enseignant est invité à se laisser transformer par le savoir qu'il enseigne. C'est ainsi qu'il améliorera de jours en jours sa relation à l'autre.

Comme premier aspect de la dimension affective de l'engagement professionnel, il faut dire que c'est un métier qui expose fortement au niveau relationnel lors de la pratique quotidienne. Il remet en chantier la construction identitaire professionnelle de chacun, jour après jour, à savoir les enseignants et les élèves. Il est à noter que l'engagement affectif n'est pas le travail d'une durée, mais bien celui de toute une vie, de tout un apprentissage. Puisque l'homme est un être inachevé, il lui est nécessaire de s'exercer constamment en vue de ne pas tomber dans

l'individualisme. Donc, ce métier se fait avec les autres, de manière plus précise disons que c'est un métier de l'humain, un métier adressé à autrui et qui demande une quête de savoir à vie.

3. La dimension affective et sacerdotale du métier d'enseignant

Cette dimension affective du métier des enseignants est soulignée par Jean Jaurès en déclarant qu'« on ne peut enseigner que ce que l'on est » (Ruaud, 2011, p. 63). On n'enseigne pas ce que l'on sait ou ce que l'on croit savoir. Un bon enseignant, c'est quelqu'un qui sait communiquer sa confiance, son enthousiasme, ses savoirs et ses savoirs être, à ses apprenants. Ce métier se réalise dans un processus d'interaction et dans un cadre social et collectif. Il revient à chaque enseignant de définir et de construire sa dimension affective du métier comme disait Jaurès. Une fois de plus, il est intéressant de souligner que Freire insiste sur le fait que la passion a un lien étroit avec cette affectivité de l'engagement professionnel, jouant un rôle fondamental dans la carrière d'un enseignant.

> Freire lance, en vérité, un appel aux éducateurs et éducatrices afin qu'ils enseignent à leurs élèves, avec éthique et esthétique, compétence scientifique critique et passion authentique, et sous l'égide d'un engagement politique libérateur, à être des Êtres humains toujours plus humains[50]. Son regard est sans cesse tourné vers tous ceux et celles qui osent enseigner en apprenant et apprendre en enseignant (Freire, 2006, p. 20).

En définitive, la dimension affective de l'engagement professionnel trouve son fondement dans l'application d'un ensemble de gestes, d'attitudes, de normes et de valeurs conditionnant le positionnement du sujet par rapport à son acte d'enseignement. Elle exige un engagement de soi, déplacement du regard pour se laisser transformer par le travail sur soi. Freire répète souvent :

> Un bon enseignant doit être passionné par son métier mais également par le domaine qu'il enseigne. C'est la seule façon de vivifier cette vocation mais aussi d'en faire une carrière. Faut-il alors penser que cet engagement relève de l'amour du métier ou de la discipline enseignée? On pense que c'est à la fois la persévérance, le temps que l'enseignant fait dans son domaine et aussi avec les différents échecs, les

[50] Freire déclare que le but éducatif de l'enseignement est de promouvoir l'humain dans l'humanité.

> différentes rencontres qui nous forment. Et aujourd'hui, pour certains enseignants, malgré d'énormes difficultés du métier, ils conçoivent le métier d'enseignant comme un sacerdoce, comme quelque chose à auquel ils sont désormais liés et qui leur paraît tout à fait impossible pour le moment de s'en détacher (Freire, 2006, p. 20).

Cette réflexion de Freire nous donne à voir que la dimension affective de l'engagement est innée, naturelle mais elle pourrait-être détournée par une « éducation bancaire » où les vices de la société sont très prépondérants. Mais elle pourrait être aussi une construction de la part du sujet. Cependant si les deux facteurs sont présents, la vocation et la construction, c'est parfait. En articulant la dimension de l'engagement avec une construction personnelle engagée par l'enseignant, cela donne une coloration tout à fait particulière à l'exercice du métier. Contrairement à d'autres métiers, l'exercice du métier d'enseignant suppose une certaine forme d'abnégation et la recherche constante d'une bonne cohérence de vie, déclare Freire :

> Je ne peux être professeur sans me mettre au service des élèves, sans révéler, avec aisance ou résistance, ma manière d'être et de penser politiquement. Je ne peux échapper à l'appréciation des élèves. Et la manière dont ils me perçoivent à une importance capitale dans l'accomplissement de mon engagement. Il en résulte qu'une de mes préoccupations centrales doit donc être de rechercher, en chaque circonstance, la plus grande proximité entre ce que je dis et ce que je fais, entre ce que je parais être et ce que je suis réellement (Freire, 2006, p. 110).

Plusieurs éléments sont à prendre en considération dans cette citation. D'abord, être enseignant, c'est choisir de se mettre au service des élèves, c'est savoir faire preuve de motivation, d'enthousiasme, d'engagement et de professionnalisme dans l'exercice de sa fonction. Être enseignant, cela implique un grand amour pour son travail. Autrement dit, l'enseignant doit trouver du plaisir dans la fonction qui lui est confiée. Tous ces facteurs sont indispensables pour susciter la motivation des apprenants et pour engendrer une relation d'affectivité, de convivialité, entre l'enseignant et les élèves, entre l'enseignant et la matière enseignée, mais aussi entre les élèves et la matière enseignée, et ainsi créer une atmosphère favorable aux apprentissages et à l'acquisition des savoirs.

Freire fait plusieurs remarques sur le métier d'enseignant. Il souligne d'une part qu'« enseigner est une spécificité humaine » (Freire, 2006, p. 105), et d'autre part, il déclare

que « c'est un métier de communication, de dialogue et d'écoute qui exige le respect de l'autonomie de l'être qui apprend » (Freire, 2006, p. 74). Ces mots résument admirablement bien toute la pensée du pédagogue brésilien. Pour Freire, « l'acte d'éduquer en tant qu'acte authentiquement et généreusement d'humanisation » (Freire, 2006, p. 19), nécessite une bonne connaissance de l'homme afin de mieux appréhender chacune de ses actions. Dans son ouvrage *Pédagogie de l'autonomie*, il a lancé un vibrant appel aux éducateurs et éducatrices, « à être des Êtres humains toujours plus humains » (Freire, 2006, p. 20). Il formule ce vœu à tous ceux et celles qui exercent ce métier. Cet extrait montre clairement toute l'importance du métier d'enseignant et ses diverses exigences pour ceux et celles qui œuvrent dans ce secteur d'activité. La polyvalence, l'engagement et la personnalité, selon Freire, comptent parmi les compétences exigées chez l'enseignant. Ce sont des qualités qui forment le cœur même du métier d'enseignant. L'auteur continue sa réflexion de manière très étayée à ce sujet pour dire que : « La pratique éducative est tout à la fois : affectivité, joie, capacité scientifique, maîtrise technique au service du changement ou encore, comme on peut le déplorer, au service de la permanence de ce qui est aujourd'hui » (Freire, 2006, p. 154). Un enseignant responsable ne peut échapper à cette nécessité de se construire par ses actions humaines.

Le métier d'enseignant apparaît dans les écrits de Freire comme une vocation, un sacerdoce un engament. Celui-ci exige une formation de haute qualité. Pour lui, la formation enseignante est intimement liée au don de la vie de l'enseignant. Le don est perçu en éducation comme la capacité d'un enseignant à aider l'apprenant à surmonter ses difficultés tout en choisissant les mots, les méthodes et les stratégies les plus appropriées pour atteindre ses objectifs pédagogiques. L'enseignant qui détient cette faculté se différencie des autres par la simplicité et la profondeur de chacune de ses actions. C'est en ce sens que nous parlons de vocation. Il prend plaisir à servir ses apprenants, à les aider à construire leurs savoirs. En Haïti, la dimension sacerdotale du métier est bien présente dans la mesure où les enseignants acceptent volontiers de consentir de grands sacrifices pour accompagner les apprenants, mais la dimension de formation n'est pas toujours au rendez-vous. En fait, c'est un problème qui résulte de l'organisation même du système scolaire en Haïti.

En dépit de l'inconfort salarial dont souffrent les enseignants, en dépit de leur manque de formation, ils restent et font carrière dans l'enseignement. Dans cette perspective, ils ne sont pas contraints par une autorité extérieure, mais au contraire, cherchent à vivre en cohérence

avec leurs convictions profondes dont les principes fondamentaux résident au-dedans d'eux. Cette réflexion trouve un écho dans un extrait de témoignage d'une enseignante relaté par Jorro : « *Ce que je fais*[51] ici ça a du sens pour moi, je suis satisfaite de ce que j'ai réalisé avec les élèves et les autres enseignants » (Jorro, 2015, pp. 53-63). À travers cet extrait, nous percevons l'importance de la dimension affective et de l'épanouissement personnel octroyant à l'enseignant la capacité d'effectuer son travail avec professionnalisme et éthique en commun accord avec les élèves et les autres enseignants. En dialoguant avec les autres enseignants, il fait apparaître le côté relationnel de l'acte éducatif. Un enseignant quel que soit ses qualités bonnes ou mauvaises, respectueux ou irrespectueux, courageux ou paresseux, honnête ou malhonnête, compétent ou incompétent transmet une partie de ses valeurs dans son enseignement. Dans un travail d'atelier réalisé par l'UNESCO sur la *Qualité de l'éducation et rôle clé des enseignants*, la personnalité de l'enseignant est évoquée et elle marche en symbiose avec son acte d'enseigner.

> La personnalité de chaque enseignant(e) est imprégnée dans son enseignement, mais il faut respecter les normes déontologiques de la profession. Cependant, il n'existe pas une pédagogie, une pratique et des programmes scolaires identiques, c'est-à-dire soit une méthode universelle d'enseignement. Il est néanmoins essentiel de réunir toutes ces composantes si l'on veut parvenir à un équilibre entre la théorie générale et la formation à une orientation professionnelle[52].

L'enseignant qui accomplit ses fonctions avec amour et désintéressement ne considère pas son métier comme les autres. Il trouve sa joie dans la réussite de ses apprenants. Il se situe comme un médiateur, nous disent Numa-Bocage et Larere : « Le professeur médiateur n'est pas seulement l'intermédiaire entre les connaissances et pratiques scientifiques d'une part et les élèves d'autre part, mais aussi et surtout il est celui qui, de ses qualités, déploie un mode d'intervention fondé sur la conviction que les enfants ne peuvent devenir les objets de leur développement que s'ils en sont les sujets » (Numa-Bocage et Larere, 2008, pp. 161-176). L'enseignement fait partie des métiers les plus difficiles au monde et cela pour plusieurs raisons. D'une part, celui qui enseigne ne voit pas forcément les résultats de son travail au

[51]L'italique n'est pas de nous, il est de l'auteure Anne Jorro.

[52] www.ibe.unesco.org (organisation/ ateliers). Atelier numéro 4 organisé sur la *Qualité de l'éducation et rôle clé des enseignants* par l'Internationale de l'Éducation (IE), la Banque Internationale de l'Éducation (BIE) et l'UNESCO, consulté le 18-05-15.

moment même où il le réalise. Cela peut facilement le porter au découragement. Seule la croyance en l'homme peut lui donner le courage d'attendre de voir le moment opportun, les fruits de son travail. D'autre part, personne n'est jamais sûr des résultats de son travail. Il y a les aléas de la vie qui parfois modifient en profondeur les itinéraires de vie. Un fait certain est que le travail éducatif produit toujours ses fruits dans le cœur des hommes et dans ses actions. D'où la nécessité de l'accomplir avec amour afin que les fruits attendus puissent correspondre aux résultats des travaux effectués.

Conclusion de la deuxième partie

À travers le cadre théorique et conceptuel, nous avons cherché à approfondir les concepts fondamentaux qui nous permettent de mieux appréhender notre objet d'étude. Le premier chapitre portant sur les quatre (4) approches de l'éducation et la question de l'éthique enseignante, nous avons découvert que la problématique de l'éducation est un sujet brûlant qui suscite l'attention à la fois des philosophes, des sociologues, des anthropologues, des politiciens. Et comme l'a bien fait ressortir Freire, l'éducation est essentiellement un acte politique. Il n'y a pas de neutralité dans l'éducation. L'approche philosophique révèle que l'éducation a toujours été au cœur des débats philosophiques et occupe aujourd'hui une place de choix dans la réflexion philosophique. L'approche anthropologique nous rend sensibles à l'acte éducatif dans la mesure où l'homme ne devient pleinement humain que par son éducation. Autrement dit, une société qui ne se soucie pas de la formation de ses citoyens met en péril son avenir. Par ailleurs, la sociologie nous aide à comprendre que l'acte éducatif porte toujours les couleurs du milieu social dans lequel vit et évolue l'individu. En revanche, l'approche politique nous sensibilise sur la nécessité d'avoir des responsables politiques capables d'orienter le regard des citoyens vers ce qui est bien, ce qui est vrai et ce qui est beau. Notons qu'au niveau de l'acte éducatif, le vrai renvoie à la dimension scientifique ou rationnelle, le beau renvoie à la dimension esthétique et le bien renvoie à la dimension éthique. Les politiques éducatives donnent une orientation sociale et politique bien spécifiques à l'acte éducatif. Enfin, l'éthique enseignante constitue un facteur déterminant du processus éducatif. La fonction enseignante est régie par un ensemble de normes et de valeurs qui donnent sens à l'exercice du métier.

Le deuxième chapitre sur l'émancipation du sujet comme visée première de l'éducation métamorphique nous conduit à la finalité même de l'acte éducatif. Une société qui éduque sans se soucier de l'émancipation de ses concitoyens travaille à sa propre destruction. La métamorphose des apprenants doit être le point névralgique autour duquel gravite tout le travail éducatif. C'est la métamorphose qui est censée présider à l'émancipation des apprenants. Avec Freire, nous avons vu que l'écoute occupe une place cardinale dans le processus éducatif. En outre, aider les apprenants à devenir pleinement autonomes est un élément clé qui doit être mis en avant dans tout processus éducatif visant la transformation du

sujet. Si le perfectionnement moral constitue la voie royale de l'émancipation du sujet, celui-ci a besoin d'être soutenu par une éducation métamorphique.

Le troisième chapitre sur le métier d'enseignant face à l'engagement et le désengagement des enseignants nous paraît essentiel pour saisir la question du désengagement des enseignants. Après avoir passé en revue quelques approches des concepts de métier et de profession, nous avons décidé d'en faire ressortir quelques nuances et complémentarités. Jorro et De Ketele nous ont aidé à bien cerner l'engagement et ses caractéristiques. Les diverses approches du concept révèlent sa richesse et sa complexité. Nous sommes parvenus à l'idée que l'engagement constitue l'essence et le fondement du métier d'enseignant. En outre, il est difficile de parler d'engagement dans un métier sans tenir compte de la dimension affective de l'engagement. Car c'est cette dernière qui permet au professionnel de persévérer dans l'exercice du métier en dépit des difficultés rencontrées.

A présent, nous allons présenter notre méthodologie de recherche en essayant de faire ressortir les différentes stratégies et techniques mises en œuvre tout au long de son élaboration.

Troisième partie : Méthodologie de la recherche

Cette partie est consacrée à la méthodologie de la recherche. Celle-ci vise à expliquer les chemins parcourus, les outils utilisés et les stratégies mobilisées pour parvenir aux résultats de cette recherche. Autrement dit, elle consiste à décrire les différentes étapes du dispositif méthodologique mis en œuvre pour aboutir aux résultats obtenus. En effet, la méthodologie d'une recherche permet de retracer de façon claire et explicite la manière dont le chercheur s'y est pris pour recueillir les données, les analyser et pour parvenir ainsi aux résultats de sa recherche. Selon Mucchielli, « la méthodologie est la réflexion préalable sur la méthode qu'il convient de mettre au point pour conduire une recherche » (Mucchielli, 2004, p.151). Ainsi, nous pouvons en déduire que toute recherche scientifique suppose une démarche méthodologique garantissant la fiabilité des résultats. En ce sens, la méthodologie est la pierre angulaire de toute recherche scientifique.

Cette recherche sur le désengagement des enseignants haïtiens diplômés de l'institution scolaire en Haïti s'inscrit, en premier lieu, dans le courant qualitatif et herméneutique de la recherche biographique développée en Sciences de l'éducation. Dans un second lieu, elle se déploie dans une perspective compréhensive de l'anthropologie sociale. En effet, ce courant de recherche est basé sur la compréhension et l'interprétation des phénomènes individuels et sociaux observés. Cette approche paraît pertinente pour notre recherche pour plusieurs raisons.

Nous allons maintenant expliciter les dispositifs de notre démarche méthodologique. En fait, deux chapitres constituent l'ossature de notre cette partie. Le premier chapitre est titré : *Les modalités du recueil des données* et le second : *Les modalités d'analyse des données au regard de l'approche biographique*. Abordons le premier chapitre.

Chapitre I : Les modalités de recueil des données

Dans ce chapitre, nous allons en tout premier lieu justifier le choix de notre approche biographique. En deuxième lieu, nous évoquerons les stratégies mises en œuvre lors de notre entrée sur le terrain de recherche et les critères de sélection des interviewés. Nous évoquerons en troisième lieu, les stratégies mobilisées dans la réalisation des entretiens, le fondement de ces choix, ainsi que le dispositif d'analyse des données. Nous décrirons en quatrième lieu la posture adoptée lors du déroulement des entretiens et enfin, nous terminerons en cinquième lieu en soulignant certaines difficultés rencontrées lors de la réalisation des entretiens.

1. Justification du choix de l'approche biographique

Plusieurs raisons telles que : découvrir les récits de vie, appréhender les différentes étapes de la vie des enquêtés, comprendre le sens qu'ils donnent à leur vie professionnelle, etc. nous conduisent à opter pour l'approche biographique comme outil de recueil des données pour tenter de saisir les parcours des enseignants haïtiens diplômés désengagés. Il semble possible d'étudier les raisons fondamentales qui les ont poussés à devenir enseignants, à s'engager dans le métier et enfin à se désengager de la profession. Dans cette logique, Moreau affirme : « Chaque être construit son propre parcours d'interprétation suivant les symboles qui lui parlent et grâce auxquels il construit une expérience de son exigence d'absolu » (Moreau, 2005, pp. 95-120). Vraisemblablement, les causes profondes qui avaient motivé les enseignants à faire de l'enseignement leur métier étaient liées à certains symboles importants qui, aujourd'hui, n'ont probablement plus pour eux les mêmes significations. En mobilisant l'approche biographique, nous sommes invités du même coup à nous appuyer sur l'herméneutique en vue de mieux interpréter le phénomène que nous étudions. La mobilisation de l'herméneutique révèle à la fois la puissance de cette méthode et en même temps, elle prouve aussi sa pertinence pour notre recherche. Delory-Momberger définit la biographisation de la manière suivante :

> La biographisation peut être ainsi définie comme l'ensemble des opérations par lesquelles les individus travaillent à se donner une forme propre dans laquelle ils se reconnaissent eux-mêmes et se font reconnaître par les autres. Cette prise de forme a une dimension réflexive et autoréférentielle dans le sens où elle consiste à rapporter

> les situations, les événements au foyer d'un soi-même (Delory-Momberger, 2019, pp. 47-51).

À partir de cette définition nous pouvons en déduire que l'approche biographique implique au moins deux grandes dimensions : la reconnaissance de soi et de l'autre et une forte dimension réflexive. Cette double reconnaissance soutenue par la réflexivité du sujet paraît fondamentale dans la constitution du sujet et joue un rôle majeur dans la réalisation de soi. Dans cette logique, en quoi l'approche biographique paraît-elle intéressante pour comprendre la réalité des enseignants haïtiens diplômés se désengageant de l'institution scolaire ? En fait, l'approche biographique semble offrir une clé de compréhension intéressante pour appréhender la problématique du désengagement des enseignants haïtiens diplômés. Cette clé de compréhension est la liberté de la parole par la voie des récits de vie. En ce sens, Delory - Momberger soutient que biographiser, « c'est donner forme à son expérience vécue par le biais de la parole, de l'écriture, des œuvres d'art… [53]».

Ainsi, nous comprenons que la biographisation est un moyen pour comprendre, immortaliser une expérience vécue dans un parcours de vie. Celle-ci peut être mobilisée dans diverses recherches. Par exemple, le vécu d'un professionnel peut avoir une importance capitale pour saisir le mode de fonctionnement d'une institution ainsi que le mode d'engagement de ses membres. A travers le récit de vie d'un professionnel, se crée les conditions d'un possible éclairage de divers paramètres de son existence. Le dialogue comme outil de communication paraît déterminant pour saisir l'histoire des enseignants haïtiens diplômés qui se désengagent de l'institution scolaire. Peters dans un article intitulé : *La conscientisation politique : le langage comme outil d'humanisation*, reprend à son compte des propos de Freire en avançant :

> Le dialogue constitue l'essence même de l'éducation en tant que pratique de la liberté. Le dialogue est une exigence essentielle. Et s'il est la rencontre de la réflexion et de l'action de ceux qui le pratiquent, tournés vers le monde à transformer et à humaniser, il ne peut se réduire au dépôt des idées d'un individu dans un autre, ni à un simple échange d'idées (Peters, 2004, pp.107-119).

[53]Christine Delory-Momberger, Séminaire « Formation des adultes, biographisation des trajectoires » CNAM, Le 29 octobre 2016 à Paris.

La recherche biographique telle qu'elle est développée par Delory-Momberger paraît très pertinente pour comprendre et analyser le parcours des enseignants désengagés à travers trois grands moments de leur vie : la rentrée dans la formation professionnelle, la rentrée dans le métier et la sortie dans le métier. Elle présente des éléments très éclairants pour saisir leurs parcours de vie. Maintenant, nous présentons nos stratégies d'entrée sur le terrain.

2. Les stratégies d'entrée sur le terrain et les critères de sélection des interviewés

De nombreuses stratégies ont été utilisées pour favoriser notre entrée sur le terrain de recherche. Nous allons ici les expliciter pour mieux cerner les fondements de notre démarche méthodologique. Au cœur de toutes ces stratégies, la question de l'éthique du chercheur a été toujours prise en compte. Car la confiance constitue un élément indispensable à la réalisation des entretiens de recherche biographique. Une personne ne raconte pas sa vie si elle n'a pas une relation de proximité, d'amitié ou s'il n'existe pas une parfaite loyauté entre l'enquêteur et l'enquêté : « Il faut toujours avoir à l'esprit que l'entretien de recherche, avant d'être utilisé comme un outil méthodologique, reste un rapport humain, une rencontre, avec ses failles, ses irrationalités, ses affects et émotions qu'il importe de saisir, de contourner ou d'aplanir » (Hatano-Chalvidan et Lemaître, 2016, p. 26). L'essentiel de cette citation est qu'elle laisse entrevoir, selon les auteurs, ce rapport humain ou cette rencontre qui passe obligatoirement par la voie de la communication. Cette relation de confiance se construit au quotidien à travers la communication.

Calame-Griaule Geneviève et Maurice Leenhardt l'ont bien souligné : « On ne peut étudier les hommes qu'en communiquant avec eux, ce qui suppose que l'on partage leur existence d'une manière durable ou passagère » (Geneviève et Leenhardt, 1978, pp. 43-44). Cela signifie qu'il est important pour l'enquêteur d'établir une relation avec l'enquêté autour du sujet ou de la problématique qu'il veut appréhender. L'entretien implique dès les premiers instants l'empathie et l'engagement réciproque des deux acteurs.

De juillet à septembre 2019, nous avons effectué notre première visite en Haïti en vue de procéder à la rencontre de notre terrain de recherche. À partir d'un réseau de relations, nous

avons sélectionné des personnes susceptibles de participer à la collecte des données. Une liste de cinquante (50) enseignants a été établie en vue des entretiens. Nous les avons consultés par téléphone, par mail, par Facebook et d'autres par des personnes intermédiaires. Les premiers contacts ont été faciles parce que certaines personnes nous ont été en quelque sorte familières. Après leur avoir exposé le projet de recherche, elles ont répondu avec beaucoup d'enthousiasme à notre demande. C'est ainsi que nous avons convenu des rendez-vous pour réaliser les entretiens. Malheureusement aucune date n'était respectée à cause des crises politiques répétitives en Haïti notamment à Port-au-Prince. En 2019, Haïti faisait face à une véritable crise politique dénommée « *Peyi lòk »,* qui se traduit en français « Pays fermé ». Durant cette crise, il n'était pas possible de circuler et tout le monde vivait dans la peur. En dépit de la bonne volonté des enquêtés, il n'était pas possible de fréquenter les rues de Port-au-Prince. Ce qui nous a contraints à laisser tomber les premiers rendez-vous pour en fixer de nouveaux. Ainsi, au cours de cette première visite de terrain, nous n'avons réalisé que dix (10) entretiens.

Lors de notre second voyage en Haïti en vue de réaliser les entretiens, nous avons fait face à de nombreuses difficultés relatives à la crise politique et sociale d'Haïti. Mais nous nous sommes efforcés de réaliser les entretiens. Nous avons gardé contact avec les interviewés en leur envoyant de temps en temps de petits messages de rappel. Au cours de ce voyage qui a eu lieu entre janvier et février 2021, nous avons réalisé une quinzaine d'entretiens.

Notons que pour faciliter le bon déroulement des entretiens, nous avons constitué une grille d'entretien avec une question principale à partir de laquelle étaient découlées des questions secondaires sous forme d'items pour utiliser le langage de Delory-Momberger. Selon Daniel Bertaux, « pour qu'un entretien commence, il faut qu'un contact social soit mis en place, que le but de l'entretien soit réaffirmé, et qu'au moins une première question soit posée » Bertaux, 2010, p. 62). L'auteur souligne trois éléments importants : établir un contact social, définir le but de l'entretien et poser au moins une première question. Le premier élément est d'une importance capitale et sans lui les deux autres éléments seraient dénués de sens dans le cadre des entretiens de type biographique. C'est ce contact social qui est censé favoriser la relation de confiance. Ce qui permet d'avancer que pour qu'un entretien biographique soit possible, il est important que le chercheur inspire confiance à l'interviewé. Lorsque les liens sont tissés entre l'intervieweur et l'interviewé, cela libère la parole et favorise des échanges beaucoup

plus profonds. Car l'interviewé ne peut révéler son intimité que dans la mesure où il se sent réellement en confiance. Ainsi, nous avons fait le maximum pour établir ce contact social dans un premier temps. Puis, nous avons choisi, dans un deuxième temps, au début de chaque entretien, de faire un bref rappel pour que les interviewés puissent facilement se situer dans la démarche. Et en dernier lieu, nous avons posé notre question principale.

Dans un groupe de cinquante enseignants ciblés, nous en avons sélectionné une quarantaine pour réaliser des entretiens. L'objectif visé était d'appréhender les principales raisons de leur désengagement du métier d'enseignant en Haïti. Le choix de ces enseignants a été fait en fonction de trois critères fondamentaux :

- Être diplômé soit de l'École Normale Supérieure de Port-au-Prince (ENS), soit du Centre de Formation pour l'École Fondamentale (CFEF) ou des deux à la fois.
- Avoir été enseignant (e) dans le système scolaire haïtien (primaire ou secondaire).
- Avoir abandonné l'enseignement scolaire.

Cette restriction d'enseignants semble intéressante dans la mesure où cette recherche ne prend pas en compte tous les enseignants diplômés haïtiens venant des institutions publiques ou privées. En fait, il y a d'autres centres de formation qui préparent aussi le personnel enseignant haïtien. Ces deux centres de formation (ENS et CFEF) que nous avons choisis sont les deux principales institutions publiques ayant leur siège à Port-au-Prince et ayant une renommée nationale dans la formation des maîtres par rapport aux autres centres de formation.

Trois (3) mois après notre première visite en Haïti, nous avons recontacté les personnes sélectionnées pour les entretiens et les remobiliser pour le travail. Nous avons décidé de les recontacter par mail et par téléphone via WhatsApp. Nous avons été désagréablement surpris, car les réponses aux mails et au téléphone étaient teintées d'hésitation, voire d'enfermement, de repli sur soi et de refus. Ainsi, nous est venu à l'esprit ce que disent Paillé et Mucchielli au sujet de la recherche : « Une recherche en sciences humaines et sociales est toujours une aventure. L'enquête qualitative de terrain, en particulier, comporte de nombreuses inconnues,

car ses opérations ne sont pas aussi prévisibles que, disons, une recherche expérimentale » (Paillé et Mucchielli, 2021, p.15). Cette peur d'aller vers l'autre est naturelle au regard de la définition donnée par Paillé et Mucchielli à propos de l'enquête qualitative de terrain : « Nous entendons par « enquête qualitative de terrain » la recherche qui implique un contact personnel avec les sujets de la recherche, principalement par des entretiens et par l'observation des pratiques dans les milieux mêmes où évoluent les acteurs … » (Paillé et Mucchielli, 2021, p. 15). Il nous a fallu remobiliser les personnes ciblées et leur expliquer toute l'importance de cette recherche pour la pratique enseignante en Haïti. Cette remobilisation a permis une meilleure prise de conscience du bien-fondé de cette recherche.

Contrairement à la proposition de Mialaret avançant qu'« un entretien peut être demandé, accepté par le sujet ou lui être imposé » (Mialaret, 2004, p. 53), lors des prises de contacts, nous avons donné aux enquêtés la liberté de refuser l'entretien. Ainsi, aucun de nos entretiens n'a été imposé, car nous avons voulu avoir une « parole singulière ». Les principes éthiques ne nous autorisent pas à faire injonction à une personne pour nous raconter sa vie privée. Librement, nous les avons amenés à parler de leurs expériences personnelles, de leurs ressentis, de leurs histoires. En dépit de certaines connaissances, l'entrée sur le terrain de recherche n'a pas été une simple aventure. Il fallait créer des moments d'échanges pour mieux expliquer le fondement de la démarche scientifique afin de créer une atmosphère de confiance chez les enquêtés. Grâce à ces moments d'échanges et de partage, les enquêtés se sont relâchés de plus en plus et c'est ce qui a favorisé la réalisation des entretiens.

Tous ces préparatifs ont été réalisés pendant que nous étions encore à Paris. En arrivant en Haïti, beaucoup de ces enseignants qui avaient répondu affirmativement refusent de collaborer, de se déplacer pour des raisons d'insécurité, des problèmes liés au manque de temps, etc. Au final, vingt- cinq entretiens ont été réalisés. Les contraintes politiques nous ont empêchés de faire les autres. D'autant plus qu'avec la pandémie de la Covid-19 et les crises sociopolitiques en Haïti, cela a rendu les déplacements encore plus difficiles. Nous avons cherché, autant que faire se peut, à avoir la parité de sexe parmi les enseignants désengagés, mais, cela n'a pas été possible en raison de la faible quantité des femmes diplômées de ces deux institutions. Vingt-cinq récits de vie individuels des enseignants ont été réalisés sous forme d'entretiens de recherche biographique. Petit à petit, nous sommes parvenus à mieux comprendre la complexité des entretiens biographiques. Ces derniers nous obligent, d'une

certaine manière, à rentrer dans l'intimité de l'autre. Certains refus catégoriques enregistrés nous ont permis de mesurer la délicatesse de cette approche. D'où la nécessité d'une bonne connaissance de l'éthique de la recherche.

3. L'éthique de la recherche, un atout indispensable à la réussite des entretiens

Selon Marie Lambert-Chan, « l'éthique de la recherche vise la protection des êtres humains qui prennent part à la recherche scientifique. « Elle est fondée sur le respect des personnes, le souci de leur bien-être et de la justice », précise François Bowen, président du CUER[54], (Lambert-Chan 2012, pp.105-108). Alors, pour réaliser ces entretiens, deux éléments nous paraissaient déterminants : établir un climat de confiance avec les enquêtés et nous efforcer de garder une posture de neutralité.

Nous avons rappelé à maintes reprises aux enquêtés que ces entretiens étaient destinés uniquement à un travail universitaire et non à un travail commercial. Nous leur avons promis de garder les entretiens sous le couvert de l'anonymat. Nous savons qu'il y a des points sensibles dans les entretiens surtout en ce qui a trait au paiement des enseignants. Il a été important que nous nous engagions avec nos interviewés jusqu'au bout de cette aventure qui nous a rassemblés. Pour cela, il a été très important de leur manifester toute notre attention. Nous avons fait preuve d'une présence bienveillante en essayant d'instaurer un climat de confiance entre nous, notamment en les rassurant de l'importance de leurs propos par des gestes de la tête et l'usage d'interjections affirmatives « OK, d'accord … ». Grâce à cette attitude d'écoute et d'empathie, nos interviewés ont pu poursuivre leur réflexion et expliciter leurs idées. L'acceptation inconditionnelle de leurs propos leur permettait de poursuivre aisément leur réflexion.

Le moment de la réalisation de nos vingt-cinq entretiens a été un moment très important dans la mesure où il nous a permis de prendre l'ampleur de la tâche qui est la nôtre. Il nous a fallu nous défaire des préjugés et des idées préconçues véhiculés autour de la profession enseignante pour accueillir chaque interviewé dans la singularité de sa personne. Le choix des lieux de rencontre pour les entretiens a été fait par nos enquêtés sauf deux qui étaient venus

[54] CUER : Centre Universitaire d'Études et de Recherche.

chez nous et cinq entretiens réalisés en ligne. Il y a une importance capitale dans le choix d'un lieu pour réaliser un entretien surtout lorsqu'il s'agit d'un entretien biographique ou la personne est invitée à raconter sa vie. Il est important que l'enquêté se sente très à l'aise pour s'exprimer librement, car les entretiens de type biographique requièrent beaucoup d'intimité. Un lieu calme et serein permet à l'interviewé de s'exprimer et d'être plus en confiance. En revanche, les deux enseignants qui ont choisi de venir chez nous avaient jugé bon de le faire en raison de notre grande amitié. Étant donné qu'ils connaissaient déjà le lieu, ils m'ont proposé tout naturellement de me rejoindre à la maison.

Les enquêtés ont accepté volontiers d'être enregistrés. Tous les entretiens étaient enregistrés au moyen d'un dictaphone utilisé à cette fin. Ces enregistrements ont facilité la retranscription intégrale du discours des enquêtés et ont permis aussi de conserver littéralement et fidèlement leurs propos. Cela a grandement favorisé le travail de déchiffrage structurel exigé par l'analyse de contenu tel que Bardin le propose. Cette phase de déchiffrage structurel a été précédée d'une phase d'écoute silencieuse des entretiens. Ce travail a été réalisé à la lumière de notre journal de terrain. Cela nous a conduit à l'analyse thématique des entretiens. Nous en déduisons que les conditions de réalisation des entretiens dépendent d'un ensemble de facteurs déterminants sans lesquels la fiabilité des résultats peut être remise en cause.

4. Les conditions de réalisation des entretiens biographiques et leur justification

Chaque type de recherche exige une méthodologie particulière permettant au chercheur de parvenir aux résultats de sa recherche. De Bonville fait une classification des recherches en fonction des objectifs poursuivis par les chercheurs. Selon lui, le chercheur est appelé à inscrire son travail dans l'une des quatre perspectives citées ci-dessous :

> Au-delà de la multitude des objectifs particuliers, toutes les recherches peuvent être regroupées en quatre classes générales du point de vue de la nature de leur objectif. La recherche est *exploratoire* si l'intention du chercheur est de se familiariser avec un sujet ou un domaine qu'il connaît peu ou prou. Elle est *descriptive ou classificatoire* si le propos du chercheur est de mieux connaître la nature, la structure, l'organisation d'un sujet ou d'un domaine avec lequel il s'est déjà familiarisé. En revanche, son objectif est *explicatif* si la recherche vise à expliquer les causes de changements observés ou à comprendre les processus de changement.

> Enfin, si le chercheur nourrit l'ambition de prévoir des changements, son objectif est *prédictif* (De Bonville, 2006, pp. 35-100).

Notre recherche est de type qualitatif et vise des objectifs compréhensifs et explicatifs. Il s'agit pour nous de trouver les raisons susceptibles d'expliquer l'engagement et le désengagement des enseignants haïtiens diplômés de l'institution scolaire. Cela justifie aussi le choix des entretiens biographiques que nous avons réalisés. Dans les sciences humaines et sociales, il y a plusieurs techniques de récolte de données. Luc Albarello rappelle que « dans une perspective qualitative, la récolte des données s'effectue soit par entretiens individuels, soit selon la méthode des tables rondes (*focus groups*) » (Albarello, 2006, pp. 39-54). Ces deux manières de recueillir les données dépendent de la manière dont les individus se positionnent dans leur environnement social et professionnel. Parmi ces techniques de recueil des données, nous avons opté pour les entretiens individuels. En l'occurrence, il y a plusieurs types d'entretiens individuels qui peuvent-être utilisés en sciences humaines et sociales.

Mialaret distingue trois modalités : « l'entretien non directif : le chercheur se contente de poser une question très générale et laisse parler le sujet ; l'entretien semi-directif : le chercheur dispose d'une liste de questions qui seront abordées (dans un ordre non fixé à l'avance) au cours de l'entretien ; l'entretien directif, qui se rapproche du questionnaire : les questions ouvertes sont les mêmes pour tous les sujets et elles sont posées à tous dans le même ordre et de la même façon » (Mialaret, 2004, p. 55).

Delory-Momberger fait référence à l'entretien de recherche biographique. Ce dernier « a pour objet de recueillir une parole tenue par un narrateur à un moment donné de sa vie et de son expérience, et de chercher à y entendre la singularité d'une construction individuelle en relation avec les autres et avec le monde. Il s'agit donc de restituer à la situation d'entretien biographique toute sa dimension dialogale et son épaisseur d'interaction sociale : dans la relation entre l'enquêteur et l'enquêté se jouent à la fois un acte social et un procès de connaissance… » (Delory-Momberger, 2019, pp. 342-345). Cet entretien demande un dialogue franc et ouvert, car la personne interviewée raconte une partie de sa vie qui peut lier à sa vie professionnelle, familiale, son enfance, sa souffrance dans le cadre d'une maladie (...). Nous avons choisi « l'entretien de recherche biographique (ERB) de type non-directif », dans le cadre de cette recherche ». Quatre raisons justifient ce choix.

La première raison, c'est qu'il offre une grande liberté aux interviewés de conduire leurs pensées, de parcourir le cheminement réflexif vers des points où l'enquêteur n'aurait peut-être même pas l'idée d'aller. La deuxième raison, c'est que les sujets sont ainsi fréquemment amenés à se raconter, à expliquer, voire à se justifier de ce qu'ils font, d'où ils viennent, comment ils changent, dans le temps de la formation comme dans le temps professionnel, etc. La troisième raison est liée à notre problématique qu'est la recherche de la compréhension des facteurs ayant occasionné le désengagement des enseignants diplômés. Cette troisième raison est susceptible à elle seule d'expliquer le choix de l'approche biographique pour cette recherche. Celle-ci ouvre la voie à la compréhension de la manière dont se vit la construction identitaire des enseignants. En fait,

> « la recherche biographique permet à l'individu de se structurer, de construire son identité et d'interpréter ses expériences dans des registres pluriels de son existence (la famille, l'école, la santé, le travail). Pourtant, elle ne vise aucunement à jouer un rôle comme une métathéorie englobante, comme affirme Christophe Niewiadomski » (Delory -Momberger et Niewiadomski, 2013, p. 238).

Ainsi, la construction identitaire des enseignants est sans doute tributaire de leurs expériences professionnelles dans la multiplicité de leur mode d'inscription psychologique, culturelle, sociale, territoriale et historique. Voilà pourquoi l'approche biographique s'inscrit dans le champ de l'anthropologie sociale et le processus de construction individuelle. L'objectif est de percevoir comment les individus deviennent sujets de leurs expériences. Dans cette optique, elle vise à mesurer la manière dont les individus s'inscrivent dans la vie, mais aussi comment la vie s'inscrit dans l'histoire des individus ?

Enfin, la quatrième raison est l'importance même de la recherche biographique et sa spécificité dans le champ des sciences humaines. En prenant en compte toutes les dimensions humaines de l'individu, l'approche biographique semble offrir une riche compréhension de chacune des actions humaines. En mettant l'accent sur les trois temps du récit des enseignants, à savoir l'avant formation, pendant l'exercice du métier d'enseignant et après le désengagement. Il est possible de déceler des clés de lecture possible de l'histoire de la vie des enseignants et de leur construction identitaire.

Étant donné que la personne humaine forme un tout complexe, Delory-Momberger affirme que « toute tentative de découpage de ce qu'il est, serait catastrophique. Le parcours de vie est fait non seulement de la somme des trajectoires qui se juxtaposaient et se cumulaient, mais de leur intégration dans une configuration d'ensemble qui est à la fois psychique et sociale » (Delory-Momberger, 2014, p.132). Cette réflexion montre comment le sujet est un être indivisible et qu'il charrie derrière lui toute son histoire culturelle, politique, intellectuelle, sociale et religieuse. Puisque notre objectif est d'analyser les différentes dimensions de la vie des enseignants pour parvenir à une certaine compréhension de leur engagement et leur désengagement, l'approche biographique paraît tout à fait pertinente.

La pertinence de l'approche biographique demeure dans la prise en compte de tous les facteurs possibles susceptibles d'influencer la vie de l'individu. Elle constitue une vraie stratégie méthodologique de recueil de données parce que l'individu est libéré de toutes les idées préconçues et les échanges sont placés sous le signe du respect de l'autre et de la confiance. De plus, cet échange n'a aucune temporalité et s'inscrit dans l'historicité totale de l'individu, c'est-à-dire qu'il prend en compte les singularités de l'individu dans son environnement social, politique, économique et ne prend jamais fin.

Pour Paillé, la compréhension humaine est un paradigme herméneutique : « L'herméneutique représente un paradigme privilégié pour comprendre la vie humaine – son expérience, sa conduite, son analyse » (Paillé, 2019, pp. 222-224). C'est dans cette perspective que nous avons jugé bon de mobiliser l'approche herméneutique pour notre travail. Pour bien saisir la portée de cette réflexion, Paillé ajoute un élément important :

> De manière générale, l'herméneutique concerne tant la philosophie que la psychologie ou la sociologie ; elle concerne donc tout le champ du biographique. Sur le plan philosophique, l'herméneutique en vient à incarner la philosophie *dans son principe moteur*. Philosopher, ce serait, au fond, chercher à comprendre, déchiffrer, interpréter l'expérience humaine. Le processus de la compréhension et de l'interprétation intéresse également la psychologie et la sociologie, étant central au sein de l'activité psychologique du sujet (comment celui-ci accède à la compréhension et à l'interprétation de sa vie dans son intimité psychologique) ainsi qu'au sein de son activité sociale… (Paillé, 2019, pp. 222-224).

Les quatre points que nous venons de souligner constituent en quelque sorte les raisons fondamentales qui nous ont conduit à mobiliser l'approche biographique pour cette recherche. À partir des différents arguments que nous avons avancés, nous en déduisons que l'approche biographique est en adéquation avec nos objectifs de recherche. C'est dans cette logique que nous nous proposons de retracer le parcours de chaque enseignant.

Pour Delory-Momberger, « l'entretien de recherche biographique met ainsi en place une double entreprise de recherche, un double espace heuristique agissant l'un sur l'autre, celui de l'enquêté en position d'enquêteur de lui-même, celui du chercheur dont l'objet propre est de créer les conditions et de comprendre le travail de l'enquêté sur lui-même » (Delory-Momberger, 2014, p. 79). Cette citation de l'auteure est essentielle pour cerner l'importance de la prise en compte du récit de chaque enquêté. Ce dernier joue un double rôle : il est non seulement celui qui raconte mais plus encore il devient le peintre de son existence en donnant à ce qu'il raconte une couleur d'immortalité, affirme Delory-Momberger : « C'est un type d'entretien qui a pour finalité de saisir la singularité d'une parole et d'une expérience. Quel que soit le cadre ou le champ de l'étude mise en œuvre (femme, immigrées, élèves décrocheurs, jeunes en parcours d'insertions, adultes en réinsertion professionnelle (…) (Delory-Momberger, 2014, p. 78).

Donc, nous estimons que ce type d'entretien colle parfaitement bien avec cette recherche sur le désengagement des enseignants diplômés haïtiens. Il permet de voir comment les enseignants portraiturent leur vie à travers leur métier d'enseignant. Ajoutons un autre élément important sur la finalité des entretiens de recherche biographique décrite par Delory-Momberger :

> La finalité de l'entretien est de bien recueillir et d'entendre la parole singulière d'une personne à un moment T de son existence et de son expérience. Que cette parole et (l'expérience qu'elle rapporte) soit traversée par l'histoire, par le social, par le politique, qu'elle soit en grande partie faite de représentations, de croyances collectives, de discours des autres, bref qu'elle soit une parole d'époque et de société., la recherche biographique non seulement le reconnaît mais en fait une dimension constitutive de l'individualité (Delory-Momberger, 2014, p.78).

L'entretien de recherche biographique est souvent utilisé à des fins exploratoires lorsque le chercheur possède peu d'informations sur une thématique étudiée. En fait, « il facilite l'accès à des informations insoupçonnées. Ensuite, il permet au chercheur d'aborder sa thématique de recherche de manière élargie en y intégrant de nouveaux aspects » (Barbillon et Le Roy, 2012, p.5-6). Grâce à ce modèle, il permet à l'interviewé de s'exprimer en profondeur. Soulignons que l'entretien non-directif est entièrement ouvert à un minimum de cadrage. En général, ce type d'entretien offre la possibilité au sujet de construire seul sa pensée. Selon Freyssinet Dominjon, « la non-directivité, dans une perspective de recherche, est l'attitude de l'enquêteur visant à faciliter chez l'enquêté l'auto-exploration de ses opinions, sentiments et comportements » (Freyssinet-Dominjon, 1997, p. 148). Il permet au sujet de livrer à la fois des informations nouvelles et la façon dont il associe naturellement ses idées. Car l'objet visé par la recherche biographique, est « l'étude des modes de constitution de l'individu en tant qu'être social singulier, à travers ces processus de genèse socio-individuelle » (Delory-Momberger, 2014, p. 74). Ce modèle d'entretien se déroule de la manière suivante : Le chercheur dispose d'un thème ou d'un sujet, relativement ouvert, sur lequel il souhaite que l'enquêteur raconte, explique, réponde, argumente, ses activités, ses actions posées. L'enquêteur a la liberté de structurer et d'élaborer une réflexion très approfondie sur ses parcours académiques, professionnelles, ses projets en tant que sujet. Cela amène le sujet à devenir acteur de sa propre histoire.

Retracer le parcours des enseignants haïtiens, c'est entrer dans leur histoire, c'est étudier l'origine de leurs motivations, c'est rapporter les multiples étapes de la construction de leur identité, etc. C'est aussi comprendre les désirs qui les habitent à devenir enseignants et la manière dont ils construisent leur savoir au fil des ans et aussi de comprendre les raisons qui les poussent à abandonner le métier. Ces éléments biographiques autour de leurs parcours dans l'enseignement vont nous permettre sans doute de cerner le milieu scolaire haïtien dans lequel ils ont évolué et qui a probablement façonné leur être, ainsi que les relations qu'ils ont construites et la manière dont ces relations ont contribué à leur personnalité. Évidemment chaque milieu social influence à sa manière les individus. Ainsi, l'étude du vécu des enseignants nous paraît intéressante dans ce travail.

Une question ouverte a été posée lors des entretiens qui ont duré entre 1heure et 1 heure et demie. Cher (e) collègue, pourrais-tu me raconter ton parcours d'enseignant dans le système

scolaire haïtien ? Cette question ouverte permet aux enquêtés de s'exprimer librement et de manière assez large et elle a été posée de la même manière mais avec le tutoiement pour éviter de mettre trop de distance entre les enquêtés et nous. Dans les entretiens non directifs de type biographique Freyssinet-Dominjon avance : « la consigne de départ doit être uniforme d'un entretien à l'autre et d'un enquêteur à l'autre » (Freyssinet-Dominjon, 1997, p. 160). C'est dans cet objectif que nous nous sommes efforcés de poser une question identique à tous les enquêtés. Une fois la question posée, nous avons adopté une attitude d'écoute empathique et nous avons gardé une certaine neutralité congruente.

Il est nécessaire de noter que nous avons eu des items découlant de notre question principale. Parmi les principaux items retenus, on y trouve :

- Motivation à effectuer la formation pour devenir enseignant ;
- Souvenirs marquants dans le métier durant leur carrière;
- Sentiments ressentis face à leurs responsabilités :
- Intégration professionnelle;
- Utilité de leur formation ;
- Adéquation de la formation avec la réalité du terrain;
- Les attentes et les aspirations professionnelles;
- Soutien entre enseignants;
- Motivation à abandonner le métier d'enseignant;
- Raisons du désengagement ;
- Souhaits de retour dans le métier.

Ces dix items ci-dessus formulés constituent des balises pour mieux structurer la question principale. Il arrive que nous utilisions ces sous-thèmes pour certaines personnes interviewées, mais dans d'autre cas, cela n'est pas nécessaire, car la question principale englobe tous les sous-thèmes qui en découlent. Ces items sont utiles pour maintenir un fil conducteur de l'entretien et servent comme un guide d'entretien ou de canevas pour ne pas nous éloigner de l'entretien. En somme, ils représentent des balises qui marquent les points essentiels à aborder au cours de la discussion.

5. La posture de neutralité et la reformulation dans le déroulement des entretiens

La posture de neutralité congruente a été adoptée dans la réalisation des entretiens biographiques pour deux motifs. Le premier vise à ne pas couper trop souvent la parole de l'enquêté et le second vise à ne pas fausser le sens de ce qui est raconté par nos enquêtés. Ce type d'entretien privilégie un espace de parole le plus libre possible au narrateur afin de permettre à celui-ci de construire librement sa narration en se plaçant comme narrataire sans jamais devancer notre narrateur pour reprendre l'expression de Delory-Momberger. Cette manière d'appréhender les entretiens biographiques est en relation étroite avec la réflexion de Blanchet affirmant : « Le chercheur anthropologue s'éclipse derrière l'auteur du récit. Le sujet du savoir reste l'individu qui élabore le compte de sa propre vie et parfois même signe la publication » Blanchet et *al*., 1985, p.31).

Cette remarque de l'auteur ne signifie nullement que le chercheur doit avoir une attitude passive face à l'enquêté. L'essentiel est d'être totalement centré sur les récits que racontent les enquêtés. Cette posture cherche à limiter autant que possible les interférences susceptibles d'être introduites par les interventions du chercheur qui pourraient conduire le narrateur à entrer dans un jeu de questions/réponses (bonnes/mauvaises réponses), et à préférer s'entretenir avec quelqu'un dans un dialogue franc et honnête au sujet d'une problématique donnée. Dans cette dynamique, la réflexion de Ferrarotti reprise par Delory-Momberger est significative, car elle nous permet de comprendre davantage le rôle de l'enquêteur et de l'enquêté dans cette recherche :

> La méthode biographique […] amène le chercheur à reconnaître qu'il ne sait pas, qu'il ne peut commencer à savoir qu'avec les autres – avec les gens –, qu'avec le savoir des gens, et en particulier avec le savoir que ses interlocuteurs – ou ses « interacteurs » – construisent avec lui dans des prises de paroles, dans des conversations, dans des récits. […] Et cela demande d'être dans un contact immédiat avec les personnes ou les groupes sur lesquels on enquête, de développer des rapports d'interaction, une relation interpersonnelle complexe et réciproque, dans laquelle le chercheur est lui-même un "recherché" […] (Delory-Momberger, 2017, pp.1-11).

Il n'y a pas d'enjeu de vérité ou de mensonge en recherche biographique puisque c'est le point de vue singulier, social du narrateur qui marque l'essence de ce travail. C'est l'enquêté qui représente l'acteur principal. Notre rôle de narrateur consiste à suivre le narrataire, avoir une écoute bienveillante, faire abstraction du jugement, faire preuve de neutralité et effectuer d'éventuelles relances quand c'est nécessaire. Le narrataire peut requérir des précisions auprès du narrateur afin de comprendre les étapes d'articulations de son procédé narratif ainsi que leurs intentionnalités. Pour dire de manière plus synthétique, le narrataire : « …ne peut plus précéder le narrateur, il ne peut que courir après lui et tenter de le serrer au plus près dans les sinuosités, les bifurcations, les ruptures de ses chemins et de ses détours, sans jamais le dépasser » (Delory-Momberger, 2014, p.73-74).

La posture de neutralité congruente n'efface pas complètement le chercheur de l'entretien. En effet, des explications, des précisions, des relances ont été faites quand c'était nécessaire. Nous avons procédé dans le cadre des entretiens de deux manières : d'une part, par des reformulations et d'autre part, par des relances. Ajoutons aussi des prises de notes tout au long de l'entretien. Les prises de notes valorisent et mettent en confiance l'enquêté. Deux raisons justifient cette attitude. La première raison est la suivante : les relances servent à demander aux enquêtés de discourir davantage et de clarifier certains mots et expressions utilisés. Freyssinet-Dominjon rapporte les propos de Hélène Chauchat en affirmant que : « Les relances sont des interventions verbales de l'enquêteur qui servent à solliciter l'interviewé sur des aspects du thème qu'il a traité d'une manière trop rapide ou superficielle » (Freyssinet-Dominjon, 1997, p. 161). Barbillon et Le Roy apportent des éléments complémentaires à la question des relances. Ainsi, ils avancent :

> La relance constitue le principal mode d'intervention de l'entretien de recherche. Son utilisation doit permettre à l'enquêter de rebondir sur son propre mot sans que le chercheur n'introduise de nouveaux éléments. En utilisant ces différents types de relances, l'enquêteur ou le chercheur va aider l'enquêter à développer, préciser, reformuler sa pensée ou mettre en liens différents aspects de son discours (Barbillon et Le Roy, 2012, p. 40).

Les reformulations de certains propos servent à s'assurer de ce qui a été entendu de la part de l'enquêté. En reformulant les propos de l'enquêté, l'enquêteur cherche à entrer dans l'univers mental de l'enquêté. Nous l'avons fait à chaque fois que c'était nécessaire pour comprendre

davantage le discours de nos enquêtés. C'est aussi une technique indispensable à tout type d'entretien. En effet, elle permet entre autres une meilleure valorisation de la personne enquêtée et une plus grande compréhension des propos de l'interlocuteur en s'assurant de bien saisir leurs sens pour ne pas les comprendre de travers. C'est de cette manière que nous avons procédé pour vérifier si nous avions bien compris ce qui avait été dit et, éventuellement, pour permettre à l'enquêté de préciser sa pensée. Cela permet ainsi à la personne enquêtée de se sentir valorisée et encouragée à poursuivre ses idées.

La deuxième raison est la liberté de parole chez les interviewés. La compréhension de notre sujet de recherche requiert un profond dialogue, un échange avec chaque enseignant pour arriver à saisir le sens qu'ils donnent à leur métier. Pour chercher à comprendre ce désengagement des enseignants, il est intéressant de prendre en compte la dimension biographique de la personne, sa trajectoire, son parcours de vie dans toute son intégralité. Donc, la recherche biographique repose fondamentalement sur la liberté de la parole des enquêtés. Celle-ci est l'un des meilleurs outils de recueil des données qui permettra de prendre connaissance du vécu et du parcours professionnel des enseignants haïtiens désengagés. Grâce à ce dispositif, il est possible de comprendre comment est biographié le vécu des enseignants haïtiens. En ce sens, Mike Gadras avance :

> L'acte de parler comme une fonction dynamique comprenant à la fois l'être, le signe et la chose, une herméneutique de la parole désigne une démarche spécifique de recherche visant à explorer chez une personne la contexture déterminée de son expérience sensible, dans un ici-et-maintenant. Le portail d'entrée de ce processus de recherche est la parole ; par ses multiples visées référentielles, elle est en effet intrinsèquement liée à l'histoire de l'expérience du soi, des choses et d'autrui (Delory-Momberger, 2009 ; Gadras, 2017, p. 115) ; elle représente en ce sens un solide moyen d'atteindre et de comprendre l'expérience humaine… (Gadras, 2019, pp. 224- 228).

La parole en tant qu'outil de médiation permet de voyager au pays de l'intimité des sujets pour découvrir les motivations et les raisons fondamentales qui les font vivre. Le processus de reformulation que nous avions utilisé dans les entretiens poursuit deux objectifs. D'une part, il permet à l'enquêteur de rester très attentif au discours de l'enquêté. D'autre part, il permet à l'enquêteur d'éviter toutes les confusions de sens émanant du discours de l'enquêté.

L'enquêté se sent en confiance. Notons que la reformulation est vue comme une technique indispensable dans ce type d'entretien. En effet, elle joue un double rôle. Tout d'abord, elle permet entre autres une valorisation et une compréhension des propos de l'interlocuteur. Cela donne à l'enquêteur l'assurance de bien saisir le sens de ses propos. L'enquêteur peut ainsi vérifier qu'il a bien compris ce qui a été dit par l'enquêté, et éventuellement, lui permettre de préciser sa pensée sur certains points. Le second rôle peut aussi être vu comme un aspect de valorisation de ce que dit l'enquêté. En fait, elle permet ainsi à la personne interviewée de se sentir valorisée et encouragée à poursuivre ses idées. Alain Blanchet apporte un élément éclairant à la question de la reformulation : « L'interviewé a un rôle de soutien et de guide essentiellement assuré par des attitudes confirmatives et des interventions dites «relances» (Blanchet,1989, p. 369). Une bonne connaissance des techniques de recueil des données facilite le travail du chercheur en lui permettant de mieux faire face aux difficultés inhérentes à la réalisation des entretiens.

6. Les difficultés rencontrées dans la réalisation des entretiens

Au cours de la réalisation des entretiens, nous avons rencontré plusieurs difficultés que nous pouvons classer en deux catégories principales : les contraintes liées au contexte sociopolitique et aux disponibilités et la réticence à aborder des sujets sensibles. En premier lieu, tenant compte du contexte sociopolitique du pays et des activités professionnelles de ces enseignants, il nous a été difficile de trouver un créneau horaire favorable à chaque enseignant pour les entretiens. Cependant, grâce à leur bonne volonté, nous avons pu surmonter cet obstacle en choisissant de prendre des rendez-vous chez eux. Cette approche a permis d'instaurer un climat de confiance et de faciliter la participation des personnes interviewées, qui se sont montrés réceptifs à cette modalité d'entretien.

La seconde difficulté était liée à certains sujets sensibles à aborder au cours des entretiens qui ont suscité un certain malaise. En fait, les enseignants qui continuaient à percevoir leur salaire tandis qu'ils se considéraient comme désengagés de l'institution scolaire, se sentaient un peu gênés pour parler de leur désengagement. Étant donné qu'ils sont considérés comme fonctionnaires du ministère de l'Éducation puisqu'ils n'avaient pas remis leurs démissions, cela a été très difficile de pouvoir en parler. Ils craignaient que ces informations ne soient divulguées sur les réseaux sociaux. Malgré nos reformulations visant à les faire parler

davantage, nous avons constaté une certaine gêne de leur part. Il y a eu des moments de silence, des hésitations et des bégaiements. Cela a beaucoup gêné certains d'entre eux, et nous avons été mal à l'aise par moment. Nous étions conscients du défi que représentait la discussion de tels sujets.

Pour atténuer les inquiétudes de certains enseignants se trouvant à cette situation, nous leur avons rappelé de temps en temps le caractère anonyme des entretiens, afin de les rassurer sur la confidentialité des informations partagées. Certains persistaient pour que leurs noms ne figurent pas dans cette recherche. Ils sont sept (7) parmi les vingt-cinq enseignants. Une fois que nous avons réalisé tous les entretiens, nous avons mis en place une autre phase de la recherche : la transcription des entretiens. Ce processus nous a permis de conserver une trace fidèle des échanges et de préparer l'analyse des données recueillies.

Chapitre II : Les modalités d'analyses des données au regard de l'approche biographique

Ce chapitre décrit la méthodologie d'analyse des données recueillies. Pour analyser ces données, nous sommes passés par six étapes. La première est celle de la retranscription et le déchiffrage structurel des entretiens. La deuxième, nous avons procédé au cours de la deuxième étape à la présentation des interviewés. La troisième étape est celle de la catégorisation des entretiens; la quatrième étape nous procédons à l'analyse thématique des entretiens. La cinquième étape, nous élaborons la grille d'analyse des entretiens. Et enfin la sixième étape est l'approche herméneutique comme outil d'interprétation des contenus des entretiens. À présent, revenons à la première étape qu'est la retranscription et le déchiffrage des entretiens.

1. La retranscription et le déchiffrage des entretiens : un moment d'immersion dans l'univers mental des interviewés

La retranscription des entretiens est l'une des phases les plus importantes et les plus délicates dans un travail de recherche. C'est aussi la phase la plus difficile en termes de dépense d'énergie. Par exemple, la transcription d'un entretien de recherche biographique qui dure au minimum une heure aboutit à une trentaine de pages. La transcription des entretiens a été précédée et nourrie 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 reprise par Laurence Bardin. Donc, il s'agit de vivre un temps d'immersion dans le monde subjectif des interviewés » (Bardin, 2013, p. 96). Nous avons fait l'expérience de ce temps d'immersion qui nous a permis de prendre davantage du recul dans l'écriture de la thèse et de revoir les différentes hypothèses de départ. Ce temps d'immersion et d'imprégnation de la pensée des interviewés était enrichi par des prises de notes dans notre carnet de bord et grâce à un appareil MP4 utilisé à cette fin pendant les rencontres. Cela a grandement favorisé le travail de déchiffrage structurel exigé par l'analyse de contenu tel que Bardin le propose.

Cette phase de retranscription proprement dite a conduit à l'analyse thématique des entretiens.

Au moment de l'analyse thématique une attention soutenue 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'expliciter, pour savoir *comment* analyser » (Bardin, 2013, p. 134).

Cette question fait l'objet d'une réflexion très poussée de la part de Paillé et de Mucchielli. Ils avancent : « L'enquête qualitative de terrain est une aventure, et les moments où elle fait intervenir les opérations systématiques *d'analyse* des matériaux recueillis en sont toujours des temps forts. Ces moments interviennent évidemment plus vers la fin du processus de la recherche. Le chercheur ne peut analyser que ce qu'il a collecté » (Paillé et Mucchielli, 2021, p.15). Effectivement ces vingt-cinq entretiens ont été un moment très important et un moment d'aventure, dans la mesure où certaines idées sur les raisons du désengagement des enseignants nous échappent énormément. Cependant nous devons préciser que nous avons cinq entretiens qui étaient inaudibles. Après la retranscription des entretiens, nous avons procédé au déchiffrement structurel comme le préconise si bien Bardin :

> Le premier niveau consiste en une procédure de *déchiffrement structurel* centré sur chaque entretien. […]. Il s'agit moins pour le praticien de projeter des théories toutes faites que de se servir, éventuellement, de ses compétences et savoirs quels qu'ils soient. Cette approche *ad hoc*, cherchant à comprendre de l'intérieur la parole d'une personne, rappelle peut-être l'attitude d'*empathie* au sens du psychothérapeute américain Rogers, *i.e.* « d'immersion dans le monde subjectif d'autrui (Bardin, 2013, p. 96).

Cette analyse de l'auteur permet de déceler trois éléments intéressants dans le discours des enquêtés : l'hétérogénéité de la population enseignante, la singularité de chaque entretien, les difficultés du métier d'enseignant et les mauvaises conditions de travail dans lesquelles évoluent les enseignants. Or chaque enseignant possède une formation et une expérience particulières, des aptitudes et des opinions personnelles, des dispositions intellectuelles à s'intéresser à des cas concrets ou à des questions abstraites. C'est en exploitant cet ensemble de traits personnels que nous arriverons à déceler les causes du désengagement des enseignants diplômés haïtiens.

2. Présentation des profils des enseignants interviewés

Parmi les enseignants interviewés, il y a dix-neuf (19) hommes et six (6) femmes. Dix-sept (17) enseignants sont sortis de l'ENS et huit (8) du CFEF. Huit (8) enseignants sont mariés et trois (3) vivent en union libre et les quatorze (14) autres sont célibataires. Nous pouvons remarquer que le parcours académique, professionnel et les expériences des enseignants haïtiens sont différents parce qu'ils ont tous un vécu de manière singulière. Cependant, cela n'empêche pas qu'ils partagent un point commun : ils ont tous une formation initiale dans le domaine de l'enseignement mais aussi ils ont suivi des formations dans d'autres domaines, que ce soit en sociologie, psychologie, droit, philosophie. Ils sont seize (16) à choisir de faire une réorientation professionnelle par le biais d'autres études supérieures, avec un objectif commun : trouver une amélioration de vie pour eux et leur famille.

L'utilisation de la recherche biographique apparaît l'approche la plus complète et la mieux adaptée pour comprendre l'individu en tant qu'être singulier et social. Elle favorise chez l'individu l'introspection et notamment la compréhension qu'il peut avoir de son parcours de vie. Delory-Momberger soutient que « c'est le récit qui fait de nous le propre personnage de notre vie, c'est lui enfin qui donne une histoire à notre vie : nous ne faisons pas le récit de notre vie parce que nous avons une histoire ; nous avons une histoire parce que nous faisons le récit de notre vie » (Delory-Momberger, 2014, p. 165). Cette dialectique entre récit de vie et histoire ne saurait être appréhendée sans faire appel à l'herméneutique qui facilite l'interprétation des faits et des événements.

Dans cet ordre d'idées, donner la parole aux enseignants haïtiens désengagés de l'institution scolaire, c'est leur permettre de raconter leurs vécus professionnels et familiaux. C'est aussi entrer dans l'intimité de leur vie pour mieux comprendre les motifs de leur désengagement. C'est une façon de « construire la connaissance » en sciences sociales depuis l'horizon du sujet qui parle, qui connaît et qui analyse sa trajectoire personnelle. Paillé a fait remarquer une chose importante.

> […] l'être humain est également créateur : de sa vie, de son histoire, de ses institutions, et du sens qui les traverse ou dont il les investit. Du coup, dans les sciences humaines et sociales, il faut alors parler d'une double herméneutique,

> comme l'a bien montré A. Giddens (1987) : l'acteur incarne une première herméneutique (il a sa propre interprétation de sa vie intime et sociale) que le chercheur replace dans une deuxième herméneutique (faite de ses référents théoriques et expérientiels ainsi que de son interprétation des conduites étudiées… (Paillé, 2019, pp. 222-224).

Cette citation de l'auteur révèle deux informations à propos de l'humain. La première est que l'être humain ne joue pas un rôle passif dans la réussite de son existence. Il est acteur et auteur de son existence. La seconde mentionne l'idée de deux herméneutiques dont parle Paillé en reprenant l'idée d'A. Giddens qui vient questionner le travail des chercheurs dans la mesure où la prise en compte de l'interprétation du sujet soulève la question de la vigilance du chercheur pour ne pas biaiser les données recueillies lorsqu'il tente d'interpréter des données. Les référents théoriques et expérientiels du sujet peuvent être bien différents de ceux du chercheur en vertu de leur itinéraire personnel et de leurs histoires singulières. Retracer le parcours des enseignants haïtiens, c'est d'une part : entrer dans leur histoire et leur métier, étudier l'origine de leurs motivations, retracer les multiples étapes de la construction de leur identité, de leur vie professionnelle et familiale. D'autre part, c'est chercher à comprendre leur motivation à devenir enseignants, la manière dont ils se rapportent au savoir au fil des ans dans l'exercice de leur métier. En outre, cela permet aussi de comprendre les désirs qui les poussent à enseigner et à se désengager ou à abandonner le métier.

Ces différents moments biographiques autour de leurs parcours dans l'enseignement peuvent sans doute éclairer la situation du milieu scolaire haïtien dans lequel ils ont évolué et qui a probablement façonné leur être, ainsi que les relations qu'ils ont construites et la manière dont ces relations ont contribué à leur engagement et désengagement. Car l'objet visé par la recherche biographique « serait l'étude des modes de constitution de l'individu en tant qu'être social singulier, à travers ces processus de genèse socio-individuelle » (Delory-Momberger, 2014, p. 74). Quand on se parle, pour se comprendre mutuellement, l'enquêté est appelé à jouer le rôle d'enquêteur et vice-versa. En effet, quand un individu raconte son vécu, il le fait en lien avec son passé, son présent et son futur. En ce sens, Delory-Momberger avance ce qui suit :

> Les hommes se présentent leur vie dans le langage et la syntaxe des récits ; ils font de leur vie une ou des histoires, et cela non seulement lorsqu'ils la racontent dans

> des actes de récits délibérés adressés à d'autres ou à eux-mêmes, mais de manière incessante, dans l'activité mentale de représentation et de construction de soi, par laquelle chaque individu vérifie, maintient, élabore, *la figure* intérieure et extérieure qu'il reconnaît ou ressent comme étant soi-même (Delory-Momberger, 2014, p. 15-16).

Cela nous amène à réfléchir davantage sur l'importance du récit dans la vie quotidienne, sur la valeur du langage et sur la complexité du travail du chercheur à interpréter convenablement le sens que le sujet donne à ses actions. La réflexion de Delory-Momberger trouve des échos dans les écrits de Benveniste affirmant que « c'est dans et par le langage que l'homme se construit comme sujet » (Benveniste, 1996, p. 259). L'homme en tant que sujet est un être individuel qui a la capacité de s'autodéterminer. Il se construit par le langage et celui-ci constitue son essence même, car il lui permet de se définir dans le temps et dans l'espace.

Delory-Momberger poursuit ses réflexions en signalant combien il est important d'apprendre à apprivoiser l'homme pour mieux le connaître : « Les êtres humains ne sont pas des « données » que l'on pourrait connaître depuis le regard extérieur et objectif auquel a longtemps prétendu le savoir positiviste des sciences de la nature ; ils sont des « processus en devenir », des « sujets mobiles et incertains » (Ferrarotti, 2011), et ils produisent leur propre compréhension d'eux-mêmes et du monde » (Delory-Momberger, 2019, pp. 250-256). A travers cette citation, Delory-Momberger montre clairement que l'être humain demeure un être en devenir et personne ne saura avec certitude ce que pourra être son devenir. Autrement dit, l'homme comme être ontologique est appelé à grandir, à se transformer au quotidien et comme être multidimensionnel, il demeurera un être inachevé.

Lapassade, Moreau, Freire (…) ont bien mis en exergue ce caractère inachevé de l'homme. Ce sentiment d'inachèvement humain constitue à la fois la faiblesse et la grandeur de l'homme. Du même coup, nous comprenons ce qui différencie l'étude de l'homme de l'étude des sciences de la nature : l'exactitude des résultats attendus. Par exemple, « en mélangeant deux molécules d'hydrogène et une molécule d'oxygène nous obtiendrons l'eau comme résultat. Partout où nous effectuons cette opération, nous aurons toujours le même résultat » (Valbrun, S. 2016, p. 68). Cette expérience n'est pas singulière dans la mesure où elle est reproductible partout et le même résultat sera partout obtenu. Tel n'est pas le cas en sciences humaines et sociales. Les singularités des faits sociaux rendent ces sciences d'une beauté et

d'une richesse inégalables. D'où la nécessité de bien comprendre le sens que les enseignants haïtiens diplômés donnent à leur acte de désengagement de l'institution scolaire.

3. La catégorisation des données

Bardin, dans son ouvrage *L'analyse de contenu*, définit la catégorisation de la manière suivante : « La catégorisation est une opération de classification d'éléments constitutifs d'un ensemble par différenciation puis regroupement par genre (analogie) d'après des critères préalablement définis. 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, 1977, 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 qui vise essentiellement à comprendre et expliquer les causes du désengagement des enseignants diplômés haïtiens. La catégorisation des entretiens est réalisée à partir d'un ensemble de thématiques communes dégagées des entretiens autour de la vie des enseignants abandonnants. Parmi les grandes thématiques retenues des entretiens, nous avons par exemple :

- Les motifs d'engagement des enseignants;
- Les motifs du désengagement des enseignants;
- Les formes d'engagement des enseignants;
- Les formes du désengagement des enseignants;
- Perception des enseignants de leur métier;
- Perception de la société du métier d'enseignant;
- Les caractéristiques de l'école haïtienne;
- L'implication des parents dans le choix des métiers chez les jeunes professionnels haïtiens.

Ainsi, la catégorisation nous a permis de retrouver le vrai sens du discours des interviewés en essayant autant que faire se peut de dégager les éléments identiques, de signaler la

particularité des discours en faisant ressortir les nuances et les similitudes afin de mieux découvrir les significations. Selon Paillé et Mucchielli « ce qui caractérise les sciences humaines : c'est la recherche des significations. Pour atteindre le sens, il faut s'efforcer de comprendre le contexte présent, car seul le contexte peut faire apparaître la signification, laquelle n'est pas dans la connaissance des causes, mais dans la connaissance de tous les éléments présents reliés entre eux » (Paillé et Mucchielli, 2021, p. 54). Ce qui est en jeu à travers cette citation, c'est la recherche de la signification qui n'est pas possible sans la recherche de la compréhension du contexte. Le rapport constitutif du sens est ancré dans la dimension du contexte, c'est-à-dire, comme les deux versants d'une même chaîne de montagne. La réalité étudiée est une construction sociale du sujet qui s'ouvre à différents sens d'interprétation et à un contexte. Pour ainsi dire, il n'y a pas une seule interprétation possible d'un fait social mais il en existe plusieurs et celles-ci évoluent avec le temps.

Partant de la diversité de sens que peut avoir un fait social, ces deux auteurs affirment que « le sens est toujours en train de transiter. Aucun événement n'est chargé d'un sens clair, unidimensionnel et stable. De la même façon, l'aventure de la compréhension ne peut pas être neutre, impersonnelle et statique. Nous assistons donc à une rencontre complexe, dont la description ne peut être que circulaire et la compréhension circonstanciée » (Paillé et Mucchielli, 2021, p. 79). Par rapport à ce phénomène de la question du sens qui est toujours en transit, c'est-à-dire qui n'est pas statique, Paillé a fait une remarque importante en expliquant les diverses interprétations que pourraient avoir un fait social. Il prend le droit comme illustration pour étayer son argumentaire :

> Quelle qu'en soit la précision, une loi doit toujours être interprétée par un juge (ou l'un de ses officiers délégués). C'est pourquoi, entre autres, des jugements peuvent être renversés d'une instance juridique à l'autre et progresser jusqu'aux plus hautes cours avant un jugement définitif. Ce travail d'interprétation des lois est une herméneutique. Le droit fut d'ailleurs historiquement l'un des tout premiers domaines d'application de l'herméneutique, avec la philologie et l'interprétation de la Bible (Paillé, 2019, pp. 222-224).

Paillé cherche à faire ressortir, sans doute, qu'un fait social n'a pas qu'une seule interprétation mais plusieurs en fonction de la posture du chercheur, de l'objet de recherche, de la problématique, du temps … d'ailleurs un litige traité dans un tribunal peut être rejeté par un

autre tribunal. Le juge a toujours un pouvoir discrétionnaire et son appréciation des faits avec des circonstances atténuantes ou aggravantes l'amène à rendre une décision mais celle-ci n'est pas inattaquable, car le juge ou les juges peuvent avoir une interprétation différente d'un même texte de loi. Cette problématique du désengagement des enseignants diplômés haïtiens ne fait pas exception à cette règle. Elle poursuit dans un objectif très précis : une quête de compréhension du désengagement des enseignants comme un fait social qui n'a ni un seul sens et ni une seule interprétation.

Mialaret fait à peu près la même remarque en affirmant : « Un résultat, qu'il soit qualitatif ou quantitatif, doit être reporté au contexte dans lequel il a été obtenu ; un fait ne peut se comprendre et s'expliquer que par rapport au contexte dans lequel il est situé aussi bien dans l'espace que dans le temps. C'est, en fait, donner un sens, une signification aux résultats » (Mialaret, 2004, p. 47). Notre travail est inscrit dans le courant épistémologique de ces auteurs. Surtout, il est intéressant de souligner que l'auteur insiste sur le fait que le résultat obtenu sur le terrain doit être reporté au contexte de la recherche pour une meilleure interprétation. C'est un élément capital pour arriver à comprendre et à interpréter le problème du désengagement des enseignants diplômés haïtiens. Ce qui explique par cette logique qu'un fait social est compréhensible à partir du contexte, du sens et de l'interprétation. Même si parfois, et surtout dans la pratique, l'application peut paraître un peu difficile.

Mialaret continue sa réflexion de manière très explicite sur la notion de sens pour avancer : « ce qui caractérise (les sciences humaines) ces dernières, c'est la recherche des significations. Pour atteindre le sens, il faut chercher à comprendre le contexte présent, car seul le contexte peut faire apparaître la signification, laquelle n'est pas dans la connaissance des causes, mais dans la connaissance de tous les éléments présents reliés entre eux » (Paillé et Mucchielli, 2021, p. 54). Le déchiffrage des vingt-cinq (25) entretiens avait pour but cette quête constante de recherche de signification grâce au travail d'interprétation. Une juste interprétation des paroles recueillies est essentielle pour assurer la fiabilité des résultats car les données sont des matériaux, elles ne parlent que par l'interprétation et l'analyse. D'où la nécessité de les contextualiser, de les analyser et de les interpréter. Filloux, Paillé, Delory-Momberger, Dilthey utilisent l'herméneutique comme outil de déchiffrage des entretiens.

> Les sciences humaines sont à l'origine de l'herméneutique, c'est-à-dire le déchiffrement du sens des réalités humaines à partir d'elles-mêmes. L'humain se reconnaît par l'humain et cette reconnaissance est basée sur l'expérience vécue et la compréhension. Ce déchiffrement s'effectue à partir d'ensembles interactifs où chaque partie prend sens par rapport à une totalité porteuse de valeurs et de finalités. (Filloux, 2005, p. 100).

La définition que donnait Paillé de l''interprétation dans le *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* de Delory-Momberger est très intéressante parce qu'elle ne se limite pas trop strictement à « l'art d'interpréter seulement, d'une part, et qu'elle résiste aussi à la compréhension immédiate d'un fait social. L'auteur affirme : « Interpréter », « interprétation » et « interprétatif » sont de fait des mots-clés tout à fait appropriés pour cerner la notion d'herméneutique, y étant étymologiquement liés. Issue de la langue grecque, la notion « d'herméneutique » renvoie à « l'art d'interpréter ». L'interprétation concerne ce qui résiste à la compréhension immédiate et ce qui est mis en œuvre pour remédier à cette situation » (Paillé, 2019, pp. 222-224).

Constater l'abandon d'un grand nombre d'enseignants diplômés dans un système en pénurie de professeurs qualifiés depuis de nombreuses années résiste aussi à une compréhension immédiate. S'il y a autant de désaffection pour l'enseignement, cela demande un travail de réflexion approfondi pour rechercher les causes de cet abandon. Tenter de donner une explication simpliste ne permet pas de trouver les vraies causes de cet abandon du métier. Le recueil des données du terrain et leur interprétation sont des outils essentiels pour arriver à une meilleure compréhension du désengagement des enseignants diplômés haïtiens.

Cette même réflexion est reprise par Paillé dans un texte de Dilthey qui, vraisemblablement, a voulu mettre en relief la dimension herméneutique pour arriver à comprendre un fait social dans les sciences humaines en affirmant : « Le modèle emblématique de l'herméneutique était l'interprétation textuelle. Dilthey mit au point un projet plus ambitieux : celui de fonder sur la base de l'herméneutique les « sciences de l'esprit » (aujourd'hui les sciences humaines et sociales) » (Paillé, 2019, 222-224). L'auteur émet cette idée en expliquant que la compréhension humaine est un paradigme herméneutique. En affirmant comment les sciences humaines et sociales devraient analyser les faits sociaux, il ouvre un champ de réflexion extrêmement riche en se rapportant à la dynamique de l'interprétation des symboles et des

sens. Paillé et Mucchielli dans un ouvrage collectif titré : *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* ont analysé cette question d'interprétation de manière très pointue en avançant :

> L'interprétation des matériaux d'une enquête ne nécessite pas d'être rattachée à une étape précise de l'enquête de terrain ou à l'une de ses caractéristiques. Autrement dit, dans les faits, le travail d'interprétation prend racine ou se réalise dans une diversité de lieux (sur le terrain ou devant les notes de terrain reconstituées), de moments (sur-le-champ ou de retour dans la voiture ou le métro), de circonstances (au moment de lire un article ou en pleine séance d'examen d'une transcription d'entretien), d'entourages (avec des collègues, des co chercheurs ou seul avec soi-même). En fait, sur le terrain, bien souvent, collecte et analyse se confondent tant les observations ciblées ou les entretiens approfondis sont le résultat d'une analyse en gestation, voire d'une interprétation qui se fait jour et appelle un travail de confrontation et de validation. (Paillé et Mucchielli, 2021, p. 131-132).

4. L'analyse thématique des entretiens

L'analyse thématique des entretiens a été réalisée à la lumière des écrits de ces deux auteurs : Bardin et Delory Momberger. Cette démarche a été choisie en rapport avec l'objectif de cette recherche : d'une part, cerner les facteurs susceptibles de comprendre le choix de désengagement de ces enseignants diplômés ; et d'autre part, apporter un nouvel éclairage sur le problème de l'éducation en Haïti, et plus particulièrement du métier d'enseignant. Nous apportons quelques outils de réflexions permettant de mieux appréhender certaines causes qui ont dû motiver et pousser ces enseignants qualifiés à fuir le système éducatif haïtien.

L'analyse des données commence par la transcription de façon intégrale et fidèle de tous les entretiens. Elle a été réalisée avec des moments d'écoute attentifs et silencieux de chaque entretien. Puis elle se poursuit par un déchiffrement et une identification des thèmes récurrents des entretiens qui nous permet de formuler des titres dans la partie interprétative. Et enfin par une comparaison pour souligner les points communs et divergents des entretiens pour essayer d'extraire le maximum d'informations des 400 pages d'entretiens que nous avons retranscrits dans le cadre de cette thèse. Bardin a donné une définition très explicite de

manière d'identifier le sens dans les matériaux. « 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).

Les données d'analyses thématiques de nos enquêtés nous permettent de faire des allers-retours entre notre problématique et notre cadre théorique. Nous avons constaté l'évolution de la problématique du travail. D'ailleurs Paillé et Mucchielli écrivent « …la problématique ne doit pas être figée une fois pour toutes... De nombreux chercheurs ont en effet signalé que leur problématique avait évolué avec la familiarité qu'ils ont petit à petit construite avec leur corpus à partir, d'ailleurs, d'une première lecture des données qu'ils examinaient » (Paillé et Mucchielli, 2021, p. 86). Notre travail de recherche en est une illustration parmi les multiples travaux de recherches.

Notre curiosité s'intensifie au fil des rencontres et cela rend encore plus enrichissante cette aventure de la thèse. Du même coup, l'écoute du terrain prend de l'ampleur et devient plus importante pour bien appréhender la problématique de recherche, mieux analyser notre corpus et mieux interpréter les discours des enquêtés. Cette écoute permet d'effectuer un travail de décortication, de compréhension et d'interprétation consistant principalement à rechercher dans les entretiens des éléments susceptibles d'éclairer notre objet de recherche. Autrement dit, nous essayons d'appréhender à travers les entretiens les causes du désengagement des enseignants diplômés. Grâce à ce travail extrêmement intéressant, nous avons relevé un ensemble d'éléments qui auraient pu nous échapper dans la compréhension de cette problématique. Les raisons qui ont poussé ces enseignants à quitter la fonction enseignante sont multifactorielles et sont mentionnées dans la grille d'analyse.

L'analyse thématique à partir des contenus d'entretiens oraux retranscrits permet de mettre en exergue les concepts fondamentaux relevés dans les entretiens et elle éclaire la problématique de notre sujet. Nous tenons à souligner que notre analyse s'appuiera sur les idées et des thèmes récurrents exprimés par les différents interviewés tout en tenant compte des divergences de leurs opinions ou de leurs perceptions de la réalité pour constituer des thématiques. Bardin : « 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). Nous formulons des titres qui découlent de différentes thématiques retenues lors de l'analyse des entretiens pour faciliter la compréhension de notre travail. Paillé et Mucchielli, s'intéressent, quant à eux, à la synthèse de l'analyse thématique dans les entretiens. Ils écrivent : « l'analyse thématique a deux fonctions principales : une fonction de repérage et une fonction de documentation. La première concerne le travail de saisie de l'ensemble des thèmes d'un corpus. La tâche est de relever tous les thèmes pertinents en lien avec les objectifs de la recherche à l'intérieur du matériau à l'étude » (Paillé et Mucchielli, 2021, p. 270).

Dans chaque entretien, nous relevons les termes récurrents et après nous comparons ces termes avec les autres entretiens. Nous prenons tous ces thèmes communs pour former des thématiques. Ainsi, les entretiens permettent de faire ressortir les émotions, les réflexions des concernés. Paillé et Mucchielli apportent des éléments d'explications sur ce sujet en préconisant que : « Les mots ne sont pas que des suites de lettres et leur évocation verbale ne fournit pas qu'une information technique cognitive. Les mots portent et génèrent des ressentis, des émotions, des expériences de toutes sortes que met en scène une parole vivante. Autrement dit, les mots ne sont pas que des expériences de la tête, ils sont aussi des expériences du corps ». (Paillé et Mucchielli, 2021, p. 63).

Étant donné que nous avons un guide d'entretiens qui sert de boussole dans nos entretiens, cela nous rend plus facile la tâche d'assemblage face aux centaines de pages d'entretiens. La grille d'analyse des entretiens soulignant les causes de cette problématique est réalisée à partir de l'analyse du discours des enseignants abandonnants. À partir de différentes lectures et des annotations, nous avons identifié certains thèmes tels que la gestion défaillante des politiques éducatives de l'État haïtien; la précarisation du métier d'enseignant par des salaires dérisoires indécents et des conditions de travail exécrables, l'image sociale du métier d'enseignant et les crises politiques répétitives, la transitivité du métier d'enseignant, la non-professionnalisation du métier enseignant, une mauvaise gestion du système scolaire par l'État, la précarité du métier d'enseignant sont les fondamentales de l'abandon des enseignants. Ce sont les thèmes sur lesquels nous avons présenté dans la grille d'entretiens. De ces facteurs principaux découlent d'autres sous-facteurs que nous énumérons dans la grille et découlant des récits de vie de ces enseignants. Ils gravitent autour de ces cinq points, c'est-à-dire, qu'il existe entre ces facteurs un rapport de causalité. Nous avons mis dans la grille quelques verbatims tirés

d'entretiens d'enseignants, en sachant qu'il en existe bien d'autres, mais ils sont importants pour aborder le problème du désengagement. Le désengagement des enseignants haïtiens diplômés n'est pas un facteur isolé. Il est interconnecté à un ensemble d'autres facteurs qui permettent de saisir ce phénomène social. Il est vrai que notre problématique se concentre sur le désengagement des enseignants diplômés haïtiens, mais les mauvaises politiques éducatives menées affectent tout le système dans son ensemble.

5. Grille d'analyse des entretiens

Notre grille d'analyse d'entretien est constituée de thèmes généraux et de sous-thèmes ainsi que des observations. Les thèmes et sous-thèmes découlent des entretiens. Des verbatims sont utilisés pour illustrer chaque sous-thème et à la fin de la présentation de chaque thème, des observations ont été faites.

Thèmes	**Sous-thème 1**	**Sous-thème 2**	**Sous-thème 3**	**Sous-thème 4**	**Observations**
1. Quelques types d'engagement constatés chez les enseignants	Engagement consenti et désiré	Engagement consenti mais non désiré	Engagement stratégique	Engagement circonstanciel	Les différents types d'engagements constatés chez les enseignants nous poussent à nous interroger sur les fondements même du concept d'engagement à la lumière du milieu scolaire haïtien.

	-J'étais non seulement fasciné, mais je ressentais en moi aussi ce désir d'enseigner. -J'ai enseigné comme je devrais avec beaucoup d'éthique, j'ai pris soin de mes élèves. -Pour moi, c'est un choix voulu au départ, parce que depuis l'école classique j'aimais d'abord les lettres, les sciences sociales. -Je voyais en moi l'aptitude pour essayer de retransmettre tout ce que j'ai appris.	-Il me fallait trouver les moyens pour payer les études, payer les transports et du coup, la seule compétence que je pouvais mettre en avant pour avoir un peu d'argent, c'était enseigner. -Moi, dans le système éducatif haïtien, je n'ai jamais voulu enseigner sincèrement. -Je n'avais pas la volonté de devenir enseignant	-J'ai exercé ce métier pendant plus de 5 ans par nécessité. Oui, je le fais pour avoir un gagne-pain, pour subsister. Voila ! c'est souvent çà, je dirais par nécessité et par stratégie. -Si je suis en France, c'est grâce à toutes ces passions dès le début, à toutes ces différentes étapes que j'ai franchies dans ma vie. -Je me disais, après	-J'ai dû travailler comme enseignant, ce n'est pas par vocation et ce n'est pas un choix que j'ai fait délibérément. Ce sont plutôt les circonstances qui m'ont poussé à pratiquer le métier d'enseignant. -Ce métier est un métier d'engagement, cependant il y en a qui le font sans s'y mettre vraiment, probablement à cause de leur situation. -Ils ne trouvent aucune autre alternative,	Pour cerner l'origine de ces différents types d'engagement, il est bon de tenir compte du contexte social dans lequel évoluent les enseignants. Puisque l'État, en tant que garant de l'institution scolaire, n'assume pas convenablement ses responsabilités à l'égard des enseignants. Ces derniers essaient par tous les moyens de mettre en œuvre des stratégies capables de leur permettre d'atteindre leurs objectifs. Par ailleurs, ces

	-Je croyais qu'il fallait des hommes comme moi pour pouvoir apporter notre contribution à l'épanouissement, à l'évolution et à l'amélioration de la qualité de l'éducation en Haïti. -Je savais qu'une fois terminé, j'allais pouvoir être utile dans le domaine de l'éducation. -Pour moi, le métier d'enseignement est un choix voulu depuis que j'étais au secondaire. -Je voyais en	mais les aléas de la vie m'avaient conduit dans cette direction. -Je me suis dit qu'au lieu de rester sans rien faire, je vais faire mes études à l'École Normale Supérieure. --En Haïti, on ne fait pas ce qu'on veut, ce qu'on aime vraiment. -Les circonstances qui m'ont poussé à pratiquer le métier d'enseignant. -Un choix résigné. Pas	mes études classiques, que j'aimerais faire des études en agronomie. Je n'ai pas réussi le concours de la faculté d'agronomie et je me suis orienté vers l'éducation. -Je n'avais pas l'intention de devenir enseignante. J'aurais souhaité être comptable. Je me suis inscrite à l'INAGHEI et j'avais mon oncle qui m'a conseillé de m'inscrire	ils sont obligés d'enseigner juste par nécessité. - C'était un choix un peu compliqué parce que je n'ai pas voulu enseigner et l'ENS ne m'intéressait pas au premier abord. Ce qui m'intéressait, c'étaient les Sciences économiques ou Sciences juridiques (Droit). - J'étais venu à Port-au-Prince pour faire mes études supérieures et je me suis inscrit au CFEF après	différents types d'engagements révèlent la fragilité de l'institution scolaire. Ces différentes formes d'engagements mettent à nu le mode de fonctionnement de l'école en Haïti et appellent les responsables étatiques à revoir leurs politiques éducatives. Les différents types d'engagement et désengagement témoignent d'un certain malaise institutionnel.

	moi certaines aptitudes dans mes groupes de travail avec mes condisciples.	d'autres options et d'autres alternatives.	aussi à l'École Normale Supérieure.	avoir échoué au concours d'Agronomie .	
2. Quelques types de désengagement constatés les enseignant	Un désengagement voilé, non effectif en réalité	Un désengagement planifié au préalable	Un désengagement à contre-cœur	Un désengagement réel	Le désengagement des enseignants haïtiens diplômés peut soulever de multiples réactions. Tout d'abord, cela relève une grande inquiétude par rapport à l'avenir de l'institution scolaire. En outre, nous constatons que le désengagement des enseignants provient dans la majorité des
	-J'ai dû laisser mes cours à quelqu'un d'autre parce que je me suis dit que là-bas je ne peux pas faire ma carrière… avec ce salaire. -A chaque fois, que je trouve une autre opportunité, je laisse les	-Je suis né d'une famille assez pauvre, je cherchais plutôt une profession qui m'aiderait à sortir de cette situation. -On se rend vite compte que des jeunes diplômés	-En matière de vie économique , je ne peux pas rester. J'ai ma vie personnelle et familiale à faire. -Je conçois le métier d'enseignant comme un sacerdoce, comme quelque chose à laquelle je	-J'ai quitté mon poste sans avertir personne. - Je suis resté jusqu'à l'année 2017 dans l'enseignement. Donc il y a plein de raisons qui me poussent à quitter l'enseignement : professionnelles et	

	cours, sans même réfléchir, franchement. - Je suis enseignant certes, mais je ne suis pas en poste. Mes heures de cours sont assurées par quelqu'un d'autre.	qui sortent de l'ENS, ils passent une ou deux années à enseigner, par la suite, ils partent vers d'autres choses. Ils l'utilisent comme un tremplin -Mon projet professionnel est bien calculé. Je ne m'identifiais pas à un professeur de lycée toute ma vie.	suis désormais lié et qui me paraît tout à fait impossible pour le moment. Certains aléas de la vie me font penser autrement. - Je suis obligé de fuir ce métier comme plusieurs de mes autres collègues enseignants.	personnelles. -Je constate que beaucoup d'enseignants qualifiés sont partis pour l'étranger, d'autres abandonnent et ceux qui restent sont obligés de trouver un autre emploi à côté de la profession enseignante et moi je fais partie de ceux qui abandonnent.	cas du mode de fonctionnement de l'institution scolaire. Et ce mode de fonctionnement vient de la manière dont l'État haïtien traite les enseignants. Non seulement les conditions de travail en termes de rémunérations ne sont pas satisfaisantes, mais les structures organisationnel les laissent à désirer.
3. La perception sociale du métier d'enseignant	Un métier précaire, un gagne-pain	Un métier vulnérable, un métier dévalorisant	Un métier renié et déconseillé par des parents et des enseignants	Un métier sans avenir	Le métier d'enseignant souffre d'un manque de reconnaissance sociale et cela suscite une

	-Un enseignant ne peut pas vivre uniquement de son salaire d'enseignant. -Un enseignant qui a une famille ne peut se contenter uniquement de son salaire. -Le plus souvent le paiement se fait très en retard et en plus, on ne peut pas faire d'économie parce que ce n'est pas suffisant. -Le salaire des enseignants ne correspond pas au titre du métier.	- Je sais que ce serait presque impossible de réaliser mes rêves avec le métier d'enseignant. - Les enseignants ne peuvent pas vivre uniquement de leur profession. Ils doivent chercher d'autres sources de revenu. -On paie 12000 gourdes ou 13000 gourdes par mois. Je suis marié, j'ai une fille, ça ne peut pas couvrir mes	-Je disais à mes élèves de faire un choix autre qu'enseigner. Ce serait meilleur pour eux et pour leur avenir. - Je me questionne moi-même d'avoir fait un tel choix de carrière. -Avant d'entamer mes études à l'École Normale Supérieure, mes parents étaient très réfractaires et même en colère par rapport à mon choix. -Mes parents me disent que c'est un	-Le même traitement salarial donné à tous les enseignants est une source de désintéressement pour les enseignants diplômés de CFEF et de l'ENS. -Le métier ne te donne pas les moyens pour répondre à tes besoins. -Il faut améliorer les conditions existentielles des enseignants, leur donner un salaire beaucoup plus élevé. -Après 20 ans, je	grande inquiétude chez ceux qui sont désireux de faire carrière dans le métier. D'autant plus que ce métier est très mal perçu par la société. Dans l'imaginaire haïtien, ce n'est pas un métier à proprement parler. Les expressions utilisées par les enseignants interviewés pour le décrire témoignent de cette réalité. Le fait même de considérer l'enseignement comme un métier de transit dit déjà que ceux qui s'y engagent ne souhaitent pas y faire carrière

	-J'affirme que cette profession ne ramène pas beaucoup en termes d'argent. -Les enseignants ne peuvent pas vivre uniquement de leur profession.	besoins. -Quand on est enseignant, on ne peut pas vivre seulement de cette pitance salariale -Je dirais que faire un choix autre qu'enseigner serait meilleur.	investissement perdu. -J'ai été très vite découragé par mes parents qui ne voyaient pas un avenir prometteur dans ce métier.	continue à recevoir le même salaire, même si je fais d'autres formations.	dans ce métier.
4. La perception des enseignants de leur métier	Manque de matériels didactiques, et pédagogiques	Mauvaise gestion du système scolaire par l'État	Hétérogénéité du corps enseignant et stagnation de la carrière professionnelle	Retard dans le paiement des enseignants, salaire faible et indécent.	Observations
	-En fait, les enseignants sont obligés de faire d'autres activités à côté de	-Parfois n'importe qui enseigne. -On critique généralement certains	-Le métier d'enseignant, est un métier très précaire en Haïti. Déjà, le système	-Malgré toutes les difficultés inhérentes à ce métier, ceci reste et demeure un	Les enseignants n'ont pas une perception positive de leur métier. Nous pourrions même parler

	l'enseignement. -C'est un moyen de gagner un peu d'argent et très souvent au détriment de l'apprentissage des élèves. -Il y a des enseignants qui exercent le métier d'enseignement par amour, d'autres le font par transition en attendant qu'ils trouvent quelque chose de plus intéressant à faire.	enseignants du fait d'être responsables des échecs de certains élèves ou de certains établissements. - J'exerce ce métier par nécessité, c'est-à-dire pour avoir un gagne-pain, pour subsister et par stratégie, dans un objectif de le quitter le plus rapidement possible	social est précaire. -Les professeurs n'ont pas d'assurance, ils ne gagnent pas beaucoup. - Il semble bien vrai qu'il y a une perception assez négative de l'enseignant en Haïti. -Dans les familles, on ne va pas laisser une jeune fille se mette en couple avec un prof. -Il n'est pas possible de gagner sa vie comme prof en Haïti.	métier très noble. -Le métier d'enseignant se situe à un carrefour où se croisent la fascination et le dégoût. -Pour moi, le métier reste noble, et je le fais depuis 10 ans. - J'aime enseigner et je le fais de tout cœur. -La réussite de mes élèves est ma source d'encouragement - Tu peux avoir une profession avec un salaire de merde, mais tu es valorisée dans ce que	d'un certain paradoxe dans la manière de le percevoir. Certains voient l'enseignement comme une vocation, une passion. Tandis que d'autres en éprouvent du dégoût. Parmi les motifs susceptibles d'expliquer la persévérance des enseignants dans le métier, nous retenons particulièrement l'envie de garder contact avec le savoir, la recherche.

				tu fais.	
5. Fonctionnement de l'institution scolaire en Haïti	Manque de matériels didactiques, et pédagogiques	Mauvaise gestion du système scolaire par l'État	Hétérogénéité du corps enseignant et stagnation de la carrière professionnelle	Retard dans le paiement des enseignants, salaire faible et indécent.	Certaines institutions scolaires fonctionnent en dehors d'un cadre légal, car elles n'ont pas toujours le permis de fonctionnement exigé par l'État. Chez les enseignants apparaît un sentiment contrasté : mélange de motivation et de démotivation. A cause du mauvais fonctionnement de l'institution scolaire, il y a un absentéisme très fort chez les enseignants.
	-Parfois, j'effectuais le travail à cœur serré, car je n'avais pas les moyens techniques pour faire avancer le travail. -Entre ce que j'ai appris à l'école Normale et le terrain, c'est deux choses différentes. -Il n'y a pas vraiment de	-Pour beaucoup de gens, il y a beaucoup d'écoles, mais il n'y a pas suffisamment de ressources qualifiées. -Dans les établissements publics en Haïti, parfois on transfère un prof que l'on ne	-La diversité de la formation des enseignants complique la tâche enseignante. -C'est un système hétérogène avec des écoles ayant des niveaux différents : les lycées, les écoles dites grandes	-Le métier d'enseignant n'a pas une grille salariale. -En Haïti, il faut aimer l'enseignement pour enseigner. Il y a cette question de rémunération … -Le plus souvent, le paiement se fait très en retard et en	

	contrôle sur l'institution scolaire. -J'ai fait cinq ans et je n'ai jamais vu ni un conseiller pédagogique, ni un inspecteur qui vient dans mes classes.	remplace pas. -Très souvent, les gens utilisent leur influence politique pour nommer leurs proches dans l'enseignement. -On dit que tout bachelier ou tout universitaire en Haïti est prof par défaut.	écoles, les écoles borlettes. -Le corps enseignant n'est pas homogène. - Dépendamment des écoles où l'enseignant travaille, il n'a pas le même traitement.	plus, on ne peut pas faire d'économie parce que ce n'est pas suffisant.	Cela a de graves conséquences sur la qualité de l'enseignement dispensé. Plusieurs raisons sont évoquées pour justifier cet absentéisme : retard dans le paiement, faible salaire, etc.
6. Quelques caractéristiques de l'école haïtienne	Sureffectif dans les salles de classe, manuels scolaires et curricula inadaptés à la réalité sociale	Difficultés pour les enseignants d'accéder à la formation initiale et continue	L'école est un lieu d'ascension sociale.	Attente des parents par rapport à la réussite sociale de leurs enfants	L'école apparaît comme un lieu de reproduction sociale. La pédagogie traditionnelle règne dans les établissements

	- L'enseignement doit être beaucoup plus pratique et adapté à la réalité haïtienne. -Avant, il y avait 120 élèves par classe, mais de nos jours, avec le nouveau secondaire, c'est devenu mieux. -L'État essaie de maintenir 60 élèves par classe. -Les ouvrages ne sont pas adaptés à la réalité haïtienne. -Les manuels utilisés ne sont pas toujours compatibles avec la	-Si on avait 10 CFEF, on aurait beaucoup plus d'enseignants qualifiés et le travail se ferait avec beaucoup plus de facilité. -Il n'y a que 15% à 20% des enseignants qui sont formés par l'État. -Personne ne questionne quiconque qui fait quoi que ce soit. -Il y a de l'informel partout, on s'improvise professeur.	-Les élèves croient que l'éducation est l'unique porte de sortie. - L'école est la seule voie idéale pour un avenir meilleur chez les couches défavorisées. -Ce qui m'a beaucoup touché dans l'enseignement, c'est la motivation des élèves pour apprendre ; ça c'est la force des élèves. -Ils sont soucieux de leur éducation, ils s'attachent à	-Être enseignant était un mépris aux yeux de mes parents. -Ma mère m'expliquait que je ne pouvais pas gagner ma vie avec le métier d'enseignant. -Pour ceux qui viennent des milieux assez modestes, l'école n'est pas une affaire personnelle. Elle a un enjeu familial pour le respect et l'honneur de la famille. - Si tu choisis de devenir enseignant, tu resteras	scolaires en Haïti. Il n'y a pas de professionnalisation du corps enseignant. Les enseignants sont profondément touchés par le désir d'apprendre des élèves. Ce désir d'apprendre résulte généralement de la volonté d'accomplir les rêves de leurs parents. Étant donné que l'école est perçue comme la voie de réussite sociale, donc les élèves se sentent obligés de consentir beaucoup d'efforts pour réussir leurs études.

	réalité. -Ceux qui travaillent dans les écoles nationales et les lycées effectuent un travail difficile, car non seulement les classes sont pléthoriques, mais les parents n'ont pas non plus les moyens pour acheter les manuels. -		ça et ils savent qu'ils n'ont pas d'autres voies de sortie. -L'école en tant qu'institution est appelée à se renouveler, du moins à renouveler ses méthodes. L'institution scolaire doit aider et initier les élèves à retrouver leur place sur le marché du travail.	toujours dans une situation précaire.	C'est pour eux l'unique moyen de se faire respecter dans la société. Généralement, les parents voient dans la réussite sociale de leurs enfants leur propre réussite et ils sont très sévères envers leurs enfants.

La grille d'analyse que nous présentons ci-dessus a pour objectif de faciliter l'interprétation des résultats de notre recherche. D'une manière systématique, cette grille d'analyse permet de situer l'interprétation des faits observés dans leur contexte. Ainsi, les six thèmes que nous avons dégagés des entretiens ont été subdivisés en sous-thèmes afin de creuser de manière plus fine chaque élément de l'ensemble susceptible d'apporter un éclairage intéressant à notre

problématique de recherche. Chaque thème est subdivisé en quatre sous-thèmes et une case particulière est réservée à une réflexion critique autour des discordances, des divergences, des particularités enregistrées dans le discours des interviewés. Cette case particulière est dénommée : Observations. Pour réaliser ce travail, nous avons mené une lecture minutieuse des entretiens en essayant autant que faire se peut de cerner tous les éléments porteurs de sens capables d'éclairer notre objet d'étude.

Laurence Bardin voit dans cette phase d'analyse 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). Effectivement, l'écoute et l'analyse attentives des entretiens offrent le privilège d'entrer plus facilement dans l'univers mental des enquêtés pour mieux appréhender et saisir du même coup les principaux éléments porteurs de sens.

Bardin perçoit la grille d'analyse 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 Bourdieu en passant par Bachelard, veulent dirent 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). Effectivement, ce danger de l'illusion de la transparence des faits sociaux requiert du chercheur une grande vigilance dans la manière de les aborder. Bardin précise l'objectif de l'analyse thématique en ces termes : « 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). Certainement, il existe des « noyaux de sens » extrêmement intéressants pour appréhender la question du désengagement des enseignants haïtiens diplômés.

À partir d'une réflexion d'Unrug, Bardin 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 porteuses 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 peut 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… » (Bardin, 2013, p.136).

En choisissant l'analyse thématique, notre objectif est de faire ressortir les différents facteurs susceptibles d'expliquer le désengagement des enseignants haïtiens de l'institution scolaire. Les six thèmes que nous avons retenus sont : 1. Typologie d'engagements constatés chez les enseignants. 2. Typologie de désengagements constatés chez les enseignants. 3. Perception sociale du métier d'enseignant en Haïti. 4. Perception des enseignants de leur métier. 5. Fonctionnement de l'institution scolaire en Haïti. 6. Quelques caractéristiques de l'école haïtienne apparaissent comme des clés de lecture importantes pour cerner le désengagement des enseignants. En ce sens, Bardin affirme : « Les réunions de groupe, les psychodrames, les communications de masse, etc. peuvent et souvent sont analysées sur la base du thème » (Bardin, 2013, p. 137).

Différents types d'engagement et de désengagement sont répertoriés à travers l'analyse des entretiens. Ceux-ci font ressortir la complexité du sujet. Vraisemblablement, c'est au travers de ces différentes formes d'engagement des enseignants que se dessine la compréhension de leur désengagement. Pour cerner les motifs de leur désengagement du métier, il est indispensable de prendre en compte les raisons qui les ont motivés à s'y engager. Nous constatons qu'à chaque forme d'engagement correspond une forme de désengagement c'est-à-dire nous avons quatre formes d'engagements et quatre formes de désengagement. Ce qui revient à dire que le désengagement des enseignants ne peut être appréhendé qu'à partir de leur motif d'engagement. Cette découverte paraît très intéressante parce qu'elle ouvre une grande réflexion sur la manière d'approcher le désengagement dans le contexte de l'institution scolaire en Haïti.

En mobilisant l'approche qualitative, Mace et Pétry nous mettent en garde contre certaines difficultés relatives à l'analyse thématique notamment les pièges de la subjectivité qui peuvent facilement biaiser les résultats d'une 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 et Pétry, 2000, p. 110).

Cette prudence signalée par l'auteur fait partie des exigences éthiques relatives à la conduite de toute recherche scientifique. Évidemment, la mise en relation des thèmes émanant des entretiens fait appel à une grande vigilance afin d'éviter les dangers de la compréhension spontanée de la problématique en question. Nous avons fait preuve d'une grande prudence en assurant une lecture minutieuse des discours des interviewés dans le but d'accéder plus facilement aux schèmes d'intelligibilité des faits racontés. 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). Rappelons que l'analyse des entretiens a été faite en répertoriant les thèmes pivots pour ensuite procéder à la catégorisation selon la méthode d'analyse de contenu préconisée par Bardin. Par souci éthique, nous avons maintenu les entretiens sous le couvert de l'anonymat en attribuant à chaque interviewé un nom fictif. Selon Mace et Pétry, « 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 et Pétry, 2000, p. 122).

La grille d'analyse que nous venons de présenter ici n'est pas exhaustive, car de nombreux autres éléments pourraient y être ajoutés. Cependant, nous avons choisi de cibler les éléments essentiels susceptibles de favoriser la compréhension de notre objet d'étude. Elle permettra aux lecteurs de saisir beaucoup plus facilement l'interprétation des résultats de notre recherche. À travers les thèmes et sous-thèmes apparaissent déjà les grandes lignes de ces résultats de cette recherche. Dans cette perspective, il est possible de lire en filigrane à travers cette grille d'analyse d'entretiens toutes les grandes composantes des résultats de notre étude, car la majorité des titres composant les chapitres des différentes parties viennent des thèmes et sous-thèmes, sauf quelques éléments particuliers qui, à nos yeux, nécessitent d'être mis au jour pour une plus grande compréhension de la problématique étudiée.

6. L'approche herméneutique comme outil d'interprétation des contenus des entretiens

Pour interpréter nos entretiens, nous nous basons en grande partie sur les contenus des transcriptions d'entretiens, sur des notes prises sur le terrain de recherche et des notes prises avant et après les entretiens dans un cadre informel. Grâce à ces notes et à la transcription intégrale des entretiens, notre travail d'interprétation a été rendu plus facile. Nous avons eu l'opportunité de recontacter certains de nos interviewés pour discuter de certaines parties qui avaient pu être confuses. Les enseignants sont des acteurs qui donnent du sens non seulement à leur comportement mais aussi au monde dans lequel ils évoluent. C'est peut-être dans cette logique qu'il faudrait comprendre les idées de Paillé sur la question de l'herméneutique en avançant que « l'herméneutique représente un paradigme privilégié pour comprendre la vie humaine - son expérience, sa conduite, son analyse » (Paillé, 2019, pp. 222-224). Cette réflexion montre comment nous sommes tous différents et nous nous fixons des objectifs. Chacun dans la vie a sa propre boussole pour guider sa vie et chacun a un objectif particulier mais inscrit dans un projet collectif, historique et social. La recherche de la compréhension humaine d'une vie peut se faire à partir d'un paradigme herméneutique. Il ouvre la dynamique de l'interprétation des symboles. Voilà ce qui explique le choix de l'approche herméneutique pour cette thèse, car nous essayons de comprendre les raisons ayant entraîné le désengagement des enseignants diplômés haïtiens.

Travaillant sur la problématique du désengagement des enseignants diplômés haïtiens, la recherche biographique semble plus adaptée à la compréhension de ce sujet. Car la recherche

biographique se donne pour tâche « de saisir dans sa dignité la volonté d'un homme, d'une personne, la courbe qu'a suivie cette volonté, les destins qu'elle a connus (…) » (Ferrarotti, 2013, pp. 18-27). Aux yeux de l'auteur, la question de la biographisation a un fondement anthropologique dans le vécu humain. Selon Delory-Momberger : « La biographisation apparaît ainsi comme une herméneutique pratique, un cadre de compréhension et de structuration de l'expérience et de l'action s'exerçant de façon constante dans la relation de l'homme avec son vécu et avec son environnement social et historique » (Delory-Momberger, 2019, pp. 47-51).

Les idées évoquées par ces deux auteurs permettent de saisir la spécificité de chaque individu, de son parcours de vie, de ses histoires marquées d'expériences pour répondre à notre objectif de départ, qui nous le rappelons est : rechercher dans le discours des enseignants qui quittent la profession des indices susceptibles d'expliquer leur mal-être. En d'autres termes, notre objet porte sur la compréhension des motifs du désengagement des enseignants en essayant de saisir les raisons pouvant justifier ce désengagement après quelques années de carrière. Une telle démarche, nous semble-t-il, ne pourrait être possible sans le récit des acteurs concernés. Le récit est un discours qui retrace mieux les expériences vécues des personnes. Bien sûr, il n'est pas le seul à donner sens à un vécu humain. Ce qui est en jeu à travers cette interprétation du discours, c'est la manière dont les êtres humains créent de la signification, dont ils donnent forme à leur expérience et dont ils comprennent le monde et leur propre existence. Le rapport constitutif du récit à la vie humaine est ancré dans la dimension du temps. D'où l'importance du récit dans l'existence humaine. Selon Delory-Momberger, « c'est par le récit qu'on apprend à analyser la réalité, à organiser et à comprendre le monde dans lequel on vit, le monde naturel autant que le monde social » (Delory-Momberger, 2012, pp.166-181).

Gadras a repris à son compte les propos d'Haraway, 1988 en affirmant : « Une herméneutique de la parole se nourrit de tous les matériaux que le chercheur aura pu réunir à partir de son terrain afin de construire une connaissance fine de la condition d'existence des acteurs et/ou du groupe qu'il étudie » (Gadras, 2019, pp. 224-228). Les propos de l'auteur semblent très intéressants et projettent une certaine lumière sur le discours des enseignants qui quittent le métier. Cela permet d'aller à la recherche de la compréhension des raisons justifiant les entrées dans la formation, dans le métier d'enseignant et la sortie.

Les récits des enseignants sont de type : narratif, explicatif, évaluatif. Chaque enseignant a une personnalité, un passé, un vécu, une biographie qui lui est propre, et, face à un même phénomène, les objectifs et les attentes sont différents. Néanmoins le récit narratif des enseignants est plus présent quand ils racontent parfois leur choix d'étudier à l'ENS et au CFEF et le récit de leur expérience professionnelle. On note aussi d'autres registres de discours : explicatif et évaluatif, surtout dans l'explication de leur rentrée en formation, des mauvaises politiques éducatives. Néanmoins deux éléments sont importants à prendre en considération pour l'interprétation et l'analyse du discours des enseignants : le premier est le sens et le second est le contexte, car toute interprétation et toute analyse seront possibles à partir de ces deux éléments.

Conclusion de la troisième partie

La troisième partie de cette recherche nous a permis de décrire de façon minutieuse la méthodologie utilisée pour parvenir aux résultats. En partant des modalités de recueil des données jusqu'à l'approche herméneutique comme outil d'interprétation des entretiens, nous avons cherché à faire preuve d'objectivité dans la manière d'appréhender notre objet d'étude. En justifiant le choix de l'approche biographique, nous avons essayé de montrer sa pertinence pour notre recherche. Tenant compte de la délicatesse de cette approche et pour garantir la fiabilité des résultats, il nous a semblé tout à fait naturel d'expliquer les stratégies d'entrée sur le terrain et les critères de sélection des interviewés. En outre, nous avons montré l'importance de l'éthique de la recherche comme un atout indispensable à la réussite des entretiens. Nous avons jugé bon de préciser les conditions dans lesquelles les entretiens ont été réalisés. Nous avons fait de notre mieux pour garder une posture de neutralité même s'il nous arrivait de reformuler certaines idées émises par nos interviewés. Nous en avons profité pour signaler certaines difficultés rencontrées.

Après avoir récolté les données pour la recherche, nous avons clairement défini les modalités d'analyse de ces données. Pour le déchiffrage et la retranscription des entretiens, nous avons cherché à cerner l'univers mental des interviewés en écoutant à plusieurs reprises les entretiens. Nous avons présenté le profil des enseignants pour permettre de mieux saisir, mieux cerner leur réalité sociogéographique. Ensuite, nous avons procédé à la catégorisation des données. Elle nous a permis de mettre en évidence les richesses des entretiens et cela nous a facilité l'analyse thématique des données. Grâce à cette analyse thématique, nous avons mis en avant les thèmes pivots dégagés des entretiens. Cela nous a conduit à la grille d'analyse des entretiens. Enfin, nous avons souligné la pertinence de l'approche herméneutique dans l'interprétation des données.

Quatrième partie : L'interprétation des données

La quatrième partie de cette thèse est consacrée à l'interprétation des données. Elle représente, d'une part, la matrice de cette recherche en ce sens qu'elle assure le lien entre la problématique, les hypothèses, la revue de littérature et le cadre méthodologique mobilisé. Elle permet, d'autre part, d'élucider certains éléments du contexte et du cadre théorique. Selon Lavarde, « étymologiquement, interpréter signifie : rendre compréhensible, traduire, donner un sens » (Lavarde, 2008, pp. 197-204). Cette étape d'interprétation des données nous paraît très importante et exige une grande vigilance, car le chercheur peut facilement se laisser prendre au piège du danger de la compréhension spontanée du phénomène étudié. Lavarde nous rappelle que « dans le processus de la recherche, les résultats de recherche seront donc interprétés en fonction de la problématique de recherche » (Lavarde, 2008, pp. 197-204).

Ainsi, les données retenues des entretiens permettent de dégager le sens du discours des enseignants. À travers leurs propos, nous cherchons à dégager les principaux motifs de leur engagement et de leur désengagement de l'institution scolaire. En outre, les données apportent un éclairage important sur les facteurs susceptibles d'expliquer leur choix de formation par l'ENS ou par le CFEF. Trois chapitres constituent le socle de cette partie. Le premier chapitre présente une typologie d'engagements constatés chez les enseignants diplômés haïtiens. Le deuxième chapitre, en revanche, décrit une typologie de désengagements constatés chez ces mêmes enseignants. Le troisième chapitre étudie les principaux enjeux du métier d'enseignant en Haïti.

Notons que les données recueillies sont traitées à partir des paradigmes analytiques et herméneutiques de la parole. Comme l'a bien souligné Paillé : « L'herméneutique nous apprend également que la compréhension se construit par des allers-retours entre tout et parties, dans un sens ou dans l'autre » (Paillé, 2019, pp. 222-224). Nous tâcherons d'assurer ces allers-retours pour mieux mettre en valeur la richesse des entretiens. Maintenant, voyons le premier chapitre portant sur les formes d'engagement constatés chez les enseignants diplômés haïtiens.

Chapitre I : Une typologie d'engagements constatés chez les enseignants en Haïti

La compréhension de l'engagement des enseignants haïtiens diplômés dans l'institution scolaire semble tributaire d'un ensemble de paramètres conditionnant à la fois l'exercice du métier et le fonctionnement socio-politique du pays dans son ensemble. En effet, si l'engagement professionnel implique un fort attachement à son métier et « suppose que les acteurs entrent dans des processus de transformation afin d'agir de façon efficiente[55] », tel n'est pas toujours le cas chez les enseignants haïtiens. Ainsi, l'objectif que propose cette partie est de présenter une typologie d'engagements telle que dégagée de l'analyse des entretiens.

La manière dont les enseignants diplômés haïtiens biographient leur vie à la lumière de leur carrière enseignante nous conduit à une typologie d'engagement. Cette typologie nous amène à poser un nouveau regard sur l'engagement professionnel. En effet, tel que Guillemette l'a appréhendé dans sa thèse en Sciences de l'éducation, il est défini comme « une action ou un processus d'investissement de soi fondé sur une évaluation des gains et des coûts liés à un état d'engagement qu'il s'agissait de continuer ou d'arrêter » (Guillemette, 2006, p. 200). Selon Kamanzi et *al.*, la dimension affective de l'engagement professionnel « fait référence à la manière dont l'individu s'identifie à sa profession et en éprouve un attachement émotionnel, indépendamment de toute autre considération. L'intérêt d'exercer cette profession et d'en faire une carrière relève des sentiments de plaisir et d'accomplissement personnel » (Kamanzi et al. 2017, pp.115-134). Ces sentiments de plaisir et d'accomplissement de soi mis en exergue par l'auteur laissent supposer qu'il n'existe pas de carrière possible sans une certaine satisfaction personnelle. Par ailleurs, Phaneuf dans un article titré *Engagement professionnel* soutient : « Dans la compréhension générale, le terme « engagement » est souvent assimilé au désir de bien faire, de s'investir à fond, de se donner de tout cœur à ce que l'on fait ou à une cause qui nous est chère ». Cette manière de percevoir l'engagement fait apparaître sa dimension éthique et suppose une posture éthique répondant à ses exigences.

[55]Anne Jorro, Jean-Marie, De Ketele, (2013). *L'engagement professionnel en éducation et formation,* Belgique, De Boeck, 4e de couverture.

À l'instar de Delory-Momberger, nous reconnaissons que « la vie d'un individu ne peut pas être coupée, divisée » mais un tout inséparable » (Delory-Momberger, 2014, p. 132). Nous privilégions les expériences relatives à leur parcours professionnel dans le cadre du métier d'enseignant. Il est vrai que leur parcours est entrelacé avec d'autres caractéristiques identitaires qui peuvent être sociales, familiales, religieuses, politiques. Mais tenant compte des objectifs fixés dans cette recherche, nous essayons autant que faire se peut de mettre la focale sur leur entrée dans la formation à l'École Normale Supérieure ou au CFEF, puis sur le développement de leur carrière enseignante pour en arriver à leur désengagement. Nous pensons qu'il existe un lien étroit entre la vie de l'individu, ses activités et la vie de la communauté à laquelle il appartient. À travers l'analyse des données, nous avons répertorié quatre types d'engagement chez les enseignants haïtiens diplômés ayant quitté l'institution scolaire. Le premier type est ce que nous appelons un « engagement consenti et désiré ». C'est ce que nous allons développer dans les lignes qui vont suivre.

1. Un « engagement consenti et désiré »

Nous entendons ici par « engagement consenti et désiré », un engagement par lequel le professionnel s'engage librement et accepte volontiers de consentir tous les sacrifices relatifs à l'exercice et au rayonnement de son métier. À travers cette forme d'engagement apparaît un double désir : celui de se faire plaisir à soi-même, de travailler à sa pleine émancipation et celui de répondre aux attentes de l'institution dans laquelle le sujet s'engage. Dans le cadre de cette recherche sur le désengagement des enseignants haïtiens diplômés, l'« engagement consenti et désiré » semble découler d'une passion pédagogique qui s'enracine dans une profonde motivation intérieure, résultant d'un sentiment patriotique dont l'objectif est de contribuer au développement et au rayonnement du système éducatif de son pays. Cette passion pédagogique constitue un puissant leitmotiv dans l'accomplissement de son métier. Cette ardeur pour le métier ou la discipline enseignée est tellement forte qu'elle canalise toutes les énergies du professionnel vers un but unique : la réussite de l'apprenant et sa pleine émancipation.

Pour bien saisir ce qu'est « l'engagement consenti et désiré », lisons quelques extraits retenus des entretiens. Commençons par celui-ci : *« Après mes études classiques, j'ai décidé d'étudier à l'École Normale Supérieure l'option de Philosophie parce que je croyais qu'il fallait des*

hommes comme moi pour pouvoir apporter notre contribution à l'épanouissement, à l'évolution et à l'amélioration de la qualité de l'éducation en Haïti. Je savais qu'une fois la formation terminée, j'allais pouvoir être utile dans le domaine de l'éducation ». Deux remarques s'imposent ici. La première, c'est que l'engagement du sujet dans le champ de l'enseignement tend vers un but précis : apporter sa quote-part à l'amélioration de l'éducation en Haïti. La seconde porte sur le choix de la formation de l'enquêté. Il s'agit d'une décision libre émanant de son bon vouloir. Cet engagement dans le métier est voulu et consenti. Cela donne une coloration particulière à sa vie professionnelle, à l'exercice de son métier. Cette idée corrobore celle de Guillemette faisant référence « à l'engagement autonome en termes de forme d'investissement de soi » (Guillemette, 2006, p. 26). L'auteur continue son argumentation pour définir l'engagement autonome « comme une action ou comme un état ou encore comme une décision » (Guillemette, 2006, p. 26).

Étant donné que le choix de la formation provient d'une décision consentie et éclairée, il est plus facile à l'enseignant d'assumer ses responsabilités, d'affronter plus sereinement les difficultés relatives à l'exercice de son métier. Kamanzi, Da Costa et Ndinga ont repris les idees de (Lee, Carswell et Allen, 2000) » pour souligner que « selon les psychologues du travail, le concept d'engagement professionnel renvoie à la relation qu'un individu entretient avec sa profession » (Kamanzi et al. 2017, pp.115-134). Probablement, la relation que cet enseignant entretient avec la profession est fondée sur un grand désir, celui d'être utile à lui-même et à sa communauté. Notons en passant que le choix de la philosophie comme profession est très rare en Haïti en raison de tous les préjugés véhiculés autour de cette discipline. Dans l'imaginaire de beaucoup haïtien, la personne qui s'engage dans les études philosophiques ne peut être qu'un incroyant, un athée, pour la simple et bonne raison que certains philosophes affirment l'inexistence de Dieu ou questionnent l'existence de Dieu. Dans un pays où la majorité de la population est non-lettrée et chrétienne, il est difficile de faire comprendre aux gens que la philosophie est une science comme toutes les autres. L'affirmation de l'inexistence de Dieu ou la remise en question de l'existence de Dieu sont souvent perçues comme un rejet de la foi chrétienne. De ce fait, les philosophes sont généralement considérés comme des non-croyants, des ennemis de la religion chrétienne.

Notons que le choix de la philosophie est fait en fonction d'un objectif bien précis : « *apporter sa contribution à l'évolution et à l'amélioration de la qualité de l'éducation en Haïti* ». Autrement dit, il s'agit pour cet enseignant interviewé de développer chez les élèves

l'esprit critique qui leur permettra de prendre de la distance par rapport à certaines constructions sociales y compris des croyances religieuses. Ce désir de contribuer à l'amélioration de l'éducation en Haïti traduit le désir de l'enseignant d'être utile à son pays. Le sentiment d'utilité qu'il exprime constitue l'un des fondements de son désir. Effectivement, c'est un facteur important de l'engagement professionnel comme l'ont si bien montré Jorro et De Ketele (2013) au sujet de l'engagement professionnel en éducation et en formation. Lorsque le sentiment d'utilité croise celui de l'efficacité, cela procure une grande énergie au professionnel dans l'exercice de son métier. Le désir de servir semble inséparable du désir de la réalisation de soi. Au fur et à mesure que grandit ce désir, l'engagement professionnel devient encore plus fort. Car c'est le désir qui donne sens à tout acte d'engagement.

Dans la dynamique de « l'engagement consenti et désiré », un autre enseignant interviewé apporte d'autres éléments intéressants permettant de mieux cerner sa perception de l'engagement professionnel en éducation. Ainsi, nous lisons : « *Ceux qui choisissent l'enseignement comme profession ou comme moyen de travail, peuvent dire soit qu'ils font le bon choix, soit qu'ils font le très mauvais choix. Du point de vue de la satisfaction, on peut affirmer que c'est le bon choix parce qu'on forme des citoyens de demain pouvant assurer et faire briller l'élite intellectuelle* ». L'engagement professionnel de l'enseignant tel qu'il est décrit ici s'inscrit dans une dynamique de développement et de performance dont la réalisation se concrétise dans la durée. L'objectif est de former des citoyens pour demain. Les résultats attendus traduisent une grande confiance en l'homme et en l'avenir (Freire, 2013). Au regard de l'évolution de la situation socio-politique en Haïti, il faut être très audacieux pour envisager un avenir meilleur. Ainsi, à travers son souci de former un nouveau type d'hommes et de femmes capables de faire briller la vie intellectuelle en Haïti, l'enseignant nous renvoie à l'histoire du pays. Dans cet ordre d'idées, le chef-d'œuvre de Jean Price Mars, à savoir, *La vocation de l'élite* publiée en 1919 prend tout son sens. Lisons un extrait tiré de la quatrième de couverture de ce livre :

> En 1917, le Docteur Jean Price Mars de retour en Haïti trouve la jeunesse complètement désemparée en face de l'occupant. Il prononce une série de conférences où il rappelle à l'élite sa mission d'éclaireuse et de conductrice dans la

> dignité de l'esprit. Ces conférences destinées à relever la morale de cette jeunesse sont publiées, en 1919 sous le titre de « *La Vocation de l'élite*[56] ».

Cette volonté manifeste de la part de l'enseignant de contribuer à la formation de l'élite haïtienne apparaît comme une réponse à l'appel lancé par Mars en 1919. En rappelant à l'élite sa mission d'éclaireur et de conductrice dans la dignité de l'esprit, l'auteur donne à son enseignement une dimension éthique, sociale et politique. Il invite chacun à se prendre en charge et à assumer ses responsabilités à l'égard de la grande masse laborieuse qui croupit dans la misère depuis si longtemps.

Dans cette perspective, former des citoyens en vue de constituer une élite intellectuelle capable d'assurer dignement les fonctions sociales et politiques témoigne d'un effort considérable et d'une volonté sans faille de rebâtir le pays. C'est un projet ambitieux mais qui vaut la peine d'être envisagé, car il n'y a pas d'avenir possible pour Haïti si les responsables politiques n'acceptent pas de refonder le système éducatif. Redorer l'image de l'éducation en Haïti apparaît comme une nécessité. Les postes décisionnels et électifs sont souvent assurés par des individus sans compétence et sans conscience. Pour parvenir à mettre l'homme qu'il faut à la place qu'il faut, Haïti a besoin de citoyens bien formés qui soient aptes à changer le cours de l'histoire. Tel a été d'ailleurs le projet de Platon en fondant son académie. La formation de ceux qui sont appelés à gouverner la cité a toujours été l'une des grandes préoccupations des philosophes depuis l'Antiquité jusqu'à nos jours. L'enseignant fait apparaître son rôle de philosophe à travers son désir de former la nouvelle élite d'Haïti. Nous pouvons déceler à travers cette réflexion émise par l'enquêté le désir de consolider le tissu social déchiré par des luttes intestines de toutes sortes.

À travers l'analyse des entretiens nous apercevons que généralement, les enseignants qui exercent le métier avec désintéressement dans le but de contribuer à l'épanouissement et à l'émancipation des apprenants sont animés par l'amour du métier et sont toujours prêts à consentir de grands sacrifices. Probablement, c'est le désir du bien-être de l'autre qui donne sens à leur engagement. L'extrait qui suit ne confirme-t-il pas cette vérité ? : « *A mon avis, il y a ceux qui exercent le métier d'enseignant par amour, tel est mon cas* ». Accomplir le métier d'enseignant par amour est le plus beau témoignage qu'un professionnel engagé dans le

[56] Jean Price Mars, (1919), *La vocation de l'élite*, Port-au-Prince, Fardin, 4e de couverture.

champ de l'éducation et de la formation puisse donner aux apprenants. En effet, contrairement à d'autres secteurs d'activité où l'engagement peut ne pas avoir de conséquences directes sur les bénéficiaires des services offerts, l'engagement dans le champ de l'éducation et de la formation requiert une passion pédagogique fondant l'acte même d'enseigner.

Tenant compte de la fragilité humaine, certaines actions posées par un enseignant peuvent avoir des répercussions néfastes sur de nombreuses générations. D'où la nécessité de savoir prendre soin de chacune de ses paroles et de ses actions. Georges Lapassage, 1999, dans son livre, *Microsociologie de la vie scolaire*, parle « des paroles de destin », pour montrer la fragilité de la parole des enseignants. « Les paroles de destin » sont pour lui des paroles qui peuvent facilement prendre chair dans la vie des élèves pour en devenir leur principal destin. Par exemple, à force de dire à un élève qu'il est nul, l'élève finira par accepter son sort et de ce fait, il ne verra pas la nécessité de fournir des efforts pour sortir de cette situation. Rappelons dans la majorité des écoles haïtiennes que « l'environnement d'apprentissage et d'enseignement est fondé sur une dynamique verticale, de non-expression, parfois de violence physique et psychologique envers les élèves » (MENF, 2018, p. 12). Ces vieilles pratiques pédagogiques sont des obstacles, des barrières qui ne s'harmonisent pas avec l'idéal du souci de soi.

Les écrits de Freire sont particulièrement intéressants pour appréhender la question de « l'engagement désiré et consenti » chez les enseignants diplômés haïtiens. Son livre, *La pédagogie de l'autonomie,* offre des clés de lecture extrêmement intéressantes pour comprendre la noblesse du métier d'enseignant. Il voit dans l'enseignement l'opportunité de transformer la société tout entière et la conduit vers l'humanisation. Freire exprime une grande confiance en l'avenir. C'est ce qui pour lui donne sens à l'acte d'enseigner. Car le but fondamental de l'enseignement n'est pas seulement de transmettre des connaissances, mais surtout de développer chez les apprenants cette grande capacité qu'est l'autonomie. Développer l'autonomie des apprenants est un acte particulièrement fascinant. Toutefois, cela n'est possible qu'à une seule condition : avoir un grand amour pour son métier. Avoir de l'amour pour son métier, c'est faire de ce métier l'une de ses grandes passions et s'est engagé dans le métier.

Il est difficile de développer un grand amour pour son métier lorsque le choix de ce dernier ne résulte pas d'une décision libre, ou encore lorsqu'il a été imposé de l'extérieur. Dans le domaine de l'éducation, les philosophes sont nombreux à reconnaître que la contrainte constitue un frein pour l'apprentissage. Depuis Platon jusqu'à Rousseau, ils n'ont jamais cessé de montrer qu'un enseignement fondé sur la contrainte ne saurait aboutir aux résultats escomptés. Loin de fortifier les impulsions créatrices de l'apprenant, la contrainte tend de préférence à briser son autonomie. À propos de l'autonomie des apprenants, Freire rappelle : « Quand j'entre dans une salle de cours, je dois demeurer un être humain ouvert aux questions, à la curiosité, aux demandes des élèves, à leurs inhibitions. Je dois rester un être à l'esprit critique et interrogateur, inquiet en face de la tâche qui m'incombe – celle d'enseigner et non celle de transférer des connaissances » (Freire, 2006, p. 63). Aussi paradoxal que cela puisse paraître, l'acte d'enseigner ne se résume pas à la transmission et à l'acquisition des connaissances, si nécessaires soient-elles, mais il a comme objectif de permettre aux élèves d'être autonomes dans les prises d'initiative, de décision, d'investissement de soi dans l'action, de participation, d'implication et de responsabilisation. L'enseignant, par sa vocation dans le monde, est appelé à témoigner de son humanité, à susciter chez les apprenants le goût des apprentissages afin qu'ils puissent, petit à petit, parvenir à leur émancipation.

L'enseignant heureux est celui qui ne marchande pas ses compétences, mais qui les met généreusement à disposition des apprenants, car il a l'intime conviction que la meilleure façon d'apprendre, c'est en enseignant. Celui qui enseigne apprend non seulement des savoirs enseignés, mais plus encore de la pédagogie mobilisée à la lumière de l'évolution de chaque apprenant. L'hétérogénéité des apprenants constituant une salle de classe représente une source d'apprentissage pour l'enseignant.

L'analyse des entretiens montre que le désir d'apprendre des élèves haïtiens fait partie des grandes motivations des enseignants et cela donne sens à leur engagement. Pour une meilleure compréhension de cette réalité, lisons l'extrait qui suit : « *Les sentiments forts que j'ai éprouvés pendant toute ma carrière résident au fait que les élèves se montrent toujours assoiffés du désir d'apprendre* ». Ce qui apparaît dans cet extrait, c'est sans doute le sentiment d'efficacité éprouvé par les enseignants. Puisqu'ils se sentent utiles, cela leur donne envie de se consacrer entièrement à l'éducation des jeunes. Parlant de son engagement dans l'enseignement, un autre interviewé avance : « *Je voulais enseigner avant tout l'histoire parce*

que c'est quelque chose qui m'avait toujours, toujours intéressé, je l'aimais beaucoup, c'est une matière que j'affectionne beaucoup. En fait, je voulais toujours enseigner l'histoire ». Ici, « l'engagement consenti et désiré » prend la forme d'une réelle vocation dans la mesure où le désir d'enseigner fait partie de ses sensibilités premières. C'est ce qui nous autorise à parler d'un engagement naturel plongeant ses racines dans un désir sérieux d'être en harmonie avec ses aspirations profondes. Au sujet de l'enseignant, Freire insiste sur sa responsabilité dans l'acte d'enseigner. Il rappelle que l'engagement professionnel dans le champ de l'éducation et de la formation ne peut pas être vécu n'importe comment. L'enseignant doit être d'abord une personne émancipée soucieuse du bien-être des apprenants.

« L'engagement désiré et consenti » s'inscrit dans la perspective de la formation et de l'émancipation du sujet (Moreau et Morisse, 2016). L'émancipation fait appel à l'acceptation de la différence. Car loin d'être un obstacle à l'épanouissement personnel, la diversité constitue une grande richesse. C'est dans ce but que Freire demande aux enseignants d'être tolérants. Pour lui, la tolérance, c'est « apprendre à être en contact avec la différence, l'antagonisme » (Freire, 2006, p. 9). La réflexion de Freire rejoint celle de Jacques Rancière (2004) sur la question de l'émancipation de l'apprenant. Selon Rancière, « pour émanciper autrui, il faut être soi-même émancipé. Il faut se connaître soi-même comme voyageur de l'esprit, semblable à tous les autres voyageurs, comme sujet intellectuel participant de la puissance commune des êtres intellectuels » (Rancière, 2004, p. 59). Ainsi, le respect de la diversité participe à l'autonomie et à l'émancipation des apprenants. L'enseignant émancipé s'efforce constamment d'harmoniser ses paroles et ses actions. C'est ce qui prouve d'ailleurs son identité professionnelle (Jorro, De Ketele, 2013). Les réflexions de Moreau sur les relations pédagogiques vont dans ce même sens : « Un maître ne vaut autant tant qu'il a mis en relation son savoir et ses actes, que son savoir lui a permis d'agir avec rectitude ». (Moreau, 2018, p. 47).

Pour conclure, « l'engagement consenti et désiré » permet d'agir avec professionnalisme en cherchant toujours à donner une dimension éthique à l'acte d'enseigner dans la mesure où l'enseignant est invité constamment à rester cohérent avec lui-même, en harmonisant ses actions et ses discours. Cette forme d'engagement facilite énormément le travail des enseignants auprès des apprenants et favorise la réussite scolaire pour plusieurs raisons. En premier lieu, puisque le choix du métier résulte d'une aspiration profonde, l'investissement de

l'enseignant dans l'exercice de son métier devient plus conséquent et plus réel. En deuxième lieu, étant donné que le temps de la formation pour devenir enseignant a été vécu sous le signe d'un réel engagement, les apprentissages ont la chance d'être plus solides. En troisième lieu, puisque l'engagement résulte d'une démarche personnelle, il est évident qu'il conduit l'enseignant à un plus grand investissement dans l'acte d'enseigner. À la lumière de tout cela, qu'en est-il de « l'engagement consenti, mais non désiré » ?

2. Un « engagement consenti mais non désiré »

Dans le cadre de cette recherche, nous entendons par « engagement consenti mais non désiré » un engagement pris par une personne pleinement consciente des enjeux de son choix, mais qui, eu égard à certaines contraintes relatives à la précarité de sa vie (personnelle, professionnelle ou familiale), accepte délibérément de s'y engager. Guillemette qualifie ce type d'engagement « comme un engagement hétéronome. La personne continue alors son engagement parce qu'elle considère qu'elle ne peut pas faire autrement » (Guillemette, 2006, p.18). En ce sens, la personne est certes consentante, mais, en fait, son choix ne résulte pas véritablement de ses désirs profonds. « L'engagement consenti mais non désiré » est de l'ordre d'un choix par défaut. Les enseignants sont nombreux à l'affirmer ouvertement dans les entretiens. Pour plus d'un, le choix de l'enseignement ne vient pas de leur plein gré. Ce choix ne découle pas d'un réel désir, mais prend ses racines dans des circonstances indépendantes de leur volonté. Dans cette perspective, « l'engagement consenti mais non désiré » s'apparente à une forme de souci de soi vécu sous un mode particulier. Il implique une certaine négociation avec soi-même, car le sujet qui s'engage est pleinement conscient que son choix s'inscrit dans une temporalité bien déterminée. Ce choix est fait en vue d'atteindre un objectif précis, mais une fois celui atteint, le choix ne vaut plus rien puisqu'il n'a plus sa raison d'être. En tout cas, c'est ce que nous laissent comprendre les interviewés. En guise d'illustration, passons en revue quelques extraits d'entretien : *« C'est un métier par défaut dans ma tête et dans leur tête, ce n'est pas ça qu'ils veulent faire. Le métier de prédilection, c'est d'être ingénieur, avocat, comptable ou autre chose. Je veux devenir sociologue, psychologue, travailleur social* ». Pour bien comprendre ce qui est dit ici, il est important de se référer au mode de fonctionnement de l'enseignement supérieur en Haïti, notamment lors des concours d'admission dans les différentes facultés.

Étant donné que l'accès à l'Université en Haïti est réservé à une faible minorité de bacheliers, parce que les concours d'admission sont très sélectifs, les jeunes s'inscrivent souvent dans plusieurs facultés. Lorsqu'ils ne parviennent pas à intégrer le champ disciplinaire désiré, et si leurs moyens financiers ne leur permettent pas non plus de s'inscrire dans une université privée, ils sont bien souvent obligés de faire des choix qui ne leur plaisent pas forcément. C'est ainsi qu'ils se retrouvent parfois dans des études qu'ils ne voulaient pas faire réellement. Voilà pourquoi beaucoup d'enseignants parlent d'un choix par défaut Par exemple, dans l'extrait cité l'enseignant interviewé montre clairement que son métier de prédilection n'a jamais été l'enseignement. Prenons un autre extrait qui va dans le même sens que le premier.

> « *En Haïti, on ne fait pas les études qu'on veut, ce qu'on aime vraiment. On peut vouloir faire quelque chose, mais c'est difficile de l'atteindre, on doit passer par quelque chose d'autre afin d'y arriver à faire vraiment. J'ai fait l'ENS pour ne pas retourner aux Cayes pour effectuer des études en science infirmière comme mon papa le voulait. Par stratégie, j'ai commencé mes études à École Normale et au bout de deux ans, j'ai fait en parallèlement les sciences juridiques, car c'était mon objectif devenir avocate* ».

Donc, à défaut de faire ce qu'elle désire, elle se voit obligée d'entrer à la faculté de l'ENS dans laquelle elle a été admise lors des concours pour ne pas retourner dans sa ville natale. D'autant plus que dans la société haïtienne, certains métiers sont plus valorisés socialement que d'autres. Les métiers d'ingénieur, de comptable, de médecin, d'agronome, d'avocat, sont mieux perçus par la société, parce qu'ils offrent une meilleure image du point de vue sociale. La perception que la société haïtienne a du métier d'enseignant décourage ceux qui veulent s'y engager. Il faut dire aussi que la précarité de la vie des enseignants fait peur. Toujours dans la compréhension du choix du métier d'enseignant, un autre interviewé affirme: « *Très souvent les bacheliers ont fait des choix par défaut et je suis un exemple de ces cas de figure. J'ai passé les concours de médecine, d'agronomie et d'ENS. Je n'ai pas réussi les deux premiers mais j'ai réussi l'ENS et j'y vais pour mieux préparer ces concours l'année prochaine* ». Quand les bacheliers ne réussissent pas le concours de prédilection, ils vont à l'ENS, ils passent le concours dans d'autres formations même étant étudiant dans une faculté. Certains ont eu leur diplôme d'ENS, de CFEF, ils enseignent et continuent à passer le d'autres concours. Donc, on voit que ce n'est pas un métier, c'est quelque chose qu'on exerce de

manière provisoire, même ceux qui sont formés dans les structures d'enseignement comme l'ENS et le CFEF ». Ce qui est en jeu dans cet extrait, ce sont les stratégies mises en œuvre après avoir intégré l'ENS ou le CFEF. Étant donné que ce choix a été fait par défaut, tout en poursuivant son cursus, le jeune continue de participer aux concours de la faculté de son choix afin de pouvoir atteindre son objectif. Et même après avoir décroché le diplôme de l'ENS, le désir de son choix de prédilection reste très ardent. C'est en ce sens que le choix de l'ENS ou du CFEF est un choix par défaut.

En raison du faible nombre d'universités publiques en Haïti, il est tout à fait logique que les structures d'accueil ne répondent pas à l'importance de la demande enregistrée. La Faculté de Médecine et de Pharmacie à Port-au-Prince en est un exemple éclairant. « Cela fait plus de cinquante (50) ans que le bâtiment a été construit et jusqu'à aujourd'hui, rien n'a jamais été fait pour transformer l'espace afin de pouvoir accueillir plus de candidats [57]». Cela explique les difficultés pour les jeunes à pouvoir intégrer cette faculté. Cela est aussi vrai pour la quasi-totalité des facultés en Haïti. Ceci montre que l'État haïtien accorde très peu d'importance à l'éducation.

Rappelons au passage que les universités privées en Haïti sont extrêmement onéreuses, ce qui empêche les jeunes issus des familles de petites conditions économiques et sociales de les fréquenter. Les jeunes venant des milieux défavorisés n'ont généralement qu'une seule option pour faire des études universitaires : réussir le concours d'entrée dans une université publique. C'est la raison pour laquelle lorsqu'ils ne sont pas reçus dans la filière désirée, ils sont prêts à embrasser une autre filière tout en se préparant à repasser le concours l'année suivante. Le premier métier choisi devient un métier par défaut. Il est très connu en Haïti que pour intégrer la Faculté de Médecine certains jeunes n'hésitent pas à passer trois ans à l'École Normale Supérieure, au département des Sciences naturelles ou de chimie-physique, pour mieux se préparer à réussir le concours d'entrée. C'est ainsi que bon nombre de ces jeunes ont le diplôme de l'École Normale sans avoir une réelle motivation d'être enseignants. En outre, puisque ce diplôme est valorisé dans d'autres secteurs d'activité, en l'obtenant, ils peuvent

57 Dans le texte intitulé *Pour un pacte national sur l'éducation en Haïti*, nous lisons ce qui suit : « Le décret du 16 décembre 1960, pris sous François Duvalier, remplace l'université d'Haïti par l'actuelle université d'État d'Haïti (UEH), celle-ci regroupant les Facultés de droit, d'ethnologie, d'art dentaire, de médecine et de pharmacie, l'École des sciences appliquées et l'École normale supérieure ».

facilement entrer sur le marché du travail. D'où le problème du désengagement des enseignants de l'institution scolaire.

Le choix de l'École Normale Supérieure ou du CFEF est parfois fait en fonction du nombre d'années exigées pour la formation. La durée de la formation étant de trois ans, les jeunes qui souhaitent entrer rapidement sur le marché du travail y voient une bonne opportunité pour avoir un minimum d'autonomie économique. C'est peut-être en ce sens qu'il faudrait comprendre l'extrait suivant :

> *« Je ne voulais pas devenir enseignant. C'était juste par défaut. Je m'explique. Si j'avais suivi un cursus normal, c'est-à-dire sans arrêter mes études, je ne pense pas que je serais enseignant. Comme j'ai abandonné mes études pendant presque dix ans et lorsque j'ai repris mes études, j'étais contraint de faire des études de cycle court. De ce fait, je l'ai choisi, à la place de la médecine exigeant des études plus longues ».*

Il est tout à fait évident que dans cette situation, le choix du métier d'enseignant ne provenait pas d'une volonté naturelle. C'est un choix par défaut. Pour cet enseignant, entreprendre des études de courte durée paraissait comme une stratégie de survie. Face à sa situation de précarité, il a dû embrasser la voie de l'enseignement. Ces choix par défaut donnent naissance à un « engagement consenti mais non désiré ». Cet engagement est consenti dans la mesure où ceux qui ont choisi la formation enseignante parviennent à la réussir. Donc, en dépit du choix par défaut, ils acceptent de consentir tous les sacrifices nécessaires pour décrocher leur diplôme. Quelques interviewés perçoivent « l'engagement consenti mais non désiré » comme une sorte de résignation : *« Je me suis résigné parce que je n'avais pas d'autres choix dans ma vie. Je me résignais, car je n'avais pas d'autres portes de sortie. Je l'ai fait pendant deux ans, et ensuite j'ai entamé mes études de droit ».* Notons que ceux ou celles qui parviennent à réussir le concours d'entrée à l'École Normale ou au CFEF font partie des plus chanceux du pays. C'est dans cette optique qu'en dépit de leur mécontentement, ils acceptent volontiers de suivre la formation dans laquelle ils ont été reçus. Toutefois, cela ne va pas sans conséquence sur la qualité de leur engagement dans l'enseignement. L'extrait que nous venons d'analyser montre à quel point le désir de faire des études de droit était fort chez le jeune. Ainsi donc, en embrassant deux champs professionnels en même temps, il va sans dire que l'un prendra le

dessus sur l'autre. Dans ce cas précis, le droit a eu la priorité sur l'enseignement, car celui-ci a été un choix par défaut. Nombreux sont les étudiants qui fréquentent l'École Normale ou le CFEF et qui en même temps font un autre parcours universitaire.

Ce qui est en jeu dans ces divers choix, c'est bien souvent la dimension économique et le prestige du métier. Ces deux facteurs conditionnent généralement les choix des jeunes. Voilà pourquoi, ils abandonnent facilement le métier de l'enseignement. Par exemple, celui qui s'engage dans l'enseignement s'attend à recevoir un salaire mensuel, aussi petit soit-il. Mais ce n'est pas toujours le cas. En Haïti, il arrive souvent que le ministère de l'Éducation nationale recrute des professionnels et pendant plus d'un an, ils ne reçoivent pas leur salaire. Tel n'est pas le cas pour les avocats par exemple. Généralement, il suffit d'accueillir un client dans leur cabinet pour qu'ils perçoivent des honoraires. En outre, ce n'est pas une institution qui fixe leurs honoraires. Ce sont eux-mêmes qui, en fonction du cas, le déterminent. Cela rend les autres métiers plus attractifs que celui de l'enseignement.

Dans la classification des choix de formation parmi les enseignants interviewés, l'ENS et le CFEF viennent trois (3) fois seulement en première position. Le choix de ces deux institutions n'était pas prioritaire chez les enseignants. Ce qui les conduit par la suite au désengagement. Quelqu'un qui entre dans une formation et qui sait pertinemment qu'elle n'est pas sa priorité, a de fortes chances de ne pas y rester longtemps. L'abandon du métier d'enseignement prouve que celui-ci devient aujourd'hui un métier de transit et cela nous pousse à interroger la motivation des enseignants. En effet, s'inspirant des écrits de Rolland Viau sur la motivation au travail, France, Jorro et De Ketele font remarquer que :

> La dynamique motivationnelle comprend deux grandes composantes : les déterminants de la motivation qui relèvent du domaine des perceptions ; les indicateurs de la motivation qui relèvent du domaine des comportements. Les déterminants seraient essentiellement l'ensemble des perceptions de la valeur d'une activité, de sa compétence à l'exercer et de la contrôlabilité de l'activité. Les indicateurs seraient les comportements de choix de l'activité, l'engagement cognitif dans l'activité et la persévérance dans la réalisation de l'activité (Merhan, Jorro et de Ketele, 2015, p. 13).

Concernant « l'engagement consenti mais non désiré », nous constatons que la première composante de la dynamique motivationnelle décrite ici, à savoir, les déterminants, pèse lourd dans les prises de décision des enseignants haïtiens diplômés, car la perception sociale du métier d'enseignant n'est pas sans conséquence sur leur engagement. Certes, ils ont consenti d'énormes sacrifices pour réussir leur formation, mais nous avons l'impression que leur réussite est conditionnée par des facteurs motivationnels qui ne sont pas de l'ordre de l'enseignement. Il nous semble que la réussite du parcours académique n'est pas un indice fiable pour analyser la motivation et l'engagement des étudiants-maîtres. Certes, durant les trois années d'études ils se sont investis énormément pour réussir leur projet, mais vraisemblablement il existe d'autres paramètres qui pourraient expliquer leur engagement dans les études. N'y aurait-il pas des intérêts cachés qui mériteraient d'être pris en compte dans nos analyses ? Pourquoi tant de sacrifices ? La réussite d'un parcours académique symbolise-t-elle nécessairement une passion pour un métier ? Du moins, la réussite d'une formation est-elle une condition nécessaire et suffisante pour exercer ce métier ?

Différentes expressions sont utilisées par les interviewés pour parler du choix de l'enseignement. Selon eux, « *c'est un choix de circonstance, un choix stratégique, un choix résigné, un choix contraignant, un choix obligé …* ». Les expressions dans ces entretiens correspondent à la réflexion de ces deux auteurs de Brillet et Gavoille. « Le choix de métier est la conséquence d'une concordance entre l'image que l'individu a de lui et l'image qu'il se fait d'un métier » (Brillet et Gavoille, 2014, pp. 29-44). Ces différentes expressions témoignent de la complexité de l'engagement des enseignants et nous donnent à voir que celui-ci ne se laisse pas appréhender n'importe comment. Chaque expression renvoie à des situations particulières reflétant la précarité économique des familles, les difficultés d'intégrer de faire des études universitaires en Haïti ou le mauvais fonctionnement du système éducatif. Ces différentes expressions ont pour dénominateur commun la mauvaise gestion du système éducatif par l'État haïtien en matière de politiques éducatives.

Lorsqu'un engagement professionnel est vécu sous le signe d'un choix de circonstance, d'un choix stratégique ou d'un choix résigné, il est difficile qu'il perdure dans le temps. Un choix de circonstance est amené à se modifier dès qu'une occasion favorable se présente. Il en est de même pour un choix stratégique. En fait, les stratégies changent généralement au gré des situations, car elles sont souvent mobilisées pour atteindre un objectif précis. Enfin, un choix

résigné peut être compris comme une fatalité face à une situation sans issue. Effectivement, dans le cas des étudiants-maitres issus des familles modestes, l'enseignement est pour eux la seule issue envisageable lorsqu'ils ne sont pas admis à la faculté désirée. Le paradoxe constaté chez les étudiants-maîtres, c'est qu'en dépit de la nature du choix, cela ne les empêche pas de réussir leur formation.

La motivation à réussir une formation est-elle une condition nécessaire et suffisante pour en faire une carrière professionnelle ? Apparemment, l'engagement dans une formation ne conduit pas obligatoirement à l'exercice de la profession. Souvent, il existe de grands écarts entre ces deux registres, celui de la formation et celui de l'engagement dans l'exercice du métier. Un sujet peut être engagé activement dans une formation sans pour autant s'engager dans l'exercice du métier indépendamment de ses aspirations et des opportunités offertes par ce métier. Notons que l'ENS est une fenêtre ouverte sur le monde. Elle offre des opportunités d'études au niveau du premier et du deuxième cycle par le biais des partenariats avec d'autres universités étrangères et des masters délocalisés. Ainsi, la fréquentation de l'École Normale ne conduit pas uniquement à devenir enseignant au sein du système scolaire haïtien. Sur ce point, un enseignant affirme : *« L'ENS a de très bons rapports avec certaines universités françaises. Les étudiants peuvent réaliser un master à l'étranger. Comme je viens de vous le dire tout à l'heure, l'ENS est un pont pour atteindre d'autres objectifs. C'est un pont ! ».* L'enseignant accepte volontiers de s'engager dans la formation à l'ENS, mais son objectif est de profiter des opportunités offertes afin de réaliser ses projets personnels. Dans cet ordre d'idées, « l'engagement consenti mais non désiré » prend tout son sens. La finalité de l'ENS, certes, ne coïncide pas avec son projet personnel, mais cela n'empêche pas qu'il en tire profit. Puisque l'ENS représente pour lui un pont, naturellement les sacrifices prennent un nouveau sens. Les énergies dépensées sont orientées vers la réalisation de ses rêves.

Une autre interviewée aborde dans le même sens pour montrer qu'elle n'a jamais eu la vocation d'enseigner :

> *« Pour te dire vrai, je n'avais pas l'intention de devenir enseignante. J'avais souhaité être comptable. Je me suis inscrite à l'INAGHEI et j'ai mon oncle qui m'a conseillée de m'inscrire aussi à l'École Normale Supérieure. Donc, j'ai écouté ses conseils. Je me suis inscrite à l'INAGHEI et à l'École*

Normale Supérieure. Malheureusement, je n'ai pas été admise à l'INAGHEI, mais j'ai pu obtenir les notes qu'il fallait pour rentrer à l'École Normale Supérieure. Du coup, je me suis dit qu'au lieu de rester sans rien faire, je vais faire mes études à l'École Normale Supérieure ».

Cet extrait confirme une fois de plus ce que nous appelons « l'engagement consenti mais non désiré ». Pour elle, l'enseignement est un choix par défaut, mais tenant compte de sa situation, elle l'accueille en attendant que nouvelles opportunités se présentent à elle. Dans l'engagement consenti mais non désiré, il y a quelque chose qui fait signe, mais qui n'est pas toujours perceptible. Par ailleurs, il est important de rappeler que les diplômes de l'ENS ou du CFEF permettent aux étudiants-maîtres de travailler pendant leurs études pour avoir une certaine autonomie financière. Toutefois, l'obtention du diplôme ne garantit pas la stabilité de la vie professionnelle parce que les structures sociales et le fonctionnement du système scolaire haïtien ne favorisent pas toujours l'intégration systématique des diplômés dans l'enseignement. C'est l'une des raisons pour lesquelles les étudiants-maîtres envisagent bien souvent un double cursus universitaire. D'ailleurs, seize parmi les vingt-cinq enseignants haïtiens interviewés ont fait au moins deux formations professionnelles. La formation pour être enseignant vient toujours en première position. Ce phénomène permet de comprendre deux choses. En premier lieu, le métier d'enseignant constitue une porte d'entrée sur le marché du travail. Il permet d'avoir une certaine autonomie financière en vue d'atteindre l'objectif visé. En second lieu, ce choix est fait par nécessité. L'expression « choix par nécessité » signifie que le métier exercé ne répond pas forcément aux attentes et aux aspirations profondes du professionnel. Mais tenant compte d'un ensemble de contraintes sociales et économiques, le professionnel se trouve dans la nécessité de l'exercer.

Il est intéressant de constater que selon l'objectif visé par les enseignants, l'engagement prend des formes diverses et variées. Un enseignant qui estime que la formation du CFEF ou de l'ENS peut lui servir de pont pour atteindre une autre voie professionnelle n'a pas la même motivation que celui qui souhaite réaliser une carrière dans l'enseignement. Celui qui entre à l'ENS ou au CFEF par résignation ne vit pas la formation de la même manière que celui qui y entre par stratégie et son mode d'engagement n'est pas forcément le même. Ces différents paramètres sont révélateurs de la complexité de l'engagement et du désengagement des enseignants haïtiens diplômés de l'institution scolaire.

En définitive, au regard des entretiens, « l'engagement consenti mais non désiré » s'inscrit dans la dynamique d'une négociation avec soi-même en tenant compte de tous les paramètres de son choix. Dans ce type d'engagement, la personne entre en négociation avec elle-même et cherche les solutions les plus appropriées face au dilemme auquel elle est confrontée. C'est la reconnaissance des éléments positifs d'un tel choix qui donne à « l'engagement consenti mais non désiré » sa raison d'être et qui permet aux étudiants-maîtres d'aller jusqu'au bout de leur parcours d'études. Voilà pourquoi ceux qui s'y engagent consentent facilement les efforts nécessaires pour aboutir aux objectifs fixés. La motivation à atteindre l'objectif fixé canalise leurs énergies. « L'engagement consenti mais non désiré » partage avec « l'engagement stratégique » des réalités communes, car les deux n'ont pas pour objectif de poursuivre une carrière dans le métier mais trouvent leur fondement dans des stratégies d'action différentes.

3. Un « engagement stratégique »

Pour bien cerner « l'engagement stratégique », essayons tout d'abord de définir ce qu'est qu'une stratégie. Selon André Beaufre, la stratégie est l'un des termes dont le sens est le moins connu. Pour lui, la stratégie est « l'art de la dialectique des forces ou encore plus exactement l'art de la dialectique des volontés employant la force pour résoudre leur conflit » (Beaufre, 1962, pp. 417- 446). Puis, il ajoute que « le but de la stratégie est d'atteindre les objectifs fixés par la politique en utilisant au mieux les moyens dont on dispose » (Beaufre, 1962, pp. 417-446). Il est vrai que la définition de la stratégie dénote une connotation politique et se rapporte à la guerre, mais ce qui nous semble intéressant dans cette définition, c'est l'art de la dialectique, c'est-à-dire la mise en œuvre de l'intelligence humaine par des techniques habiles pour atteindre des objectifs déterminés. Notons que « l'essence de la stratégie gît dans le jeu abstrait qui résulte, comme l'a dit Foch, de l'opposition de deux volontés. C'est l'art qui permet, indépendamment de toute technique, de dominer les problèmes que pose en soi tout duel, pour permettre justement d'employer les techniques avec le maximum d'efficacité » (Beaufre, 1962, pp. 417- 446).

À la lumière de l'analyse des entretiens, « l'engagement stratégique » peut être défini comme celui dans lequel l'enseignant se sert de tous les moyens dont il dispose en déployant un ensemble d'actions coordonnées, des opérations habiles afin d'atteindre un but précis. Dans

cette forme d'engagement, deux éléments sont à prendre en compte. Le premier est la face visible de l'engagement. L'enseignant présente les signes apparents d'une réelle motivation à s'engager qui a une valeur extrinsèque. Nous pouvons en citer quelques exemples La réussite d'un concours très sélectif en raison d'un manque de centre de formation initiale au premier cycle ; la validation des quatre années d'études dans les conditions difficiles par qu'il y a un manque de matériels pédagogiques bibliothèque, livres, internet, outils informatiques ; la réalisation des stages. Donc ce sont des signes extérieurs expliquant que l'engagement est bien justifié. Le second est la face invisible de l'engagement qui est une valeur intrinsèque. Cette face est paradoxalement un désengagement planifié qui surviendra plus tard. La personne qui se donne en gage élabore un projet en secret et met tout en œuvre pour surmonter tous les obstacles susceptibles de nuire à sa pleine réalisation. Les signes extérieurs ne sont pas amplement suffisants pour dire que telle personne est engagée dans une action. L'engagement professionnel est d'ordre extrinsèque et intrinsèque.

« L'engagement stratégique » résulte généralement d'un plan d'action défini pour soi et qui se vit dans la plus stricte discrétion. La pédagogie de cet engagement repose sur l'analyse des opportunités et des embûches à éviter. Les étudiants-maîtres faisant partie de ce type d'engagement savent dès le départ qu'ils auront à exercer le métier d'enseignant pour une courte durée. La motivation de départ est d'aller vers d'autres champs professionnels mieux valorisés socialement et beaucoup plus rentables. Parmi les raisons évoquées pour justifier ce type d'engagement, les interviewés affirment sans ambages la manière dont le système éducatif haïtien est organisé. Lisons un extrait d'un interviewé. *« Avec toute franchise et toute honnêteté, je t'avoue qu'enseigner est un métier de pont que j'utilise pour atteindre mes objectifs et beaucoup de mes condisciples à l'ENS ont fait le même usage que moi »*. Ils estiment que l'enseignement n'est pas un métier. Mais tenant compte des opportunités offertes par l'ENS ils acceptent volontiers de faire cette formation. Offrant des opportunités de poursuite d'études à l'étranger, bon nombre d'étudiants perçoivent l'ENS comme un moyen pour concrétiser leurs rêves. Le désir manifeste de la fréquentation de cette institution par de nombreux bacheliers ne signifie pas forcément qu'ils vont effectuer une carrière d'enseignante. Beaucoup d'extraits d'entretien sont révélateurs de cette réalité. Dans cette optique, un enseignant déclare : *« L'ENS a de très bons rapports avec certaines universités françaises. Certains étudiants croient qu'ils peuvent effectuer un master à l'étranger après le cursus de l'École Normale. L'ENS est un pont pour atteindre d'autres objectifs et le métier d'enseignant aussi très souvent c'est un pont pour arriver à d'autres choses ».*

La possibilité d'effectuer des études supérieures en France apparaît pour de nombreux étudiants haïtiens comme une aubaine. C'est peut-être ce qui pourrait expliquer la réussite de leur parcours académique à l'ENS. En s'engageant dans leurs études avec le désir de partir à l'étranger, ils sont réellement motivés. Leur rêve de poursuivre des études supérieures à l'étranger est tellement fort qu'il ne laisse pas de place à la paresse ou au découragement, mais devient un catalyseur d'investissement et de réussite. Notons que les notes sont déterminantes pour l'étude de leurs dossiers de candidatures dans les universités étrangères. Pour cette raison, ils prennent très au sérieux la validation des matières.

Selon De Ketele, « l'investissement est une manifestation et donc une composante essentielle de l'engagement. L'engagement professionnel se traduit par des investissements dans et sur des tâches liées à la profession » (De Ketele, 2013, p. 10). Cela permet de comprendre toute la spécificité de « l'engagement stratégique ». Ordinairement, les principaux mobiles d'action sont dissimulés. Au cœur d'un engagement professionnel se développe un projet personnel dont la motivation est encore plus forte. « L'engagement stratégique » offre des clés de lecture importante pour comprendre pourquoi certains enseignants ne s'adonnent pas à l'enseignement classique après avoir terminé leurs études à l'ENS.

Signalons que l'ENS a la réputation de former une grande partie de l'élite intellectuelle haïtienne, bien souvent avec le soutien de certaines universités étrangères. Donc, il est tout à fait naturel que ceux qui souhaitent poursuivre leurs études en sciences sociales et humaines jusqu'au troisième cycle se tournent vers elle. Les formations à l'ENS offrent des opportunités à ceux qui veulent s'ouvrir à d'autres horizons. Cela contribue à la valorisation de l'ENS comme institution. Beaucoup de jeunes docteurs haïtiens sont issus des programmes d'échange avec des universités étrangères. Fréquenter l'ENS en vue de profiter des opportunités d'études à l'étranger fait partie des motivations des étudiants à vouloir en faire leur principal lieu de formation. Cette motivation est moins ressentie chez les jeunes qui ont fait leurs études au CFEF parce que ce dernier n'a pas de partenariat avec d'autres universités étrangères.

L'idée d'étudier à l'étranger pour approfondir ses études et acquérir de nouvelles connaissances est quelque chose de très important pour les étudiants haïtiens. Cela fait partie

des grands désirs de nombreux jeunes Haïtiens. Plusieurs raisons peuvent expliquer cet engouement des jeunes : d'abord, la pénurie des personnes qualifiées ; ensuite, l'Université d'État d'Haïti ne dispose pas d'école doctorale permettant aux jeunes de poursuivre leurs études jusqu'au troisième cycle; enfin, les études doctorales octroient un nouveau statut social.

L'une des finalités de « l'engagement stratégique » est la recherche d'un mieux-être. En effet, sachant que l'enseignement ne rapporte pas grand-chose en termes financiers, les enseignants sont souvent à l'affût d'un emploi plus valorisé offrant un salaire plus décent. Ainsi, il leur suffit de trouver un emploi offrant un meilleur salaire pour qu'ils abandonnent leur métier d'enseignant, d'autant plus si les conditions de travail dans les établissements publics et privés ne répondent pas souvent aux normes exigées pour un enseignement de qualité. Certains enseignants estiment qu'ils perdent leur temps dans les salles de classe parce qu'ils ne parviennent pas à mettre en pratique les connaissances acquises au cours de leur formation. Il y a souvent de grands écarts entre les théories pédagogiques apprises au cours de leur formation et la réalité du terrain.

Beaucoup d'enseignants préfèrent aller travailler dans d'autres sphères d'activité (ONG, Tourisme, Radios, Sport, etc.) plutôt que de rester dans l'enseignement. Ils recherchent les emplois les mieux rémunérés. Eu égard à la carence des professionnels dans différents secteurs de la vie nationale et au mode de fonctionnement des institutions en Haïti où n'importe qui peut être facilement recruté dans n'importe quelle fonction, il est facile de retrouver des enseignants dans toutes les sphères de l'administration publique. C'est ce qu'un enseignant nous laisse comprendre dans l'extrait qui suit : *« Dans ma promotion, ils sont plusieurs à ne pas devenir enseignants. Ils préfèrent travailler dans d'autres secteurs, par exemple dans les secteurs culturels. Ils sont plusieurs à trouver d'autres emplois autres que le métier d'enseignant »*. Le problème, tel qu'il est posé ici, est à la fois d'ordre organisationnel et systémique. Le pays est organisé de manière à ce que les professionnels de l'éducation se désengagent de plus en plus parce qu'il y a un réel dysfonctionnement du système éducatif haïtien. Car l'État haïtien néglige énormément le secteur de l'enseignement.

« L'engagement stratégique » témoigne d'une certaine faiblesse organisationnelle de l'institution scolaire et en particulier de la politique éducative définie par l'État haïtien. Car, si

les étudiants-maîtres s'engagent dans d'autres parcours de formation en mobilisant des stratégies pour atteindre d'autres buts, c'est qu'il existe sans doute une certaine anomalie au sein du système éducatif haïtien. En ce sens, un enseignant interviewé avance :

> *« Il faut dire que l'enseignement, c'est toujours une phase transitoire, c'est rare que des gens fassent leur carrière en Haïti. Si quelqu'un fait sa carrière dans l'enseignement en Haïti, c'est quelqu'un qui n'a pas pu trouver du travail dans d'autres secteurs. Ça je le dis avec certitude. Même les gens qui étudient la médecine, en attendant de terminer leurs études, ils enseignent; ce n'est pas parce qu'ils aiment l'enseignement, mais c'est parce qu'ils doivent trouver de l'argent ».*

Enseigner rien que pour gagner de l'argent n'est-il pas une triste réalité ? Que peut-on espérer de bon et de grand chez un professionnel de l'éducation qui n'enseigne que pour gagner de l'argent ? Connaissant la délicatesse de ce métier, il est difficile de trouver chez un professionnel animé uniquement par le désir économique les dispositions nécessaires à l'enseignement. D'où la misère de l'institution scolaire en Haïti. Ici, se pose la question de l'avenir des élèves et de la finalité de l'école. A quoi sert l'école en Haïti ? En plus de cette situation calamiteuse, il existe des réalités encore plus dramatiques. Par exemple, certains enseignants se retrouvent dans les salles de classe sans aucune formation pédagogique. Pour eux, cela n'est pas nécessaire et l'État n'exige pas d'eux non plus des compétences pédagogiques.

Pour entrer plus profondément dans la compréhension de « l'engagement stratégique », lisons cet extrait :

> *« Il est rare de trouver un étudiant qui va à l'ENS et qui ne va faire que cette étude. Beaucoup d'étudiants de l'ENS vont à la Faculté d'Ethnologie, à l'INAGHEI[58], à la Faculté des Sciences Humaines, etc. Ceux qui sont en Mathématiques, ils vont à la Faculté des Sciences ou à la limite à la Faculté de Droit pour faire de l'Économie. Très souvent ils viennent à l'ENS pour avoir une formation de base en Mathématiques, en Physique, en Sciences*

[58] INAGHEI Institut National d'Administration, de Gestion et de Hautes Études Internationales.

naturelles pour pouvoir mieux préparer le concours de certaines formations jugées plus rentables économiquement, telles que la Médecine, l'Agronomie, le Génie Civil ».

Le manque d'universités en Haïti est incontestablement à la base de « l'engagement stratégique ». La manière dont les étudiants cherchent à contourner l'enseignement pour arriver à leur destination finale prouve que les politiques éducatives en Haïti sont mal définies par les autorités. Sinon, il n'y aurait aucune raison valable de passer par tous ces chemins pour faire des études universitaires. Ce qui montre que le désengagement des enseignants du système éducatif haïtien résulte de la mauvaise gouvernance de l'État. Le fait pour un étudiant de s'inscrire à l'ENS, de suivre une formation de trois ans avant de pouvoir intégrer la faculté de son choix constitue une perte de temps. Le jeune aurait pu entrer directement dans la formation envisagée. En termes de planification des ressources humaines, c'est un véritable gâchis.

Une interviewée apporte un élément susceptible d'élucider la question de l'engagement des étudiants-maîtres dans différents parcours académiques : *« Les enseignants diversifient leurs sources de revenus pour éviter de mauvaises surprises et avoir un cadre de vie mieux adapté »*. À bien comprendre ces propos, nous en déduisons que le salaire des enseignants ne leur permet pas de satisfaire leurs besoins. Selon les enseignants, avoir pour unique source de revenu le salaire de l'enseignement, c'est se mettre en danger face aux exigences de la vie sociale et économique. Cela nous pousse à nous questionner sur l'avenir du métier d'enseignant en Haïti. Peut-on considérer l'enseignement comme un véritable métier en Haïti ? Compte tenu de son mode de fonctionnement, il peut être difficile de le considérer comme un métier à part entière.

Un autre enseignant explique la raison pour laquelle il exerçait le métier d'enseignant en ces termes : *« Moi, je faisais le boulot d'enseignant en Haïti pour ne rester pas sans rien faire. Il m'a permis d'avoir quelques gourdes pour payer les camionnettes, faire des photocopies et avoir quelque chose à manger, car mes parents vivent au Cap-Haïtien. C'est un petit boulot qui me permettait de vivre à Port-au-Prince et d'avoir une certaine autonomie financière ».* En considérant l'autonomie financière comme son principal mobile d'action, l'enseignant fait de l'acte éducatif une simple tâche qui peut être assurée par n'importe quel individu. Cette

manière de concevoir l'enseignement laisse comprendre que ses pratiques pédagogiques n'ont rien à voir avec l'éthique enseignante. Apparemment, les soucis quotidiens semblent prendre le dessus sur les valeurs fondamentales sur lesquelles repose l'acte éducatif. En plus de la faible rémunération comme l'un des facteurs paralysant le bon fonctionnement du système scolaire haïtien, il y a également des problèmes de logistique. Par exemple, il arrive bien souvent que dans les salles de classe les enseignants ne trouvent pas de chaise pour s'asseoir, ni de table pour déposer leur sac. C'est une situation catastrophique.

En résumé, « l'engagement stratégique » apporte un nouvel éclairage intéressant à notre problématique de recherche. Il permet de déceler des mobiles d'action des enseignants et en même temps il laisse percevoir l'envers du système éducatif haïtien par rapport à son mode de gestion. En se servant de l'École Normale Supérieure comme tremplin pour atteindre d'autres objectifs, « l'engagement stratégique » éclaire d'un jour nouveau l'exercice du métier d'enseignant en Haïti et en même temps dévoile le danger auquel est exposé le système éducatif. Cette forme d'engagement vient questionner l'acte d'enseignement à la lumière de sa dimension éthique. En effet, si au niveau de la professionnalité (Jorro, 2013), c'est-à-dire des compétences, savoir-faire, comportements relatifs à l'exercice du métier d'enseignant, l'acte d'apprendre suppose un agir éthique adapté à la réalité, il va sans dire que la consolidation du système scolaire haïtien nécessite la prise en compte de tous les facteurs susceptibles de contribuer à son redressement. Il en va de la responsabilité de l'État de définir une politique éducative cohérente et de prendre les mesures qui s'imposent pour la porter à sa pleine réalisation. Rappelons que l'acte d'enseigner implique une grande responsabilité éthique à laquelle personne ne devrait se dérober. Il en va de l'avenir même de n'importe quelle société. La noblesse du métier d'enseignant ne s'accorde pas avec les politiques de demi-mesure qui s'inscrivent bien souvent dans un « engagement circonstanciel » incapable de donner les résultats escomptés.

4. Un « engagement circonstanciel »

Une première tâche consiste à préciser et à définir ce que nous entendons par « engagement circonstanciel ». Cette notion prend ses racines dans les écrits de De Ketele sur l'engagement professionnel à partir des réflexions émises par Meyer et Allen. Ainsi, De Ketele nous dit : « Dans leurs travaux sur le commitment, Meyer et Allen (1991) considèrent que l'engagement

se décline en trois dimensions : la dimension affective commitment qui relève de la sphère du désir ; la dimension continuance commitment qui relève de la sphère du besoin et du calcul ou du profit ; la dimension normative commitment qui relève de la sphère du devoir » (De Ketele, 2013, p.10). De Ketele définit l'engagement professionnel « comme l'ensemble dynamique des comportements qui, dans un contexte donné, manifeste l'attachement à la profession, les efforts consentis pour elle ainsi que le sentiment du devoir vis-à-vis d'elle et qui donne sens à la vie professionnelle au point de marquer l'identité professionnelle et personnelle » (De Ketele, 2013, p.11). Nous nous référons à ces trois caractéristiques fondamentales de l'engagement professionnel pour tenter de définir l'engagement circonstanciel.

« L'engagement circonstanciel » peut être défini comme un engagement par défaut, c'est-à-dire un engagement pris sans que la personne accepte volontiers de consentir les efforts relatifs à son accomplissement. Il n'est nullement fondé sur le sentiment du devoir mais sur la nécessité d'accomplir une tâche en vue d'en tirer profit. Généralement, ce qui fait défaut dans l'engagement circonstanciel, c'est surtout l'attachement à la profession et le plaisir que devrait procurer cet engagement. La faiblesse de ce type d'engagement réside dans la motivation dans le travail et le sentiment du devoir. Ce qui prime, c'est la satisfaction de ses désirs. Pour illustrer cette réalité, lisons quelques extraits d'entretien :

> *« J'ai dû travailler comme enseignant, ce n'est pas par vocation et ce n'est pas un choix que j'ai fait délibérément. Ce sont plutôt les circonstances qui m'ont poussée à pratiquer le métier d'enseignant parce que j'étais à l'université. Il me fallait trouver les moyens pour payer les frais d'inscription, payer les transports, payer les photocopies et du coup, la seule compétence que je pouvais mettre en avant pour avoir un peu d'argent, c'était d'enseigner ».*

Parmi les vingt-cinq enseignants interviewés, dix-huit affirment clairement que le métier d'enseignant n'était pas leur premier choix. Ce sont les aléas de la vie qui les ont contraints à faire cette formation. Ainsi, il en résulte que le choix de ce métier est un choix par défaut, d'où l'origine de « l'engagement circonstanciel ». Un tel engagement n'est pas sans conséquence sur l'avenir de l'institution scolaire et sur les apprenants en particulier, car le

choix d'une formation par défaut conduit ordinairement à l'exercice d'un métier par défaut. Dans ce contexte, l'exercice du métier d'enseignant peut difficilement susciter l'impulsion créatrice des apprenants, car l'attachement à la profession est souvent absent. Bien plus, le risque de ne pas éprouver du plaisir dans son travail est très fort, car ce sont les dimensions affectives et normatives qui donnent à l'engagement force et grandeur.

L'exercice du métier d'enseignant ne saurait aboutir à l'émancipation éducative (Moreau et Morisse, 2016) sans la présence de la dimension affective de l'engagement. Celle-ci soutient le processus de créativité des apprenants parce qu'elle procure un certain plaisir qui nourrit et entretient les relations pédagogiques dans un élan de métamorphose continuelle en vue du bien-être des apprenants. Cela favorise les apprentissages et suscite le désir d'apprendre des apprenants. Dans le cas des enseignants haïtiens diplômés de l'ENS et du CFEF, il est difficile de parler réellement d'engagement professionnel, car les trois fondements de l'engagement professionnel décrits par De Ketele (2013) font souvent défaut. Dans cette perspective, l'expression : « engagement circonstanciel » semble mieux correspondre à la réalité.

Plusieurs expressions utilisées par les enseignants sont révélatrices de cette forme d'engagement. Parmi les plus significatives, nous retenons : *« Métier de transit, métier de pont, métier pour commencer la vie active, métier de subsistance, métier de gagne-pain, métier pilote, métier en support ou en parallèle d'une autre activité, métier d'essai, etc. ».* L'analyse de chacune de ces expressions apporterait un grand éclairage à notre problématique de recherche. Pour l'instant nous analysons deux d'entre elles, à savoir : métier de transit et métier de subsistance.

L'expression « métier de transit » voudrait signifier que l'étudiant-maître qui s'engage dans ce parcours de formation prévoit dès le départ que sa destination finale n'est pas l'enseignement. Cependant, pour atteindre son objectif, il lui faut passer par une phase intermédiaire et l'ENS représente cette phase lui permettant de parvenir à la destination finale. Cette logique professionnelle éclaire le sens profond de « l'engagement circonstanciel ». Notons que la destination finale n'est pas atteinte après avoir bouclé le cycle d'études à l'ENS. Il faut bien qu'il poursuive sa route pour arriver à son métier de prédilection. Une fois la destination finale atteinte, surviendra le désengagement de l'institution scolaire qui symbolisait la fin de son engagement circonstanciel. Maintenant, analysons la seconde

expression : métier de subsistance. Un métier de subsistance permet de pourvoir à ses besoins essentiels. En qualifiant l'enseignement de métier de subsistance, l'enseignant soulève la précarité de ce métier et insinue en même temps que son salaire est destiné exclusivement à la consommation (Van der Linden, 2022). L'analyse des deux expressions que nous venons de passer en revue laisse comprendre que « l'engagement circonstanciel » englobe des situations complexes.

Pour mieux cerner cette réalité, lisons quelques extraits d'entretien : *« J'ai exercé ce métier pendant plus de cinq (5) ans par nécessité. Je l'ai fait pour avoir un gagne-pain pour subsister. Voila ! C'est souvent çà, je dirais par nécessité et par stratégie dans l'objectif de le quitter le plus rapidement possible »*. Pour cet interviewé, l'enseignement n'est qu'un métier de subsistance. Il est devenu enseignant rien que pour surmonter ses difficultés financières. Ce qui revient à dire que pour lui, c'est à cause de la misère qu'il est devenu enseignant. Une autre interviewée avance dans le même sens : *« Moi, après mes études secondaires, je n'avais pas en tête d'aller faire une formation pour devenir enseignante. Je n'avais pas la volonté de devenir enseignante, mais les aléas de la vie m'avaient conduit dans cette direction ».* L'interviewée reconnaît qu'elle n'avait pas la vocation d'enseignante, mais étant donné qu'elle n'avait pas d'autre gagne-pain, elle enseignait pour répondre à ses besoins élémentaires. Une telle attitude est révélatrice d'un malaise ou d'un dysfonctionnement qui mériterait d'être analysé en profondeur.

Dans cette logique, « l'engagement circonstanciel » s'oppose à l'engagement normatif tel qu'il a été développé par Allen et Meyer et repris par Paillé. En effet, si dans l'engagement normatif « le salarié se sent obligé de développer des conduites loyales envers son organisation, en adhérant notamment à ses normes » (Paillé, 2005, pp. 705-711), tel n'est pas toujours le cas dans « l'engagement circonstanciel ». La loyauté n'est pas forcément présente dans ce type d'engagement. Ce qui importe le plus, c'est la recherche de la satisfaction personnelle. L'application des normes qui fondent l'engagement normatif importe peu dans « l'engagement circonstanciel ». Cela est dû particulièrement au contexte dans lequel évolue le système éducatif haïtien. Probablement, si cette institution était mieux organisée, il y aurait moins de place pour « un engagement circonstanciel » parce qu'elle affecte énormément la qualité de la formation dispensée, mais aussi et surtout paralyse le bon fonctionnement du système en termes de pérennisation. Connaissant la valeur de l'expérience professionnelle

dans la consolidation d'une institution, le champ de l'éducation en Haïti prendra sans doute de nombreuses années avant de parvenir à des structures solides à cause de l'engagement circonstancié des enseignants.

Le discours des interviewés témoigne de leur perception du métier et du même coup traduit le mal-être des enseignants. Les images reflétées par les différents termes utilisés montrent qu'enseigner est un métier transitoire qui assure les besoins du quotidien mais qui ne favorise nullement une bonne intégration sociale. Dans l'esprit de nombreux enseignants, un métier aussi précaire au niveau salarial doit être remplacé le plus rapidement possible par un autre qui soit mieux valorisé socialement et plus rentable. C'est ce qui explique en grande partie la facilité du désengagement des enseignants. C'est ce qui, selon eux, fonde l'engagement circonstanciel. Cette forme d'engagement leur apparaît comme une stratégie de survie face à un système social qui ne garantit pas une vie professionnelle stable.

Analysons deux autres extraits sur l'engagement circonstanciel : *« J'ai réussi à l'ENS, ce n'était pas mon premier choix. J'ai fait cette étude, pour ne pas retourner aux Cayes et au bout de deux ans, j'ai fait parallèlement l'ENS et les Sciences juridiques ».* Pour cette interviewée, l'entrée à l'ENS est conditionnée par un impératif familial auquel elle devait faire face. Elle n'a pas voulu retourner dans sa ville natale après avoir échoué au concours d'entrée de la faculté des Sciences juridiques. Retourner aux Cayes, dans sa ville natale, signifiait pour elle étudier les sciences infirmières, ce qu'elle ne souhaitait pas faire. Face à ce dilemme, elle a décidé d'aller étudier à l'ENS. En fréquentant l'ENS, elle montre que son engagement dans le métier d'enseignant n'est pas inscrit dans une logique de carrière parce que son principal choix a toujours été les sciences juridiques. Toutefois, le choix de l'ENS lui a permis d'échapper à un éventuel retour chez ses parents.

Dans l'esprit de « l'engagement circonstanciel », une autre enseignante déclare :

> *« Après mon baccalauréat en 2006, je me suis inscrite dans trois facultés : agronomie, médecine et École Normale. Je n'ai pas réussi dans les deux premières facultés. En revanche, j'ai réussi à intégrer l'École Normale Supérieure. Mais ce choix ne faisait pas la joie de ma maman. Cependant, étant donné qu'elle n'avait pas les moyens financiers adéquats pour payer*

une faculté de médecine privée, j'étais bien obligée de me rendre à l'École Normale Supérieure pour mieux préparer le concours de l'année suivante. Très honnêtement, je te dis que ce n'était pas mon choix préféré ni celui de mes parents qui ont voulu que je devienne médecin ».

À travers la lecture de cet extrait, plusieurs remarques s'imposent. Premièrement, les parents haïtiens sont souvent très impliqués dans le choix des études de leurs enfants. Parfois, ils vont jusqu'à leur imposer leur propre choix, même quand celui-ci ne répond pas aux désirs et aux aspirations de leurs enfants. Deuxièmement, l'interviewée a fait l'École Normale Supérieure à contrecœur et ses parents ont éprouvé le même sentiment. Mais au regard de leur faible situation financière, le choix de l'ENS s'imposait. En affirmant très honnêtement que l'ENS n'était pas son premier choix, elle montre que son engagement dans la formation enseignante ne s'inscrivait pas dans un projet à long terme, car ses études de rêve étaient toujours la médecine.

Le désintérêt pour le métier d'enseignant est très explicite dans son discours et le désengagement des enseignants confirme ce désintérêt. Ce désintéressement n'est-il pas lié aux conditions de travail et au manque d'avenir dans ce métier ? En outre, le fait pour cette interviewée de venir à Port-au-Prince pour entamer ses études universitaires prouve la nécessité pour l'État haïtien de démocratiser l'enseignement supérieur afin que toutes les grandes villes de provinces puissent avoir des universités pour accueillir les jeunes désireux de poursuivre leurs études. Les témoignages des interviewés montrent que la vie n'est pas facile à Port-au-Prince surtout lorsqu'ils sont très éloignés de leurs parents.

En définitive, l'analyse des différents facteurs de « l'engagement circonstanciel » révèle que celui-ci résulte des mauvaises conditions de travail qui font peur aux enseignants. Cette forme d'engagement, si elle peut être bénéfique pour les enseignants, a de lourdes conséquences à la fois sur le système éducatif haïtien et sur les apprenants. Une telle pratique met en péril l'avenir de l'école haïtienne en général et des apprenants en particulier. Il revient à l'État haïtien de redéfinir sa politique éducative en redéfinissant notamment les clauses d'engagement des enseignants et en honorant ses engagements envers eux. Sinon, le désengagement des enseignants ne fait que commencer.

Les différents types d'engagement que nous venons de passer en revue ont pour dénominateur commun la personne qui s'engage et font ressortir la complexité de notre problématique de recherche. Les différentes manières de s'engager dans l'institution scolaire donnent une coloration particulière à chaque type d'engagement. Cependant, certaines formes d'engagement partagent des éléments communs à des niveaux différents. Tel est par exemple, « l'engagement consenti et désiré » et « l'engagement consenti mais non désiré ». L'engagement consenti et désiré est fondé sur le sentiment du devoir (De Ketele, 2013), sur l'attachement à la profession et le désir d'en faire carrière. Tandis que dans l'engagement consenti mais non désiré, le professionnel manifeste certes un minimum d'attachement à la profession, mais il n'envisage pas d'en faire carrière parce la dimension affective de l'engagement est très faible.

Par ailleurs, « l'engagement stratégique » et « l'engagement circonstanciel » ont en partage certains éléments communs, car au cœur de l'engagement circonstanciel se développent des stratégies d'engagement. Ainsi, « l'engagement stratégique » apparaît comme une des modalités de « l'engagement circonstanciel ». Voilà pourquoi, l'engagement des enseignants haïtiens diplômés est une réalité à multiples visages qui ne se laisse pas appréhender facilement. C'est un phénomène complexe qui nécessite la prise en compte d'un ensemble de paramètres qui conditionnent la vie des enseignants. En ce sens, l'étude des principaux motifs ayant conduit les enseignants à s'engager dans l'enseignement peut fournir des indices intéressants pour saisir les structures du système éducatif.

En conclusion, l'analyse des entretiens prouve que le désengagement des enseignants est lié à un ensemble de facteurs qui tirent leur origine dans leur type d'engagement. Cela soulève deux réalités. La première consiste à entrer de plain-pied dans la recherche de la compréhension des choix de formation, des circonstances et des stratégies d'engagement des enseignants. La seconde vise à déceler les principales causes du désengagement des enseignants de la sortie de l'institution scolaire. Cela permettra de mettre en lumière les mécanismes d'engagement et de désengagement des enseignants haïtiens à partir de leurs expériences professionnelles. Si la profession est un métier d'engagement, celui-ci doit être fondé sur des valeurs éthiques et professionnelles. L'enseignant doit faire preuve de motivation dans son acte d'enseignement. Il est appelé à vivre une certaine cohérence entre son discours et ses actions. De cette harmonie jaillira le plaisir du travail pédagogique qui

engendre une relation d'affectivité, de convivialité entre l'enseignant et les élèves, entre l'enseignant et la matière enseignée, mais aussi entre les élèves et la matière enseignée pour le partage du savoir. Abordons maintenant, la typologie du désengagement constaté chez les enseignants.

Chapitre II : Une typologie de désengagements constatés chez les enseignants diplômés en Haïti

La compréhension du désengagement des enseignants haïtiens diplômés de l'institution scolaire n'est pas à rechercher seulement dans l'organisation du système éducatif, mais aussi dans un ensemble de paramètres relatifs au fonctionnement du pays dans son ensemble. En effet, le désengagement professionnel est dû à un ensemble de facteurs tels que les crises sociopolitiques répétitives, les catastrophes naturelles, les mauvaises conditions de travail, le faible salaire, la carence de matériels pédagogiques et didactiques, l'absence de reconnaissance sociale, la stagnation de la carrière professionnelle, etc. L'objectif que propose cette partie est de présenter une typologie de désengagements constatés chez les enseignants. Quatre types de désengagements ont été répertoriés.

La première forme de désengagement est ce que nous pourrions appeler un désengagement voilé, non effectif en réalité. Il a l'apparence d'un désengagement, mais en réalité le professionnel continue de bénéficier des privilèges relatifs à son engagement. La deuxième forme est un désengagement planifié au préalable. Étant donné que la formation enseignante ne correspond pas aux désirs de la personne, celle-ci accepte d'entrer dans la formation, mais en sachant que son engagement ne sera pas long. La troisième forme est un désengagement forcé, à contre-cœur. En dépit de leur bonne volonté, certains enseignants se voient obligés d'abandonner l'institution scolaire. La quatrième et dernière forme est un désengagement réel. Nous allons maintenant approfondir chacune de ces formes de désengagement en commençant par le désengagement voilé, non effectif en réalité.

1. Un « désengagement voilé, non effectif en réalité »

Dans un texte publié en 2017 sur le désengagement des enseignants au Canada, Kamanzi, Da Costa et Ndinga présentent une réflexion intéressante qui nous permet d'entrer rigoureusement dans la compréhension du « désengagement voilé, non effectif en réalité ». Ils commencent tout d'abord par définir le désengagement comme un « processus de perception négative que les enseignants ont de leurs rôles et tâches et à l'issue duquel certains d'entre eux peuvent afficher des comportements et des attitudes de rejet de leur profession »

(Kamanzi et al., 2017, pp. 115-134). Effectivement, une très grande partie de la société haïtienne a une perception très négative du métier d'enseignant et cela influence considérablement les jeunes dans le choix de leur profession. Ils sont peu nombreux ceux qui exercent le métier d'enseignant avec fierté et conviction. Nous pouvons prendre deux cas d'illustrations : certains parents sont très réfractaires pour que leurs enfants choisissent cette profession et certains enseignants arrivent même à décourager leurs élèves d'y faire choix.

Poursuivant leur réflexion, ces auteurs affirment que « le désengagement professionnel peut être défini comme le manque d'intérêt et la perte d'attachement pour une profession. Il peut prendre une gamme de formes variées d'attitudes et de comportements allant de la remise en question du choix d'exercer cette profession à la décision d'abandon » (Kamanzi et al., 2017, pp. 115-134). Ce passage de la remise en cause du choix à l'abandon peut s'effectuer parfois en un temps relativement court dépendamment de ce que vit le professionnel, de ses attentes et du mode de fonctionnement de son institution. Le manque de reconnaissance, la défaillance du leadership, l'absence de perspective d'évolution dans la carrière professionnelle sont des causes importantes de démotivation au travail, des facteurs du désengagement. Il existe parfois des cas d'abandon du métier qui prennent la forme d'un désengagement, mais qui en fait sont des désengagements voilés, déguisés, non effectifs en réalité parce que certains enseignants continuent de percevoir leur salaire. Ce type de désengagement est entré directement dans une logique de corruption. Alors, quelles sont les principales caractéristiques de cette forme de désengagement ? Quels en sont les fondements ?

Le « désengagement voilé, non effectif en réalité » peut être défini comme un désengagement sans nom, c'est-à-dire un désengagement qui prend la forme d'un abandon, mais qui ne l'est pas en réalité. Le professionnel affirme qu'il se désengage de l'institution dans laquelle il s'était engagé tout en continuant de jouir, de bénéficier de tous les privilèges relatifs à sa fonction. Le « désengagement voilé, non effectif en réalité » est un désengagement déguisé. C'est le signe d'un malaise institutionnel, d'un dysfonctionnement organisationnel et institutionnel où l'exercice du leadership est à son plus bas niveau. Le désengagement voilé, non effectif en réalité, est souvent pratiqué dans les institutions faibles qui n'assurent aucun contrôle de ce qui se fait et de ce qui se vit en leur sein. C'est souvent le résultat d'une mauvaise gouvernance, d'une mauvaise gestion des ressources humaines. Ceux qui pratiquent le « désengagement voilé, non effectif en réalité » se considèrent comme des "gens

intelligents" parce qu'ils ne travaillent pas, mais continuent de percevoir leur salaire. Mais en réalité, c'est la faiblesse des institutions et la mauvaise gestion des ressources humaines qui favorisent un tel phénomène mais aussi un manque d'éthique et de conscience professionnelle de la part de ces personnes qui le font.

Un enseignant relate un cas de désengagement voilé en ces termes : *« Il se désengage de l'institution scolaire, mais continue de percevoir son salaire, en embauchant quelqu'un d'autre pour exécuter son travail dans l'idée de lui donner une partie de son salaire »*. Le danger encouru dans cette pratique de fonctionnement, c'est que le/la remplaçant (e) n'a pas forcément les qualités requises pour enseigner, et qui pis est, la personne qui l'embauche ne recherche pas non plus des gens qualifiés parce que les négociations sont plus faciles avec eux. Ceux-ci perçoivent cet emploi comme un grand privilège parce qu'ils ne s'attendaient pas à une telle faveur. A cause du taux élevé de chômage en Haïti, les accords avec les gens non qualifiés se font facilement.

Lisons un autre extrait illustrant le « désengagement voilé, non effectif en réalité » : « Je suis une enseignante certes, mais je ne suis pas en poste. Mes heures de cours sont assurées par quelqu'un d'autre ». Ce qui paraît gênant dans ce discours, c'est que l'interviewée se dit enseignante. Alors, nous nous demandons comment peut-on reconnaître un enseignant sinon à travers l'acte d'enseigner et les multiples tâches qui l'accompagnent ? Ici la question de l'identité professionnelle (Dubar, 1998) et l'éthique enseignante (Moreau, 2011) nous interpellent fortement. L'interviewée a certes reçu la formation pour être enseignante, mais puisqu'elle n'exerce pas le métier, elle est censée perdre le titre qui va avec. Certes, des circonstances indépendantes de sa volonté, telles que la maladie, le handicap, etc. pourraient bien l'empêcher de pratiquer son métier, mais tel n'est pas le cas. C'est elle qui décide de ne pas honorer son engagement et confie son travail à quelqu'un d'autre qui n'a pas forcément les compétences requises pour exercer le métier.

Dans cet ordre d'idées, Kamanzi, Da Costa et Ndinga font remarquer que « l'abandon des enseignants constitue une double perte. D'une part, leur formation (théorique et pratique) et leur insertion professionnelle coûtent cher à l'État et de nouvelles ressources doivent être dépensées à chaque vague d'abandon pour combler les places laissées vacantes (Perrachione, Rosser et Petersen, 2008 ; Weiss, 1999) » (Kamanzi et al., 2017. pp. 115-134). Sans doute,

aucun parmi les enseignants abandonnants n'a jamais pensé aux coûts de la formation. Apparemment ce n'est pas leur souci. C'est à l'État haïtien de mettre en place un système de contrôle pour contrecarrer ces pratiques qui ne sont pas bénéfiques pour l'État, pour l'institution scolaire et pour les élèves en particulier.

Dans la majorité des cas de désengagement du métier d'enseignant en Haïti, nous avons l'impression que la question de la conscience professionnelle ne se pose même pas. La question de la formation et de l'avenir des élèves ne semble pas être la préoccupation première des enseignants. Nous nous demandons : où est passée l'éthique enseignante ? Peut-on considérer ces enseignants comme de vrais éducateurs ? Ils se disent désengagés, ils continuent de percevoir leur salaire, mais ne se rendent pas compte de toutes les conséquences de leur acte. Les dimensions éthique et pédagogique (Moreau, 2012) semblent totalement absentes de leur action. Ils sont complètement décomplexés par rapport à la situation des apprenants. Selon eux, l'acte posé n'a rien à voir avec leur vie professionnelle, semble-t-il. C'est l'affaire des élèves. C'est à eux de s'accommoder de la situation.

Roquet souligne que « les processus d'engagement sont substantiellement reliés aux processus de reconnaissance, avec le principe d'une forme de contrat passé entre Soi et Autrui. Cette relation directe entre engagement et reconnaissance ne touche pas uniquement les métiers de l'éducation et de la formation, mais focalise des processus de continuité et de rupture identitaire qui restent à déchiffrer : en quoi l'engagement est-il enclencheur d'une dynamique identitaire ? » (Roquet, 2014, pp. 154-155). L'engagement professionnel porte en lui des possibilités de production d'une dynamique identitaire, en ce sens que le professionnel qui s'engage dans l'exercice d'un métier cherche bien souvent à s'identifier à lui et cela donne sens à l'exercice de ce métier.

Le délaissement du système éducatif par l'État haïtien engendre de nombreux dégâts tant humains qu'organisationnels. Ceux-ci auront des répercussions sur de nombreuses générations. Le désengagement des enseignants, la démotivation des élèves, le manque de soutien des familles et les faiblesses de l'institution scolaire contribuent à réduire considérablement le niveau intellectuel des jeunes écoliers haïtiens. Il n'est pas rare de rencontrer des jeunes qui, après avoir terminé leurs études classiques, sont incapables de conjuguer un verbe du premier groupe. La raison en est très simple. Souvent, ils ont été

instruits par des gens mal formés, incapables de s'occuper d'eux. L'expérience quotidienne montre que les enseignants mal ou peu formés n'ont pas obligatoirement la rigueur nécessaire pour bien accompagner les écoliers dans leur processus d'apprentissage. Ils sont souvent prêts à tout accepter. C'est une triste réalité.

Un autre élément éclairant du problème du désengagement voilé des enseignants porte sur la corruption qui gangrène toutes les structures sociales et administratives des institutions en Haïti. La situation de pauvreté dans laquelle se trouve la population engendre une grande corruption à toutes les échelles de la vie nationale. Le respect des normes régissant le fonctionnement des institutions n'apparaît pas toujours comme une exigence de la vie professionnelle. Certains professionnels sont prêts à monnayer leur âme au prix d'une simple gratification. Dans cet ordre d'idées, un interviewé avance : *« Moi, je suis sorti d'une famille assez pauvre, je cherchais plutôt une profession qui m'aiderait à sortir de ma situation avec ma famille au lieu de choisir une profession qui va me permettre de rester dans une situation de misère et de n'avoir aucune possibilité d'aider mes parents ».*

Le souci premier de l'enseignant est la survie de sa famille. Avouant sa situation de misère, son seul objectif est de trouver un métier qui pourrait répondre à ses besoins. D'une manière voilée se pose la question de la reconnaissance professionnelle. Celle-ci n'est pas seulement de l'ordre de l'identité professionnelle. Mais elle relève aussi de l'ordre d'un statut social et économique confirmant cette identité. L'exercice d'un métier qui ne permet pas de pouvoir répondre dignement à ses besoins suscite la question de la reconnaissance professionnelle. C'est peut-être la raison pour laquelle, Kamanzi *et al.,* estiment que « l'abandon d'une profession n'est pas une action fortuite ; au contraire, il est l'aboutissement d'un processus graduel de désengagement à travers lequel l'individu développe des attitudes négatives vis-à-vis de sa profession ». (Kamanzi et *al*., 2017. pp. 115–134). Par rapport au contexte éducatif, ils soulignent que « chez les enseignants, ce processus est marqué par la perte de motivation à fournir aux élèves un enseignement de qualité » (Kamanzi et al., 2017. pp. 115–134). Puisque le métier ne permet pas aux enseignants haïtiens de bénéficier d'une certaine reconnaissance sociale qui fera d'eux des professionnels à part entière, ils sont prêts à laisser tomber toute dimension éthique rien que pour sauvegarder leur vie financière. Dans un article sur la reconnaissance professionnelle, Bélair écrit :

> La professionnalité enseignante pose plusieurs défis tant pour les futurs enseignants que pour ceux en insertion professionnelle. L'un de ces défis concerne les représentations que les futurs enseignants entretiennent à l'égard du métier. De fait, ces représentations issues de leurs 15 premières années à titre d'élève, les déstabilisent lorsqu'ils font face à leurs fonctions qui leur semblent différentes de ce qu'ils entrevoyaient : Jutras, Desaulniers et Legault, 2003 ; Lebel, Bélair et Descôteaux, 2006 ; Martineau, Gervais, Portelance, Mukamurera, 2008... (Bélair, 2011, pp.101-116).

Contrairement à ce que pense Bélair, l'abandon des enseignants haïtiens diplômés ne se pose pas surtout au niveau des décalages entre le métier rêvé et la réalité quotidienne, parce qu'ils connaissaient déjà la précarité de l'institution dans laquelle ils allaient s'engager. Certes, certains décalages peuvent provoquer un choc terrible. Mais, apparemment, leur souci premier réside dans la manière même de se voir comme enseignants. C'est surtout l'identité professionnelle qui est en jeu. Peut-on considérer ces enseignants comme des gens émancipés capables de contribuer à l'émancipation de leurs apprenants ? Cette interrogation nous pousse à la réflexion. Moreau n'a-t-il pas eu raison d'affirmer que « l'engagement est une pratique de soi qui suppose que le sujet se transforme en cherchant à se connaître pour s'émanciper de ce qui le rend étranger à soi-même et aux autres » (Moreau, 2018, p. 39)

Parler de l'engagement comme pratique de soi n'est pas évident pour la plupart des enseignants haïtiens. Car les pratiques de soi, s'inscrivant dans la dynamique du souci de soi, exigent un certain dépassement et une réelle connaissance de soi qui permettent au sujet engagé de mieux conduire sa vie. Ce dépassement de soi n'est possible que dans la mesure où le sujet accepte de faire régulièrement une lecture critique de sa vie. Cela suppose qu'il mette à nu sa vie pour la regarder à la lumière de ses engagements dans la cité. Ce dispositif de souci de soi conduisant à l'émancipation du sujet exige une certaine disposition et un réel désir de transformation de soi (Moreau, 2012). Chez certains enseignants haïtiens, ce désir n'apparaît pas comme une nécessité parce que ce qui prime c'est la sauvegarde de leur vie matérielle. Peut-être que les enseignants trouveront plus facilement le besoin d'entrer dans les pratiques de soi en vue de leur émancipation si réellement l'institution scolaire était plus attentive et plus efficace dans ses modes de fonctionnement.

Chercher à s'émanciper de ce qui les rendrait étrangers à eux-mêmes apparaît comme une option facultative dans la mesure où l'État haïtien n'a pas une politique de formation continue pour les enseignants et leur donne un traitement insatisfaisant. Toutefois, l'action éducative des enseignants suppose une certaine dimension éthique. Le travail de l'enseignant correspond à la « responsabilité que nous devons assumer relativement à nos actes futurs affectant des êtres vulnérables qui se trouvent dans notre sphère d'influence, soit qu'ils aient besoin de notre aide ou qu'ils soient menacés par nos actions » (Métayer,1997, p.195). Aucun enseignant ne doit oublier les trois axes de l'éducation, à savoir : le beau, le vrai et le bien (Dufour, 2018). En effet, l'éducation au beau fait ressortir la dimension esthétique de l'acte éducatif, l'éducation au vrai met en exergue la dimension épistémique ou scientifique du savoir à enseigner et l'éducation au bien nous rend sensibles à la dimension éthique de l'acte éducatif.

Au terme de cette réflexion sur « le désengagement voilé, non effectif en réalité » nous pouvons affirmer que cette forme de désengagement est révélatrice d'une crise qui tire ses racines dans le mode de gestion administrative et organisationnelle de l'institution scolaire en Haïti. L'État est tellement faible qu'il ne parvient pas à gérer les ressources dont il dispose. Puisque « la nature a horreur du vide » comme l'a si bien dit Aristote, certains enseignants profitent des faiblesses du système éducatif pour établir leur propre loi de fonctionnement. A cause du désengagement des professionnels qualifiés, l'institution scolaire va de jour en jour à sa perte. Les dérives pédagogiques orchestrées dans les écoles mettent en péril l'avenir des jeunes du pays, car la formation qu'ils reçoivent ne répond guère aux exigences d'un enseignement de qualité et ne favorise pas non plus leur émancipation. Le « désengagement voilé, mais non effectif en réalité » résulte parfois d'un désengagement planifié au préalable.

2. Un « désengagement planifié au préalable »

Le désengagement aussi bien que l'engagement est motivé par un ensemble de facteurs qui participent et influencent les décisions humaines. Dans son traité psychologique sur la motivation, Carré définit l'importance de la motivation dans les prises de décision en affirmant :

> La question des motifs de nos actes et des processus qui mènent à la décision et à l'action est au cœur de la pensée humaine. Les essais d'explication du désir, de la volonté, du besoin, de la passion, bref de toutes les tendances humaines qui mènent à l'action, sont au cœur des plus grands systèmes philosophiques de l'histoire ; selon Épicure (341-270 av. J.-C.), par exemple, « à propos de chaque désir, il faut se poser cette question : "Quel avantage résultera-t-il si je ne le satisfais pas ?" ». La question du pourquoi de nos actes recouvre, aujourd'hui a fortiori, des enjeux universels pour la connaissance des faits humains et l'action quotidienne (Carré, 2019, pp. 1-11).

Cette citation apporte un bon éclairage à la compréhension du « désengagement planifié au préalable ». Carré nous fait découvrir que les causes du désengagement des enseignants doivent être recherchées avant tout dans les motifs d'engagements. Cela nous amène à la conclusion que les mobiles d'action des humains représentent un facteur déterminant dans la compréhension de chacun de leurs actes. Dans cette perspective, le désengagement des enseignants haïtiens diplômés résulterait des motifs de leur engagement dans le métier d'enseignant.

Aussi paradoxal que cela puisse paraître, beaucoup d'enseignants interviewés affirment qu'ils n'avaient pas le projet de faire carrière dans l'enseignement. Leur principal objectif était de profiter des opportunités offertes par les formations de l'ENS et du CFEF afin de pouvoir atteindre d'autres objectifs. C'est ce qui nous permet de parler d'un « désengagement planifié au préalable ». Comment peut-on expliquer ce phénomène ? Qu'est-ce qui permettrait de reconnaître ce type de désengagement ?

En fait, le « désengagement planifié au préalable » est le fait pour un sujet d'entrer dans un métier tout en élaborant un projet professionnel parallèle. Il est défini comme un désengagement volontaire survenu suite à l'accomplissement d'un autre projet professionnel, préalablement défini, auquel le premier servait de tremplin. Plusieurs indices favorisent la compréhension de cette forme de désengagement : un mélange de motivation et de désintérêt pour le métier de départ; un souci de réussite sociale et enfin un ardent désir de se retrouver le plus rapidement possible dans son champ professionnel de prédilection.

L'analyse du discours des interviewés révèle des paradoxes. Les étudiants-maîtres sont motivés pour suivre la formation enseignante et peu de temps après manifestent un réel

désintérêt pour l'enseignement. En guise d'illustration, lisons quelques extraits d'entretien : *« Dans le système éducatif haïtien, je n'ai jamais voulu enseigner sincèrement. Mais je me suis intéressée un peu à la philosophie, c'est ce qui m'a poussée à faire des études en philosophie à l'École Normale Supérieure ».* L'affirmation de l'enseignante apparaît comme une justification de son désengagement du système scolaire haïtien. L'usage de l'adverbe « sincèrement » sous-entend que son discours est véridique. Sa motivation à étudier la philosophie ne signifie pas qu'elle avait l'intention d'enseigner par la suite. Autrement dit, s'intéresser à une matière ne veut pas dire que l'on est suffisamment habité par le désir de l'enseigner. Donc, son désengagement du système scolaire haïtien n'est pas une surprise. Dès le départ, elle savait déjà que l'ENS ne correspondait pas à ses désirs profonds. L'enseignante aurait pu changer d'avis si et seulement si, elle avait été suffisamment nourrie par la passion de l'enseignement, car il arrive parfois que « le climat et la solidarité entre enseignants ont également une influence significative sur la capacité des établissements à « garder » leurs enseignants » (Lothaire**,** Dumay et Dupriez, 2015, pp. 1-32). Apparemment, tel n'est pas son cas.

Toujours dans la dynamique de la compréhension de ce type de désengagement, une autre interviewée avance : *« C'était un choix un peu compliqué, parce que je n'ai pas voulu enseigner et l'ENS ne m'intéressait pas de prime abord. Ce qui m'intéressait, c'étaient les Sciences économiques ou Sciences juridiques (Droit) ».* L'engagement des jeunes Haïtiens dans la formation à l'ENS semble bien contradictoire mais, en appréhendant leurs mobiles d'action, nous nous apercevons que ce désengagement ne l'est pas ; car leur choix a été fait en connaissance de cause et ils demeurent cohérents avec eux-mêmes. D'une manière ou d'une autre, l'entrée dans la formation à l'ENS et au CFEF contribue déjà à leur donner une identité professionnelle et leur garantit une certaine crédibilité au niveau de leur intégration sur le marché du travail notamment dans le milieu scolaire. En se présentant comme étudiants de l'un de ces centres de formation s'ouvrent devant eux des possibilités d'embauche. L'accès à l'emploi leur devient plus facile.

En choisissant un métier, il est tout à fait naturel que le professionnel réfléchisse aux opportunités offertes par son champ d'activités. D'ailleurs, c'est l'une des principales sources de motivation qui devrait conduire quelqu'un à choisir tel ou tel métier par rapport à tant d'autres. Il est quand même surprenant de voir comment le désir de réussite sociale des

enseignants participe à leur désengagement. Dans le discours d'une interviewée nous retenons : *« La destination finale n'est pas l'éducation, (le métier d'enseignant en soi), mais un moyen pour eux d'essayer de pallier les différentes exigences de la vie ».* Lorsque le désir de la réussite sociale prend le dessus sur l'engagement, il est difficile que cela n'aboutisse pas au désengagement. C'est sans doute ce qui arrive aux professionnels issus de l'ENS ou du CFEF. Notons qu'il est malaisé de construire une identité professionnelle solide qui soit en adéquation avec l'éthique professionnelle lorsque les intérêts personnels passent avant l'amour du métier.

Lisons un autre extrait : *« Il y en a d'autres qui le font juste pour assurer une transition, c'est-à-dire qu'ils le font en attendant qu'ils trouvent quelque chose de plus intéressant à faire ».* Dans l'esprit de l'enseignant, son désengagement est bien planifié, parce qu'il attend le moment opportun pour se diriger ailleurs. Ce métier est mobilisé pour assurer une transition vers la destination finale. En outre, le souci de satisfaire ses besoins primaires semble prendre le dessus sur l'engagement professionnel. Un autre aspect important du « désengagement planifié au préalable » est la durée de l'exercice du métier d'enseignant : *« Des jeunes diplômés qui sortent de l'ENS, ils passent une ou deux années à enseigner, par la suite, ils partent vers d'autre chose, ils ne vont pas rester dans le métier de l'enseignement, ils l'utilisent comme un tremplin en raison même de cette mauvaise perception qui plane sur ce métier ».*

En se fixant un nombre d'années à passer dans l'enseignement, l'enseignant fait apparaître explicitement sa planification relative à l'exercice du métier. Les aléas de la vie peuvent parfois changer les données, mais le calcul de son désengagement est fait avant même son engagement. Pour concrétiser leur projet de désengagement, les enseignants se fixent des buts précis. C'est ce qui sans doute leur permet de quitter l'institution scolaire avec autant de facilité. Cosnefroy définit le but comme un catalyseur : « Un but est une représentation interne d'un résultat désiré (Austin et Vancouver, 1996 ; Karoly, 1999). Il est à la fois une cible, le résultat à atteindre, et ce qui guide l'action en lui donnant direction et énergie » (Cosnefroy, 2019, pp. 89-105).

La perception sociale du métier d'enseignant en Haïti n'encourage pas l'intégration des étudiants-maîtres dans le milieu scolaire. Les enseignants que nous avons interviewés vivent

avec l'obsession d'exercer une autre profession qui pourrait les rendre plus autonomes, plus indépendants financièrement et plus valorisés socialement. Ainsi, nous nous rendons compte que la question de l'épanouissement et de l'émancipation ne se pose pas en vue d'un accomplissement de soi, mais en vue d'une réussite sociale sur le plan financier. Cela nous amène à nous interroger sur la finalité de l'acte éducatif. En disant par exemple : « J'exerce ce métier par nécessité, c'est-à-dire pour avoir un gagne-pain pour subsister et par stratégie dans l'objectif de le quitter le plus rapidement possible. Le métier ne te donne pas les moyens pour répondre à tes besoins », le métier d'enseignant apparaît comme une activité quelconque. Vouloir le quitter le plus rapidement possible sous-entend qu'il existe un dérangement ou un mal être quelque part. Cela peut vouloir dire aussi que le professionnel a déjà d'autres projets bien définis.

Le « désengagement planifié au préalable » met à nu le fonctionnement de l'institution scolaire et par conséquent invite l'État à réfléchir sur l'avenir de l'École en Haïti. En planifiant leur départ avant même leur arrivée à l'ENS ou au CFEF, les enseignants défient tous les calculs possibles du ministère de l'Éducation nationale en termes de gestion du système scolaire et du même coup fragilisent la qualité de l'enseignement. C'est peut-être l'occasion d'analyser en profondeur les modalités de fonctionnement du système afin d'y apporter les solutions nécessaires. Ignorer le phénomène du désengagement planifié des enseignants serait un manque de responsabilité face à la mission confiée aux responsables politiques du pays. Promouvoir les voies et moyens pour remédier le plus rapidement possible à ce phénomène permettra d'éviter le pire. Le désengagement planifié au préalable, quoique différent du désengagement forcé, partage avec lui au moins un dénominateur commun : la perception sociale du métier d'enseignant.

3. Un « désengagement forcé, à contre-cœur »

L'analyse du concept de désengagement professionnel chez Kamanzi et *al* nous conduit à la notion de « désengagement forcé, à contre cœur », notion essentielle pour cerner la réalité des enseignants diplômés contraints d'abandonner le système scolaire haïtien. Comment peut-on définir ce type de désengagement ? Le « désengagement forcé, à contre-cœur » est défini comme un désengagement involontaire survenu à la suite d'un ensemble de difficultés liées à l'exercice du métier, à des expériences désagréables ruinant complètement l'espoir du

professionnel dans l'amélioration des conditions de travail. Dans le cadre du métier d'enseignant en Haïti, ces difficultés sont à la fois d'ordre institutionnel, organisationnel et pédagogique. À la lumière des entretiens, deux principales causes sont à la base du « désengagement forcé, à contre-cœur » : le mauvais traitement infligé aux enseignants et l'absence ou le manque d'infrastructures didactiques et pédagogiques dans les établissements scolaires.

Ainsi, le « désengagement forcé, à contre-cœur » est provoqué par des causes indépendantes de la volonté des enseignants, en effet ce sont des enseignants qui s'étaient engagés dans un processus de vouloir faire une carrière dans ce métier. Selon Guillemette « l'engagement dans son développement professionnel est considéré comme une action qui consiste à s'investir soi-même dans la continuité de ce développement » (Guillemette, 2006, p. 24). Or leur retrait de l'institution scolaire est marqué par des regrets et des souffrances, ils n'avaient pas l'intention de renoncer à leur engagement parce qu'ils voulaient apporter leur quote-part à la transformation, à la consolidation du système scolaire haïtien. Mais ne voyant aucune lueur d'espoir, en dépit des efforts consentis et des revendications faites pour améliorer le système, ces professionnels décident d'abandonner. La démotivation, la déception, le dégoût et la révolte constituent les principaux fondements du « désengagement forcé, à contre-cœur ».

Les récits de vie font état d'un petit groupe d'enseignants désireux de demeurer fidèles à leur engagement de départ, mais qui, finalement, se voient obligés d'y renoncer. Les raisons de leur désengagement semblent valables et fondées. L'amour du métier ne suffit pas pour demeurer fidèle à son exercice, ce que nous en déduisons. Les conditions de travail, le salaire, le traitement, le mode d'implication des enseignants dans les prises de décision concernant la gestion des établissements, le manque de matériels didactiques et pédagogiques sont autant de facteurs qui poussent la plupart des enseignants à abandonner le métier. Un enseignant qui, par exemple, au bout de dix (10), de quinze (15), de vingt (20) ans de travail, ne parvient pas à faire des économies pour acheter une voiture, se trouve réellement dans la précarité. Lorsqu'un enseignant ne peut pas se procurer un téléphone portable ou un ordinateur portable avec la totalité de son salaire mensuel, cela prouve l'indécence de son salaire. Une telle situation n'est-elle pas révoltante ? Certes, selon Peretti, « l'engagement est donc une prise de risque et fait appel au courage » (Peretti, 2012, pp.119-137). Mais dans certaines situations cela ne vaut pas la peine d'exercer un métier qui ne permet pas au professionnel de s'épanouir. Lisons un extrait d'entretien : « La situation qui m'a choqué et révolté, c'est de

voir qu'au 21e siècle des élèves sont assis sur des pierres […], des élèves qui sont restés debout pour assister à un cours. Cela m'a beaucoup marqué, pour moi une déception ». La situation évoquée ici prouve que le droit à l'éducation n'est pas respecté en Haïti, car les conditions d'apprentissages sont parfois inhumaines. Dans cette perspective, Freire affirme : « Le professeur a le devoir de faire ses cours, de réaliser sa tâche d'enseignant. Pour cela, il faut des conditions favorables, hygiéniques, spatiales, esthétiques, sans lesquelles il évolue moins efficacement dans l'espace pédagogique. Parfois, les conditions sont tellement perverses qu'il ne bouge pas. L'irrespect de cet espace est une offense aux apprenants, aux éducateurs et à la pratique pédagogique » (Freire, 2006, p. 81). Les espaces pédagogiques en Haïti ne répondent pas toujours à leur vocation. Bien souvent, des maisons familiales sont transformées en établissements scolaires. Les responsables de ces établissements ne se soucient pas du bien-être des apprenants. Même si les conditions d'apprentissage contribuent à l'échec scolaire, ce sont les apprenants qui sont accusés de n'avoir pas fait de leur mieux pour réussir.

Nous comprenons bien que si les élèves n'ont pas de mobilier scolaire leur permettant de suivre les cours dans de bonnes conditions, ne parlons pas pour la cantine scolaire. Elle est quasiment inexistante dans beaucoup d'établissements en Haïti. Face à ces difficultés, il arrive parfois que les élèves aient du mal à se concentrer en classe parce qu'ils sont tenaillés par la faim. Lorsqu'un enseignant voit et vit ces réalités en classe, il se sent impuissant. Il faudrait peut-être se demander quel est le rôle des responsables d'établissement et particulièrement l'État ? En fait, le budget alloué au fonctionnement des établissements par l'État haïtien ne leur permet pas réellement de répondre à toutes les sollicitations. Bien plus, la gestion de ce faible budget pose problème.

Il est anormal qu'un professionnel se mette en danger par amour pour son métier, un métier qui ne favorise pas son épanouissement. Dans cet ordre d'idées, un enseignant explique son désengagement en ces termes : *« Pour être honnête, je ne vais pas retourner dans l'enseignement secondaire en Haïti, c'est clair. On paie 12 000 gourdes ou 13 000 gourdes, [l'équivalent à peu près de 95 euros par mois]. Je suis marié, j'ai une fille, je ne pourrai pas; ça ne peut pas couvrir mes besoins ».* La situation financière évoquée par l'enseignant témoigne d'une grande précarité et tenant compte de la cherté de la vie en Haïti et de l'inflation de la gourde par rapport au dollar, il est difficile à un professionnel de répondre à

ses besoins avec ce modique salaire. Un tel traitement ne donne pas assurément envie d'exercer le métier. De plus, ils n'ont pas d'assurance maladie ni d'aide sociale. S'ils tombent malades, c'est à eux de se démêler pour payer les frais hospitaliers avec un salaire qui ne correspond pas au coût de la vie. Il est vrai que l'État haïtien prétend assurer ses employés, mais en réalité le service n'est pas disponible et son fonctionnement demeure irrationnel. Il revient à chaque patient de payer les honoraires des médecins ainsi que les frais des médicaments.

Rien n'est fait pour faciliter la vie des enseignants, surtout pour ceux qui ne vivent pas à Port-au-Prince. Les enseignants des zones reculées sont obligés de rentrer dans le chef-lieu du département auquel ils sont rattachés pour recevoir leurs chèques (salaires). Cela entraîne parfois d'énormes dépenses et met leur vie en danger, vu la situation des transports en commun en Haïti. Il est vrai que de nombreux enseignants sont prêts à faire de gros sacrifices pour l'institution scolaire, mais ils s'attendent aussi à voir des changements par rapport à leur rémunération et leurs conditions de travail.

Un autre enseignant nous raconte son vécu en ces termes : *« Moi, j'ai passé cinq (5) ans avant d'aller faire une autre activité, mais si c'était pour la question de rémunération dès ma première année, je mettrais fin à ce métier ».* Le salaire des enseignants fait partie de leurs principaux griefs à l'égard du ministère de l'Éducation nationale. Trop d'enseignants souffrent de retard dans le paiement de leur salaire. Lorsque l'État haïtien attend trois (3) mois, six (6) mois, voire un an pour payer un professionnel de l'éducation, celui-ci se décourage et par conséquent abandonne le métier. Lorsqu'il a des responsabilités, ou une famille à gérer, c'est difficile de pouvoir accepter cette situation. Les dirigeants haïtiens oublient trop souvent que « l'engagement est donc un contrat moral. Le patron garantit le respect de l'intégrité et de l'éthique de ses collaborateurs, à tous les niveaux, en contrepartie d'un engagement de ceux-ci à la vision et aux objectifs de l'entreprise » (Peretti, 2012, pp.119-137).

Puisque le respect de l'intégrité et de l'éthique est souvent absent dans les contrats entre l'État haïtien et les enseignants, il devient difficile à l'État d'exiger des enseignants le respect des normes et des principes régissant l'éthique enseignante. Puisque l'État dans son mode de fonctionnement n'honore pas toujours ses engagements à l'égard des enseignants, il lui est

difficile d'exercer son autorité. Par exemple, comment demander à un enseignant qui n'a reçu pas son salaire depuis six (6) mois, d'arriver à l'heure à l'école ou de bien préparer ses leçons ? Ou bien comment demander à un enseignant qui n'a jamais été formé à la pédagogie scolaire d'appliquer les principes pédagogiques en classe ? Ces problèmes enregistrés dans le système éducatif haïtien engendrent des dérives de toutes sortes. D'où la dégradation du niveau académique des élèves.

Certains enseignants estiment que ceux qui s'engagent dans l'enseignement ne sont pas toujours bien conscients des enjeux de ce métier : *« Je pense que ceux qui s'engagent dans le métier de l'enseignement ne sont pas toujours bien avisés de tous les problèmes qui rongent le fonctionnement du système éducatif haïtien ».* Indubitablement, ils n'en sont pas toujours bien conscients, mais il faudrait dire aussi que les problèmes ne se posent pas forcément de la même manière ou avec la même acuité dans les différents milieux scolaires haïtiens. Ensuite, tous les enseignants n'ont pas la même capacité à surmonter les chocs traumatiques pour faire face aux problèmes. Au-delà des similitudes rencontrées, des ressemblances de toutes sortes, les expériences sont souvent particulières et portent l'empreinte de leurs acteurs. Paillé reprend l'idée de Ricoeur (1985), pour dire que :

> « Les récits de soi, notamment, offrent un accès privilégié à la construction de la réalité psychologique et sociale par les sujets. De fait, l'unicité du sujet passe par la constitution d'une « identité narrative » : c'est à travers ce que le sujet se raconte sur son histoire que se tisse une trame narrative de son identité. Cette histoire est celle qu'il construit au carrefour de multiples narrations : culturelles, sociales, expérientielles. Autrement dit, nous nous comprenons à travers des récits, ceux qui nous constituent et ceux que nous constituons nous-mêmes. Cela revient à dire, également, que nous incarnons une herméneutique » (Paillé, 2019, p. 222-224).

Beaucoup de facteurs peuvent entrer en jeu dans le désengagement de ces enseignants. Ainsi, il est important de tenir compte du milieu social et familial dans lequel les enseignants ont été éduqués, de leur niveau de formation, de leur milieu professionnel et surtout de leur perception du métier.

Un dernier enseignant affirme que ce qui l'a démotivé jusqu'à abandonner l'enseignement, ce sont surtout les écarts qui existent entre la formation reçue à l'ENS et la réalité concrète du

terrain : *« J'ignorais de nombreux problèmes. Je pensais que je pourrais apporter ma petite contribution. Mais entre ce que j'ai appris à l'école Normale et ce que je vois sur le terrain, ce sont deux choses différentes »*. Ce problème soulevé par l'enseignant est très important et témoigne du mode de fonctionnement du système éducatif haïtien. Il n'y a pas une réelle adéquation entre la formation reçue dans les centres de formation et ce qui se vit réellement dans les salles de classe. Prenons un exemple fréquent. Comment enseigner la géométrie aux élèves si l'établissement scolaire ne dispose pas de ces matériels didactiques ? Comment enseigner le corps humain aux élèves dans un établissement qui ne dispose pas de planches anatomiques ? Comment enseigner la chimie aux élèves dans un établissement qui ne dispose pas de laboratoire ? Ces difficultés découragent énormément la plupart des enseignants qui ont été formés aux nouvelles pédagogies de l'enseignement.

En résumé, « le désengagement forcé, à contre-cœur » est une triste réalité qui plonge le système éducatif haïtien dans une sorte de chaos infernal auquel il est difficile d'y remédier. Les enseignants compétents et motivés qui se désengagent du système scolaire le rendent encore plus fragile. En se désengageant du milieu scolaire, ils augmentent la chance de ceux qui n'ont jamais été formés pour être enseignants d'être embauchés par le ministère de l'Éducation. Face à une telle situation, personne ne sait quel sera l'avenir du système éducatif haïtien. Plus les gens sont performants, plus ils sont capables de transformer le système. Plus ils sont médiocres, plus le système s'affaiblit, moins ils sont capables d'offrir une éducation de qualité aux enfants qui leur seront confiés. L'État haïtien a intérêt à promouvoir la formation des enseignants, à transformer le système éducatif, car c'est la meilleure façon de le sauver de cette situation catastrophique. Le désengagement forcé s'apparente au désengagement réel, mais se différencie de lui par son caractère affectif lié à l'attachement au métier.

4. Un « désengagement réel »

Si dans certains pays, notamment au Canada et en Europe, le désengagement des enseignants est particulièrement lié au contexte de l'environnement social et institutionnel, c'est-à-dire les difficultés de la gestion des classes, les mauvais rapports de certains inspecteurs académiques parfois et des réformes incessantes, en revanche tel n'est le cas forcément dans le contexte haïtien. Karsenti reprend l'idée de Borman et de Dowling 2008 pour souligner que : « Les

enseignants débutants sont généralement ceux qui héritent des classes difficiles, ce qui peut faire de la gestion de classe un facteur possible de décrochage » Karsenti et *al.,* 2013, pp. 549-586). Castets-Fontaine, Tuaillon Demésy et Ferréol énumèrent d'autres difficultés qui peuvent occasionner le désengagement des enseignants en avançant que : « Le métier se complexifie et les transformations du système éducatif bouleversent les habitudes. Les nouveaux contenus, les nouveaux publics et le cortège de « réformite perpétuelle » (Crozier, 2009) et d'injonctions ministérielles peuvent apparaître comme anxiogènes pour les personnels, et conduire à un désenchantement de la profession, à des bifurcations, voire à des ruptures professionnelles » (Castets-Fontaine et *al.,* 2019, pp. 159-188).

En l'occurrence, Maroy a apporté une nuance pour dire que les causes du désengagement des enseignants ne sont pas identiques partout. « La question du malaise enseignant ne se développe pas partout de la même façon et que les insatisfactions varient selon le contexte d'enseignement qui affecte considérablement le travail enseignant lui-même (Barrère, 2000). Le malaise enseignant est différent selon les secteurs et les conditions concrètes auxquelles on est confronté comme enseignant » (Maroy, 2008, pp. 23-38). En Haïti, les facteurs de désengagement sont un peu différents, car ils portent davantage sur le mode de fonctionnement du système scolaire : l'image sociale moins valorisante du métier, le salaire, l'évolution de carrière, les conditions de travail. La typologie de désengagement que nous avons répertoriée en est une parfaite illustration. Le désengagement des enseignants apparaît comme le signe d'un malaise, d'une désespérance (Freire, 2013) dans l'institution scolaire par rapport à son fonctionnement. Il est vrai qu'un petit groupe d'enseignants reste encore attaché à l'institution scolaire, mais peu sont des enseignants compétents parmi ceux qui y restent. Cela tend à hypothéquer l'avenir même de la société haïtienne tout entière.

En effet, l'éducation, en tant que processus d'apprentissage et de développement des facultés mentales, morales, intellectuelles, physiques et psychologiques d'un individu ne saurait être confiée à n'importe qui. Voilà pourquoi le désengagement des enseignants diplômés haïtiens du système scolaire inquiète énormément. Contrairement aux autres formes de désengagement que nous venons d'analyser, « le désengagement réel » renvoie à un abandon définitif du milieu scolaire haïtien. L'enseignant renonce à tous les privilèges liés à l'exercice du métier. C'est un retrait total et définitif d'un professionnel de son métier. Il quitte le métier selon les normes administratives établies sans rentrer dans une logique de corruption. Parmi les

enseignants interviewés dix (10) sur vingt-cinq (25) déclarent avoir abandonné définitivement l'enseignement pour s'orienter vers d'autres secteurs d'activité, car ils ne s'y retrouvent pas. À partir de l'analyse des données nous avons découvert une pluralité de causes qui ont suscité ce départ définitif des enseignants.

Parmi ces causes, nous retenons surtout la nomination par népotisme, le délaissement de la profession enseignante, l'hétérogénéité du corps enseignant, le salaire indécent, l'absence de matériels didactiques et pédagogiques, le manque de perspectives d'évolution de carrière, le retard dans le paiement, l'absence de sécurité sociale, la non-implication des enseignants dans les réformes éducatives, la mauvaise perception du métier, etc. Ces différents points apparaissent clairement dans le *Document d'orientation de la politique nationale de formation des enseignants et des personnels d'encadrement du ministère de l'Éducation Nationale.* Dans ce document, le Ministère de l'Éducation reconnaît lui-même que « l'entrée des enseignant-e-s non qualifié-e-s dans le système scolaire pendant des décennies a eu des influences négatives sur la performance du système éducatif. Ce qui entraîne une désaffection de la profession enseignante » (MENFP, 2018, p. 33).

Parmi les enseignants qui se sont désengagés réellement du système scolaire haïtien certains sont partis pour l'étranger et d'autres s'engagent dans des activités comme le commerce. Quelques extraits d'entretiens nous aident à mieux mesurer l'intensité de cette réalité. Un interviewé déclare : *« C'est le sentiment de découragement qui m'a particulièrement marqué et m'avait poussé à quitter l'enseignement ».* Ce sentiment de découragement ressenti par l'enseignant est aussi la perception et le vécu de beaucoup d'autres. L'organisation structurelle de l'enseignement favorise la désaffectation des enseignants. L'un des facteurs le plus souvent cité est le salaire. Même si la rémunération peut ne pas être l'élément primordial à susciter l'engagement des professionnels, il n'est pas non plus négligeable, car ils se sentent toujours heureux d'exercer un métier qui leur permet de satisfaire leurs besoins. Un professionnel, notamment un enseignant dont le salaire n'y parvient pas, se sent peu valorisé par rapport à ce qu'il fait.

Lorsqu'un enseignant dit : *« Si je reste dans la profession enseignante, j'aurai du mal à envoyer mes enfants à l'école et à répondre plus ou moins aux besoins quotidiens de ma famille »,* il estime que le salaire perçu ne satisfait pas ses besoins. Connaissant la valeur de

son métier, un enseignant accepte difficilement d'être traité de cette manière. Probablement, l'État ne peut pas satisfaire toutes les demandes des enseignants compte tenu de ses moyens économiques, mais il aurait pu depuis longtemps améliorer leurs conditions de travail. Ces professionnels sont les plus maltraités. Rappelons que l'éducation n'est pas le souci premier des hommes politiques parce qu'ils ont tous les moyens pour envoyer leurs enfants se former à l'étranger. Au contraire, en gardant la masse dans l'ignorance, ils créent les conditions pour conserver le pouvoir. Voilà pourquoi ils ne se soucient guère du peuple composé en majorité des masses paysannes. L'État haïtien témoigne d'une indifférence totale face aux problèmes du pays. Il est difficile de comprendre pourquoi un problème aussi crucial ne retient pas son attention.

Tandis que les enseignants ont du mal à percevoir leur pitoyable salaire, les autorités étatiques reçoivent le leur régulièrement, mais plus encore bénéficient de tous les privilèges possibles. Il semble que l'État haïtien ait du mal à comprendre que l'attachement à l'institution scolaire ne se réduit pas à une simple appartenance, car il comporte aussi « un aspect d'investissement, d'implication » (Peretti, 2012, pp.119-137). Vraisemblablement, ces deux aspects que sont l'investissement et l'implication sont complètement ignorés par l'État haïtien. En fuyant ses responsabilités envers les enseignants, l'État devient non opérationnel. Il perd son pouvoir pour agir (Le Bossé, Dufort, 2001). Cela diminue considérablement sa force morale, d'où son inertie.

Pour exercer un métier, le professionnel a besoin d'une certaine légitimité; légitimité d'appartenance à un corps professionnel, légitimité d'appartenance à une institution reconnue qui assure la formation de ses cadres professionnels; légitimité reconnue aussi par ses pairs. Pour être enseignant, la connaissance et la maîtrise d'un corpus théorique solide, d'un ensemble de courants pédagogiques, l'acquisition d'un ensemble de savoirs et de savoir-faire, s'avèrent nécessaires. Un enseignant interviewé répète à maintes reprises : « Qu'un professeur doit avoir l'étoffe de professeur ». Pour lui, il lui faut non seulement le savoir, les connaissances indispensables à son métier, mais aussi l'éthique enseignante afin de garder une bonne posture en classe. Le document du Ministère de l'Éducation nationale sur l'orientation de la politique nationale l'affirme courageusement : « Le relèvement du système éducatif haïtien nécessite une stratégie de résorption du déficit de formation initiale de toutes les cohortes d'enseignants qui ne sont pas encore proches de la retraite, vacataires ou à temps

plein. Les programmes de formations continues diplômantes, représentent une bonne alternative » (MENFP, 2018, p. 33).

Notons que certains enseignants n'ont pas choisi l'enseignement uniquement pour des raisons financières comme certains pourraient le croire. Le discours et la posture de certains enseignants révèlent que le choix de l'enseignement a été pour eux un véritable sacerdoce. L'enseignement n'est pas une fonction secondaire mais une véritable manière de contribuer à la construction et à la transformation des structures sociales du pays. Voilà pourquoi d'ailleurs des professeurs n'hésitent pas à nous dire que c'est leur unique espoir pour le relèvement d'Haïti. Cependant les aléas de la vie les obligent aussi à quitter la profession mais cela pourrait être lié aussi aux diverses difficultés comme l'ont déclaré Hélou et Lantheaume que « le désengagement peut être une réponse aux difficultés du métier. L'impuissance à agir sur les difficultés entraîne une forme de désengagement libérant du temps et des contraintes » (Hélou et Lantheaume, 2008, pp. 65-78).

« Le désengagement réel » des enseignants est un processus complexe alliant deux dimensions : la démotivation et la désespérance à la profession. Le désengagement découle souvent d'un mal-être du professionnel par rapport à son activité ou à son environnement. Karsenti *et al* voient dans le désengagement un temps de retrait de la profession où « la personne considère que la profession ne lui plaît pas, ne peut pas subvenir à ses besoins, ses exigences, ses désirs et quitte la profession ». (Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013, pp. 549-568).

Les diverses formes de désengagement que nous venons de passer en revue témoignent de la complexité du phénomène étudié et du même coup font apparaître des causes diverses et variées susceptibles d'expliquer la démotivation des enseignants pour ce métier. Les causes du désengagement sont certes nombreuses, mais l'élément premier est sans doute le mauvais fonctionnement du système éducatif haïtien qui n'est autre que le résultat d'une mauvaise gestion de la politique éducative mise en place par l'État haïtien et parfois la non-acceptation de l'identité enseignante.

La typologie du désengagement que nous venons de présenter dans les pages précédentes ouvre une grande réflexion sur les dispositifs à mettre en place pour assurer la transformation et la pérennisation du système éducatif haïtien. Si le désengagement peut être défini comme

une rupture, une bifurcation, une réorientation qu'un individu donne à sa vie professionnelle, la typologie de désengagement que nous avons répertoriée nous invite à prendre en compte tous les facteurs susceptibles de provoquer la sortie des enseignants du système éducatif haïtien. Chacune des formes de désengagement a des enjeux qui mériteraient d'être analysés en profondeur. Par exemple, le « désengagement voilé, non effectif en réalité » en appelle à la vigilance de l'État haïtien pour effectuer un meilleur contrôle sur le personnel enseignant, car il n'est pas normal que des enseignants continuent de percevoir leur salaire sans consentir des efforts pour honorer leur engagement auprès des élèves. Priver les élèves du pain de l'instruction est une forme de destruction sociale.

Par ailleurs, le « désengagement planifié au préalable » est le résultat d'une mauvaise politique éducative. Si chaque département disposait d'universités, cela permettrait aux jeunes de choisir librement la formation désirée. Ainsi, il y aurait sans doute moins de « camouflage » dans le choix des métiers. C'est la pénurie d'universités qui oblige les jeunes à faire le choix de l'enseignement, métier pour lequel ils n'ont parfois aucune passion et qui en définitive les conduit au désengagement professionnel. C'est une perte énorme pour l'État puisqu'il est obligé d'investir sans cesse dans la formation des professionnels de l'enseignement.

Quant au « désengagement forcé, à contre-cœur », c'est encore la mauvaise gestion du système éducatif qui est en cause. L'État gagnerait à mettre en place une organisation qui attirerait de nouveaux enseignants au lieu de provoquer le dégoût de ceux qu'il a lui-même formés. Les gens qui sont dégoûtés du système et qui décident de partir en dépit de leur bonne volonté de servir leur pays représentent un gaspillage de ressources humaines. La mise en place des dispositifs susceptibles de contribuer au renouvellement du système s'avère plus que nécessaire.

Enfin, le « désengagement réel » est une invitation à sauver ce qui peut être encore sauvé, car le désengagement des enseignants haïtiens n'est pas un jeu. C'est une réalité compliquée. Il en est de l'avenir du métier d'enseignant. Les enjeux sont énormes et complexes.

Chapitre III : Des enjeux du métier d'enseignant en Haïti

Pour faire ressortir les enjeux du métier d'enseignant, nous allons essayer à travers les six points constituant ce chapitre, d'en esquisser le portrait. Vraisemblablement, le désengagement des enseignants haïtiens diplômés de l'institution scolaire résulte du regard que la société en général et les enseignants en particulier portent sur ce métier. Cette perception sociale ne favorise pas un réel attachement à cette profession.

Pour parvenir à ce portrait, nous allons en premier lieu analyser la perception qu'a la société haïtienne du métier d'enseignant. En deuxième lieu, nous examinerons le regard que les enseignants eux-mêmes portent sur leur métier. Notons que dans le cadre d'un engagement, l'idée que le professionnel se fait de son métier peut énormément influencer ses comportements dans son exercice. En troisième lieu, nous aborderons la précarité et la vulnérabilité du métier d'enseignant en Haïti comme deux fléaux qui en paralysent le plein rayonnement. Ces deux caractéristiques ont des conséquences désastreuses sur l'exercice du métier. Pour appréhender la vulnérabilité et la précarité du métier d'enseignant, l'étude de certains paramètres tels que le faible salaire et le retard dans le paiement des enseignants, les modes de recrutement par l'État haïtien et l'inadéquation entre la formation reçue et les activités pédagogiques en salle de classe constituent la toile de fond de nos réflexions. Ces différents problèmes évoqués affectent d'une certaine manière l'identité professionnelle des enseignants. Ce qui nous conduira, en quatrième lieu, à présenter l'enseignement comme un métier qui traverse un moment sombre dans son histoire. Ce moment est marqué par une recherche d'identité et une perte d'éthos professionnel. En cinquième lieu, nous évoquerons un paradoxe important mis en exergue par quelques enseignants. Il s'agit d'un sentiment de satisfaction et d'un dégoût que procure l'exercice du métier d'enseignant. En sixième et dernier lieu, nous passerons en revue quelques enjeux relatifs aux choix du métier d'enseignant en Haïti par rapport à l'implication des parents dans le choix de leurs enfants. A présent, voyons le premier point : La perception qu'a la société haïtienne du métier d'enseignant.

1. La perception du métier d'enseignant dans la société haïtienne

Étudier la perception qu'a la société haïtienne du métier d'enseignant constitue une étape essentielle dans la compréhension de leur désengagement. En effet, l'image que la société se fait de ce métier influence inévitablement leur engagement et leur désengagement. Notons que la perception sociale que nous allons tenter de dégager ici est celle qui est décrite par les enseignants eux-mêmes. Cela demande une certaine vigilance car ils font partie certes de la société, mais leur perception ne peut pas être totalement objective. Toutefois, elle peut nous aider à mieux cerner certains pans de la réalité du désengagement. Alors, quelles sont les représentations sociales du métier d'enseignant en Haïti ? Comment la société haïtienne perçoit-elle le métier d'enseignant ? Le premier élément de réponse à cette question, c'est que la société haïtienne a une image ambiguë de ce métier. Il est à la fois noble et précaire. Il tire sa noblesse de la finalité même de l'acte éducatif, en ce sens que « l'éducation fait passer l'homme de l'état de nature à celui de la raison » comme l'a si bien compris Rousseau. La finalité d'un exercice de lecture, par exemple, « consiste à amener chaque enfant à s'exprimer avec clarté, aisance et même avec élégance si possible » (Krotky, 1996, pp. 45-88), alors que les moyens didactiques ou pédagogiques nécessaires pour la mise en œuvre d'un tel exercice sont : un texte audio, un livre, un appareil de radio, etc.

La noblesse du métier d'enseignant signifie que la mission d'éduquer ne doit pas être confiée à n'importe qui, car il s'agit du destin de la société. En se substituant aux parents à l'école, les enseignants ont pour devoir d'offrir aux élèves ce qu'ils ont de meilleur en vue d'un monde nouveau. Cette mission qui leur incombe témoigne d'une grandeur d'âme à infuser aux élèves, en entretenant en eux le désir d'acquérir le savoir, de se laisser transformer par le savoir reçu, en vue de leur pleine émancipation. Tout le travail de l'enseignant doit viser l'émancipation des élèves. Voilà pourquoi il ne saurait se renfermer sur lui-même (Freire, 2013). Car une saine relation pédagogique est déterminante pour les apprentissages. Peut-être, faudrait-il se demander : Est-ce possible de retrouver cette noblesse chez les enseignants haïtiens eu égard à la précarité de leur existence ? Pour tenter d'apporter quelques éléments de réponse à cette interrogation, nous allons parcourir l'univers de leur discours en mettant en exergue quelques extraits d'entretiens. L'un deux fait l'éloge de ceux qui ont le statut d'enseignant en ces termes : « *C'est quelqu'un qui a un art, parce qu'il travaille avec un sujet qui est vraiment complexe. Il doit utiliser tous ses moyens, ses méthodes, son savoir, son*

savoir-être pour amener les apprenants dans le bain de l'apprentissage ». Cette lourde responsabilité confiée à l'enseignant exige de lui une formation adéquate afin de pouvoir répondre efficacement aux exigences de son métier. L'idée de cet enseignant rejoint la réflexion très étayée de Freire sur la formation des enseignants. « Je suis professeur pour la beauté de ma propre pratique, car cette beauté disparaîtra si je ne prends pas soin du savoir que je dois enseigner, si je ne me bats pas pour ce savoir » (Freire, 2006, p.116).

Si enseigner est un métier, savoir enseigner est un art. Ceux qui s'engagent dans cette voie devraient en faire un art. Toutefois, pour y parvenir, il est important pour le professionnel d'avoir les outils et les savoirs nécessaires indispensables à l'accomplissement d'un tel métier. C'est ce que Leif nous montre quand il présente l'acquisition des connaissances et la maîtrise des savoirs comme une condition essentielle pour enseigner :

> Si enseigner, c'est éveiller des esprits grâce à une action par laquelle le maître fait acquérir, comprendre, apprendre, assimiler par l'élève des connaissances générales ou spéciales, des modes ou des moyens de pensée, par l'emploi des méthodes élaborées à cet effet, il faut redire que la condition est évidemment que l'enseignant possède d'abord lui-même la connaissance et la maîtrise de son enseignement (Leif, 1979, p. 102).

Un enseignement de qualité exige des professionnels compétents capables de répondre généreusement aux exigences de leur métier. D'ailleurs, vu la délicatesse du métier de l'enseignement, ce serait dangereux de vouloir le confier à n'importe qui. Rappelons que « l'homme ne peut devenir homme que par l'éducation. Il n'est que ce que l'éducation fait de lui » (Morandi et La Borderie, 2000, pp. 67-80). Les professionnels issus de l'ENS et du CFEF possèdent certes les compétences requises pour enseigner selon les valeurs et les principes éthiques régissant ce métier. Cependant, à chaque fois qu'ils se désengagent de leur métier et se font remplacer par des personnes dépourvues des compétences nécessaires, se crée une dysharmonie dans le système éducatif. Personne ne mesure l'intensité des dégâts et des dommages que cela peut créer dans la vie des jeunes et dans l'avenir de ce pays. Il est intéressant de noter que *même les parents - considérés comme analphabètes* - n'acceptent pas que leurs enfants ne maîtrisent pas la langue française. C'est un honneur pour eux de dire que leurs enfants parlent bien français et font des études à l'université. Leur gloire, c'est aussi une

revanche pour eux sur l'État haïtien qui leur a privé de cette instruction. C'est peut-être l'une des grandes attentes de nombreux parents haïtiens.

Par rapport à la noblesse du métier d'enseignant en Haïti, un interviewé décrit les caractéristiques d'un enseignant en ces termes : *« Quelqu'un qui est enseignant, c'est quelqu'un qui rayonne par sa manière d'enseigner et non pas quelqu'un qui ronronne ».* Cette métaphore met en évidence, les compétences de l'enseignant pour transmettre son savoir à travers son art oratoire. Il est celui qui répand la lumière et infuse de l'énergie à ses élèves. Il est celui qui fait de l'enseignement sa principale passion, le valorise de manière à ce que les élèves puissent en prendre le goût. Cette métaphore de cet enseignant synchronise très bien l'idée de Blanchard-Laville sur l'art d'enseigner qui « repose dans la communication et dans la projection d'une expérience essentiellement privée », rappelle Stern en 1963, en comparant le professeur à l'artiste peintre. L'acte de création c'est-à-dire l'expression de soi même dans la relation pédagogique paraît être alors ce qu'on peut entendre essentiellement par art d'enseigner » (Blanchard-Laville, 2001, p. 91).

Contrairement à cette image valorisante, il faut reconnaître que ce métier est très mal vu par la société haïtienne dans son ensemble. Dès qu'on l'évoque, l'image la plus répandue est celle de la précarité financière des professionnels de l'éducation. Ils sont peu nombreux, les Haïtiens qui sont capables de montrer une image positive de ce métier. D'ailleurs, il est difficile de trouver au sein de la société, un professionnel de l'éducation qui, sur le plan financier, a une vie économique plus ou moins stable. Généralement, les enseignants vivent dans la précarité. Une interviewée affirme :

> *« On sait très bien qu'il y a une perception très négative de l'enseignement en Haïti parce que cela ne rapporte pas, c'est clair. Par exemple dans la fonction publique haïtienne, les enseignants font partie des fonctionnaires ayant les plus faibles salaires comparativement à d'autres catégories professionnelles ayant le même niveau d'études* ».

Dire que l'enseignement ne rapporte rien, c'est affirmer que, sur le plan financier, ceux qui se contentent d'être uniquement enseignants ont du mal à joindre les deux bouts à la fin de chaque mois. Cela est vrai pour ceux qui enseignent dans le public et pour ceux qui

enseignent dans le privé. La réalité est à peu près la même. L'idée émise par cette enseignante concernant la précarité du métier rejoint celle de Théoret, de Leroux et de Pochard. Les deux premiers qu'« un bon nombre d'enseignants canadiens considèrent que leur rémunération n'est pas satisfaisante, ne bénéficient pas d'une bonne image auprès de la population … » (Théoret et Leroux, 2014, p. 149). Le second souligne que : « les débuts de carrière sont faiblement rémunérés » (Pochard, 2008, p. 56). Certainement, dans la société haïtienne, les enseignants font partie des professionnels les plus misérables. Voilà pourquoi les parents découragent habituellement leurs enfants à devenir enseignants. D'autant plus que, vu la situation socio-économique des familles haïtiennes, les parents espèrent beaucoup de leurs enfants surtout lorsqu'ils commencent à prendre de l'âge. Lorsqu'ils ne peuvent plus travailler pour subvenir à leurs besoins, c'est aux enfants de leur venir en aide. Généralement, les parents investissent tout leur avoir dans l'éducation de leurs enfants. Rares sont ceux qui ont un emploi. Et même parmi ceux qui en ont, ce n'est pas toujours évident de pouvoir satisfaire tous les besoins de leur famille.

Selon un autre interviewé, la situation misérable des enseignants résulte de la non prise en compte de l'éducation dans le budget national : *« Dans tous les pays du monde, l'éducation est budgétivore, mais l'État chez nous n'a aucun budget d'investissement pour l'éducation ».* Ce qui est dit ici n'est pas tout à fait vrai dans la mesure où l'éducation fait partie du budget national, mais la part qui lui est consacrée est souvent très faible et varie considérablement d'une année à une autre. Il suffit de regarder le tableau qui suit pour comprendre cette réalité.

TABLEAU 1. LES DÉPENSES PUBLIQUES, DÉPENSES SOCIALES ET DÉPENSES D'ÉDUCATION : UNE VUE GLOBALE

	Prévisions de performance						
	TXCPIB[59]	PIB[60]	PIBUS[61]	DPT[62]	TDSO[63]	TDE[64]	DEPS[65]
2012-2013	6.50%	15,343	8,330	2,765	785	442	117
2013-2014	4.50%	15,830	8,547	2,776	406	240	63
2014-2015	4.60%	16,142	8,177	2,291	534	348	91
2015-2016	3.50%	16,173	7,381	1,658	467	325	85
2016-2017	2.20%	16,200	8,794	1,955	458	337	87
	Réalisation effective		**PIBHUS[66]**				
2012-2013	4.25%	15,019	799	979	236	152	40
2013-2014	2.75%	15,432	809	1,874	406	240	63
2014-2015	1.26%	15,626	763	1,788	359	231	60
2015-2016	1.44%	15,851	680	1,260	306	218	57
2016-2017	1.19%	16,039	801	1,266	443	330	85
Sources: IHSI, 2017; MEF 2017; loi de règlement, 2016.							

Ce qui paraît tout à fait paradoxal dans ce tableau, c'est qu'au fil des ans, la situation de l'éducation s'aggrave en Haïti. Le budget national consacré à l'éducation ne fait que diminuer. Peut-être que la question de l'éducation n'est pas une priorité pour l'État haïtien. Grâce à ce tableau, il est beaucoup plus facile de comprendre le mal endémique du système éducatif haïtien. L'augmentation du PIB du pays devrait normalement encourager les dirigeants à augmenter la part du budget consacrée à l'éducation, mais tel n'est jamais le cas.

59 TXCPIB : Taux de Croissance du Produit Intérieur Brut.

60 PIB : Produit Intérieur Brut.

61 PIBUS : Produit Intérieur Brut en Dollar Américain.

62 DPT : Direction du Partenariat et du Travail.

63 TDSO : Trésorerie Départementale des Services d'Ordre.

64 TDE : Trésorerie Départementale de l'Éducation.

65 DEPS : Direction de l'Étude et de la Programmation Sectorielle.

66 PIBHUS : Produit Intérieur Brut Haïtien en Dollar Américain.

St-Fort identifie une période de l'histoire d'Haïti où le système éducatif haïtien s'est beaucoup affaibli : « D'octobre 1945 à octobre 1957, le Ministère de l'éducation nationale a connu vingt-quatre (24) ministres. À cause de la situation socio-politique du pays, aucun d'eux n'a pu passer deux années scolaires à la tête de ce ministère. Au début des années 1950, le taux d'analphabétisme de la population rurale haïtienne était estimé à 90 %, dont 88 % d'hommes et 92% de femmes (Dorvilier, 2012) » (St-Fort, 2016, p. 101). L'instabilité sociopolitique du pays a d'énormes conséquences sur le fonctionnement de l'appareil éducatif. Mais il faudrait aussi signaler que l'État dans son mode de fonctionnement n'a jamais eu un vrai projet éducatif pour Haïti. C'est ce qui paralyse le plus le système scolaire.

Selon Morandi et de La Borderie, « l'éducation, inscrite dans le temps, l'est également dans les moments de la pensée, repères qui permettent de comprendre l'évolution et la dynamique du débat éducatif » (Morandi et La Borderie. 2000, pp. 25-39). Cette réflexion ne semble pas applicable en Haïti. Les débats sur l'éducation sont très rares dans les médias, le parlement et les facultés. Les quelques faibles efforts consentis n'ont pas abouti aux résultats escomptés par manque de continuité dans l'administration publique.

Compte tenu de l'état de l'appareil éducatif en Haïti, certains enseignants se demandent si l'enseignement est réellement un métier : *« L'enseignement, peut-être, ce n'est pas un métier, pour vous dire; ce n'est pas une profession vraiment en Haïti, parce que n'importe qui peut devenir enseignant en Haïti. D'ailleurs, les recherches l'ont montré ».* Cette interrogation est tout à fait légitime, car les modalités de recrutement des enseignants laissent à désirer. Ce qui constitue la légitimité des recrutements, c'est l'autorité de celui qui soumet le dossier. Généralement, ce sont des députés, des sénateurs, des ministres et des hauts fonctionnaires de l'État qui recommandent les enseignants pour leur nomination. Aucun soin n'est accordé à l'étude de leurs dossiers. D'ailleurs, cela n'a aucune importance puisque le recrutement se fait de manière automatique quand il s'agit d'une personne recommandée. Du préscolaire à la terminale, les nominations se font de la même façon.

Par ailleurs, certaines pratiques pédagogiques observées dans les écoles en Haïti comme le fouet, les insultes… comme l'a si bien évoqué Freire « l'éducateur qui recourt à des procédures autoritaires ou paternalistes empêchant ou limitant l'exercice de la curiosité de l'apprenant finit par paralyser également sa propre curiosité. Aucune curiosité ne se nourrit éthiquement de l'exercice de la négation de l'autre curiosité » (Freire, 2006, p. 98-99). Ces

pratiques détruisent complètement la créativité ni chez l'élève et l'autonomie et ni chez l'enseignant et elles tendent de plus en plus à discréditer le métier d'enseignant, à le rabaisser au rang d'une simple pratique déshumanisante. L'étude des caractéristiques de ce métier nous permettrait d'affirmer si oui ou non l'enseignement peut être considéré comme un vrai métier en Haïti. Dans cet ordre d'idées, Cifali signale une difficulté relative à cette interrogation. Elle avance :

> Des caractéristiques d'un métier peut-on déduire la description de compétences à acquérir pour l'exercer ? L'exercice est périlleux, je m'y risquerai à ma manière. Je définirais pour ma part les compétences à acquérir en termes de capacités et de connaissances, l'une et l'autre n'ayant de sens que si elles s'articulent entre elles. Il resterait évidemment à déterminer qu'elles ont les capacités et connaissances qui ont trait au métier quelle qu'en soit l'insertion institutionnelle, et celles qui sont propres à une spécialisation[67] (Cifali,1991).

À la lumière de cette citation, nous pouvons avancer que beaucoup d'enseignants haïtiens n'ont ni les compétences indispensables pour exercer le métier, ni les connaissances nécessaires à son plein rayonnement. Ordinairement, les compétences résultent des connaissances accumulées lors de la formation enseignante, non acquises par ceux qui n'ont pas suivi cette formation. Un interviewé estime que l'enseignement n'est pas un métier à cause des normes qui ne sont pas toujours respectées : « *Pour moi, ce n'est pas une profession parce qu'avant tout, une profession est caractérisée par un ensemble de normes, de règles qui la réglementent* ». Les normes jouent un rôle régulateur dans le maintien de tout métier. Mais elles ne sont pas respectées en Haïti à cause du mauvais fonctionnement de l'appareil éducatif. Toutefois, il suffit d'avoir des responsables soucieux de la qualité de l'enseignement dispensé en classe pour que de nouvelles mesures soient prises afin d'améliorer le système.

---

[67] Mireille Cifali, (1991). Caractéristiques du métier d'enseignant et compétences : enjeux actuels : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Genève. C'est un document de travail pour la formation des responsables des équipes d'IUFM (Instituts universitaires de formation des maitres) du pôle inter-régional du Sud-Est, plus particulièrement dans le cadre d'un séminaire de trois jours animé par Mireille Cifali et Philippe Perrenoud sur le thème "Du métier d'enseignant au parcours de formation", Marseille, 1-3 juillet 1991. Texte provisoire.

Tout cela revient à l'État, affirme un interviewé : *« Réglementer le statut de l'enseignant et la grille salariale qui comprend aujourd'hui un salaire de misère, c'est le travail de l'État et c'est la responsabilité de l'État »*. La question du statut des enseignants est fondamentale pour repenser l'enseignement en Haïti. La clarification de leur statut permettra d'une part, de valoriser le métier et d'autre part, de redorer le blason de l'éducation qui aujourd'hui encore ne fait que démotiver les enseignants et les jeunes. La société haïtienne considère l'exercice de ce métier comme un passe-temps et beaucoup d'enseignants le pensent aussi. Celui ou celle qui enseigne est généralement en attente d'un emploi dans son domaine de formation. Cette conception réductrice de l'enseignement est dénoncée par Freire de la manière suivante : « Une des formes de lutte contre l'irrespect des pouvoirs publics pour l'éducation est, d'un côté, notre refus de transformer notre activité d'enseignant en simple *petit boulot*, et de l'autre, notre rejet de la comprendre et de l'exercer comme une pratique affective de « tantes et oncles » (Freire, 2006, p. 83). L'enseignement ne doit pas être considéré comme un « petit boulot », car sa noblesse exige un meilleur traitement. Celui-ci ne saurait être réduit à un simple boulot. Dans cette logique, Leif précise ainsi le rôle de l'école dans la société :

> Il n'y a pas de société sans école, ni d'école sans société. Car l'école est une émanation de la société dont elle porte généralement les caractères, mais qu'elle est aussi capable de transformer. En tout cas, c'est la société qui fixe les finalités de l'école qu'elle institue. Si l'enseignant est libre de choisir les démarches pédagogiques au moyen desquelles il veut faire atteindre ses buts et conduire ses activités, les objectifs, les apprentissages prescrits aux divers degrés de la scolarité, les finalités proposées aux scolarités élémentaires, secondaire et à l'université dans son ensemble, sont définis par la société qui crée l'école (Leif, 1979, p. 51).

Ce serait dangereux de laisser à chaque enseignant la possibilité de définir lui-même les finalités de l'école. C'est à l'État que revient la prérogative de les fixer à travers les politiques éducatives mises en place. En Haïti, les familles encouragent leurs enfants à choisir des professions « jugées élitistes » telles que la Médecine, l'Agronomie, le Droit ou le Génie Civil, or tous les métiers ont leur importance dans une société. La diversité des professions favorise l'intégration de chaque membre du groupe social. La résistance des parents quant au choix du métier d'enseignant résulte des mauvais traitements donnés aux enseignants. Le choix du métier d'enseignant soulève de nombreuses interrogations et des inquiétudes de toutes sortes. Voilà pourquoi ce métier apparaît comme un choix risqué.

Les témoignages des interviewés concourent à la conclusion que le choix du métier d'enseignant a d'énormes conséquences sur l'avenir de leur vie familiale et personnelle. C'est l'un des métiers les plus difficiles à exercer et qui est très mal rémunéré. Les enseignants abandonnants sont unanimes à témoigner que le salaire et les conditions de travail constituent pour eux un vrai dilemme. La crise du désengagement en Haïti provient de l'irresponsabilité de l'État haïtien compte tenu du traitement infligé aux enseignants. À travers la perception que les enseignants ont de leur métier, cela apparaît sans ambiguïtés.

2. La perception des enseignants de leur propre métier

La perception des enseignants de leur métier est un aspect important de ce travail de recherche. Ouellette-Michalska attire notre attention sur un éventuel danger. Car pour elle, « faire un autoportrait permet d'être à la fois celle qui observe et celle qui est observée. Mais suffit-il de scruter ses propres yeux, et de regarder derrière le regard, pour apercevoir ce qui aurait été enfoui au fond de la pupille par mégarde ou précaution ? » (Ouellette-Michalska, 2010, p. 5-5). Cette remarque nous invite à demeurer vigilant face aux discours des enseignants interviewés. Il ne s'agit nullement de les remettre en question, mais d'aller au-delà des mots pour mieux saisir la réalité dans son intégralité.

Le premier constat dégagé des entretiens, c'est que beaucoup d'enseignants diplômés n'ont pas l'impression d'exercer un métier dans lequel ils pourraient faire carrière. Ils se l'approprient de deux manières : « *soit comme une sorte de bénévolat; soit comme un emploi tenu provisoirement en attendant qu'ils trouvent un autre emploi ».* Dans le premier cas, l'enseignement s'apparente à un bénévolat dans la mesure où la personne peut se soustraire de l'activité à tout moment. Dans les écoles publiques, les enseignants ont la liberté d'aller travailler selon leur gré, surtout au niveau du second degré. Dans un échange informel après les entretiens, nous avons recueilli l'aveu de deux enseignants. Ils avouent qu'*« ils continuent de percevoir leur salaire tous les mois, pourtant ils résident en France depuis plusieurs années ».*

Ces deux exemples sont très pertinents pour comprendre le manque de contrôle dans le système scolaire haïtien. Il faudrait aussi ajouter que bien souvent ces situations se produisent avec la complicité des Chefs d'établissement qui sont prêts à tout cautionner moyennant une

récompense quelconque. Dans le second cas, l'enseignement est perçu comme « un métier de pont, de passager, de couloir, de dépannage, etc. » Voilà pourquoi, les enseignants n'hésitent pas à quitter leur métier dès qu'ils trouvent d'autres opportunités plus intéressantes. Ces deux facteurs mettent à mal l'image du métier. Peut-être que la professionnalisation et la clarification du statut des enseignants pourraient résoudre bien des problèmes.

L'État haïtien est le premier responsable de la dégradation de l'image du métier d'enseignant, affirme un interviewé : *« J'ai passé deux années, après le terrible tremblement de terre de 2010 qui a ravagé Haïti, sans être rémunéré par l'État ».* Face à une telle situation, il devient impossible qu'un enseignant respecte son engagement. L'État n'a pas l'autorité qu'il faut pour exiger quoi que ce soit de ses employés, car il n'honore pas ses responsabilités envers eux. Comme l'a si bien dit Gandhi, « lorsque l'État devient anarchique ou corrompu, la désobéissance civile devient un devoir sacré ». C'est difficile de demander aux enseignants de respecter leur engagement dans ces situations. Dans cette logique, Freire soutient que le respect « de la dignité de chacun est un impératif éthique et non une faveur que nous pouvons ou non concéder aux uns ou aux autres » (Freire, 2006, p. 75).

La disparité dans le paiement des cours entre les villes de province et la capitale constitue un problème crucial en Haïti particulièrement dans les établissements privés. Si dans l'enseignement public, la nomination définit le salaire mensuel de l'enseignant, dans les écoles privées, la fixation du salaire est laissée à la discrétion de chaque établissement en vertu du nombre d'heures fournies par les enseignants. Un enseignant fait état de ce problème en ces termes :

> *« En 2009, je percevais à peine 18 $h /heure à l'Arcahaie, [une ville de province] alors qu'à Port-au-Prince, je percevais 50 $HT/heure au Collège Sainte-Rose de Lima et au Collège Saint-Louis de Bourdon. Je continue de travailler à l'Arcahaie, car c'est sa ville natale. Pour moi, c'est une redevance morale d'aider les élèves de ma communauté. Je voulais aussi que ses élèves aient une formation de qualité ».*

Pour illustrer les disparités, nous prenons deux exemples entre les enseignants du public et du privé. À un niveau de qualification égale, l'enseignant du secteur privé gagne deux fois moins que son homologue du public. De plus, les enseignants du privé sont généralement rémunérés

sur (10) dix mois, contrairement au (12) douze mois prévus par leurs collègues du public. Ils ont un contrat annuel ne donnant accès ni à la retraite ni aux avantages sociaux. De plus, dans beaucoup de cas, les contrats se font à l'oral et par conséquent ils ont une valeur juridique limitée, au regard des lois haïtiennes. Pour mieux comprendre les différences entre les deux secteurs, faisons référence à Pierre, qui souligne :

> Les conditions de travail des enseignants et enseignantes du secteur non-public de l'éducation sont encore plus difficiles que celles du public. Un enseignant au lycée qui fournit par exemple une même quantité d'heure avec un autre enseignant du secteur non privé de la même catégorie gagne deux fois moins. Cependant, les conditions de travail de ces enseignants ne sont pas clairement connues par les acteurs du système car elles ne sont consignées nulle part (Pierre, 2012, p. 598).

Il est également de noter qu'un enseignant du secteur privé qui est tombé malade et s'absentait pendant plusieurs semaines risque de perdre une partie, voire la totalité, de son salaire dépendamment des politiques de l'établissement scolaire. Après un mois d'absence, il peut être remercié et remplacé définitivement par un autre sans dédommagement. En revanche, dans le secteur public, les enseignants absents ou malades continuent de percevoir leur salaire très souvent. Enfin, il est à souligner que dans les deux secteurs, privé et public, les enseignants cumulent plusieurs emplois pour subvenir à leurs besoins et à ceux de leurs familles.

La question du salaire des enseignants en termes de rémunération par heure de travail soulève de nombreuses interrogations et plusieurs paramètres doivent être pris en compte dans l'analyse de ce problème. Tout d'abord, le prix de la scolarité dans le secteur privé n'est pas le même partout et cela en raison du coût de la vie à Port-au-Prince et dans les villes de provinces. Ensuite, dans la capitale, il y a beaucoup plus de ressources humaines qualifiées que dans les villes de province. En outre, les professionnels qualifiés sont beaucoup plus exigeants envers les établissements scolaires que ceux qui ne le sont pas. Enfin, en fonction des matières enseignées, des compétences et de la capacité de négociation des professionnels, le prix d'une heure de travail peut varier au sein d'un même établissement. Par exemple, dans beaucoup d'établissements privés, les cours de mathématiques, de physique, de chimie sont mieux rémunérés que les cours de langues. Aux yeux de certains directeurs et enseignants, les cours de communication créole sont moins importants, et donc moins bien rémunérés. Dans le

secteur public, au niveau du second degré, ces différences n'affectent nullement le salaire des enseignants. Une chaire de mathématiques est égale à une chaire de communication créole.

Étant donné que les chefs d'établissement n'ont pas forcément une formation de base dans l'enseignement, ils sont souvent incapables d'évaluer convenablement les enseignants qu'ils recrutent. La préoccupation première de la plupart d'entre eux, c'est de gagner le plus d'argent possible. Ils ne se soucient guère d'améliorer les conditions de travail des enseignants, ni d'analyser les dispositifs d'apprentissage pour faciliter la réussite scolaire des élèves. Voilà pourquoi d'ailleurs, dans les établissements scolaires, les enseignants continuent d'enseigner selon la pédagogie traditionnelle. Ils ne comprennent pas que « la pédagogie traditionnelle anéantit complètement la créativité chez l'élève » (Moreau, 2005, pp. 95-120) et ne favorise pas non plus leur pleine autonomie. Beaucoup d'enseignants suscitent la peur des élèves en les réduisant au silence. Ces apprenants, devenus grands, ont tendance à agir comme leurs enseignants. Les traces laissées par un enseignant dans la vie de l'apprenant peuvent durer longtemps. Il est important que les enseignants donnent de bons témoignages aux élèves. Dans cet ordre d'idées, Freire affirme :

> Le professeur autoritaire, le professeur permissif, le professeur compétent et sérieux, le professeur incompétent et irresponsable, le professeur amoureux de la vie et des personnes, le professeur mal-aimé, toujours en colère contre le monde et les autres, froid, bureaucratique ou rationaliste, aucun d'entre eux ne passe sans laisser sa marque. D'où l'importance de l'exemple que le professeur offre par sa lucidité et son engagement dans le combat pour la défense de ses droits, aussi bien que de l'exigence des conditions pour l'exercice de ses obligations » (Freire, 2006, p. 81).

Même si le Code du travail haïtien définit les modalités des contrats entre les employeurs et les salariés, son application se fait rarement dans les établissements scolaires et même dans les autres secteurs d'activités. C'est peut-être la raison pour laquelle les chefs d'établissement dans le privé s'autorisent très souvent à faire ce qu'ils désirent sans tenir compte des lois en vigueur. Pour décrire cette situation, certains enseignants parlent de maltraitance professionnelle : *« Les profs en Haïti sont les plus maltraités des fonctionnaires de l'État et je dirais que ce sont des personnes qui sont marginalisées même dans la société haïtienne ».* Un autre enseignant abonde dans le même sens : « *Les profs en Haïti, ce sont des personnes marginalisées, des personnes qui sont mal vues dans la société haïtienne. Lorsqu'on dit qu'on*

est prof, ceux qui vous entourent, ceux qui vous entendent, ceux qui vous écoutent, ils ont tendance à penser qu'ils sont fous… ».

La marginalisation des enseignants découle du regard posé sur le métier et sur les conditions socioéconomiques des enseignants. Elle est souvent vécue péniblement. Par exemple, certains parents vont jusqu'à refuser que leurs enfants se marient avec des enseignants, car ils estiment qu'ils ne pourront pas financièrement répondre convenablement aux besoins de leurs familles. Vu le rôle des enseignants dans la société, les considérer comme des fous à cause de leur choix professionnel semble une offense. Des gens qui se sacrifient pour l'avenir de leur pays ne peuvent pas être traités de cette manière. Au contraire, ils devraient être récompensés tout le temps pour leur courage et leur persévérance dans le métier.

Comparant son salaire annuel avec le prix de la scolarité de ses enfants, un enseignant nous dit que son revenu annuel ne satisfait pas ses besoins élémentaires : *« Dans un lycée à plein temps, mon salaire annuel revient à environ 300 000 gourdes (équivalent de 2 239 euros) alors que les frais de scolarité de mes deux filles sont de 255 000 gourdes (équivalent de 1 903 euros). Alors si je misais seulement sur ce revenu, je ne pourrais pas subvenir à mes besoins personnels ».* Seul l'amour du métier peut permettre à un professionnel d'accepter une telle situation. Cet extrait confirme le mauvais traitement imposé au corps enseignant.

En définitive, le métier d'enseignant projette une image très négative dans la société haïtienne. Ceux qui s'y engagent sont bien conscients de la fragilité de leur vie, mais acceptent pour des raisons diverses de poursuivre leur enseignement. Certains estiment que le travail qu'ils assurent au sein de la société haïtienne est tellement noble qu'ils ne sauraient l'abandonner. Toutefois, les enseignants posent un regard très pessimiste sur l'avenir de l'éducation en Haïti et s'inquiètent de plus en plus par rapport à la précarité et la vulnérabilité du métier.

3. La précarité et la vulnérabilité du métier d'enseignant en Haïti

Précarité et vulnérabilité sont deux caractéristiques fondamentales du métier d'enseignant en Haïti. Chacun de ces deux mots renvoie à une dimension particulière de la vie de l'enseignant. En effet, le premier renvoie spécifiquement à l'exercice de la fonction enseignante dans ce qu'il a de plus ignoble et de plus révoltant eu égard au traitement infligé aux enseignants par l'État haïtien. Le second renvoie à la délicatesse et à la fragilité de l'acte d'enseigner dans ce qu'il a de plus menaçant et de plus inquiétant face à l'avenir de ce métier dans la société haïtienne. Dans le cadre de cette recherche, ces deux caractéristiques ont pour dénominateur commun l'abandon des enseignants du système éducatif haïtien. C'est dans cette logique qu'il faudrait comprendre ce nouveau titre.

Les enseignants relatent de nombreuses expressions (métier de gagne-pain, métier de subsistance, petit boulot) qui reflètent des idées négatives véhiculées autour du métier d'enseignant. Ces expressions très dévalorisantes accolées à ce métier ne donnent pas envie aux jeunes de devenir enseignants. Elles tendent à mettre en péril l'avenir même de ce métier. Analysons quelques extraits d'entretiens pour mieux envisager les faits : *« Ceux qui travaillent dans les écoles nationales et les lycées font un travail difficile, car non seulement les classes sont pléthoriques, les parents n'ont pas non plus les moyens pour acheter les manuels. Pas de cafétéria et de cantine scolaire… ».* Les classes pléthoriques touchent aux deux dimensions que nous avons mentionnées précédemment, c'est-à-dire la précarité et la vulnérabilité de l'enseignement en Haïti. Essayons d'approfondir cette réflexion.

Les classes pléthoriques de quatre-vingts (80) élèves (dans le secondaire) ont de lourdes conséquences sur les pratiques enseignantes et sur les relations pédagogiques, en ce sens qu'elles exigent de la part de l'enseignant de grands efforts et de grandes compétences pour faire progresser tous les apprenants. Déjà, dans les classes de vingt (20) à trente (30) élèves, la tâche est extrêmement difficile, alors n'en parlons pas pour les classes pléthoriques. Dans une telle structure, l'enseignant est exposé à de grandes difficultés dans l'accompagnement des élèves, dans la correction des copies, etc. Ces difficultés peuvent conduire facilement au découragement et à l'abandon. Ici apparaît la seconde dimension que nous avons évoquée, en l'occurrence la vulnérabilité du métier dévoilant la délicatesse et la fragilité de l'acte d'enseigner. Il est difficile de se faire entendre par tous les élèves lorsque le nombre

d'apprenants dépasse 30, 40, 50, voire 70 surtout lorsqu'il n'y a aucun moyen pour assurer la sonorisation de la classe. L'enseignant risque facilement d'être considéré comme un incompétent par le fait même qu'il ne parvient pas à faire entrer tout le groupe dans l'ambiance et dans la dynamique de son cours. Possiblement, avec un nombre aussi important, une grande partie du groupe peut être amené à ignorer complètement la présence de l'enseignant en salle de cours. C'est l'identité de l'enseignant qui est souvent en jeu lorsque ces situations se produisent.

À côté des classes pléthoriques, la question de la cantine scolaire est un sérieux problème pour les apprentissages. Puisque, « ventre affamé n'a point d'oreilles », selon le vieil adage de Jean de La Fontaine, la cantine scolaire est un facteur décisif pour la réussite scolaire. Elle occupe une place essentielle dans les politiques éducatives visant l'épanouissement des apprenants. En Haïti, jusqu'à ce jour, beaucoup d'établissements publics et privés ne parviennent pas encore à mettre sur pied une cantine scolaire permettant aux élèves d'avoir un repas au cours de la journée. Une telle difficulté a de grosses conséquences dans l'acquisition des savoirs. C'est sans doute l'une des raisons pour lesquelles, dans beaucoup d'établissements scolaires, en dépit de la bonne volonté des apprenants et des enseignants, un taux d'échec scolaire très élevé est souvent enregistré. Les apprenants ne sont pas toujours dans les meilleures dispositions pour apprendre en raison des problèmes nutritionnels auxquels ils sont souvent confrontés. Ordinairement, les élèves issus des familles modestes qui n'ont pas la chance de prendre leur petit déjeuner à la maison peuvent passer toute la journée à l'école sans rien manger. Alors, comment leur demander d'être attentifs en classe pendant qu'ils sont tenaillés par la faim? En tout cas, cette situation est vraiment préoccupante. Freire nous rappelle que « les conditions matérielles dans lesquelles vivent les apprenants conditionnent leur compréhension du monde même, leur capacité à apprendre et à répondre aux défis » (Freire, 2006, p. 148). Ce qui revient à dire que le problème nutritionnel auquel font face les élèves n'affecte pas seulement leurs corps, mais cela a de graves conséquences sur leur perception du monde.

Par ailleurs, un autre aspect important de la précarité du métier d'enseignant réside dans la perception sociale. Par exemple, un diplômé d'une école d'Ingénieur, de Médecine ou d'Agronomie qui n'a pas encore trouvé un emploi dans son domaine de formation et qui enseigne est beaucoup plus respecté qu'un enseignant chevronné, diplômé de l'ENS et du

CFEF. Ce dernier connaîtra difficilement une amélioration dans sa vie économique, tandis que l'Ingénieur, le Médecin, le Comptable qui travaillent dans leur champ de compétence et qui en même temps enseignent ont un meilleur statut social et une vie professionnelle plus valorisante. Le titre d'ingénieur, de médecin, d'avocat - dans l'imaginaire du peuple haïtien - ne résonne pas de la même manière que celui d'enseignant. En ce sens, Jorro et De Ketele font remarquer que le statut des enseignants n'est pas toujours reconnu « du point de vue professionnel ou économique » (Jorro et De Ketele, 2013, p. 35).

C'est une situation complexe qui devrait conduire les autorités étatiques à repenser la professionnalisation du métier d'enseignant. La dépréciation du métier d'enseignant a aussi des répercussions sur des relations amoureuses. Un jeune enseignant raconte qu'il a été rejeté par les parents de son amie à cause de son métier :

> *« Les parents de ma petite amie me disent : vous êtes enseignant et c'est très bien, vous faites un métier noble, mais nous ne sommes pas d'accord pour que notre fille ait une quelconque relation avec un professeur. De toute façon, nous connaissons très bien la situation des enseignants. Ils ont beaucoup de mal à construire une maison, à acheter quelque chose de valeur. Prévenir vaut mieux que guérir. Nous ne souhaitons pas un choix aussi risqué pour notre fille ».*

Ce récit illustre bien la précarité du métier d'enseignant. Il permet de mieux comprendre l'image que la société se fait des enseignants et le rôle de l'homme dans une famille haïtienne. Il est de sa responsabilité d'assumer les dépenses familiales. C'est extrêmement décevant quand l'époux ne travaille pas. En s'opposant au choix de leur fille, les parents expriment leurs inquiétudes face à l'avenir de leur enfant parce que si elle fait face à des difficultés financières, ils se sentiront obligés de lui venir en aide. Donc, pour eux, c'est un risque prévisible qu'il faut éviter à tout prix. Être professeur en Haïti soulève des résistances du côté des jeunes, des enseignants et des parents.

Cette situation des enseignants trouve un écho très profond dans les écrits de Jorro et de De Ketele, quand ils affirment : « Les éducateurs déplorent que leur métier ne soit ni « vu » par la société, ni considéré dans le discours public : « on n'en parle pas beaucoup », « les gens ne

savent pas » (Jorro et De Ketele, 2013, p. 35). L'Éducation Nationale ne tient pas compte de leurs expériences professionnelles ni du niveau de leur formation. Ces réalités attirent l'attention de tout le monde au point que presque toutes les catégories sociales (les parents, la société, les bacheliers et les enseignants) montrent leur désaffection pour le métier d'enseignant. Jorro et De Ketele interprètent cette réalité comme un manque de reconnaissance à l'égard du métier :

> Le manque de reconnaissance est aussi visible sur le plan économique et juridique : selon les éducateurs, il faudrait une « reconnaissance du revenu » et un changement de statut pour une « profession peu reconnue du point de vue juridique », « égaré », tandis que « l'absence d'une identification spécifique nous a conduits à vivre dans une sorte de limbes ». Les éducateurs se plaignent du manque de reconnaissance publique : « Je ne trouve aucune correspondance entre ma perception d'être un éducateur et l'image que la société a de la profession », et ils revendiquent l'importance de leur travail : nous ne travaillons pas avec des objets mais avec des personnes qui ont de graves problèmes (Jorro et De Ketele, 2013, p. 35).

Ces propos de Jorro et De Ketele mettent la focale sur deux paramètres essentiels de la vie des enseignants. Le premier est un manque de reconnaissance économique et juridique. Le second est un manque de reconnaissance sociale. Ces deux paramètres sont un cri d'alerte lancé aux responsables politiques par rapport aux conditions de travail des enseignants en vue d'un meilleur encadrement du métier tant sur le plan social, qu'économique et juridique.

Notons que la précarité du métier d'enseignant en Haïti ne se résume pas seulement au maigre salaire que perçoivent les enseignants, mais touche aussi à un ensemble d'éléments caractéristiques de ce métier. Par exemple, un enseignant désireux d'acheter une voiture ou une maison ne peut en aucun cas contracter un prêt à la banque, car son salaire ne lui permet pas un tel luxe. L'État ne met en place aucune structure susceptible d'aider les enseignants à améliorer la qualité de leur vie. Alors, pourquoi les banques refusent-elles les prêts aux enseignants ? Plusieurs hypothèses sont possibles. En premier lieu, beaucoup d'enseignants sont des contractuels. En second lieu, leur paiement n'est pas régulier. Il arrive souvent que l'État haïtien passe plusieurs mois sans payer les enseignants. En troisième lieu, ceux qui œuvrent dans le privé n'ont pas toujours un contrat de travail et par conséquent n'ont pas de fiche de paie. Donc, ils n'ont aucun moyen pour justifier réellement qu'ils ont un emploi. En

dernier lieu, tenant compte de la somme nécessaire pour acheter une voiture, il sera difficile à un professeur, fonctionnaire de l'État ou non, de pouvoir économiser pour acheter une voiture surtout lorsque ses responsabilités familiales sont lourdes.

Un autre aspect important de la vulnérabilité du métier d'enseignant porte essentiellement sur la pratique du métier eu égard au mode de recrutement mis en place par l'État haïtien. L'avenir de ce métier est en péril. Il faudrait tout mettre en œuvre pour le sauver. Car en Haïti, être enseignant est un statut auquel beaucoup de gens ont accès sans pouvoir répondre forcément aux exigences du métier. Un tel statut n'est pas protégé, son exercice non plus. Ces deux éléments dégradent l'image du métier. Pour devenir enseignant en Haïti, personne n'a besoin de suivre une formation, de passer un concours spécifique octroyant la légitimité. Par rapport au choix des enseignants, Moreau nous dit : « Le maître ne sera pas choisi pour sa bienveillance, son indulgence ou à rebours, sa sévérité punitive. Faire le choix d'un maître, c'est prendre le guide le plus à même d'aider le processus de formation de soi ? » (Moreau, 2018, p. 47). Puis, il précise que le critère fondamental qui doit présider au choix d'un enseignant est la cohérence morale : « Un maître ne vaut autant tant qu'il a mis en relation son savoir et ses actes, que son savoir lui a permis d'agir avec rectitude » (*ibid.* p. 47). Ce critère défini par Moreau se révèle déterminant pour Haïti, car trop d'enseignants sont choisis sur la base du favoritisme sans tenir compte de leur cohérence morale. Par rapport à l'exemplarité du maître Moreau n'est pas le seul à en parler. Freire fait à peu près la même remarque en décrivant les qualités que doivent avoir un enseignant dans son exercice de son acte. Il affirme qu': « il ne s'agit pas du savoir que je dois juste verbaliser et exprimer avec des paroles en l'air. Tout au contraire, il s'agit du savoir que je dois vivre concrètement avec les étudiants. Le meilleur discours sur ce savoir est l'exercice de sa pratique même. C'est en respectant concrètement le droit de l'élève à questionner, à douter et à critiquer que je « parle » de ces droits-là. Mon simple propos sur ces droits sans lien avec leur concrétisation n'a aucun sens » (Freire, 2006, p.109).

La professionnalisation du métier apparaît aujourd'hui comme un besoin urgent pour remédier aux divers problèmes qui rongent le système éducatif haïtien. Pour y parvenir, il faudrait d'abord commencer par démocratiser la formation enseignante, la rendre plus attractive en améliorant les conditions de travail des enseignants et du personnel. Cela ne peut aboutir aux résultats escomptés que dans la mesure où tous les autres paramètres sont pris en compte. Le

fait de pouvoir enseigner sans être détenteur d'un diplôme octroyant la légitimité de l'exercice du métier, cela participe à la dévalorisation du métier d'enseignant. Un enseignant décrit la vulnérabilité du métier d'enseignant en ces termes :

> *« Il n'y a pas de concours pour devenir enseignant. C'est une preuve que ce n'est pas un métier. Les personnes entrent comme dans un moulin. Tout le monde peut fonder une école et peut devenir enseignant quel que soit son cursus de formation (médecine, droit, sociologie). On trouve des personnes qui enseignent la philosophie, l'histoire sans jamais avoir eu un cours de philosophie, d'histoire, de littérature pendant leur cursus universitaire ».*

Certaines personnes diplômées dans d'autres métiers ont le droit d'enseigner et avoir le titre comme ceux qui ont fait la voix normale pour devenir enseignant. Une parmi les multiples difficultés du métier d'enseignant réside dans ce paradoxe-là. La question du territoire du métier d'enseignant est problématique. Son territoire professionnel de préserver la concurrence ou la protection du statut vis-à-vis n'est pas protégé. La pratique d'une profession exige au moins une licence, dans le sens d'autorisation pour l'exercer ou la validation par les pairs.

Un autre aspect de la vulnérabilité du métier d'enseignant se rapporte ici à la manière dont les écoles sont fondées en Haïti et le nombre d'enseignants non-formés qui exercent dans le système éducatif. C'est un problème structurel et organisationnel.

> Ce taux élevé d'enseignant-e-s non qualifié-e-s à tous les niveaux du système éducatif semble être la résultante de l'inapplication du Plan National de Formation (PNF) élaboré au début de la décennie 2000, créant ainsi l'absence de standardisation des programmes de formation initiale et de continue du corps enseignant. Il faut aussi souligner que la capacité du système à former les enseignants est principalement limitée par la mise en œuvre mitigée des plans de formation du MENFP. Environ 70 000 enseignant-e-s dont 85% n'ont reçu aucune formation professionnelle et 30% possèdent un niveau inférieur à la neuvième année fondamentale… (MENFP, 2018, p. 11).

Aucune attention n'est portée ni à la création des écoles, ni au recrutement des enseignants. En Haïti, les écoles représentent de véritables entreprises. Aucun contrôle n'est assuré, ni sur le plan pédagogique, ni sur le plan infrastructurel. Le champ est ouvert à tous. En se dérobant à ses responsabilités, l'État autorise n'importe qui à fonder une école. Le souci premier des parents est de scolariser leurs enfants, mais ils ne sont pas toujours capables de choisir la bonne école pour eux. Bien plus, leurs faibles moyens économiques ne leur facilitent pas toujours la tâche. Les écoles qui offrent une formation de qualité sont très onéreuses. Les mauvaises écoles dites *écoles borlettes,* sont plus accessibles en raison de leur prix et des faibles exigences faites aux élèves. Pour la majorité des parents modestes, ce qui compte le plus, c'est le prix de la scolarité. La qualité de la formation importe peu. Voilà pourquoi beaucoup de jeunes qui achèvent leurs études classiques ont un niveau académique très faible.

La vulnérabilité du métier d'enseignant s'explique aussi par la non prise en compte de leur niveau d'expérience et de leur grade académique comme facteurs importants pour déterminer leur salaire. Cela décourage énormément les enseignants qualifiés et n'encourage pas les autres à se professionnaliser. Un enseignant détenteur d'un master reçoit le même salaire qu'un autre qui n'a jamais fait d'études supérieures. Cette situation est très courante dans les écoles en Haïti. Les revendications des enseignants qualifiés sont souvent boycottées par ceux qui ont été recrutés dans le système par la voie du népotisme ou de l'accointance politique. En ce sens, une enseignante déclare : *« Les enseignants qui sont nommés par des pistons politiques empêchent ou boycottent les revendications des normaliens et des cefefiens ».* L'indifférence des enseignants non qualifiés peut être interprétée de différentes manières. Tout d'abord, lorsqu'ils sont nommés par accointance politique ou par népotisme, certaines revendications ne vont pas en leur faveur et ils n'ont pas intérêt à les soutenir. Ils craignent souvent de déplaire à ceux qui les ont nommés. De ce fait, l'indifférence leur apparaît comme l'attitude la plus appropriée. D'autant plus qu'ils n'ont pas d'intérêt dans ces luttes puisqu'ils ne répondent pas aux caractéristiques définies par les enseignants qualifiés. Un seul motif réunit revendication rejoint la totalité des enseignants : celui de l'augmentation de salaire qui ne tient pas compte des expériences et du niveau du diplôme. Ensuite, lorsqu'ils sollicitent des matériels didactiques ou pédagogiques, les enseignants nommés par accointance politique qui ne savent pas les utiliser n'en voient pas l'importance et de ce fait ne participent pas à ces revendications.

Cette radiographie de la profession enseignante confirme la précarité et la vulnérabilité de ce métier en Haïti. Beaucoup d'autres aspects auraient pu être encore mis en évidence, mais nous estimons que les points évoqués sont suffisamment éclairants pour saisir la réalité. Le métier d'enseignant renvoie une image négative et cela ne fait pas le bonheur des enseignants qualifiés ni de ceux qui souhaitent effectuer une formation pour devenir enseignants. Étant donné que la formation initiale n'est pas un critère fondamental pour entrer dans ce métier, la vulnérabilité ne fait que s'aggraver. Le fait même que le statut d'enseignant ne soit pas protégé, cela crée les conditions favorables pour que la précarité et la vulnérabilité du métier persistent encore pendant de nombreuses années. Et par conséquent, la profession enseignante restera dans ce labyrinthe, entre la recherche de son identité et la perte de l'éthos professionnel.

4. La profession enseignante, entre recherche d'identité et perte de l'éthos professionnel

En Haïti, la profession enseignante vit une étape particulièrement difficile de son histoire. Elle est à la recherche de son identité due à une perte de son éthos professionnel. Apparemment, les deux types d'identité théorisés par Ricoeur, à savoir, *l'identité idem* considérée comme une l'identité stable, pérenne, permettant de se reconnaître et *l'identité ipse* perçue comme une identité en évolution, toujours en construction (Ricoeur, 2004) ne s'harmonisent pas au sein de la profession enseignante. Tandis que dans la vie professionnelle, généralement ces deux formes d'identité se complètent. Car tout professionnel est appelé à incorporer les valeurs et les normes qui définissent son métier, en revanche, il est appelé à s'ajuster quotidiennement pour mieux répondre à ses exigences. Le concept d'éthos professionnel que nous mobilisons ici désigne, dans la pensée de Jorro, la manière dont l'enseignant « organise son rapport au monde professionnel, comment il définit et redéfinit son aire d'action au regard d'une approche déontique de l'activité … » (Jorro, 2009, pp. 13-25). La dimension éthique est essentielle non seulement pour la relation enseignante mais aussi pour les pratiques pédagogiques. D'une part, elle protège le métier contre les éventuelles dérives susceptibles de ternir son image. D'autre part, elle donne à l'exercice du métier toute sa noblesse et sa grandeur par la pratique des valeurs et des normes constituant l'essence des activités professionnelles.

En effet, si autrefois, l'enseignant symbolisait le savoir et la connaissance, aujourd'hui avec les nouvelles technologies de l'information et de la communication, l'enseignant n'est qu'un simple médiateur entre le savoir et l'apprenant. L'apprenant devient le principal acteur de sa formation. En disant cela, nous n'avons nullement la prétention de faire croire que le métier d'enseignant n'a pas toujours été un métier précaire. Mais le prestige qui l'entourait et le respect dont bénéficiaient les enseignants leur permettaient de surmonter sereinement les difficultés auxquelles ils étaient confrontés. Dans cette logique, « l'éthos renvoie donc au principe d'action éthique accompagnant l'agir professionnel. Le fait de penser l'action et de s'y projeter relève d'un dialogue intérieur souvent difficile à saisir dans les entretiens. Avec l'éthos professionnel, selon la belle formule de Clot (2008), il s'agit de rendre explicite la manière dont « le métier est entré dans l'individu » (Jorro, 2009, pp. 13-25). La difficulté à pouvoir bien penser leurs actions et à entrer dans ce dialogue intérieur constitue un énorme déficit chez les enseignants qui n'ont pas été formés à la pratique du métier.

Il est vrai que tous ceux qui, autrefois, exerçaient le métier d'enseignant en Haïti n'avaient pas forcément une formation adéquate pour répondre efficacement aux exigences du métier, mais ils avaient au moins la conscience professionnelle, car ils se souciaient davantage de la formation et de la réussite des apprenants. Cela favorisait énormément un enseignement de qualité. À force de préparer les séances, cela éveillait en eux une certaine forme de réflexivité qui les incitait à prendre du recul par rapport à chacune de leurs actions. Autrefois, l'engagement des enseignants était beaucoup plus fort parce qu'ils éprouvaient du plaisir à exercer leur métier à titre d'illustration l'absentéisme des enseignants était très rare. En outre, ils avaient la volonté et le désir de faire carrière dans le métier. Les enseignants étaient habités par le souci de l'éthos professionnel et leur recrutement était fondé sur la méritocratie. Même si en réalité, ils n'étaient pas nombreux à avoir un diplôme de l'enseignement supérieur, ils ont été choisis par rapport à des critères bien précis tels que : être membre de la communauté, présentation d'un certificat de bonnes vies et mœurs, reconnaissance par les pairs, etc. Voilà pourquoi le problème de l'absentéisme des enseignants ne se posait pas avec la même acuité que celle que nous connaissons aujourd'hui. Les enseignants avaient un devoir moral envers leur communauté et un devoir de surveillance envers les apprenants. Le métier d'enseignant est à la recherche de son identité parce que le système éducatif haïtien traverse une époque difficile. Certaines personnalités avisées estiment qu'il n'est pas possible de laisser périr le système éducatif. Avec les mutations sociales, les évolutions socioculturelles et l'insécurité

galopante qui règne en Haïti, les enseignants sont de plus en plus exposés à des insultes et à des outrages. Beaucoup d'entre eux se demandent : où va la société haïtienne ? Ce sentiment d'inquiétude et d'insécurité est très présent dans le discours des enseignants, des parents et des bacheliers. L'abandon de la plupart des enseignants découle de ce sentiment d'inquiétude et d'insécurité. Cela a de grandes répercussions sur un système déjà en grande difficulté.
Notons que le métier d'enseignant fait face à un manque de solidarité entre les membres du corps professoral. Ce manque de solidarité est dû à un ensemble de facteurs tels que : manque d'espace de communication, absence des lieux d'échanges, absence de groupes de matières, absences d'équipes pédagogiques, absence des enseignants dans les syndicats, etc. Sans doute, un minimum de solidarité entre les enseignants pourrait contribuer énormément à améliorer leur statut. Les enseignants ne sont pas assez organisés pour faire respecter leurs droits. Un enseignant donne son opinion concernant son corps de métier. *« Le corps enseignant haïtien est très instable, je dirais qu'il n'existe pas, parce que l'idée de faire carrière dans le métier est presque absent chez beaucoup d'enseignants car ils le considèrent comme un métier d'essai en attente d'une bonne opportunité soit dans une ONG ou un poste politique dans la fonction publique ».* Sauvegarder le prestige du métier d'enseignant a été pendant longtemps l'un des leitmotivs des enseignants, mais tel ne semble plus le cas aujourd'hui. L'enseignant cesse d'être une référence pour les élèves voire pour la communauté.

Le métier d'enseignant souffre d'un manque d'éthos professionnel. Comment un métier qui procurait du bonheur et de la joie, peut-il provoquer aujourd'hui le dégoût et le désespoir chez les professionnels ? Cette situation résulterait-elle de la précarité et/ou de la vulnérabilité du métier ? Cette perception sociale très négative du métier provient sans doute du mode de fonctionnement du système éducatif et particulièrement de la manière de recruter les enseignants. Soulignons qu'au fur et à mesure que partent les professionnels qualifiés, le danger encouru par ce système éducatif est d'embaucher le plus rapidement possible des personnes qui n'ont pas été nécessairement formés à l'enseignement ou qui n'incorporent pas forcément les valeurs déontologiques relatives à l'éthique enseignante. L'un des éléments spécifiques de l'éthos professionnel est l'image de soi révélée dans le discours. Selon Jorro, « l'éthos relèverait de l'image de soi dans le discours. Image d'authenticité et d'honnêteté qui donnerait du crédit à l'orateur de sorte que l'interlocuteur serait convaincu par son discours. Les travaux d'Amossy (1999) et de Maingueneau (2002) permettent de saisir la force illocutoire de l'éthos discursif » (Jorro, 2009, pp. 13-25). Il est urgent que les enseignants

entrent dans cette démarche pour mieux soigner leur image. Car les enseignants dédaigneux qui refusent d'écouter les apprenants et qui vont parfois jusqu' à leur interdire de poser des questions en cours ne comprennent pas encore le sens du travail pédagogique.

Un autre élément essentiel de l'éthos est la capacité d'écoute et de réception des enseignants comme Freire l'a bien rappelé dans son chef-d'œuvre, *La pédagogie de l'autonomie*. L'éthos professionnel exige des enseignants une grande capacité d'écoute et de dialogue pour favoriser la relation enseignante et conduire les élèves vers leur pleine autonomie. Dans l'école haïtienne, les enseignants qui refusent d'installer le dialogue en classe sont souvent ceux qui n'ont pas été formés à l'enseignement et qui n'appliquent aucune règle éthique dans l'exercice de leur métier. Avec les nouvelles technologies et les nouveaux élans de démocratie en Haïti, la mentalité des élèves commence à changer, la liberté d'expression commence à germer. Les apprenants revendiquent de plus en plus leur droit à la parole, car ils reconnaissent que la liberté d'expression constitue l'un des facteurs clés de la démocratie, l'un des fondements de l'acte pédagogique. Ainsi, l'école est appelée à être le milieu privilégié de l'expérimentation de la liberté, de la tolérance, de la démocratie et du vivre ensemble.

La peur, la colère et la désespérance sont des caractéristiques (dominantes) du métier d'enseignant aujourd'hui en Haïti, affirme une interviewée : *« Le métier d'enseignant ne fait rêver ni les bacheliers ni les parents ni les enseignants, c'est le désespoir ».* Si aujourd'hui, ce métier suscite la peur, l'abandon et le désespoir, cela montre qu'il existe un malaise quelque part, mais il nous semble que le gouvernement haïtien n'en est même pas conscient. Il est urgent aujourd'hui de penser à la professionnalisation du métier d'enseignant. Il est évident qu'Haïti ne se relèvera pas sans la transformation de son système éducatif. Un enseignant interviewé rappelle : « *L'éducation élève l'homme à la dignité de son être* ». L'avenir et le progrès d'un peuple dépendent grandement de la qualité de son système éducatif (Pierre, 2012). Avec la mondialisation des savoirs, il est urgent de professionnaliser l'enseignement en Haïti pour donner un nouveau souffle au système en place. En l'absence de ce principe fondamental, Haïti risque de s'enfoncer davantage dans la pauvreté, car tout vrai développement d'un pays passe obligatoirement par un système éducatif de qualité.

La carence des ressources humaines en Haïti résulte en grande partie de l'inefficacité des politiques éducatives et de la mauvaise gestion des ressources humaines disponibles. Cette

forme de gouvernance enfonce le pays dans le chaos. Quand un système éducatif devient inopérant, cela a des répercussions sur toutes les structures sociales, économiques, politiques en général et sur les individus en particulier. Le cas d'Haïti en est une parfaite illustration. Pour nous aider à appréhender les difficultés du système éducatif haïtien, Pierre rappelle :

> Dans la région de la Caraïbe, à l'exception d'Haïti, les enseignements primaire et secondaire sont gratuits, accessibles à tous, sans discrimination et en toute équité. Par contre, Haïti, dans la région caribéenne, en particulier et en Amérique, en général, est le deuxième État librement constitué (1er janvier 1804), après les États-Unis d'Amérique (4 juillet 1776). Où est-elle en éducation après plus de 214 ans d'indépendances des 217 ans de législation scolaire ? (Pierre, 2012, p. 6).

Les compétences en ressources humaines constituent la plus grande richesse d'une nation. Pour avoir une telle richesse, une bonne planification et une volonté politique sans faille en matière d'éducation s'avèrent nécessaires. Car l'éducation d'un peuple reflète les croyances, les valeurs, les normes et les principes auxquels il est attaché. Seule une bonne politique éducative, avec des objectifs clairs et précis, peut assurer des ressources humaines compétentes et qualifiées pour faire progresser un pays. Cuba a un poids énorme sur l'échiquier politique mondial grâce à son système éducatif. Dans cette perspective, « le caractère sérieux d'une société réside dans l'importance qu'elle accorde à l'éducation » (Pierre, 1996, p. 81). Cette réflexion est tout à fait juste et vraie. La pauvreté, l'injustice, l'insécurité et les corruptions de toutes sortes sont des signes révélateurs d'un système éducatif dysfonctionnel. Un projet éducatif qui ne vise pas l'autonomie et l'émancipation des apprenants (Moreau et Morisse, 2016) - à travers la promotion des valeurs humaines et sociales - peut difficilement conduire une nation vers le progrès. Car « la plus grande richesse d'une nation est le capital de compétences qu'elle réunit en son sein… » (Nahas, 2009, p. 3). À contrario, le plus grand malheur d'un pays vient généralement du nombre d'incompétents à qui sont confiés des postes de décision.

La profession enseignante se trouve à un carrefour de son histoire où la recherche de son identité doit faire corps avec son éthos professionnel. Autrement dit, l'éthos professionnel des enseignants doit refléter leur identité. C'est la meilleure façon pour que ce métier puisse répondre efficacement à sa vocation première. Un enseignant interviewé dit : *« il n'y a que 15% à 20% des enseignants formés par l'État et ces enseignants travaillent en vrac c'est-à-dire ils n'ont même pas regroupé quelque part (en syndicat) ».* Retrouver les valeurs qui

structurent l'action éducative et qui fondent le discours enseignant apparaît comme une nécessité et une urgence pour sauver ce métier de toutes les dérives auxquelles il fait face aujourd'hui. La beauté et l'efficacité de l'acte éducatif (Clot, 1999, Barbier, 2001) ne doivent pas apparaître seulement dans la réussite scolaire, mais aussi dans l'éthos professionnel, dans la mesure où l'image véhiculée par les enseignants témoigne de la grandeur de leur métier. Jorro précise que « l'éthos professionnel met en valeur le positionnement de l'acteur du point de vue de l'image du professionnel attendu. Dès lors, l'éthos professionnel s'apparente à une quête identitaire particulière » (Jorro, 2009, pp. 13-25).

La quête de l'identité du métier d'enseignant implique la coexistence des deux formes d'identité définies par Ricœur, à savoir *l'identité idem* et *l'identité ipse*. Ces deux formes d'identité doivent être vécues dans une parfaite référence à l'éthos professionnel qui structure l'agir professionnel et assure la cohérence de l'engagement. Tout cela n'est possible que si, et seulement si, les professionnels deviennent conscients de la grandeur et de la noblesse de leur métier et surtout de la fragilité et de la délicatesse de l'acte d'enseigner. Si l'éthos professionnel crée les conditions pour une pratique enseignante fondée sur l'application des normes éthiques régissant le métier d'enseignant, l'identité professionnelle donne à leur enseignement une dimension pédagogique qui conduit à de réels apprentissages. En dépit des paradoxes du métier d'enseignant, l'éducation dialogique joue un rôle majeur dans l'émancipation des élèves et demeure l'un des chemins privilégiés de leur épanouissement humain.

5. Le paradoxe du métier d'enseignant : sentiments de satisfaction et de dégoût

Une première tâche consiste à définir le plus exactement possible ce que nous entendons par paradoxe. Habituellement envisagé comme un jeu de l'esprit, du moins comme un objet de nature logique, « le paradoxe (en grec *paradoxos*) désigne ce qui va à l'encontre de l'opinion communément admise. Avant tout de nature logique, le paradoxe repose sur des prémisses vraies et conduit, par un raisonnement valide, à des conclusions contradictoires » (Keller, 2004, pp.1-10). L'analyse des entretiens dégage un sentiment contrasté chez les enseignants : celui d'une satisfaction engendrée par le désir d'apprendre des élèves et celui d'un dégoût caractérisé par les mauvaises conditions de travail et la non-professionnalisation du métier.

Parmi les expressions traduisant ce sentiment contrasté nous retenons : *« La joie et la tristesse d'enseigner; la fascination et le dégoût pour le métier d'enseignant; l'espoir et le désespoir du métier; la passion et le regret du choix d'enseigner ».* Ces divers contrastes soulignés dans le discours des enseignants interviewés sont en relations avec les travaux d'Elster, 2003 repris par Castets-Fontaine et *al.* dans lesquels ils soulignent que *«* les enseignants se situent, pour la majorité d'entre eux, au carrefour de la vocation et de la déception, de la mission et de la démission, de la motivation et du retrait, de la souffrance et du plaisir. Chez ces professionnels, il semble s'établir une dialectique entre engagement comme force centrifuge et désengagement comme force centripète, entre émotions positives et négatives ». L'extrait qui suit en est une parfaite illustration :

> « *C'est cette envie d'apprendre des élèves qui m'obligeait à rester jusqu'à 6 ans dans le métier sinon j'aurais pu partir dès ma troisième année. Voilà pourquoi je te dis que le métier d'enseignant se situe à un carrefour où se croisent la fascination et le dégoût. Cette fascination s'explique par le fait que beaucoup de jeunes expriment une grande soif intellectuelle. Le goût de se former, de se cultiver est bien présent en chacun d'eux. Donc, cela suscite une certaine forme d'admiration* ».

Les antinomies constatées dans ces expressions nous amènent à la conclusion que ce métier est en pleine déliquescence. Une analyse de ces contradictions nous paraît tout à fait intéressante. En scrutant les entretiens nous découvrons que les valeurs telles que la joie, la fascination, l'espoir, la passion sont du registre du bonheur ; ce bonheur vient le plus souvent du sentiment de reconnaissance et de gratitude exprimé par les élèves à l'endroit des enseignants à travers des mots d'encouragement, leur soif d'apprendre, leur désir profond de s'investir dans leurs études, leur enthousiasme au quotidien, leur motivation à se perfectionner quotidiennement. En revanche, les expressions telles que la tristesse, le dégoût, le désespoir, le regret sont du registre de la désespérance et de l'incertitude provoquées par les structures organisationnelles du métier. L'institution scolaire en tant qu'une entité de l'État haïtien n'a pas toujours le soutien nécessaire pour se développer convenablement afin que ses actions puissent aboutir aux résultats escomptés.

Malgré les difficultés du métier, beaucoup d'enseignants expriment leur joie et leur fascination par rapport au désir d'apprendre des élèves. Celui-ci entretient en eux un élan d'espérance. Ils se souviennent toujours des moments heureux passés en compagnie des élèves malgré la désaffection pour le métier. Un enseignant déclare :

> *« Moi, ce qui m'a beaucoup touché, c'est la motivation des élèves pour apprendre; ça c'est la force des élèves. Je l'ai constatée. Ils sont soucieux de leur éducation, ils s'attachent à ça et ils savent qu'ils n'ont pas d'autres moyens, d'autres voies de sortie, il n'y a pas d'autre recours, s'ils ne réussissent pas leurs études. C'est quelque chose que j'appréciais énormément chez les élèves haïtiens surtout ceux et celles qui sont issus des familles pauvres ».*

Dans tout processus d'apprentissage, la motivation de l'apprenant joue un rôle déterminant. Elle suscite chez l'enseignant le désir de s'investir totalement dans ce qu'il fait. En effet, « conçue comme une force qui dynamise et oriente le comportement de l'apprenant dans la poursuite d'un but » (Fréchette-Simard, Plante, Dubeau et Duchesne, 2019, pp. 500-518), la motivation conditionne énormément la réussite scolaire et soutient le processus d'émancipation du sujet. La motivation scolaire est source de joie pour les enseignants ; elle engendre une atmosphère de travail teintée de sérénité et de sacrifice. Le souci des apprenants haïtiens à s'engager dans leurs études n'est pas à comprendre en dehors du contexte socio-familial dans lequel ils évoluent. L'engagement des apprenants dans leur processus de formation procure de l'espoir, de la joie et du bonheur aux enseignants parce qu'ils ont le sentiment d'être utiles à la société, utiles aux apprenants. Rappelons que la majorité des enseignants viennent habituellement de familles modestes. Donc, il est tout à fait naturel qu'ils partagent la joie des apprenants sérieux, désireux de transformer leur situation socioéconomique.

Les faibles moyens économiques des élèves apparaissent ici comme un catalyseur de réussite scolaire. Loin d'être une source de démotivation ou d'échec scolaire, la misère, contrairement à la pensée majoritaire, constitue - pour cette catégorie d'élèves - un puissant leitmotiv pour réussir leurs études. C'est une particularité très impressionnante chez de nombreux jeunes haïtiens issus des milieux défavorisés. Ils sont pleinement convaincus que la réussite scolaire est leur seule planche de salut. Cet engagement des élèves dans leurs études trouve un écho

profond dans les écrits de Moreau lorsqu'il soutient : « Un acteur accomplit ses tâches à partir de l'interprétation qu'il fait du rôle qui est le sien, et cette interprétation du rôle est rendue possible grâce à des représentations » (Moreau, 2007, pp. 53-76). Assurément, la représentation que les élèves se font des études, c'est qu'elles sont indispensables à la réussite sociale. Bien qu'aujourd'hui nous assistons à une certaine démotivation scolaire de la classe paysanne, il existe encore dans les milieux reculés une grande motivation chez les apprenants. Ils sont prêts à parcourir des kilomètres à pied pour aller à l'école. Il faudrait aussi signaler que les parents sont très sévères envers eux.

Généralement, en Haïti, la motivation des apprenants issus des familles modestes provient de leur désir de changer le cours de leur histoire, de sortir de leur situation de misère afin d'avoir un lendemain meilleur qui ne soit pas comparable à celui de leurs parents. Pour concrétiser ce rêve, ils sont prêts à se sacrifier, à se dépenser sans réserve. Selon Fréchette-Simard, Plante et Dubeau, « cette motivation, essentielle dans la vie de tous les jours, est un atout incontournable à l'école, puisqu'un élève motivé fait des apprentissages plus durables, obtient des résultats scolaires plus élevés et persévère davantage à l'école qu'un élève démotivé » (Fréchette-Simard et *al.*, 2019, pp. 500-518). Néanmoins, ce projet de réussite sociale ne s'inscrit ni dans un projet collectif pour l'avenir ni dans un projet humaniste. C'est sans doute l'une des grandes faiblesses du système éducatif haïtien. En privilégiant la réussite individuelle au détriment du collectif, l'école haïtienne conduit les apprenants à se désolidariser de la communauté à laquelle ils appartiennent.

Un interviewé raconte un beau souvenir qu'il a vécu avec la plupart de ses élèves : *« Je connais de bons moments avec certains groupes d'élèves. J'avais organisé quelques sorties scolaires dans le Nord du pays, on vivait comme des frères et sœurs, c'est un vivre ensemble extraordinaire. Ces moments sont inoubliables ».* Cette expérience nous renvoie à la théorie des moments développée par Remi Hess. Pour lui, « Chaque moment est une totalité partielle qui reflète ou réfracte la praxis globale. Chaque moment a une modalité de perception spécifique des autres. Il n'existe plus de frontière rigoureuse entre nature et société dans cette théorie des moments » (Hess, 2009, p. 176-177). Les sorties éducatives constituent un tiers espace (Viard, 1990), c'est-à-dire un lieu particulier, donné à une personne ou une communauté pour pouvoir vivre des expériences particulières et surtout pour pouvoir poser un nouveau regard sur autrui.

En Haïti, le tiers espace n'est pas toujours vécu dans le milieu scolaire à cause des difficultés financières paralysant les activités parascolaires et par un manque de compétences des personnes travaillant dans ces institutions. Le tiers espace, en tant que lieu par excellence du dévoilement de soi et de l'autre, permet de voir l'autre sous un nouveau jour et cela participe énormément à la découverte de son identité. En tant que lieu privilégié du dévoilement de soi, le tiers espace donne le moyen d'entrer dans l'intimité de l'autre, avec tout le respect que cela implique. Bien souvent, le milieu scolaire en tant qu'espace normé ne favorise pas un certain dévoilement de l'identité de l'élève.

L'une des principales difficultés auxquelles sont souvent confrontés les apprenants haïtiens, c'est le manque de matériels scolaires, affirme un enseignant : *« En regardant l'investissement des élèves dans le processus de leur formation avec autant de manques (manque de matériels pédagogiques, manque de nourritures), cela nous laisse comprendre qu'il y a quelque chose qui nous fait signe et à ce signe, on ne doit pas demeurer insensible ».* Pour faire face à ce problème de manque de matériels scolaires signalé par l'enseignant, de nombreuses stratégies sont souvent mises en œuvre par les élèves. Par exemple, certains élèves se privent de leurs récréations - choisissent de copier les leçons du jour à partir des manuels scolaires de leurs camarades de classe. Parfois, les élèves qui n'ont pas de livres se servent des manuels des autres pour étudier aux heures de récréation, où ils se rendent chez un camarade pour copier les notes ou étudier leurs leçons. Il est vrai que certains parents ne soutiennent pas toujours ces pratiques, mais cela se fait de temps en temps.

Un enseignant fait l'éloge des bienfaits de l'enseignement et de la qualité des relations interpersonnelles qu'il a développées avec ses élèves. « *Pour moi, l'enseignement est source de plaisir et me permet de garder un contact permanent avec les livres. Les connaissances acquises à travers la recherche sont ma source de joie et de plaisir ».* C'est un vrai chemin d'accomplissement et de découverte de soi, des autres et du monde. La chaleur humaine qui se développe dans les relations interpersonnelles n'a pas de prix. La préparation des cours lui apparaît comme un lieu de développement intellectuel, humain et psychologique dans la mesure où les connaissances acquises lui servent de tremplin pour mieux affronter les obstacles de la vie. Selon l'enseignant, dans la recherche, il y a toujours un intérêt qui va au-delà de l'acte d'enseigner. C'est le désir de découvrir le monde. Cette approche de la relation

enseignante est qualifiée par Huberman de plaisir pédagogique :

> Plusieurs maîtres, parmi lesquels certains parlent de "vocation", évoquent aussi le "plaisir pédagogique en soi", c'est-à-dire le désir de faire partager ses connaissances, la passion d'expliquer, de faire comprendre [...] D'autres ont eu des professeurs ou des maîtres primaires qu'ils ont admirés, quelquefois passionnément. Ils ont été fortement influencés et ont éprouvé le désir de leur ressembler. [...] Certains parlent aussi du désir d'exercer une influence sur les jeunes, sur la manière d'enseigner, sur la société (Huberman, 1989, p. 154-155).

Ainsi, au-delà de l'enseignement, il y a une construction humaine qui se réalise et cela est très important pour le développement pédagogique des enseignants. L'acquisition du savoir devient source de plaisir, de joie et d'inspiration pour les enseignants. En ce sens, l'engagement des élèves dans leur processus d'apprentissage encourage les enseignants et du même coup leur permet d'espérer une Haïti meilleure. Cela peut sembler utopique, mais c'est ce dont témoignent les enseignants. Grâce à l'enseignement, ils ont le sentiment d'exercer une certaine influence sur autrui. Pour eux, c'est une forme d'accomplissement et de réalisation de soi. Selon Vergnaud, « la connaissance est fondamentalement un processus adaptatif et social. Un individu développe ses connaissances pour s'adapter, il le fait largement avec l'aide d'autrui et dans la confrontation avec autrui » (Vergnaud, 1990, p.13). Les enseignants affirment que les rencontres entre pairs ou avec les parents des élèves sont souvent sources de joie.

Par ailleurs, nous ne pouvons pas ignorer que l'enseignement suscite aussi du dégoût, de la tristesse, du désenchantement, du désespoir et du regret chez les enseignants. Ces différents sentiments ressentis engendrent un certain malaise et sont à la base de leur désengagement. De plus en plus, les enseignants se questionnent par rapport au statut de leur métier et à leur propre avenir. Notons que la tristesse, le dégoût et le désespoir des enseignants ne viennent pas forcément des difficultés du métier, mais surtout de leur traitement. Pour eux, la situation est révoltante et suscite de l'indignation après avoir passé trois années en formation et un an en stage devenir enseignants. L'indignation des enseignants découle aussi de la nomination de gens qui n'ont pas les compétences requises pour être enseignants. D'autant plus que ces gens non-formés représentent un poids lourd pour le système éducatif parce que, quels que soient les changements envisagés par l'institution scolaire, ils sont les premiers à se plaindre, car ils veulent garder le *statu quo*. Les innovations pédagogiques ou éducatives représentent un

sérieux problème pour la majorité de ces enseignants qui n'ont pas été formés aux nouvelles pédagogies (constructivistes ou socioconstructivistes). Accepter de recruter des gens non formés pour être enseignants apparaît pour certains comme un manque de respect à l'égard des élèves assoiffés de savoir et de connaissance, et qui attendent de leurs enseignants un bon encadrement en vue de leur pleine émancipation.

L'un des dangers du recrutement des personnes non formées réside dans leur perception de l'éducation et de l'enseignement en particulier. Un enseignant enfermé dans la caverne de l'ignorance peut-il réellement aider les élèves à s'en sortir ? Ils sont rares ceux qui n'ont pas été formés à l'enseignement et qui ont l'esprit ouvert pour accueillir la lumière de la connaissance lorsque celle-ci vient d'un plus petit. Comprendre et intégrer dans leurs pratiques pédagogiques la pédagogie du maître ignorant de Rancière (Rancière, 1987) semble pour la majorité de ces enseignants un non-sens, car ils estiment qu'ils n'ont rien à apprendre des élèves. Ils sont les seuls dépositaires du savoir et par conséquent, les apprenants en tant que des vases vides doivent s'attendre à tout recevoir d'eux. La question du dialogue préconisée par Freire dans ouvrage *La pédagogie de l'autonomie* (Freire, 1996) peut paraître comme dénuée de sens pour eux. Ce qui compte c'est la soumission totale et l'exécution aveugle des tâches pédagogiques.

De tout ce qui vient d'être dit, il ressort clairement que le métier d'enseignant suscite à l'heure actuelle de grandes interrogations. En Haïti, ceux qui œuvrent encore dans ce métier sont divisés en deux groupes. Dans le premier groupe, nous retrouvons les enseignants qui ont été recrutés par accointance politique. Dans ce groupe, certains sont qualifiés et d'autres non. Pour ces derniers, l'enseignement représente leur unique planche de salut. Ils sont parfois très réfractaires à toute tentative d'innovation. Le second groupe est constitué d'un petit groupe d'enseignants convaincus que la transformation d'Haïti doit obligatoirement passer par l'éducation. Ces enseignants s'efforcent jour après jour de demeurer cohérents avec leurs convictions profondes. La richesse de leur enseignement réside dans leur capacité à entrer en relation avec les apprenants, à créer une ambiance de travail qui favorise leur réussite. Ainsi, nous comprenons que le choix d'un enseignant revêt des enjeux pédagogiques importants.

6. Le choix du métier d'enseignant : quels enjeux pour les parents ?

Les mauvaises politiques éducatives mises en place par l'État haïtien ajoutées aux mauvaises conditions de travail des enseignants ont d'énormes conséquences sur l'institution scolaire et particulièrement sur le métier d'enseignant. Beaucoup de parents demandent à leurs enfants de ne pas s'engager dans l'enseignement. Car ils estiment qu'après avoir beaucoup investi dans les frais scolaires de leurs enfants, ces derniers n'auront pas la possibilité de leur venir en aide lorsqu'ils seront dans le besoin. Voilà pourquoi certains parents sont très farouches par rapport à un tel choix. Ils affirment qu'un enfant qui choisit d'être enseignant fait le choix de la pauvreté dans sa vie, car son salaire ne pourra en aucun cas lui permettre de satisfaire ses besoins fondamentaux.

Au sujet de l'éducation, la Constitution haïtienne stipule : « L'éducation est une charge de l'État et des collectivités territoriales. Ils doivent mettre l'école gratuitement à la portée de tous, veiller au niveau de formation des enseignements des secteurs public et non public[68] ». Or dans la grande majorité des cas, ce sont les parents qui paient la scolarité de leurs enfants et cela peut se comprendre facilement parce que l'État haïtien ne détient que 20% de l'offre éducative. Le secteur privé assure 80%. Voilà pourquoi, l'État n'a pas vraiment une grande marge de manœuvre pour faire bouger les structures scolaires. D'autant plus que les écoles publiques sont tellement mal organisées, ce sont les enfants issus des familles les plus misérables qui n'ont aucune autre issue qui envoient leurs enfants se former dans ces établissements scolaires.

L'investissement financier des parents dans la scolarité de leurs enfants est énorme au point qu'ils parviennent parfois à leur imposer des choix de formation quand ils doivent rentrer à l'université. Cette imposition du choix des parents peut être comprise de deux manières. La première, c'est qu'ils cherchent leur propre réalisation à travers leurs enfants. Les études jugées élitistes sont souvent proposées aux enfants. Elles procurent aux parents un sentiment de fierté et d'accomplissement de soi au regard de la société. Les parents cherchent un sens à leur existence à travers les études de leurs enfants. La seconde, c'est qu'ils ont l'espoir que leurs enfants seront en situation d'autonomie financière pour répondre à leurs besoins

[68]La Constitution haïtienne de 1987 Amendée, Article 32-1.

financiers et qu'ils pourraient leur venir en aide durant leur vieillesse. Les enfants doivent apprendre un métier où les débouchés en matière d'emploi sont accessibles et garantis ; un métier qui garantit un salaire décent pour vivre. En ce sens, bien souvent, ils imposent très clairement leur choix de formation universitaire à leurs enfants.

6.1. Les écoliers haïtiens : porteurs de rêves de leurs parents

Le choix des études supérieures chez les jeunes Haïtiens résulte bien souvent du désir de leurs parents. Ainsi, les écoliers sont porteurs de rêves de leurs parents. Les parents qui ont souhaité faire une formation et qui n'ont pas eu la chance de concrétiser leur rêve soit parce qu'ils n'ont pas été suffisamment scolarisés ou n'ont pas pu terminer leurs études par manque de moyens financiers font tout pour que leurs enfants réalisent leur propre rêve. Ils espèrent voir l'accomplissement de leur rêve de jeunesse chez leurs enfants. Très souvent, ils aimeraient que leurs enfants réalisent ce qu'ils ont raté dans leur vie. C'est ce que nous appelons : les enfants porteurs de rêves de leurs parents. Si cet enfant acquiert un titre tant souhaité et rêvé par les parents, c'est un honneur pour toute la famille. C'est le cas du père d'un enseignant qui se reconnaît à travers toutes les fonctions occupées par ses enfants en déclarant avec honneur et fierté : *« Je suis médecin, agronome, prêtre, professeur ».* Pour ce père, la réussite académique de tous ses enfants est un accomplissement personnel et familial et cela lui confère une certaine notoriété dans le quartier. Il symbolise aussi une grande fierté parce que ce père de famille a remporté une victoire sur un système éducatif qui l'avait privé lui-même de son instruction.

La fierté des parents, c'est de voir leurs filles et leurs fils accéder à un statut social supérieur à leur propre statut, surtout lorsqu'ils viennent de la classe défavorisée. Ils sont donc prêts à faire tous les efforts pour soutenir leurs enfants dans leurs parcours d'études. Voilà pourquoi ils se réjouissent de la réussite académique et sociale de leurs enfants. Ils se considèrent comme des héros qui ont accompli des actes de grande valeur. Effectivement, cela ressemble à des actes héroïques car plus de 70% du budget de l'éducation nationale dépend des familles. En retour, les enfants ont une obligation morale de subvenir aux besoins de leurs parents.

Nous avons un témoignage d'une enseignante qui explique une expérience douloureuse vécue par son père le jour de ses noces :

« Mon père me racontait la pire déception de sa vie. Lors de sa cérémonie nuptiale, il avait fait une croix en dessous de son nom en guise de signature. Il était le seul à le faire. L'officier lui dit que c'est très grave de ne pas savoir signer son nom. Ce moment inoubliable de déception reste gravé dans l'esprit de mon père. Il était prêt à faire tous les sacrifices pour trouver de l'argent pour payer nos frais de scolarité, acheter les matériels scolaires de tous ses enfants. Il dit très souvent à moi et mes frères et sœurs que même si tu as un handicap cognitif, tu vas terminer tes études. Tout le monde doit faire des études ».

Deux éléments méritent d'être analysés dans cet extrait d'entretien. Le premier est que le père de cette enseignante a pris toutes les précautions et a consenti tous les efforts possibles pour l'instruction de ses enfants. Ses sacrifices s'inscrivent dans un désir de protéger ses enfants pour qu'ils ne soient pas victimes d'une humiliation comme la sienne. Le second élément à souligner dans cet extrait est l'obsession de ce père de famille pour que tous ses enfants fassent de grandes études. Pour ce père, dès que les conditions matérielles existent tels les livres, les cahiers, se nourrir et se loger, l'enfant a la capacité d'apprendre. Il ne tient pas compte de l'aspect cognitif et psychologique de l'enfant. Il pense que seuls les facteurs externes peuvent empêcher un enfant d'apprendre. Le second élément tient dans les propos tenus par l'officier d'état civil à l'égard du marié. Il n'agit pas avec professionnalisme. Il aurait dû éviter d'offenser le nouveau marié. Dans le contexte social d'Haïti, une personne qui ne sait ni lire ni écrire appartient généralement à la classe défavorisée. Un autre extrait d'un père d'un enseignant illustre très bien le degré d'investissement des parents et leur quête de réalisation de soi :

« Je dépense tout ce que j'ai pour vos éducations, je ne vous demande pas un seul centime mais seulement de très bonnes moyennes, c'est ma seule satisfaction par rapport à mes sacrifices. Si un mauvais résultat arrive à la maison, que ce soit dans les cahiers de récitation, les devoirs ou sur les bulletins comportant les moyennes par trimestre, je vous punirai avec rigueur ».

Les parents trouvent une immense satisfaction dans la réussite scolaire de leurs enfants et sont conscients des enjeux d'un échec, ils prennent très au sérieux leur scolarité. Ils utilisent diverses stratégies : la demande d'aide auprès d'autres membres de la famille ou des amis pour aider leurs enfants, l'utilisation du fouet pour les forcer à travailler à l'école. Dans un registre semblable au comportement exprimé par le père de cet enseignant, Gremion et Hutter expliquent comment les parents acceptent de surmonter tous les obstacles pour permettre à leurs enfants l'accès à l'instruction. Ils soulignent que « 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 » (Gremion et Hutter, 2008, pp. 129-146). C'est l'une des raisons expliquant pourquoi les ressources économiques de la grande majorité des parents haïtiens servent en grande partie à payer la scolarité de leurs enfants et leurs études universitaires sans penser à économiser quelque somme d'argent pour leur vieillesse. L'utilisation du fouet est un acte de maltraitance, mais elle peut être considérée aussi comme un moyen pour contraindre un enfant à travailler à l'école bien que la législation haïtienne condamne cette pratique. Elle permet d'éviter le pire parfois dans la société comme la déception qu'a connue le père de cette enseignante qui avait fait une croix en dessous de son nom pour apposer sa signature le jour de son mariage. Donc certains parents trouvent que le fouet est moins mauvais que d'arriver dans un bureau sans être capable d'écrire son nom.

Les deux extraits des pères de ces deux enseignants montrent leur dureté à l'égard de leurs enfants sur les principes de l'école et montrent comment ils sont obsédés par l'envoi de leurs enfants à l'école. La volonté de ces deux parents haïtiens rejoint la réflexion de Gremion et Hutter expliquant le degré démesuré de certains parents pour le choix et la réussite de leur enfant. Ces auteurs déclarent : « 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 » (Gremion et Hutter, 2008, pp. 129-146). Un enfant qui refuse d'aller à l'école et d'apprendre un métier prend un risque énorme pour lui, sa famille et ses parents.

Les parents sont moins enthousiastes quant aux choix de leurs enfants de devenir enseignant. Ils voient comment les enseignants sont vulnérables car ils les côtoient au quotidien. C'est pourquoi beaucoup de parents conscientisent leurs enfants sur la précarité de ce métier en les invitant à ne pas s'y aventurer. Nous avons pris trois extraits d'entretiens affirmant le

mécontentement de certains parents concernant le choix de leurs enfants de devenir enseignant. Un premier enseignant déclare :

> *« Moi, j'étais fasciné par le métier d'enseignant, surtout j'avais eu des enseignants de mathématiques et de chimie qui m'ont marqué pendant mes études secondaires. En choisissant l'ENS, mes parents étaient très mécontents de mon admission. Ils me font comprendre que je n'aurai pas un bon avenir avec cette profession. L'année suivante, j'ai réussi le concours de la faculté des sciences pour eux. J'ai fait les deux facultés en même temps ».*

À travers ces extraits nous pouvons ressentir un amour pour devenir enseignant comme ses anciens maîtres qui l'ont marqué pendant sa scolarité. Ce rêve d'aller à l'ENS pour devenir enseignant allait être très déconseillé par ses parents. Ils obligent leurs fils à prendre d'autres décisions dans leur vie. Pour les satisfaire, il est contraint de faire une autre formation au détriment de son propre désir. Prenons un deuxième extrait d'entretien allant dans le même sens. La mère d'une enseignante déclare :

> *« Si tu choisis de devenir enseignant, tu resteras toujours dans une situation précaire. Tu vois tes enseignants qui ont quinze à vingt ans de carrière sans que leur condition de vie soit améliorée pour autant. Mon mari et moi ne serons pas là pour t'aider tout le temps. Je te conseille de faire des formations soit en médecine, en agronomie, en sciences comptables pour avoir un avenir meilleur ».*

Cette famille explique à leur fille les conséquences de devenir enseignant en prenant des exemples d'enseignants. Cette situation mérite d'être nuancée pour deux raisons : avoir un bon salaire suffirait-il à une personne pour s'épanouir et être heureuse dans un métier ? Les enseignants qui continuent à travailler ne sont pas tous malheureux.

Un troisième enseignant déclare :

> *« Avant d'entamer ses études à l'École Normale Supérieure, ses parents étaient très réfractaires et même en colère par rapport à son choix. Mes parents me disent au point que c'est un investissement perdu, je suis un cas*

perdu. Moi, je voulais faire une formation d'une courte durée en vue de trouver un emploi rapidement. L'ENS paraissait le lieu idéal pour ma formation, mais j'ai été très vite découragé par mes parents qui ne voyaient pas un avenir prometteur dans ce métier ».

Les propos de ces parents projettent une certaine lumière sur la réalité du métier d'enseignant dans la mesure où ils croient que c'est un investissement perdu. Aux yeux de certains parents, lorsqu'un enfant veut devenir enseignant, c'est presque un investissement gâché.

Certains enseignants qui avaient choisi ce métier par amour et par passion expriment une profonde déception face à cette décision. Nous pouvons remarquer à travers les discours de certains enseignants des sentiments de regrets et de mal-être. Ils expriment un sentiment de regret de ne pas avoir écouté leurs parents. Une enseignante déclare :

« Avoir refusé une proposition de sa mère quand j'étais admise en troisième année au CFEF. Ma mère m'a demandé d'aller participer au concours des sciences administratives en me faisant comprendre que je ne pourrai pas gagner ma vie avec le salaire du métier d'enseignant. Cela est devenu le refrain d'une chanson que ma mère me répétait sans cesse à la maison : le salaire du métier d'enseignant ne te permettra pas de gagner dignement ta vie. Bon, je faisais la sourde oreille à l'époque à sa demande ».

La mère de cette enseignante explique une réalité à laquelle sont confrontés les enseignants haïtiens. Le salaire des enseignants n'aide pas ces professionnels à bien se nourrir, à satisfaire les besoins élémentaires. Cette situation rend le métier désespérant pour certains enseignants. Cette réalité a rattrapé cette enseignante au point qu'elle a exprimé : *« si je ne quitte pas la profession enseignante, j'aurai du mal à envoyer mes enfants à l'école et répondre plus ou moins au besoin quotidien de ma famille ».* Le salaire très indécent et le manque de matériels pédagogiques entraînent l'abandon de certains professionnels. Si bien qu'il porte atteinte même à l'intégrité des enseignants et les poussent à l'abandon de leur carrière professionnelle et à effectuer des reconversions professionnelles. Si le salaire est insuffisant pour répondre aux besoins de première nécessité de l'enseignant et de sa famille, il rend le métier répulsif. Il peut inciter l'enseignant à trouver d'autres sources de revenus pour compléter son salaire au détriment de l'apprentissage des élèves et de sa santé personnelle.

Confrontée aux réalités difficiles du métier par rapport à son salaire et aux mauvaises conditions de travail, elle se rappelait très bien les conseils de sa mère. Elle s'est dit : *« ma mère avait complètement raison et finalement, j'ai pris ma décision d'abandonner le métier pour créer mon propre business. Je suis gérante d'un petit restaurant ».* Elle exprime son regret de ne pas avoir écouté sa mère qui lui conseillait de ne pas choisir la profession enseignante. Elle a constaté que sa maman avait tout à fait raison et qu'elle avait prédit des choses qui sont devenues une réalité compte tenu des difficultés financières rencontrées. Si le métier avait pu l'aider à répondre à ses besoins familiaux, elle ne l'aurait pas abandonné car son discours témoigne d'une grande passion pour l'enseignement.

Normalement, un professionnel doit vivre de son métier or le vécu de certains enseignants montre la difficulté de vivre plus ou moins avec le métier d'enseignant. Ainsi, le constat montre très souvent que les enseignants sont obligés de faire des reconversions professionnelles ou de pratiquer d'autres activités en parallèle du métier d'enseignant qui nuisent à l'apprentissage des élèves et à la carrière de l'enseignant. Ils n'ont pas la prétention de devenir riche, ce n'est pas ça l'idée, mais d'avoir le minimum pour vivre décemment.

Dans ces extraits d'entretiens, deux éléments sont à prendre en compte : La prééminence de la finance sur l'autonomisation de l'enfant et un poids culturel très fort qui empêche les enfants de s'opposer aux parents parce un enfant même adulte reste un enfant. Pour le premier élément, nous sentons que la recherche d'une profession jugée élitiste et mieux payée est très présente dans le discours. Certains parents qui ont dépensé beaucoup d'argent pour leurs enfants ne voient pas d'un bon œil qu'ils aillent à l'ENS ou au CFEF pour devenir enseignants. Ils savent de toute façon qu'ils vont continuer à les soutenir financièrement et que rentrer dans le métier n'exige forcément un diplôme dans l'enseignement. Ils constatent que beaucoup de personnes rentrent dans le métier après leurs diplômes de fin d'études secondaires. Les familles encouragent leurs enfants à choisir certaines professions comme : la médecine, l'agronomie, et déconseillent le métier d'enseignant. C'est le cas de la famille qui a parlé d'« *investissement gâché pour leur fils qui a choisi l'ENS* » et de l'autre parent qui persiste auprès de sa fille bien qu'elle soit admise en troisième année d'ENS. Il lui demande d'aller participer à un autre concours avec l'argument qu'elle ne pourra pas gagner sa vie avec le métier d'enseignant.

Le second élément est tout à fait d'ordre culturel. Il semble difficile de dire non à une décision des parents et cela remet en question la liberté des enfants de choisir ce qu'ils veulent. L'autonomie de ces bacheliers est presque absente. Ils n'ont pas le droit de décider de leur avenir parce qu'il n'existe ni le travail, ni des prêts bancaires pour financer leurs études, ni d'universités ou d'écoles techniques pour accueillir ces jeunes. Étant donné que ce sont les parents qui doivent trouver de l'argent pour payer une université privée et parfois dans une université en République Dominicaine, ils orientent très souvent les choix de leurs enfants. L'absence d'une certaine liberté des bacheliers dans leur choix de formations est un constat, c'est-à-dire que l'action de décision des bacheliers est contrôlée et limitée. Ils décident de faire des études parfois pour plaire aux parents et parfois par stratégie comme nous l'avons développé dans les parties précédentes. Paris et Lapointe affirment qu'« une action sera autonome lorsqu'elle sera faite : 1) volontairement ; 2) en connaissance de cause ; 3) et sans influence déterminante d'autrui. En d'autres termes, être autonome, c'est avoir la liberté de choix et pouvoir décider par soi-même en connaissance de cause » (Paris et Lapointe, 1998, p.108). La réalité de ces bacheliers est loin d'être conforme à la manière description des auteurs.

Ce rejet du métier d'enseignant n'est pas propre à Haïti. Lors d'un conseil des maîtres dans une école primaire en Seine Saint Denis, un enseignant a écrit au tableau avant la réunion « Quel enseignant souhaiterait que ses enfants deviennent enseignants *» ?* La réponse presque unanime, est qu'à aucun moment, nous ne souhaitons que nos enfants deviennent enseignants. Nous avons remarqué un sentiment de frustration et de regret exprimé parmi les enseignants présents au conseil. Cette situation laisse comprendre que si c'était à l'instant présent, beaucoup d'entre eux n'auraient pas choisi cette profession. La réponse très pessimiste du groupe d'enseignants participant à ce conseil de classe est en lien avec cet extrait d'un enseignant haïtien. « Je disais à mes élèves de faire un choix autre qu'enseigner, il serait meilleur pour eux pour leur avenir. Je me questionne moi-même d'avoir fait un tel choix de carrière ».

Pourquoi les parents des élèves sont-ils parfois si réfractaires malgré le fait qu'ils reconnaissent le travail très important effectué par les enseignants dans la société ? L'environnement influe dans une large mesure sur la perception qu'une personne a d'une

profession. C'est l'environnement qui détermine et engendre les rêves. Certains auteurs ont fait cette remarque à l'égard du métier d'enseignant qui subit une carence de reconnaissance. « Les éducateurs se plaignent du manque de reconnaissance publique *: « Je ne trouve aucune correspondance entre ma perception d'être un éducateur et l'image que la société a de la profession*[69]*… »* (Jorro et De Ketele, 2013, p. 35).

Le milieu social dans lequel nous vivons, parfois de façon consciente ou inconsciente, nous conduit vers des objectifs. Nous pouvons donner une illustration à cette réflexion. Les parents et les élèves sont témoins du manque de considération donnée aux enseignants et ne les voient pas vivre dignement même après 15 ou 20 ans de carrière. Un enseignant qui construit une maison mène une autre activité à côté pour arriver à s'en sortir. En revanche, celui qui exerce une autre profession peut posséder une voiture, construire une maison en deux à trois ans. L'aspect matériel a d'énormes conséquences sur notre vie et nos choix.

À partir de ces exemples tirés des entretiens nous voyons comment sont signalés certains paradoxes du métier d'enseignant. Il existe une sorte de contradiction qu'on retrouve dans la représentation du métier d'enseignant chez les parents. Nous remarquons que la formation pour devenir enseignant entraîne des désenchantements, des déconvenues, des incompréhensions chez certains parents et même des regrets chez certains enseignants. Les témoignages de certains enseignants interviewés disent que leurs parents manifestent leur réprobation et leur indignation par rapport au choix de leurs enfants. Les extraits d'entretiens ci-dessus sont des cas parmi tant d'autres d'illustrations du mécontentement des parents.

6.2. Les écoliers haïtiens : porteurs d'espoir pour leurs parents

Les enfants sont les porteurs d'espoirs de leurs parents durant leur vieillesse. Pour les familles de situation très modeste, la scolarisation de leur enfant reste la seule voie pour espérer un avenir pour leurs enfants et pour eux demain. Selon Freire, « Espérer conduit à deux attentes parfois similaires, et parfois exclusives l'une de l'autre. La première facette est que l'espoir est le fait d'espérer et désirer quelque chose de meilleur pour l'humanité, pour soi ou pour les autres » (Freire, 2006). Freire réalise une distinction féconde entre espérance et espoir qui

69 L'italique ici n'est pas de nous, il est de l'auteure Anne Jorro.

sont deux facettes du verbe espérer. L'espoir est le fait d'attendre et de désirer quelque chose de meilleur, pour soi ou pour les autres : il peut être considéré comme une émotion ou une passion tandis que l'espérance est une confiance pure et désintéressée en l'avenir. Les enseignants ont cette espérance comme l'a dit Freire : « Je suis professeur en faveur de l'espérance qui m'anime malgré tout. Je suis professeur contre la désillusion qui m'envahit et m'immobilise » (Freire, 2006, p.116). Néanmoins les familles modestes envoyant leurs enfants à l'école n'ont pas cette espérance désintéressée. Les parents qui investissent dans les études de leurs enfants attendent en retour un soutien. Ils espèrent qu'ils leur viendront en aide durant leur vieillesse.

Dans les mœurs haïtiennes, les enfants ont cette obligation morale de prendre soin de leurs parents durant leur vieillesse. Cette situation est bien résumée par plusieurs proverbes haïtiens : *« Bourik fè pitit pou do l'repoze oubyen timoun se baton vyeyès malere. Pitit se richès malere ».* Ces expressions peuvent se traduire de plusieurs façons. Les enfants représentent ou constituent la richesse des pauvres ou encore les enfants apportent du bonheur et du réconfort aux moins nantis. Pour mieux contextualiser cette situation dans le cas haïtien, il faut bien préciser qu'il n'y a ni maison de retraite, ni livret d'épargne, dans la grande majorité des cas. C'est la raison pour laquelle les parents ont fait le choix de tout investir dans l'éducation de leurs enfants surtout ceux de conditions économiques et sociales modestes. Il n'y a presque pas de voies de réussite pour cette catégorie. L'école reste et demeure la voie royale pour espérer un avenir meilleur, économiquement, moralement, socialement et éthiquement.

Ces trois expressions synonymiques en créole haïtien cachent toutefois des réalités différentes de la relation parents-enfants. Elle est plus qu'un contrat que les deux parties doivent respecter mais avec une prééminence du côté des parents. Cette métaphore a tout son sens dans la société où l'enfant a cette obligation de venir en aide à ses parents. Pour emprunter le concept de « responsabilité prospective » de Métayer que l'auteur définit dans son ouvrage *La philosophie éthique enjeux et débats actuels,* de la manière suivante : « Une responsabilité que nous devons assumer relativement à nos actes futurs affectant des êtres vulnérables qui se trouvent dans notre sphère d'influence, soit qu'ils aient besoin de notre aide ou qu'ils soient menacés par nos actions » (Métayer, 1997, p. 195). C'est une responsabilité en deux temps pour les deux acteurs. Il incombe d'abord aux parents d'assumer cette « responsabilité prospective » envers les enfants et ils le font avec courage et amour. C'est une prérogative de

l'État haïtien de scolariser les enfants mais ce sont les parents qui l'assument entièrement et ils se substituent à un État irresponsable et à des Collectivités défaillantes. La seconde incombe aux enfants, en retour ils doivent remplir ce rôle de « *responsabilité prospective »* envers leurs parents pendant leur vieillesse. C'est *une pratique « de don contre don »* pour reprendre la réflexion de Marcel Mauss. Cette situation permet de comprendre pourquoi certains parents sont très réfractaires au choix de leurs enfants de devenir enseignant. Les parents agissent de cette manière non pas dans un souci de leur vouloir du mal. C'est plutôt dans un désir de protection, c'est-à-dire pour vouloir du bien à leurs enfants, les parents veulent que leurs fils ou leurs filles fassent des études qui soient perçues comme des professions prestigieuses en Haïti. Néanmoins, il y a un effet négatif tant sur l'enfant que sur le métier d'enseignant, car il restreint la liberté des enfants.

Conclusion de la quatrième partie

L'étude de cette quatrième partie nous a permis, dans un premier temps, de passer en revue une typologie d'engagements répertoriée chez les enseignants haïtiens. Chaque type d'engagement nous révèle un aspect particulier de la réalité de la vie et de l'engagement des enseignants. L'« engagement consenti et désiré » fait ressortir la volonté des enseignants à s'établir fermement dans l'exercice de leur métier. L'« engagement consenti non désiré » nous donne à voir qu'un engagement professionnel ne s'inscrit pas forcément dans la durée dépendamment des conditions qui ont conduit le professionnel à entrer dans le métier. L' « engagement stratégique » révèle que le milieu social dans lequel évolue un professionnel a de lourdes conséquences sur son engagement. Parfois, le professionnel qui s'engage le fait en fonction de certains intérêts bien spécifiques et quelquefois ceux-ci s'inscrivent dans une temporalité bien déterminée. L'« engagement circonstanciel » tel que nous l'avons découvert dans cette recherche témoigne d'une faiblesse organisationnelle de l'institution scolaire en Haïti et d'une absence de politique éducative bien définie par l'État.

La typologie de désengagement que nous avons mise au jour fait ressortir certaines faces cachées du désengagement des enseignants haïtiens. Le « désengagement voilé, non effectif en réalité », se situe à mi-chemin entre l'engagement et le désengagement. En revanche, le « désengagement planifié au préalable » survient au cours de la vie professionnelle. Un tel évènement peut facilement surprendre l'entourage du professionnel, mais en fait, l'intéressé savait pertinemment qu'il n'avait pas l'intention de faire carrière dans le métier. Cela est totalement différent du « désengagement forcé, à contre cœur » qui ne provient pas d'un désir intérieur, mais est suscité par certaines contraintes de la vie professionnelle. Enfin, le « désengagement réel » est définitif, le départ du professionnel semble irréversible.

Par ailleurs, la réflexion sur les enjeux du métier d'enseignant en Haïti a mis en lumière une double perception de ce métier, celle de la société et celle des enseignants eux-mêmes. L'image négative véhiculée par la société autour de ce métier trouve des échos très forts dans le discours des enseignants. Elle met à nu la précarité et la vulnérabilité de ce métier. L'une des conséquences d'une telle réalité, c'est qu'aujourd'hui, le métier d'enseignant est à la recherche de son identité. Il fait face à un grand paradoxe : il suscite aujourd'hui des sentiments de dégoût et de satisfaction en même temps. Ce qui explique en quelque sorte

l’implication de certains parents dans le choix du métier de leurs enfants. Car il est clair que les enfants sont souvent porteurs des rêves de leurs parents. Ils représentent aussi leur espoir. Face à toutes ces réalités, il devient difficile de dégager des perspectives pour ce métier.

Cinquième partie : Des perspectives du métier d'enseignant en Haïti

Dans le cadre de cette cinquième partie, subdivisée en deux chapitres, nous allons nous pencher particulièrement sur les efforts nécessaires pour renouveler le système éducatif haïtien. Ainsi, dans le premier chapitre intitulé : *Transformer l'enseignement pour transformer la société*, nous aborderons en tout premier lieu les enjeux de la professionnalisation de l'enseignement en Haïti en faisant ressortir la nécessité de promouvoir une éducation dialogique. Nous en profiterons pour souligner les impacts négatifs de l'hétérogénéité du corps enseignant.

Le deuxième chapitre qui s'intitule : *Des caractéristiques fondamentales de l'identité de l'école haïtienne* se veut une réflexion ou du moins une méditation méthodique sur l'image projetée sur l'école en Haïti. Cette image sociale a de lourdes conséquences sur la manière de concevoir la société haïtienne, mais aussi sur la façon dont les enseignants investissent le monde scolaire. En effet, leur perception de l'enseignement semble marquée du sceau de l'école traditionnelle, ce qui les empêche bien évidemment d'entrer dans de nouvelles approches éducatives centrées sur l'apprenant. L'école haïtienne tend de plus en plus à reproduire le système social fondé sur la médiocrité, la mémorisation et non sur les valeurs humaines et émancipatrices où le respect de l'autre devient l'axe autour duquel gravite toute la relation éducative.

Le désir de « mettre au point un système pédagogique centré non plus sur les connaissances à acquérir, mais sur le développement optimal des personnes » est loin d'entrer dans l'imaginaire de la grande majorité des enseignants haïtiens. En ce sens, la proposition de Freire, à savoir promouvoir à l'école la pédagogie de l'autonomie, nous apparaît comme une clé importante pour transformer le système éducatif haïtien. Éduquer par le dialogue semble la voie idéale pour faire sortir Haïti du chaos dans lequel elle s'est enfermée depuis son indépendance jusqu'à nos jours. L'apprentissage du dialogue comme chemin de l'humanisation du peuple haïtien devient aujourd'hui plus qu'une nécessité. Enfin, dans la conclusion, nous soulignons quelques limites et perspectives de cette recherche. Maintenant, abordons le premier chapitre.

Chapitre I : Transformer le système éducatif pour transformer la société haïtienne

La transformation de l'enseignement et du système scolaire haïtien vise au moins deux grands objectifs : promouvoir de nouvelles approches éducatives et pédagogiques qui font des apprenants les principaux acteurs de leur formation; puis démocratiser l'éducation en Haïti afin que la masse paysanne ait accès à l'éducation, une éducation de qualité susceptible d'aider les apprenants à développer toutes leurs potentialités. Ces deux grands objectifs ont pour dénominateur commun la transformation de la société haïtienne. Il est vrai que l'idée d'une réforme éducative ne constitue pas une préoccupation majeure pour les responsables politiques haïtiens, mais les évènements que connaît le pays ces dernières années expriment la nécessité de refonder l'école haïtienne tout en démocratisant l'institution scolaire et la professionnalisation du métier d'enseignant.

Les multiples catastrophes auxquelles fait face Haïti témoignent du souci de réformer l'école. Car il est du devoir de l'école de développer des réflexes chez les apprenants afin de savoir comment réagir face à chaque situation. Par exemple, en pensant à tous les morts causés par le tremblement de terre de 2010, nous comprenons bien vite combien il est urgent d'éduquer la population à tout un ensemble de choses essentielles à la protection de la vie. Par exemple, faire prendre conscience à la population des dangers encourus par les constructions anarchiques participe déjà à cette transformation du système scolaire en Haïti. Mais cela ne saurait produire les résultats escomptés sans la prise en compte de la formation des enseignants, premiers acteurs de ce changement tant attendu. En ce sens, Kahn soutient : « Dans l'histoire de l'enseignement, un type de moment semble devoir attirer particulièrement l'attention : le moment des réformes » (Kahn, 2008, pp. 23-28). Effectivement, ce sont des moments de grandes réflexions de toutes sortes.

Démocratiser l'éducation, la rendre accessible à tous, comme il a été prévu par l'UNESCO dans les Objectifs du millénaire devient à la fois urgent et préoccupant ces dernières années, par rapport aux événements catastrophiques que traverse Haïti particulièrement avec la montée puissante des gangs dans les zones métropolitaines de Port-au-Prince et certaines villes du département de l'Artibonite. Au sujet de la démocratisation de l'enseignement, l'UNESCO affirme : « Le principal argument en faveur de la promotion de l'éducation est

toujours le même, à savoir qu'une éducation de base de qualité est un droit humain fondamental et devrait à ce titre être une priorité pour les gouvernements et les bailleurs de fonds. L'éducation de base est indispensable pour comprendre le monde qui nous entoure et les possibilités qu'il offre, et pour être en mesure d'y agir efficacement[70] ». Dans cet ordre d'idées, la professionnalisation des enseignants haïtiens apparaît comme une nécessité.

1. La professionnalisation du métier d'enseignant en Haïti face à l'hétérogénéité du corps enseignant

Le terme d'hétérogénéité que nous utilisons ici fait référence à la variété des formations répertoriées au sein du corps enseignant haïtien. A priori, une telle variété devrait être une valeur ajoutée pour la formation des apprenants, mais en fait, elle constitue bien souvent un obstacle aux apprentissages, dans la mesure où ces gens qui s'improvisent enseignants, c'est-à-dire qui n'ont jamais été formés à l'enseignement, n'ont pas forcément les compétences et les bons réflexes pédagogiques pour faire face aux difficultés rencontrées dans l'exercice de leur métier et pour permettre à chacun de réussir pleinement sa scolarité. En Haïti, la question du décrochage scolaire est très peu étudiée, mais de nombreux témoignages attestent que beaucoup de jeunes abandonnent l'école à cause du mauvais comportement de certains enseignants.

Notons que « réformer l'enseignement est en somme une injonction qui présente un caractère structurel » (Kahn, 2008, pp. 23-28). Les structures de l'école haïtienne ont besoin d'être repensées afin que l'école puisse répondre véritablement à la mission qui lui est confiée. Dans un document sur l'orientation de la politique nationale en matière d'éducation, nous lisons : « La diversité des profils des enseignant-e-s représente un sérieux défi qu'il faut impérativement aborder. Pour y apporter une réponse, il est impérieux d'assurer une formation initiale et continue de qualité de tout-e-s les enseignant-e-s en exercice quel que soit leur palier d'enseignement d'accueil dans les institutions de formation » (MENFP, 2018, p. 34). Il est vrai que les responsables politiques constatent qu'il est urgent de repenser le

[70] https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/education/

système éducatif haïtien, mais les moyens mis en œuvre sont tellement faibles qu'il est très difficile de parvenir aux résultats escomptés.

Professionnaliser l'enseignement en Haïti apparaît comme une urgence du moment, car le corps enseignant haïtien dans son ensemble est très peu formé. Et ceux qui ont reçu la formation ne se retrouvent pas dans le système parce que tout simplement, arrivés en salle de classe, ils ont du mal à appliquer ce qu'ils ont reçu pendant leur parcours de formation. Le décalage est tellement grand qu'ils n'ont plus envie de rester dans le système. Au-delà de ces problèmes, le ministère de l'Éducation nationale n'arrive pas à mettre en place un système solide qui garantisse les apprentissages des apprenants et la formation des enseignants. Certes, il affirme que « pour chaque métier, il s'agit de définir ce que le/la postulante en formation doit avoir acquis pour l'exercer. Plus spécifiquement, au-delà des particularités propres à chaque niveau d'enseignement, l'unité du métier d'enseignant justifie des compétences transversales et communes dans le référentiel de compétences pour tout type d'enseignant » (MENFP, 2018, p. 54). Mais la réalité dit tout le contraire parce que le recrutement des enseignants se fait de manière très anarchique.

Bien souvent, même animés de bonne volonté, les enseignants n'ont pas toujours les compétences requises pour accompagner les élèves en difficulté. Un enseignant déclare : *« la diversité de la formation des enseignants complique l'exercice du métier. Le cursus de formation des enseignants est très différent. C'est ça l'une des difficultés auxquelles j'ai confronté avec certains de mes collègues. On ne parle pas le même jargon. Voilà pourquoi on a toujours des idées divergentes autour d'une seule et même question* ». Ainsi, au lieu de les aider à surmonter les difficultés rencontrées pour avancer dans leurs apprentissages, le risque est grand de les pousser de manière involontaire à abandonner l'école. Cela a de grandes conséquences sur l'organisation sociale. Car, lorsque les personnes abandonnent l'école sans qualification, elles sont vouées à l'échec et par conséquent sont prêtes à s'aventurer dans toutes sortes de choses pour tenter de gagner leur vie. C'est ce qu'affirment bien souvent ceux qui s'engagent dans les groupes de gangs par exemple.

Dans l'imaginaire de beaucoup d'Haïtiens, tous ceux qui ont un diplôme professionnel, baccalauréat de fin d'études secondaires, ou un diplôme universitaire peuvent enseigner. Voilà pourquoi le système éducatif haïtien est rempli de professionnels de toutes sortes qui

n'ont pas toujours une formation pédagogique commune facilitant l'exercice du métier d'enseignant. Selon Jean Christophe Torres qu'« il ne peut y avoir de passion d'enseigner sans cet ancrage disciplinaire qui conduit à ouvrir les élèves sur un univers culturel » (Torres, 2012, p. 54). Le corps professoral haïtien a des profils très hétérogènes. Parmi les enseignants, ils sont peu nombreux ceux qui ont fait une formation destinée spécifiquement à l'enseignement. Pourtant tout diplôme universitaire ou professionnel n'octroie pas la légitimité d'enseigner. Face à une telle réalité, la professionnalisation du corps enseignant pose d'énormes problèmes. En premier lieu, cette hétérogénéité est due à de multiples problèmes du système éducatif. Nous en retenons trois qui nous semblent particulièrement fondamentaux.

- Le premier est la formation initiale et continue des enseignants ;
- Le deuxième est le mode de recrutement des enseignants tant dans le secteur public que privé ;
- Enfin le troisième est la question du faible salaire des enseignants.

C'est dans cette logique que nous proposons la professionnalisation de l'enseignement en Haïti. Cela permettrait de résoudre pas mal de problèmes constatés au sein du système éducatif. Cette professionnalisation vise quatre grands objectifs. Le premier objectif est de permettre à chaque enseignant d'acquérir les compétences indispensables à l'exercice de son métier. Faire en sorte que chaque enseignant ait les compétences indispensables pour exercer efficacement son métier est une nécessité. Avoir les compétences nécessaires, cela permet d'agir en professionnel et du même coup, il devient plus facile de faire apparaître la beauté du métier d'enseignant. En ce sens, la professionnalisation du métier fait référence au développement professionnel des enseignants. Selon Demougeot-Lebel et Lison qui ont repris l'idée de (Barbier et al. 1994) déclarent que « le concept de développement professionnel est complexe. Dans son acception la plus large, il couvre toutes les transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles » (Demougeot-Lebel et Lison, 2022, pp.129-145).

La professionnalisation du métier d'enseignant ne saurait se contenter de prendre en compte uniquement la formation professionnelle. Certes, elle est un élément clé du processus, mais ne doit pas faire oublier les autres dimensions qui sont aussi importantes telle la formation

continue. Professionnaliser le métier d'enseignant en Haïti, c'est reconstruire l'image sociale du métier en octroyant aux professionnels un nouveau statut qui facilite leur reconnaissance sociale et professionnelle au sein de la société. En effet, « appartenir à l'humanité est bien la fin recherchée de cette formation de soi qui consiste à s'inscrire dans l'universalité de la communauté rationnelle, en acceptant la conséquence fondamentale qui fait de cette inscription une transformation progressive de sa présence » (Moreau, 2012, pp.115-132).

Le deuxième objectif est de s'assurer que les enfants accueillis à l'école soient traités comme des êtres humains. Le besoin de poser un nouveau regard sur les apprenants se fait sentir dans l'Haïti d'aujourd'hui. Dans beaucoup de pays dans le monde, les professeurs sont passés de la pédagogie traditionnelle à la pédagogie socioconstructiviste, mais malheureusement l'école haïtienne peine à entrer dans cette nouvelle approche pédagogique. Jusqu'à une date récente, le droit à l'erreur n'est pas encore reconnu en Haïti. Ce qui entraîne lors des apprentissages des punitions de toutes sortes. Il est temps que les enseignants comprennent que le droit à l'erreur fait partie intégrante du processus d'apprentissage. Donc, les apprenants peuvent se tromper dans leur apprentissage. Il est du devoir de l'enseignant de faire découvrir à l'apprenant qu'il se trompe afin qu'il puisse se corriger. Les sévices corporels sont certes bannis dans les principes régissant le fonctionnement de l'école en Haïti, mais cela n'empêche pas que les élèves continuent d'en recevoir et sans oublier des propos dévalorisant que subissent les élèves très souvent pour une erreur ou une leçon non sue. Au numéro 80 de la Loi de 2001, nous lisons au premier article : « Les traitements inhumains de quelque nature que ce soit y compris les punitions corporelles contre les enfants sont interdits[71] ».

Le troisième objectif est de mettre en place dans les établissements scolaires haïtiens des dispositifs éducatifs et pédagogiques permettant aux enseignants de pouvoir travailler en toute dignité.

Enfin, le quatrième et dernier objectif est de repenser tout le système éducatif en partant du matériel scolaire. Plusieurs enseignants sont d'avis que les manuels scolaires ne reflètent pas la culture haïtienne, ce qui fait des écoliers haïtiens des étrangers dans leur propre patrie. En ce sens, il est important de mettre en valeur, à travers les manuels scolaires, les richesses du pays que ce soit sur le plan géographique, historique, politique, culturel, familial ou tout

[71] Haïti: Loi No. 80 du 2001 interdisant les châtiments corporels contre les enfants.

simplement religieux. La transformation des manuels scolaires présente plusieurs avantages. Elle facilite, d'une part, une meilleure connaissance de la culture, de l'histoire, des mœurs haïtiennes; d'autre part, elle permet de mieux s'identifier en tant qu'Haïtiens. Dans cet ordre d'idées, Kahn nous rappelle que « les moments de réforme sont en cela hautement significatifs. Ce sont ceux où les questions les plus vives de l'enseignement sont posées de façon explicite, mises en discussion, et peuvent ainsi s'analyser dans toute leur acuité et toute leur complexité. Des moments de vérité, en somme » (Kahn, 2008, pp. 23-28).

Le mode de recrutement des enseignants constitue un danger pour le système éducatif et pour la société haïtienne en particulier. La nomination des gens par accointance politique ou clientélisme dans tous les secteurs de la vie nationale a des conséquences néfastes sur le système éducatif. Pour satisfaire les désirs des parlementaires, les Ministres de l'éducation acceptent de nommer des personnes qui n'ont aucune qualification et qui deviennent de potentiels dangers pour les apprenants, parce qu'au lieu de les accompagner dans leur processus d'apprentissage en vue de leur réussite, ils tendent de plus en plus à se comporter comme des bourreaux à leur égard. Haïti est l'un des rares pays au monde où les apprenants sont moins autorisés à poser des questions aux enseignants.

Par ailleurs, du côté des enseignants, leurs revendications ne sont pas toujours entendues par l'État. Dans cet ordre d'idées, Freire affirme :

> La lutte des professeurs pour la défense de leurs droits et de leur dignité doit être entendue comme un moment important de leur pratique d'enseignant, en tant que pratique éthique. Ce n'est pas quelque chose qui vient extérieurement à l'activité d'enseigner, mais bien un facteur intégré à celle-ci. Le combat en faveur de la dignité de la pratique enseignante est tout autant une partie d'elle-même que le respect du professeur à l'égard de l'identité de l'apprenant, de sa personne, de son droit d'être (Freire, 2006, p. 81-82).

La professionnalisation du corps enseignant haïtien demeure l'une des solutions efficaces aux divers maux rongeant l'institution scolaire. Cette professionnalisation doit prendre en compte de nombreux éléments. Tout d'abord, elle doit prendre en compte la formation professionnelle et continue des enseignants. La pédagogie traditionnelle est appelée à disparaître pour faire place à la pédagogie socioconstructiviste dans les écoles haïtiennes. Si deux cents ans après l'indépendance, Haïti a du mal à prendre sa vitesse de croisière, cela est dû en grande partie

au mode de fonctionnement de son système éducatif. S'assurer que les enseignants disposent des savoirs et des compétences pour accomplir leur mission auprès des élèves relève de la compétence de l'État. Il revient à l'État haïtien de tout mettre en œuvre pour redorer l'image du métier d'enseignant. Aussi longtemps que les enseignants continueront à mener une vie de misère, ils auront du mal à se donner tout entier dans l'exercice de leur métier. En effet, comme le dit si bien ce vieil adage : « Il faut un minimum de bien-être pour pratiquer la vertu ». Enfin, le mal chronique du peuple haïtien, c'est qu'il n'y a jamais eu de continuité dans les politiques éducatives mises en place par l'État. Il est nécessaire de pouvoir assurer le suivi d'une politique éducative afin de l'évaluer pour mieux l'ajuster aux besoins réels de la société haïtienne. Aujourd'hui en Haïti, l'échec des programmes politiques nous laissent à penser qu'il serait important de développer au sein de l'école haïtienne une approche dialogique. Éduquer par le dialogue devient une nécessité.

2. Une éducation dialogique en Haïti : comment s'y prendre ?

Le but de *l'éducation dialogique*, selon Freire, consiste en une nouvelle approche éducative dans la relation entre enseignant et enseigné. Elle a pour fondement le dialogue entre l'éducateur et l'élève, d'où une relation horizontale entre eux, ce qui conduit à un rapport empathique entre l'enseignant et l'enseigné. Ce nouveau mode de relation vise à faire tomber les distances qui sont généralement établies entre eux. Ce que Freire explique : « quand les deux pôles du dialogue (enseignant, enseigné) se lient ainsi, dans l'amour, l'espérance, la foi réciproque, de confiance, la participation active, l'engagement, ils deviennent critiques dans leur recherche commune et créent la communication entre les deux pôles » (Freire, 1971, p. 112).

L'éducation par le dialogue est un chemin de liberté. Les écoliers haïtiens sont invités à prendre ce chemin pour un avenir meilleur. C'est la voie idéale pour une socialisation assurée. L'école, en tant qu'elle symbolise la société en miniature, a besoin d'initier les apprenants au dialogue afin qu'il ne leur soit pas étranger dans l'avenir : « Pour Jean-Paul Richter, c'est l'école, au titre nouveau qu'elle est un espace d'interprétation à la fois des relations synchroniques, avec les autres enfants, avec les adultes et la famille, mais aussi diachronique, avec l'histoire, avec les traditions présentes créées à partir de l'histoire » (Moreau, 2005, pp. 95-120). Grâce au dialogue, la transmission des valeurs, des us et coutumes d'un peuple est

assurée. Ainsi, se créent les conditions d'un possible mieux vivre ensemble en dépit de la diversité des différences sociales. Dans cet ordre d'idées, Moreau nous dit que si :

> Le monde des enfants renferme tout le monde à venir », c'est parce qu'il reproduit sous une forme rajeunie et donc nouvelle le monde des ancêtres. C'est parce que les enfants font l'expérience d'un monde façonné par l'expérience de ceux qui les ont précédés que chaque génération d'enfants recommence l'histoire du monde (chapitre 1). C'est pour cela que les actes pédagogiques possèdent une puissance déterminante, et plus les pratiques pédagogiques seront aléatoires, plus l'avenir nous échappera (Moreau, 2005, pp. 95-120).

Donc, en matière d'éducation, les pratiques pédagogiques doivent être clairement définies en fonction des objectifs visés par l'État. C'est sans doute l'un des dangers du peuple haïtien : les pratiques pédagogiques ne sont pas toujours définies. Parfois, quand elles le sont, il n'y a personne pour les appliquer, ou du moins les dispositifs nécessaires à leur application ne sont pas toujours disponibles.

L'éducation dialogique s'inscrit en ligne droite avec le processus d'émancipation. Mais nous devons nous rappeler constamment que « s'émanciper de la *stultitia* nécessite des techniques de vies particulières; ce sont les exercices. Prendre soin de soi, cela ne peut se faire, dans la pensée hellénistique, que dans l'exercice » (Moreau, 2014, p. 35-36). L'émancipation nécessite certes une réelle volonté, mais cela n'est pas suffisant. Il faut aussi un ensemble de savoirs qui permettent de se placer au-dessus de la mêlée. En outre, Rancière nous rappelle que pour émanciper autrui, « il faut être soi-même émancipé. Il faut se connaître soi-même comme voyageur de l'esprit, semblable à tous les autres voyageurs, comme sujet intellectuel participant de la puissance commune des êtres intellectuels » (Rancière, 2004, p. 59). L'éducation dialogique cherche à promouvoir l'émancipation des apprenants et ouvre une nouvelle fenêtre sur les relations interpersonnelles en invitant chacun à l'écoute de l'autre en lui faisant crédit du meilleur de lui-même.

Quand l'enseignant est dans une posture de détenteur de savoir et considère que l'enseigné est ignorant, est un vase vide à remplir, il s'écarte de la relation enseignante. Il n'est pas dans la logique « du maître ignorant ». Dans son approche pédagogique, l'élève est considéré comme dépourvu de tout, il revient nécessairement à l'éducateur de tout lui apporter, ou encore de lui

transmettre son savoir. Une telle conception pédagogique ne facilite nullement la prise de conscience et le sens critique chez l'élève, mais au contraire, paralyse son interaction, son apprentissage, sa conscientisation par rapport au réel. Ce qui permet à Mado Chatelain et Julian Boal d'affirmer : « Paulo Freire est révolutionnaire, en préconisant une approche globale qui ne doit plus se contenter d'être une simple transmission de savoir mais qui doit instituer également des nouveaux rapports entre enseignants et apprenants » (Chatelain et Boal, 2010, p. 23-24).

A partir des expériences qu'il a faites lui-même comme éducateur, Freire développe dans ses propos l'idée qu'éduquer ne signifie nullement transmettre un savoir, donner ce qui manque à l'ignorant pour qu'il devienne un savant. Dans sa conception de l'éducation : éduquer quelqu'un consiste plutôt à l'affronter au savoir, à la réalité de tous les jours pour qu'il découvre lui-même, prenne conscience de la situation dans laquelle il vit pour la changer. Nous éduquons dignement quelqu'un quand nous le mettons en présence même de ces difficultés qui sont toujours liées au savoir et à son vécu. C'est dans cette perspective que Freire nous dit : « savoir qu'enseigner n'est pas transférer des connaissances, mais créer des possibilités pour sa propre production ou construction » (Freire, 2013, p. 63). C'est une exhortation que l'auteur nous fait pour ne pas tomber dans cette erreur qu'enseigner n'est qu'un transfert de connaissance. C'est dans cette optique qu'il garde la conviction que pour lui enseigner quelqu'un consiste plutôt à l'affronter au savoir pour qu'il découvre lui-même, sans soutien ni sentiment du maître à son égard, l'importance et la valeur que le savoir peut avoir pour lui. Partant de ses pratiques, il écrit : « Quand j'entre dans une salle de cours, je dois demeurer un être humain ouvert aux questions, à la curiosité, aux demandes des élèves, à leurs inhibitions. Je dois rester un être à l'esprit critique et interrogateur, inquiet en face de la tâche qui m'incombe celle d'enseigner et non celle de transférer des connaissances (Freire, 2013, p. 63). Ces rapports entre l'enseignant et l'enseigné ne doivent plus être verticaux, hiérarchiques mais dialectiques, comme deux copains qui discutent autour d'une table à cœur ouvert et dans une relation de confiance et de respect réciproque. « Dans le livre Pédagogie de l'autonomie, Paulo Freire lance, en vérité, un appel aux éducateurs et éducatrices afin qu'ils enseignent à leurs élèves, avec éthique et esthétique, compétence scientifique critique et passion authentique, et sous l'égide d'un engagement politique libérateur, à être des Êtres humains toujours plus humains » (Freire, 2013, p. 20). Mado Chatelain et Julian Boal s'appuyant sur la pensée de Freire ont écrit :

> L'éducation vise, selon la pédagogie de l'opprimé, non pas à faire des dépôts de savoir mais à aiguiser un sens critique. Il faut aussi apprendre à décrypter le monde qui nous entoure ; selon les propres mots de Paulo Freire et 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 et Boal, 2010, p. 23-24).

Tout d'abord il ne s'agit pas uniquement d'apprendre à lire et à écrire. De nos jours, une grande majorité de la population mondiale sait lire et écrire, mais elle a reçu une éducation non dialogique. Les opprimés savent lire et écrire parfois mais leur apprend-on à agir, à penser de manière autonome? Il s'agit de « promouvoir chez le peuple touché par une action éducative une conscience claire de sa situation objective » (Chatelain et Boal, 2010, p. 23-24). Les deux auteurs insistent beaucoup pour éliminer la structure hiérarchique de l'éducation, laquelle favorise la domination du professeur sur ses élèves tant par le pouvoir que par le savoir. Dans une perspective démocratique, l'éducation doit se réaliser avec la personne. Pour obtenir un tel fonctionnement, il faut qu'apprenants et enseignants s'engagent, collaborent, participent, prennent des décisions et soient, en ce qui a trait à l'éducation, responsables tant socialement que politiquement.

> Le perfectionnement de soi-même, loin d'être une prérogative exclusivement réservée à quelques-uns, est une carrière ouverte à tous ; ouverte à l'être humble et méconnu, de préférence peut-être à celui qui est remarqué. On y parvient, non en sortant de sa condition, mais, au contraire, en sachant bien s'y conformer ; en y parvenant, on obtient d'autant plus de mérite réel, que dans le concours des circonstances, on rencontre et moins de secours et plus d'obstacles (Moreau, 2017, pp. 13-28)

L'école pourrait être un lieu de construction de l'humanisation pour l'individu dans la mesure où elle lui permet de développer ses aptitudes intrinsèques et de renforcer son humanité. Philippe Hugon souligne cette responsabilité : « l'éducation est une valeur intrinsèque qui participe des droits, des libertés et des capabilités des personnes qui sont supérieurs à toute conception utilitariste ou de logiques marchandes » (Hugon, 2005, pp. 13-28). Les aptitudes intrinsèques dont nous parlons font référence à l'ensemble des compétences liées à

l'intelligence, tels : le jugement, la planification, le raisonnement, la résolution de problème simple ou complexe, etc. L'ensemble de ces compétences joue un rôle prépondérant dans les capacités d'adaptation de l'individu. Ces valeurs intrinsèques sont déterminantes dans le tissage des liens sociaux, dans les rapports interindividuels, dans les interactions intergroupes.

L'école, en tant que lieu ou espace de transmission de l'éducation et de l'instruction, doit être planifiée en fonction des objectifs visant à construire un individu dans sa plénitude, c'est-à-dire des objectifs lui donnant des moyens d'autonomie, d'indépendance, de coopération et d'intégration. Dans cette perspective, l'école doit jouer un rôle primordial dans les processus de construction identitaire. Charles-Henry Cuin et Ronan Hervouet ont affirmé que : « La vocation de l'école est « la socialisation méthodique de la jeune génération … contre les utopies pédagogiques hors du monde et la vision purement individualiste de l'éducation, l'école doit former l'homme social, « mettre l'enfant en harmonie avec son milieu » (Cuin et Hervouet, 2018, p. 48-49.

Tap et Vinay de leur côté voient l'éducation sous un autre angle. Elle devrait permettre à l'enfant d'avoir plusieurs rôles à jouer dans la société en fonction du contexte mais tout en gardant les valeurs humaines comme repère.

> 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 et Vinay, 2000, (p. 85 -158).

Ces processus permettent à l'individu de comprendre que le sens de son humanité est défini en fonction des valeurs collectives partagées et apprises par les membres de sa communauté. En effet, il a le devoir d'agir pour le meilleur de son individualité et pour le meilleur de sa communauté. En tant qu'acteur, toute action effectuée strictement en faveur de son individualité au détriment de sa communauté fragilise à la fois la vie collective et sa propre personne. On pourrait dire qu'une école qui est inscrite dans cette perspective est une bonne école. Elle tendrait à former des individus capables de questionner, de résoudre certains problèmes du système social dans lequel ils interagissent, afin de l'améliorer pour le bien être individuel et collectif. Ce qui nous permet de conclure que cette école est nécessaire si elle

encourage les individus à se définir à partir des idéaux qui expriment leur volonté de puissance, d'humanité, de savoir-faire et de culture.

Faire entrer *l'éducation dialogique* dans l'école haïtienne peut être considérée comme une des grandes améliorations attendues du système éducatif. Le dialogue en tant qu'outil de liberté octroie à chacun la capacité de rechercher la vérité dans le plus grand respect de la liberté de l'autre. Une telle compétence ne s'acquiert que par la formation de soi. Celle-ci permet de travailler à son perfectionnement moral. En cherchant à promouvoir une éducation dialogique, l'école haïtienne mettrait en place les bases d'une nouvelle société fondée sur le respect et la liberté de tous. L'enfant qui entre dans ce dispositif de formation dès son plus jeune âge comprendra à l'âge adulte que c'est vraiment une nécessité de rechercher le bonheur du plus grand nombre et non son propre bonheur. Car cette forme d'éducation, fondée sur la conscientisation et l'esprit critique, ouvre son horizon de pensée aux dimensions du monde. Tout cela nous rend sensible à la complexité du métier d'enseignant, car les enjeux sont forts.

3. Les enjeux du métier d'enseignant en Haïti

L'exercice du métier d'enseignant en Haïti revêt de multiples enjeux qui nécessitent une réflexion approfondie. En effet, tenant compte de l'atmosphère sociale, politique et économique dans laquelle évoluent les enseignants, il paraît fondamental d'appréhender ces enjeux afin de mieux répondre aux exigences de l'exercice de ce métier.

Au regard de la situation des enseignants haïtiens, nombreux sont ceux qui réclament continuellement de meilleures conditions de travail. Ils jugent qu'une carrière seulement dans le métier d'enseignant est très risquée pour leur avenir. C'est ce qui les conduit souvent à poursuivre deux parcours universitaires dans l'espoir d'avoir une activité parallèle en vue de répondre à leurs besoins. Pourquoi s'investissent-ils dans deux parcours ? C'est une question très paradoxale mais qui a tout son sens dans le contexte haïtien. Le métier d'enseignant permet à ceux et celles qui le pratiquent de répondre à leurs premiers besoins quotidiens étant donné qu'il y a une demande forte en matière d'enseignants. Donc, c'est une garantie pour la personne de trouver un emploi soit pendant sa formation pour subsister soit juste après pour répondre à ses premiers besoins quotidiens. En Haïti, de nombreux étudiants de l'ENS et

CFEF enseignent pendant leurs cursus universitaires et c'est peut-être très bien car, ils auront un peu plus d'expérience de la réalité du terrain et ces expériences pourraient les aider à mieux assimiler et appréhender les connaissances théoriques pendant leur formation. Le métier leur donne aussi malgré tout une petite assise économique pour prendre d'autres initiatives.

S'occuper de soi-même, c'est « s'occuper de soi en tant que l'on est "sujet de", d'un certain nombre de choses : sujet d'action instrumentale, sujet de relations avec autrui, sujet de comportements et d'attitudes en général, sujet aussi en rapport avec soi-même » (De Villiers, 2019, pp. 169-171). Il est intéressant de signaler cette difficulté liée à la vie des enseignants. Étant donné que pour devenir enseignant, il n'est pas indispensable de passer un concours spécifique octroyant la légitimité aux titres d'enseignants, cela participe énormément à cette forme de rabaissement du statut et du métier d'enseignant en même temps. Par rapport à ce problème évoqué, tous les enseignants, quel que soit leur niveau de formation, de compétences et leurs années d'expérience, se trouvent dans le même panier. Certes, il est impossible de déterminer qui est compétent ou non. D'ailleurs, les élèves, les enseignants et une majorité de la population le disent eux-mêmes, mais le fait de pouvoir enseigner sans être détenteur d'un diplôme sanctionnant les études faites, cela ne contribue pas à relever l'image du métier, sinon il le dévalorise davantage. Car quand quelqu'un intègre la fonction publique dans le métier d'enseignant, l'État ne tient pas compte du niveau de formation et ni de l'expérience. Que la personne détienne un master, une licence, un diplôme ou qu'elle n'en a aucun, on est sujet au même traitement salarial. Un enseignant nous dit : « Il y a un problème de professionnalisation du métier d'enseignant. On trouve dans le corps enseignant des gens qui n'ont reçu aucune formation pour être enseignant. Donc, ils arrivent soudainement et commencent à enseigner. Cela pose aussi le problème de la valorisation de la profession enseignante, c'est-à-dire n'importe qui peut être enseignant. Donc, cela ne fait pas la fierté des autres enseignants qui étaient dans un centre de formation. Comme lui, il a passé 4 ans, 3 années de formation et une année de stage pour être enseignant. Et quand il voit des gens qui n'ont pas mis même un mois pour devenir enseignant et gagne le même salaire que lui et parfois plus. Ça c'est frustrant, on dit qu'on n'a pas besoin de faire toutes ces années d'études pour devenir enseignant. Sinon la différence est donc notre manière d'enseigner, de faire, de procéder ».

Le peu de considération dont témoigne l'État haïtien à l'égard des enseignants qualifiés constitue une première base de leur dégoût pour le métier. C'est sans doute, le rôle attribué à l'éducation par l'État haïtien qui l'empêche de cerner tout le travail accompli par les enseignants : « Que l'homme est naturellement un être sociable, il ne peut cependant acquérir les qualités de la sociabilité en dehors de l'éducation. L'éducation est ce qui sort de l'homme de l'animalité, qui fait sa grandeur et sa dignité » (Aristote, 2013, p. 6). En prenant conscience de cette noble mission dévolue aux enseignants, de faire passer les apprenants du stade de l'animalité à celui de la personne humaine, il devient plus facile de poser un nouveau regard sur les enseignants et de pouvoir apprécier leur travail à sa juste valeur.

Il peut arriver que quelqu'un qui n'a aucune formation soit en sciences éducatives soit universitaires donne des directives pédagogiques à un enseignant qualifié possédant une licence ou un master. Un enseignant affirme à propos d'un de ses stages : « *En 2007, j'étais évalué dans un « stage d'accompagnement* [72]*» dans une école primaire par un enseignant qui n'a que son diplôme de baccalauréat de fin d'études* ». On peut admettre que cet enseignant a de l'expérience et elle est très importante. Cependant nous estimons qu'elle n'est pas suffisante. Sans avoir les compétences requises, peut-on faire de l'accompagnement ?

Pour la plupart des enseignants qualifiés, l'enseignement est une occupation provisoire en attendant des offres plus alléchantes dans d'autres secteurs d'activités. Il n'est pas étonnant qu'un enseignant passe plusieurs mois sans percevoir son salaire. Concrètement, un enseignant ne peut pas se contenter de ce qu'il reçoit comme salaire pour sa vie et sa famille. Si on reste dans la profession enseignante, c'est toujours presque dans l'attente de trouver un autre travail. C'est la raison pour laquelle beaucoup d'enseignants qualifiés, une fois qu'ils trouvent une organisation non gouvernementale (ONG), ou une autre institution quittent l'enseignement scolaire. Dans certains cas, ils font les deux emplois à la fois avec toujours une négligence du côté de l'école. Surtout, il est permis selon la législation haïtienne d'occuper deux fonctions : celle de la fonction enseignante concurremment avec une autre. Il paraît inquiétant qu'Haïti traite ses enseignants d'une telle condition. La société haïtienne a besoin d'enseignants qualifiés et responsables pour sortir le pays de son état lamentable.

[72] Le stage d'accompagnement réalisé en 2ème année pour les étudiants du CFEF.

Enfin, rappelons que « la vie de l'homme n'est en réalité qu'une grande éducation, dont le perfectionnement est le but"; vérité fondamentale qui répond à tous les problèmes dont l'incertitude agitait le jeune cœur, inquiétait la raison naissante; vérité qui résout, explique et règle tout dans notre rapide passage sur la terre ! » (Moreau, 2017, pp. 11-18). Ainsi, l'exercice du métier d'enseignant a des enjeux importants. Il n'existe pas d'autres moyens plus efficaces pour transformer une société que de transformer son système éducatif. Il n'existe pas de dispositifs plus puissants aujourd'hui pour développer une société qu'en donnant de bonnes orientations à son système éducatif. Dans le monde tel qu'il évolue aujourd'hui, la connaissance devient la clé qui donne accès à presque toutes les possibilités. Laisser périr son école et les enseignants, c'est détruire tout une société. Prendre au sérieux la formation de ses professionnels, c'est ouvrir de nouvelles pistes d'avenir pour toutes les institutions et pour le développement du pays de manière générale.

4. L'augmentation du salaire, facteur de valorisation du métier d'enseignant

En étudiant la professionnalisation, Wittorski décrit les quatre grandes dimensions qui caractérisent les professions en ces termes : « Elles possèdent une base de connaissances, elles satisfont l'intérêt général, elles possèdent un code éthique, elles font l'objet d'une rétribution » (Wittorski, 2008, pp. 9-36). En Haïti, s'il est encore possible de parler d'une base de connaissances, d'un intérêt général et d'un code éthique, il est extrêmement difficile de parler de la rétribution des enseignants et cela pour les deux principales raisons qui suivent. D'une part, le salaire des enseignants est vraiment insuffisant par rapport aux coûts de la vie. D'autre part, le retard enregistré dans le paiement des enseignants est catastrophique. Dans cette logique, la rétribution des enseignants pose des problèmes parce que le salaire qu'ils reçoivent est tout à fait dérisoire par rapport au travail effectué. Les enseignants n'ont pas caché leur déception par rapport au mauvais traitement dont ils sont l'objet de la part de l'État haïtien. Certains estiment qu'un cireur de bottes peut mieux gagner sa vie qu'un enseignant, car il a la possibilité d'économiser son argent quotidiennement, alors qu'un enseignant ne sait jamais à quel moment précis, il percevra son salaire.

La question du salaire des enseignants haïtiens suscite des réflexions à plusieurs niveaux. Par exemple, étant donné qu'il n'existe pas de plan de carrière, il arrive parfois que les enseignants fraîchement nommés aient un salaire supérieur ou égal à celui des enseignants

ayant un certain nombre d'années dans le métier. Déjà, cette réalité engendre le dégoût pour le métier. Cela crée parfois des tensions au niveau des relations interpersonnelles dans le groupe des enseignants. Lorsque les enseignants ayant suivi une formation de quatre (4) ans constatent qu'ils reçoivent le même salaire que ceux qui n'ont reçu aucune formation initiale pour devenir enseignants, cela suscite leur mécontentement. Les enseignants diplômés estiment que cela ne sert à rien de consacrer autant d'années à se former, à se professionnaliser si les salaires sont identiques. Cette manière d'organiser l'enseignement en Haïti constitue une source de démotivation pour les enseignants. D'où leur profond désir d'abandonner le métier.

La question du salaire des enseignants est un problème crucial qui a d'énormes conséquences sur la qualité de l'enseignement en Haïti. Étant donné qu'ils ne reçoivent pas à temps leur salaire, ils se voient obligés d'entreprendre d'autres activités en parallèle au métier d'enseignant afin de pouvoir subvenir à leurs besoins. Les écoles publiques en paient lourdement les conséquences. Étant donné que les enseignants dans les écoles publiques n'ont pas la certitude de recevoir à temps leur salaire, ils s'engagent bien souvent dans des écoles privées susceptibles d'honorer leur engagement afin d'avoir la certitude de percevoir une rémunération à la fin de chaque mois. Cela entraîne des conséquences néfastes sur la réussite scolaire, mais plus encore sur la qualité de la formation dispensée. Les enseignants sont nombreux à souligner que dans les écoles publiques, le taux d'absence des enseignants est souvent supérieur à leur taux de présence. Ce qui veut dire que l'absentéisme est très fréquent dans ces écoles publiques. Qui pis est, aucune autorité compétente n'est capable de redresser la situation.

Notons que le salaire des enseignants conditionne énormément leur développement professionnel. En effet, puisqu'il n'existe pas souvent de bibliothèque dans les établissements scolaires, le seul moyen dont disposent les enseignants pour promouvoir leur formation est l'achat des documents personnels (livres, articles) et la consultation des documents disponibles en ligne. Cette dernière pose le problème d'une bonne connexion internet. Certainement, il existe des documents en ligne, mais pour pouvoir bien en profiter, une connexion internet est indispensable. Mais le faible revenu des enseignants ne leur permet pas vraiment de souscrire facilement à un abonnement internet.

5. La formation des enseignants haïtiens, entre nécessité et obligation

Nos recherches prouvent que le métier d'enseignant est extrêmement difficile et que l'enseignant occupe une place importante dans la vie de l'apprenant et au sein de l'institution scolaire. Les difficultés constatées sont liées d'un manque de matériels pédagogiques, un nombre d'enseignants insuffisant et de salaires inadaptés mais aussi le problème fondamental qui rend le métier complexe et paradoxal est lié aux sujets éduqués qui sont des êtres inachevés. C'est la raison pour laquelle quand on est enseignant, on porte plusieurs casquettes : tantôt conseiller, tantôt médiateur ou pédagogue. D'ailleurs la polyvalence compte parmi les compétences exigées de l'enseignant comme le pensent certains chercheurs en science de l'éducation : « Devenir enseignant, c'est se préparer à être polyvalent dans ses savoir-faire et savoir-être en exerçant de multiples fonctions auprès des élèves : à la fois animateur, assistante sociale, chef de projet, coach, éducateur, formateur, psychologue, didacticien, parent, pédagogue, juge, sociologue, surveillant … » (Boyer et Horenstein, 2013, p.17). A titre d'exemple, les professeurs d'écoles doivent assumer toutes leurs tâches en dehors de leur tâche principale qui est d'instruire. N'est-elle pas la seule profession qui demande autant de compétences pour intervenir sur les apprenants. Il s'avère que c'est un métier exigeant et difficile. C'est un exercice extrêmement difficile : quand l'enseignant doit-il avoir la posture de juge, la posture de sociologue, la posture de parent, la posture de transmetteur de savoir etc. ? C'est un métier de l'humain qui requiert les compétences des autres disciplines sociales telle la psychologie, la sociologie …

Parmi les multiples fonctions qui incombent aux enseignants Pastré nous dit que : « L'enseignant a pour fonction d'être metteur en scène et médiateur » (Pastré, 2011, p. 55). Les acteurs ne sont autres que les apprenants. Nous sommes là pour faire respecter les règles, appliquer les principes avec équité, impartialité, raisonnement logique, pour accompagner le sujet vers une émancipation. En un mot, quand on regarde les missions des enseignants, on peut affirmer qu'ils assurent la transmission et la pérennisation de la culture humaine et appliquent la politique éducative de l'État.

Freire souligne le rôle incontournable que jouent les enseignants dans une société et dans la vie d'un élève. L'auteur énonce « Parfois, on s'imagine mal ce qu'un simple geste du professeur peut représenter dans la vie d'un élève. Ce qu'un geste apparemment insignifiant

peut avoir comme force formatrice ou comme contribution à la formation de l'apprenant par lui-même. Dans ma propre histoire, jamais je n'oublierai un de ces gestes de professeur que j'ai eu durant mon adolescence déjà lointaine » (Freire, 2006, p. 59). La conviction de l'auteur est de montrer la présence d'un enseignant joue un rôle essentiel dans la société. Avoir 50 élèves dans une salle de classe, c'est avoir autant de familles différentes les unes des autres, autant de personnalités différentes. Des gens qui vont aller travailler dans des secteurs d'activité différents comme ébéniste, maçon, avocat, médecin, tailleur… L'enseignant est le pilier de la classe comme l'a bien fait remarquer Mialaret « l'enseignant est un acteur jouant le rôle de pont avec d'autres acteurs dans l'éducation. C'est la plaque tournante du système car dans son acte d'enseigner, il cohabite directement ou indirectement, à plusieurs types de partenaires : enseignants, élèves, autres enseignants de l'établissement, administration, communauté, parents d'élèves… » (Mialaret, 2004, p.15.)

Des politiques publiques ont fait des tentatives de remplacement des enseignants par des personnes virtuelles mais tout cela reste un échec. Les enseignants jouent ce rôle de pilier quel que soit l'approche pédagogique utilisée rationnelle ou socioconstructiviste, on ne peut se priver des enseignants dans les salles de classe. « La salle de classe reste une référence, mais elle doit s'ouvrir sur l'environnement, ce qui en change profondément le caractère » (Nahas, 2009, p. 7). L'enseignant représente l'esprit et l'unité morale qui guide les apprenants à être les architectes de la construction de leur savoir. Il les accompagne à être acteur de leur propre recherche intellectuelle.

Si l'enseignant joue un rôle aussi essentiel dans la vie de l'apprenant et pour la société, cela traduirait que les enseignants jouissent d'une reconnaissance sociale et auraient moins de difficulté à exécuter leurs missions au même titre que leur responsabilité. Pourtant tel n'est pas le cas, c'est un métier dont les professionnels sont en souffrance perpétuelle. Des grèves répétitives, des bas salaires, des propos irrespectueux, des manques de matériels pédagogiques sont le quotidien de beaucoup d'enseignants.

Pour que l'enseigné soit architecte de son savoir, il faut que l'enseignant et l'école soient à la hauteur de leurs missions. Freire raconte « l'une des tâches essentielles de l'école, comme centre de production systématique de connaissances, consiste à travailler, d'un point de vue critique, l'intelligibilité des choses et des faits ainsi que leur communicabilité » (Freire, 2006,

p.136). Dans la dynamique du dialogue, il recommande que l'éducation de l'enseigné ne soit pas prise isolément car les deux l'enseignant et l'enseigné forment une seule et unique réalité. Pour qu'il y ait enseignement, il faut avoir obligatoirement l'apprentissage des deux sujets : formé et formateur). Le formateur ne considère pas le formé comme un objet auquel il doit donner une forme et le formé aussi ne doit pas considérer le formateur comme un objet mais comme un sujet avec des caractéristiques différentes des siennes.

Dans une relation pédagogique, « il n'y pas d'enseignement sans apprentissage, les deux processus s'expliquent mutuellement, et leurs sujets, malgré les différences qui les caractérisent, ne se réduisent pas à la condition d'objet l'un de l'autre. Qui enseigne apprend à enseigner, et qui apprend enseigne à apprendre. Qui enseigne quelque chose à quelqu'un ». (Freire, 2006, p. 41).

Un double rôle des deux acteurs : ce qui veut dire celui qui enseigne apprend à enseigner et celui qui apprend enseigne à apprendre. Les deux acteurs sont tous deux dans un processus d'apprentissage et d'enseignement. L'auteur continue dans sa réflexion pour nous dire « (...) que l'individu en formation, dès le début même de son expérience formatrice, s'assumant aussi en tant que sujet de la production du savoir, se convainc définitivement qu'enseigner n'est pas transférer la connaissance, mais créer les possibilités pour sa production ou sa construction » (Freire, 2006, p. 40). Accepter que l'apprenant soit un sujet connaissant au même titre que l'enseignant est un atout majeur pour son apprentissage et cela facilite son autonomie. Si l'enseignant se sent supérieur à ses élèves, ils risquent de former « des faux sujets demain » (Freire, 2006, p. 41).

À la lumière de la pédagogie Freire, nous découvrons que le maître n'est plus le seul sachant et l'élève le non-sachant, dépourvu de tout, comme un objet vide qu'il faut remplir pour le rendre beau. « C'est dans ce sens qu'enseigner n'est pas transférer des connaissances, des contenus, et former n'est pas une action par laquelle un sujet créateur donne une forme, un style ou une âme à un corps indécis et accommodé » (Freire, 2006, p. 41). En acceptant que les apprenants soient des sujets connaissant, ils les invitent à se mettre en scène et à être acteur de leur apprentissage. Cerletti a repris l'idée phare de Rancière pour dire :

> La possibilité d'émancipation dans l'acte d'enseigner est liée, pour Jacotot, à la potentialité d'un triple questionnement, qui est un appel libertaire dirigé vers

> l'intelligence et un impératif radical adressé à la volonté. Le maître ne cesse de demander : « et toi ? … Qu'est-ce que tu vois ? Qu'est-ce que tu en penses ? Qu'est-ce que tu ferais ? ». Les réponses, donc, cesseraient d'être un secret que garderait le maître pour se transformer en une conquête de chaque élève sur les savoirs, sur le monde et sur lui-même (Cerletti, 2005, pp. 81-88).

C'est sans doute une des premières missions de l'enseignement de susciter le questionnement, la réflexion, l'action chez les élèves, car ce qui prime ce n'est pas le transfert des connaissances vers l'apprenant mais l'expérience de l'apprentissage qui se fait mutuellement par les deux acteurs. C'est dans ce sens que certains auteurs voient la présence du maître symbolise le guide, l'esprit et l'unité morale dans une salle de classe.

6. Le système éducatif haïtien : un système en péril

L'éducation bancaire telle qu'elle est comprise notamment par Freire anéantit complètement la créativité, l'autonomie et la liberté chez l'élève. Elle perpétue une sorte de contradiction entre éducateur et élève. Elle est en opposition continue avec l'*éducation dialogique* qui est au service de la libération et du développement du sujet. L'éducation bancaire est anti dialogique tandis que l'éducation dialogique est conscientisante. L'enseignant porte alors une double casquette : il est celui qui éduque et en même temps il est éduqué dans le dialogue avec l'élève et dans ce cas-là nous pouvons parler d'une éducation conscientisante.

Freire a apporté une explication magnifique à propos de la double tâche d'éducation : émancipation ou aliénation. Il est plus facile de reproduire une éducation aliénante qu'une éducation sortie d'une conscience émancipatrice. D'ailleurs, ceux et celles qui ont pu arriver à s'échapper de cette éducation bancaire, arrivent à la mettre en question. Ils ne sont pas nombreux et nous pouvons les compter sur les bouts des doigts. Ils connaissent une vie difficile et à titre d'illustration, la vie de Freire en est un bon exemple. Combien de professeurs sont-ils conscients des conditions de vie de leurs élèves ? Combien d'enseignants qui pensent qu'un élève est un être en miniature comme lui ? Combien d'enseignants qui pensent qu'un élève est un sujet au même titre que lui ? Combien d'enseignants qui pensent que tout être humain est capable d'apprendre sans être obligé de passer par la contrainte ? Combien d'hommes politiques qui prennent des décisions en écoutant le point de vue des enseignants et leurs souffrances ? Combien d'hommes politiques osent dire la vérité et

défendre les intérêts du peuple ? Cependant comment doit-on changer ces pratiques ? Elles sont énormément difficiles à changer mais ce n'est pas impossible. Des pédagogues ont proposé des voies qui pourraient apporter des solutions humanitaires viables et durables mais au prix des sacrifices de toute une vie. Ils sont plusieurs mais nous en retenons deux : Freire et Moreau.

Les deux se rejoignent par la méthode et par la finalité de leur action. La perspective de solution du pédagogue brésilien passe par l'éducation comme la voie essentielle de la liberté et de l'autonomie. Le second, Moreau, a choisi de montrer la métamorphose par le perfectionnement de soi. Notre recours à ces auteurs permet de mettre l'accent sur la dimension transformatrice de l'éducation. Ils sont des modèles pour nous et pour tout peuple qui espère goûter le fruit de la liberté et de l'autonomie.

Freire nous apporte un élément de réponse à travers son texte qui pourrait bien guider les enseignants dans leur pratique. « Supprimer la distance entre la théorie et la pratique suppose, de la part de l'adulte, une remise en question personnelle lui permettant de surmonter les marques idéologiques qui le conditionnent. Cela ne peut se faire qu'à travers de nouvelles structures de travail et de pouvoir à l'école » (Freire, 2006, p. 8-9).

Dans son livre *Les opinions d'un voyageur dans la vie,* Pierre souligne l'un des grands dangers de l'éducation en affirmant : « Quand c'est par l'éducation qu'un homme est devenu monstre, il est vraiment monstre. En plus des tendances naturelles exacerbées, il détient des valeurs intellectuelles déformées qu'il va infléchir en vue de parfaire sa monstruosité » (Pierre, 1996, p. 81). Ainsi, nous pouvons en déduire que l'éducation, indépendamment de son orientation et de sa finalité, peut conduire l'homme à toutes les dérives possibles. Vraisemblablement, c'est dans cette perspective qu'il faut comprendre cette idée de Freire reprise par Garibay et Séguier : « Aucune pédagogie n'est neutre. Elle est soit une arme de domestication, voire de déshumanisation, soit un outil d'émancipation » (Garibay et Séguier, 2009, p.15).

Si l'éducation est ce qui permet à l'homme de se construire en tant que sujet libre, ne peut-elle pas être aussi un outil d'aliénation? Freire montre aussi une des conséquences de l'éducation aliénante peut contribuer à la déshumanisation de l'homme. Il reconnaît très bien qu'il ne

s'agit pas de la vocation de l'éducation et de l'école. Freire a nuancé ce propos pour montrer que seule la voie de l'humanisation est la vocation de l'homme.

> Mais si ces deux voies sont possibles (l'humanisation et la déshumanisation), seule la première nous paraît être ce que nous appelons la vocation de l'homme. Vocation niée, mais également affirmée du fait même de cette négation. Vocation niée dans l'injustice, l'exploitation, l'oppression, la violence des oppresseurs. Mais affirmée dans la soif de la liberté, de justice, dans la lutte des opprimés pour la récupération de l'heure humanité spoliée (Freire, 1983, p. 20).

En analysant ces deux finalités de l'éducation, nous constatons qu'il s'agit de deux paradigmes bien distincts, bien qu'ils visent un même sujet : l'être humain. Ils fixent aussi le même objectif : le bien-être de l'homme mais un bien être différent selon la finalité choisie. Nous pouvons voir que ces deux finalités de l'éducation se donnent comme objectifs de transformer et d'interpréter le monde dans un temps présent et futur. Toute la différence entre elles, c'est la manière de procéder pour trouver ce bien-être, la manière d'interpréter le monde de l'améliorer et c'est la manière d'exercer ce métier d'enseignant.

En tout premier lieu, commençons par Freire. « L'humanisation et la déshumanisation, au sein de l'histoire, dans un contexte réel, concret, objectif, sont des possibilités qui se présentent aux hommes en tant qu'être inachevés et conscients de leur inachèvement » (Freire, 1983, p. 20). Au regard de cette citation, nous faisons une double analyse. D'une part, nous observons que l'éducation a pour vocation l'humanisation de l'homme et d'autre part, l'auteur insiste sur le fait que l'éducation peut contribuer aussi à la déshumanisation de l'homme. Même si l'auteur reconnaît que « L'éducation est spécifiquement humaine », (Freire, 2006, p.112), néanmoins elle peut aussi conduire les humains vers la déshumanisation. Ce qui a poussé Freire à mentionner deux modèles d'éducation : dialogique et bancaire. Chacun de ces modèles vise un idéal d'homme.

Freire a fait remarquer deux aspects importants qui ne peuvent pas être passés sous silence. En premier lieu, c'est « le poids de cet enseignement « bancaire » qui déforme la créativité nécessaire de l'apprenant et de l'éducateur … » (Freire, 2006, p. 43). Dans cette optique, l'enseignement dans ces écoles est planifié à partir des objectifs visant à détruire les capacités d'adaptation des individus, c'est-à-dire, lorsque les objectifs visés vont à l'encontre du développement des aptitudes intrinsèques citées ci-dessus (le jugement, la planification, le

raisonnement, le dialogue, la résolution de problème simple ou complexe, etc..). En second lieu, l'auteur a fait remarquer le jeu d'intérêt des classes dominantes, en affirmant : « du point de vue des intérêts dominants, il n'y a aucun doute que l'éducation doit être une pratique qui occulte les vérités et qui fige les individus dans leur classe sociale. Chaque fois, cependant, que la conjoncture l'exige, l'éducation se fait progressiste, mais progressiste « à moitié » (Freire, 2006, p. 113).

Chapitre II : Des caractéristiques essentielles de l'identité de l'école haïtienne

Décrire l'identité de l'école haïtienne nous paraît fondamental pour saisir son mode de fonctionnement. Contrairement à beaucoup d'autres pays qui se sont émancipés du poids de la colonisation, l'école haïtienne porte aujourd'hui encore les marques de la colonisation. Les sévices corporels et les approches pédagogiques en témoignent fortement. Dans l'école haïtienne, la pédagogie traditionnelle continue à être pratiquée et nous avons l'impression que cela peut se poursuivre encore de nombreuses années, car les réformes éducatives mises en place par l'État haïtien ne prennent pas suffisamment en compte les méthodes et les pratiques pédagogiques. Les enseignants continuent encore à être au centre des apprentissages et les élèves sont toujours considérés comme des vases vides à remplir. Face à une telle réalité, il est difficile de travailler à l'avènement d'un nouveau système politique capable d'orienter autrement l'avenir du pays.

En ce sens, les quatre points qui seront développés à l'intérieur de ce chapitre ont pour objectif de faire la radiographie du système scolaire haïtien afin de mettre à nu les obstacles qui paralysent le fonctionnement du système et qui du même coup empêchent le décollage du pays après plus de deux cents (200) ans d'indépendance. À travers le premier point, nous aimerions cibler l'un des obstacles majeurs du système, à savoir, l'apprentissage de la soumission totale à l'école. C'est ce que nous essayons de montrer lorsque nous évoquons l'école comme lieu de silence et de soumission. Cette soumission rappelle l'époque de la colonisation où les colonisés devaient une obéissance aveugle à leurs maîtres. En deuxième lieu, nous tâcherons de montrer en quoi l'école haïtienne s'apparente à une espace de reproduction du statut social, un lieu de germination de la médiocrité. En effet, contrairement à ce qui est visé dans les grands axes de l'éducation, à savoir : le beau, le vrai et le bien, l'école haïtienne ne semble pas se préoccuper de ces axes. Si le beau fait ressortir la dimension esthétique de l'acte éducatif; le vrai met en exergue la dimension scientifique et le bien, la dimension éthique. Nous nous demandons pourquoi l'école haïtienne ne cherche-t-elle pas à promouvoir ces valeurs ?

En troisième lieu, vu les méthodes pédagogiques en vigueur dans l'école haïtienne, nous estimons qu'il serait intéressant de promouvoir le respect de l'autonomie des apprenants. Cela aura pour conséquence de faire entrer les enseignants dans de nouvelles approches pédagogiques plus respectueuses et plus soucieuses de l'épanouissement des élèves. Enfin, nous voyons combien l'éducation par le dialogue peut être une source d'émancipation pour les apprenants.

1. L'école haïtienne : lieu de soumission et de silence

Selon Bensidoun, Jouve et Roques, « l'école reste aujourd'hui le seul lieu ouvert à tous et passage obligé de chacun. C'est là une responsabilité hors norme d'autant plus difficile à assumer, mais ô combien passionnante, qu'elle ne peut pour autant faire abstraction des paramètres extérieurs existants ; en cela l'institution scolaire s'inscrit aussi dans un environnement qui véhicule des valeurs parfois en profonde contradiction avec celles ouvertement affichées en son sein » (Bensidoun et al., 2006, p.11-12.). Cette remarque nous paraît tout à fait pertinente pour comprendre pourquoi l'école haïtienne est un lieu de soumission et de silence. En fait, elle ne peut être autrement puisque les approches éducatives et les méthodes pédagogiques ne s'inscrivent pas dans la dynamique d'une éducation émancipatrice visant l'épanouissement des sujets. En effet, dans un système éducatif où l'apprenant est considéré comme un vase vide à remplir, cela ne peut être autrement. L'erreur fatale d'une telle approche éducative, c'est que « l'homme libre ne doit rien apprendre en esclave » [dit Platon] et les leçons qu'on fait entrer de force dans l'âme n'y demeurent point ». (Drouin-Hans,1998, p.12). Ainsi les propos de Platon repris par Drouin-Hans nous invite à jeter un nouveau regard sur la manière d'enseigner sur les apprenants, car la manière d'éduquer est aussi importante que les savoirs à transmettre.

L'esprit *du maître ignorant* de Rancière est loin d'habiter la pensée des enseignants haïtiens qui pour la majorité se considèrent comme les seuls sachant très souvent. Ce qu'ils demandent aux apprenants, c'est une obéissance aveugle aux lois et aux principes régissant le fonctionnement de leur salle de classe. D'autant plus que le principe des sévices corporels en termes de punition pour toute infraction commise est toujours de rigueur. Même si en réalité, dans les textes de loi, ces sévices sont prohibés, certains enseignants savent que ces lois ne seront jamais appliquées et par conséquent ils s'autorisent à les mobiliser au moment

opportun. Hadzilacos n'a-t-il pas eu raison quand il affirme : « L'école, au sens général d'éducation institutionnalisée, est l'institution sociale, conservatrice à juste titre, grâce à laquelle la génération au pouvoir transmet ses valeurs à la génération suivante, essentiellement, et parfois tant bien que mal, à travers l'enseignement des acquis intellectuels du passé » (Hadzilacos, 2005, p.125). En plus de la transmission des valeurs, l'école en tant qu'institution politique et sociale tend à transmettre ses croyances aux nouvelles générations sans tenir compte des évolutions sociales caractérisant la société contemporaine. Le désir de maintenir le statu quo constitue l'un des objectifs poursuivis par les générations adultes dans l'éducation des jeunes. Lorsque ce désir de maintenir le statu quo devient trop fort, il ne peut qu'aboutir à ce que Freire appelle « l'éducation bancaire ». Le propre de cette forme d'éducation c'est qu'elle « entretient et favorise la contradiction » (Freire, 2001, p. 52). Une telle éducation ne peut nullement contribuer à l'émancipation des apprenants.

Pour comprendre pourquoi l'école haïtienne est considérée comme lieu de soumission et de silence, il serait important de faire un survol de la trajectoire historique, sociale et politique du pays. Parmi les multiples paramètres susceptibles d'expliquer les fondements du système éducatif haïtien, nous retenons en premier lieu, le passé colonial du peuple haïtien. Notons que la colonisation a laissé une empreinte indélébile dans la mentalité du peuple haïtien. Le système éducatif n'est pas exempt d'une telle histoire teintée d'un rapport dominant/dominé. Celui-ci continue à se perpétuer par le biais de l'enseignement. Très souvent les professeurs adoptent une pratique dominante et très autoritaire dans les salles de classes où très souvent les élèves sont considérés comme « des sujets de droits à part entière ou sujets de non-droits », c'est-à-dire certains des droits des enfants ne sont pas respectés par certains enseignants. Des exemples illustrent bien ce mode de fonctionnement faisant de l'école un espace de silence grâce aux comportements autoritaires de certains enseignants. Les structures coloniales se perpétuent à travers la manière dont l'école est organisée. Rappelons la stratification sociale de la colonie : les grands planteurs blancs, les petits blancs, les affranchis, les esclaves domestiques, les esclaves des champs. Les nouveaux dirigeants d'Haïti, issus de la mentalité coloniale, ont du mal à prendre leur distance par rapport à ce système infernal. L'école continue de fonctionner de manière très stratifiée. Une école haïtienne avec des programmes communs n'existent pas et les écoles déterminent les classes sociales de la société. L'accès à l'école a toujours été le monopole d'une certaine couche sociale et même de nos jours cette pratique ne disparaît totalement dans la société. Les

gouvernements haïtiens successifs n'ont pas toujours eu le souci de démocratiser l'institution scolaire. Voilà pourquoi une grande partie de la population n'a jamais été scolarisée comme il est souligné dans un rapport du MENFP de 2020 : « l'accès à l'école reste encore difficile pour un très grand nombre d'enfants dont les familles peinent à assumer les coûts trop élevés. Ces dysfonctionnements sont liés à la forte dominance de l'offre privée d'éducation dont les coûts constituent encore des barrières pour les ménages en absence de subventions par l'État » (MENFP, 2020, p. 9). Il est vrai que durant ces trente dernières années des efforts non négligeables ont été consentis pour rendre l'école plus ou moins accessible à une grande partie de la population, mais les moyens mis en œuvre n'ont pas abouti aux résultats escomptés. Car il n'y a jamais eu une véritable politique éducative cherchant à promouvoir la culture haïtienne dans toute son intégralité. L'éducation en Haïti reflète davantage la culture française que celle d'Haïti. Un enseignant interviewé déclare que :

> *« Les ouvrages ne sont pas adaptés à la réalité haïtienne, il nous faut des ouvrages adaptés à notre histoire. Je sais qu'on ne doit pas former les Haïtiens pour Haïti seulement, on les forme pour le monde, pour l'humanité. On peut prévoir des ouvertures sur le monde. Il faut donner la prééminence à la réalité haïtienne parce qu'on ne va pas aller à l'école pour aller à l'école. Elle n'est pas en soi une fin, mais nous devons y aller pour apprendre pour transformer notre vie et celle des autres s'il le faut, notre environnement s'il le faut ».*

Cette réflexion de cet enseignant rejoint l'idée phare de Freire quand il dit : « Comment enseigner, comment former sans être ouvert à l'environnement géographique, social des apprenants? » (Freire, 2006, p.148). Les manuels scolaires et notre corpus juridique en témoignent fortement. Les grands auteurs classiques français sont connus de tous les élèves haïtiens alors que les grands auteurs haïtiens sont négligés et souvent ils sont tombés dans les oubliettes. En ce sens, l'école haïtienne forme des citoyens pour l'étranger et non pour le pays. Le système éducatif ignore ce qui permettrait à l'homme haïtien de mettre en valeur ses propres caractéristiques et son identité.

En outre, un autre élément à prendre en considération pour comprendre l'école haïtienne est la longue dictature de François Duvalier. «Toute l'histoire d'Haïti est une succession de dictatures stables, de périodes de grande instabilité, de moments d'équilibre précaire, de

conjonctures de crise et de situations de crise larvée comme celle que la population haïtienne vient de vivre de 1996 à 2004 » (Étienne, 2007, p. 1). La dictature pendant plusieurs décennies a eu des impacts néfastes sur la vie de la société. La société haïtienne connaît depuis un certain temps un désordre généralisé et les dirigeants sont incapables de conduire le pays en démocratie. Nous vivons dans une sorte d'anarchisme depuis une dizaine d'années qui n'est ni une démocratie ni une dictature. Cependant des signes des deux régimes sont présents dans la société. Étant donné que pendant plus de trois siècles l'humanité du peuple a été bafouée, nous avons l'impression qu'il y a de temps en temps des resurgissements de certaines séquelles de la colonisation au sein de la société haïtienne. Le système éducatif, à travers les institutions scolaires et universitaires, reflète le mode d'organisation de la société que ce soit sur le plan politique, économique ou social.

Ces différents paramètres que nous venons d'évoquer pour tenter d'expliquer pourquoi l'école haïtienne est un lieu de soumission et de silence ont pour dénominateur commun la formation des enseignants. Les centres de formation des maîtres dont dispose le pays sont en quantité insuffisante et matériellement, ils ne sont pas équipés d'outils nécessaires pour l'apprentissage des étudiants. Le pire de tout cela, c'est la manière dont l'État gère le recrutement du personnel enseignant. Le manque de formation dont souffre le corps enseignant haïtien conditionne énormément le système éducatif. Voilà pourquoi les efforts engagés par le ministère de l'Éducation nationale peinent à donner les résultats espérés. Car les vrais problèmes de l'éducation en Haïti n'ont jamais été abordés de manière méthodique. Le problème de la formation des enseignants pose la question de leur professionnalisation. Faire du métier d'enseignant une vraie profession pourra sans doute conduire à un autre système éducatif où l'apprenant ne sera plus considéré comme un élément négligeable, mais comme le principal acteur de sa formation. Ainsi, les enseignants pourront créer les conditions de mise en place de nouvelles perspectives éducatives en Haïti.

Promouvoir la professionnalisation des enseignants en Haïti, c'est leur donner la chance de se regarder autrement, de regarder autrement le métier qu'ils exercent et de poser un nouveau regard sur les apprenants dont ils ont la charge. En professionnalisant les enseignants, il leur deviendra possible de comprendre les fondamentaux de l'enseignement, de mieux comprendre la complexité du métier qu'ils exercent. Cela pourra susciter en eux le désir de se mettre à jour par rapport à la manière d'approcher les élèves et d'enseigner aux élèves. Cela leur

permettra de comprendre que l'enseignement, comme tous les autres métiers, est régi par un code éthique et qu'il est tout à fait essentiel de l'appliquer dans l'exercice de leur profession.

Probablement, nombreux sont les enseignants qui ont la volonté de changer les choses, mais qui par ignorance, par manque de formation qui n'y arrivent pas, car on ne donne pas ce qu'on n'a pas. Si les enseignants n'ont pas été formés aux nouvelles méthodes pédagogiques et aux nouvelles approches éducatives, ils risquent de continuer pendant de longues années encore à appliquer les méthodes traditionnelles dans leurs pratiques. D'ailleurs, les superviseurs qui sont censés être là pour faire de nouvelles recommandations aux enseignants n'ont pas forcément été formés aux nouvelles pédagogies. Parfois, ceux qui ont reçu cette formation estiment que les enseignants n'ont pas les matériels dont ils ont besoin pour appliquer de telles méthodes. Les enseignants issus de l'École Normale du CFEF n'ont cessé d'en faire la remarque.

L'école haïtienne est un lieu de soumission et de silence parce que jusqu'à ce jour, les enseignants continuent de se placer dans la position de ceux qui détiennent exclusivement le savoir et qui ne voient pas dans leurs apprenants aucune occasion d'apprentissage. Joachin avance à ce sujet que « la perception du binôme maître-élève ne permettait pas l'émergence de la créativité. En effet, le premier a été perçu strictement comme un transmetteur de savoir, le second était censé restituer les enseignements communiqués par le premier » (Joachin, 2018, p. 63). D'ailleurs, en salle de classe, les enseignants sont nombreux à exiger ou à attendre des élèves une posture de soumission et de silence. Pour la plupart d'entre eux, les meilleurs apprenants sont ceux qui appliquent scrupuleusement les principes de fonctionnement de la classe. La collaboration des apprenants n'est pas une valeur recherchée dans le cadre des apprentissages en Haïti. Cette forme « d'éducation bancaire » utilisée dans les salles de classe ne mène nulle part et ne saurait contribuer à l'émancipation des apprenants. D'ailleurs, la formule de Sénèque : « Libère-toi, toi-même », va à l'encore de toute pédagogie faisant de l'apprenant un simple soumis, incapable de faire preuve d'intelligence, de créativité et d'innovation. En disant : « Libère-toi, toi-même », Sénèque donne à voir que le travail éducatif implique un effort personnel sans lequel rien n'est possible.

Un autre aspect important de cette posture de soumission et de silence, c'est qu'elle permet aux enseignants de se rassurer par rapport à leur manque de formation, leur manque de compétence et de professionnalisme. En réduisant les élèves au silence, ils se mettent en sécurité en ce sens que les enfants ne leur poseront pas des questions embarrassantes auxquelles ils ne pourront pas répondre. Dans la culture haïtienne et particulièrement dans les familles, les enfants ont appris dès leur jeune âge à ne pas riposter aux adultes parce que ces derniers ont toujours raison. Une telle mentalité ne favorise nullement l'apprentissage, car elle tue l'imagination et la curiosité des apprenants. Ainsi, les apprenants qui sont éduqués dans une telle ambiance auront du mal à parvenir à leur pleine émancipation, car dans leur esprit, ils sont incapables de tout. Freire démontre que l'émancipation est une construction et un apprentissage continu de toute une vie quand il dit :

> Personne n'est le sujet de l'autonomie de quiconque. Par ailleurs, personne ne mûrit soudainement à 25 ans. L'être humain mûrit ou non chaque jour. L'autonomie, en tant que maturation de l'être pour lui-même, est un processus qui transforme l'être à venir. Mais elle ne se produit pas à une date marquée dans un agenda. C'est dans ce sens qu'une pédagogie de l'autonomie doit être centrée sur les expériences qui stimulent la décision et la responsabilité, c'est-à-dire, sur les expériences respectueuses de la liberté (Freire, 2006, p.120).

Cette réflexion très remarquée de l'auteur permet de comprendre d'un côté le comportement passif des Haïtiens dans beaucoup de situations et elle met en exergue aussi pourquoi le peuple haïtien est étranger à sa propre réalité sociale. Tout cela est dû à son mode d'éducation et particulièrement à l'héritage dictatorial et au passé colonial mais plus particulièrement la manière d'enseigner les élèves.

C'est extrêmement difficile la situation d'Haïti certes, mais il existe une possibilité de transformer le pays à travers l'école et l'université et c'est à partir de nouvelles approches pédagogiques dialogiques où tout serait mis sur l'intérêt de l'enfant. Si les critères qui définissent le statut des enseignants peuvent être respectés, il y a cette possibilité d'en sortir, par exemple comme « enseigner exige de savoir écouter ; enseigner exige de reconnaître que l'éducation est idéologique … » (Freire, 2006, p.125), si nos enseignants dans un esprit collectif et de dialogue pouvaient atteindre cet objectif. Certes, nous sommes bien conscients que c'est un processus à long terme. Un exemple pour illustrer cette démarche. Les

enseignants dans une « éducation dialogique » accouchent des sujets responsables, autonomes et démocrates. Ces personnes émancipées arriveront dans les sphères privées et publiques agiront au nom de la liberté, de la justice sociale, de l'intérêt collectif au détriment de l'intérêt particulier. Nous aurons des magistrats qui jugeront avec toute impartialité selon les règles de droit. En outre, nous aurons des dirigeants politiques élus à la tête du pays pour servir le peuple et non pas leurs propres intérêts et l'intérêt de la classe possédante. Prenons quelqu'un qui a fait ses études dans des établissements publics ou privés où ses droits n'ont jamais été respectés en tant qu'élève ou étudiant tout au long de son parcours d'études comme le droit d'avoir des enseignants compétents et présents, le droit d'apprendre dans un espace scolaire propres et disposés des matériels pédagogiques.

L'exemple le plus courant aux yeux de l'élève, c'est que tous les moyens sont bons pour atteindre un objectif personnel au détriment du collectif. La question d'éthique est bannie dans presque toutes les professions et les institutions, voire mêmes les institutions qui devraient être le dernier rempart de la société en termes de valeurs, de morale et d'orientation comme : l'école, l'université, l'église, l'hôpital. Prenons l'exemple d'un médecin toujours en retard dans son travail, c'est un manque d'éthique, car il ne respecte pas la vie des patients alors que la vie est sacrée. Sauver la vie est plus important que tout.

Nous avons des condisciples qui n'arrivaient pas à payer les frais de scolarité et qui étaient renvoyés chez eux. Pourtant demain quand ils deviendront directeurs d'école ; docteurs ou responsable de clinique, ils seront beaucoup plus intransigeants. Ils oublieront complètement leur passé difficile. Ils ont été à un moment de leur vie victime de toutes ces humiliations, mais eux ils vont continuer à humilier les autres, sans être capable de prendre un peu de distance pour essayer de comprendre la situation des élèves. Tous ces comportements rejoignent une situation presque similaire décrite par Freire. Ce dernier déclare :

> Il n'est pas rare de voir des paysans qui, lorsqu'ils sont « promus » chef d'équipe, deviennent encore plus durs envers leurs anciens compagnons que le patron lui-même. On pourrait dire avec raison que cela vient du fait que la situation d'oppression dans laquelle il vivait n'a pas été transformée. Alors le nouveau chef d'équipe, pour assurer sa place, doit faire preuve de plus de dureté que n'en montrait le patron. Une telle constatation confirme notre opinion, à savoir que, dans de telles

> circonstances, les opprimés n'ont que l'oppresseur comme modèle d'humanité (Freire,1983, p. 24).

Tout cela se résume ainsi, hier il était esclave, aujourd'hui, il devient un maître et il doit se comporter avec la posture d'un maître commandeur.

2. L'école haïtienne : un espace de reproduction sociale

Il faut nuancer ce discours, c'est-à-dire, ne pas généraliser que tous les enseignants sont irresponsables mais beaucoup boycottent le côté éthique de leur profession ; la rigueur méthodique ; la posture de chercheur ; le respect de l'autonomie de l'élève. Ce qui nous conduit à conclure : rares sont les enseignants qui se responsabilisent et rares aussi les responsables politiques qui se responsabilisent. Les hommes politiques étant instruits en grande partie par des enseignants irresponsables et leurs actions demain seront pires dans les postes de décisions qu'ils vont occuper dans les sphères privées et publiques. « Nous sommes tombés dans une sorte de spirale continue et pour que cette spirale continue soit arrêtée, il faudrait que les enseignants prennent conscience de leur situation et cette conscience va déboucher sur une transformation de soi qui amènera les enseignants vers l'autonomie et l'émancipation » (Aussel et Dufour-Maître, 2006, pp. 555-560).

Pour éviter de reproduire les mauvaises actions, il faut avoir un esprit critique pour regarder son passé, prendre un peu distance, questionner le système éducatif, son métier, l'environnement dans lequel on vit et regarder le monde de demain avec une autre lunette. Or, « Une des tâches essentielles de l'école, comme centre de production systématique de connaissances, consiste à travailler, d'un point de vue critique, l'intelligibilité des choses et des faits ainsi que leur communicabilité » (Freire, 2006, p.136). Freire avait le courage de problématiser ce constat et propose aussi de la résoudre : « Chaque fois que sa liberté est opprimée, l'homme n'est plus qu'un être simplement ajusté, accommodé. Alors, amoindri, acceptant les ajustements qui lui sont imposés, sans le droit de discuter, il renonce aussitôt à son pouvoir de créateur » (Freire, 1978, p. 41). Cette question est d'actualité et mérite de susciter l'intérêt de chacun. Elle a toute sa raison d'être. Aujourd'hui, on la pose encore. Partout dans le monde, nous voyons des femmes et des hommes opprimés le plus souvent par des institutions étatiques comme l'école, l'université, le travail (...). Qui plus est parfois, on

retrouve cette situation dans des sociétés qui font éloges de leur système politique démocratique. Une question aussi épineuse mérite d'être posée dans toutes les sphères de la société haïtienne. Qui osera la poser et qui osera tenter de mettre en place les processus pour une éducation adoptant *une pédagogie dialogique* ?

Durkheim affirme « qu'une classe sans discipline est comme une foule » (Durkheim, 1925, p.172). Si on a une classe sans discipline aujourd'hui, demain on aura une société sans discipline. Dans une salle de classe, tous les représentants de la société sont présents. La métaphore de l'auteur comparant une salle de classe sans discipline à une foule est vraisemblablement une vérité. C'est la politique éducative par le biais de l'institution scolaire qui définit le modèle de citoyen de demain. Dans une foule aucune règle n'est établie, son comportement et son action vont dans tous les sens. Cet exemple pourrait s'appliquer aux types d'écoles et de facultés existantes en Haïti et aux institutions étatiques haïtiennes.

L'échec de l'instauration de la démocratie après la dictature féroce des Duvalier père et fils de 1957 au 7 février 1986 coïncide avec le système éducatif. Celui-ci ne suit pas la révolution pour la canaliser et la rendre opérationnelle. L'école, l'université et les partis politiques qui devraient prendre la relève et prendre soin de cet élan démocratique, de cette prise de conscience collective et les consolider ont failli à leur mission. L'école est l'ADN de la société et tout apprentissage d'un système politique se fait en son sein. Avoir une école où les valeurs morales, éthiques, les contenus d'apprentissage sont normalisés et respectés donneront naissance aux générations présentes et futures à une société équilibrée. Françoise Garibay et Michel Séguier reprennent à leur compte un des arguments les plus solides de la pédagogie de Freire en avançant « que l'oppression n'est ni un phénomène naturel, ni un état inévitable. Toute oppression est apprise et, cela même au sein des institutions éducatives qui sont censés la combattre » (Garibay et Séguier, 2009, p. 25). L'oppression est institutionnalisée par l'État par ses politiques éducatives qui sont exécutées par les enseignants. Pour ainsi dire, il ne peut y avoir une société démocratique sans une école démocratique. Une école démocratique donnera naissance à des dirigeants démocratiques, une école autoritaire débouchera sur des dirigeants autoritaires.

La sociologue Béatrice Mabilon-Bonfils aborde la question des violences scolaires sous l'angle d'une violence institutionnelle où l'État se servirait de l'école comme un lieu où

s'affrontent des violences entre classes sociales. L'approche de cette auteure porte principalement sur la violence symbolique. Elle affirme :

> L'école, comme toute institution, articule logiques sociales, espace symbolique et histoires singulières et la violence scolaire, ici strictement entendue comme violence des acteurs, devrait, selon nous, être pensée dans une dynamique fondamentalement politique : processus social de rupture du pacte républicain et anomie produite par la violence symbolique de l'Institution dans sa gestion du pluriel (Mabilon-Bonfils, 2007, 173-197).

Selon l'idée de l'auteure, l'école devient un instrument de domination des élites envers les autres milieux socioculturels différents. Une école inclusive donnera aussi naissance à une société inclusive et le contraire est aussi vrai. L'idée d'une école autoritaire dans une société démocratique est analytiquement contradictoire et même incompatible. D'ailleurs, un vieux dicton nous apprend que *"les enfants d'aujourd'hui seront les adultes de demain"*. Il y a une part de vérité, les enfants d'aujourd'hui occuperont les postes de responsabilité de demain. Un enfant traité dans la dignité, l'honnêteté, la liberté, l'autonomie, la justice (…) a de fortes chances de traiter ses copains de la même manière qu'il a été traité et l'inverse est aussi vrai. Un élément essentiel mis en valeur par Freire au sujet de l'influence du comportement de l'enseignant dans la vie de l'élève.

> Le professeur autoritaire, le professeur permissif, le professeur compétent et sérieux, le professeur incompétent et irresponsable, le professeur amoureux de la vie et des personnes, le professeur mal-aimé, toujours en colère contre le monde et les autres, froid, bureaucratique ou rationaliste, aucun d'entre eux ne passe sans laisser sa marque. D'où l'importance de l'exemple que le professeur offre par sa lucidité et son engagement dans le combat pour la défense de ses droits, aussi bien que de l'exigence des conditions pour l'exercice de ses obligations (Freire, 2006, p.81).

L'essentiel de cette réflexion de Freire est qu'il laisse entrevoir que l'acte d'un enseignant marque la vie d'un élève soit dans un sens positif soit dans un sens négatif. Selon le pédagogue brésilien, il a fait une exhortation aux enseignants d'avoir toujours un comportement exemplaire. Le résumé de cette réflexion est que l'expérience d'apprenant aujourd'hui sera l'expérience d'enseignant de demain. Si nous vivons notre métier d'élève dans un esprit critique et de liberté, demain nous pratiquerons notre métier dans un esprit

critique et de liberté et ce quel que soit le poste occupé et l'inverse semble vrai. Donc Freire est convaincu que les enseignants ont un rôle essentiel à jouer dans la vie politique, sociale et économique des enseignés par leurs actions et leurs enseignements. Aucun enseignant ne peut échapper à cette nécessité de se construire par ses actions. Chaque bonne ou mauvaise action peut ainsi acquérir une dimension d'humanisation ou de déshumanisation. Freire pose clairement dans son texte *pédagogie de l'autonomie* la mission attendue de tout éducateur. « En tant qu'éducateur, je dois être constamment attentif à ma relation, à ce respect qui implique également que je le sois avec moi-même. Il n'est pas mauvais de répéter cette affirmation faite de nombreuses fois dans ce texte : l'inachèvement duquel nous sommes devenus conscients nous a fait des êtres éthiques » (Freire, 2006, p.75).

Il faut bien souligner que cette approche de Freire ne s'inscrit pas dans un déterminisme historique parce que le devenir de l'homme reste toujours incertain. Il est capable d'améliorer son environnement, sa situation et ceux des autres mais la véracité est de mise en grande partie. L'histoire retient quelques exemples tels : Jean-Jacques Dessalines, Nelson Mandela, Paulo Freire, Célestin Freinet, Martin Luther King (…) qui ont fait bouger les lignes de pensées dominantes par leurs manières de vivre et de travailler avec autrui.

3. L'intérêt de promouvoir le respect de l'autonomie des apprenants

Le respect de l'autonomie de l'apprenant, est une parmi les exigences fondamentales de l'enseignement comme le souligne Freire : « enseigner exige le respect de l'autonomie de l'être qui apprend » (Freire, 2006, p. 74). Tout enseignement dans lequel le respect de l'autonomie de l'apprenant n'est pas une priorité est sujet à l'échec pour les personnes en question et pour la société. Haïti est peut-être l'exemple parfait où le respect de l'autonomie de l'élève est remis en cause dans les institutions qui sont censées le promouvoir : l'école, la famille, l'Église, les partis politiques (…). Prenons en exemple la réalité égoïste ; hautaine, méchante ; de guerre fratricide qu'Haïti vit en ce moment. Elle est le fruit d'une absence de respect d'autonomie et de liberté de l'apprenant ou de l'enfant dans les sphères de vie sociopolitique telles l'école, l'église, la famille. C'est dans cette optique que Freire encourage et conseille fortement le respect de l'autonomie de l'apprenant ou de l'adulte, qui doit être un des buts fondamentaux de nos actions d'enseigner. Cette approche pédagogique est à

privilégier et est indispensable à l'enseignement si nous recherchons effectivement un monde où le respect de la liberté est la norme.

Un changement de paradigme pédagogique traditionnel en paradigme pédagogique dialogique pourrait bien être une issue pour Haïti dans ses diverses crises. Si nous mettons en œuvre l'idée de Freire, la possibilité de sortir Haïti de cette souffrance est bien réelle. Il suffit d'une prise de conscience des dirigeants, d'un changement de politique éducative dans laquelle les enseignants et les élèves deviennent les priorités de cette politique. L'auteur ajoute cette idée pleine d'espoir en avançant « durant les quatre dernières décennies, vos "élèves" sortirent de la sphère de l'ingénuité pour parvenir à la sphère critique ; ils passèrent de la passivité à la militance, de la souffrance à l'espérance, de la résignation à l'utopie… » (Freire, 2006, p. 28).

Ce nouveau paradigme éducatif attribue à l'apprenant un rôle essentiel dans la construction de son savoir et l'enseignant est vraiment dans une posture d'accompagnant. L'autonomie de l'enseigné ou de l'élève le conduit dans la voie de l'émancipation. Le pédagogue a insisté fortement sur le fait que le respect de l'autonomie de l'enseigné est une injonction.

> Le respect de l'autonomie et de la dignité de chacun est un impératif éthique et non une faveur que nous pouvons ou non concéder aux uns ou aux autres. Précisément, c'est qu'en tant qu'êtres éthiques, nous pouvons ne pas respecter la rigueur de l'éthique et tomber dans sa négation, et pour cela même, nous ne devons pas faire abstraction de la possibilité de la faute éthique qui ne peut être désignée que par le terme transgression (Freire, 2006, p. 75).

Cette réflexion si séduisante mérite d'être commentée. L'auteur montre dans son analyse la vraie place que doit occuper l'apprenant dans l'enseignement quand on met au premier plan le respect de sa dignité humaine et son autonomie. Il fait de l'apprenant un sujet éthique, car il le place d'emblée comme un sujet responsable de son apprentissage, sans pourtant négliger le rôle des enseignants. Inévitablement, nous remarquons la portée à la fois méthodologique, épistémologique et politique de la position de Freire dans cette analyse. L'intérêt d'une telle démarche permet au sujet apprenant de retrouver ses capacités humanistes, physiques, psychologiques et intellectuelles de façon à s'occuper pleinement de ses activités pour son mieux-être et sa collectivité. Elle le rend autonome avec un regard critique sur lui-même et son environnement social et politique.

Le pédagogue Freire a pris le soin de montrer le rôle de chacun des acteurs : enseignants et élèves. En effet, selon lui, « le but de l'éducateur n'est plus seulement d'apprendre quelque chose à son interlocuteur mais de rechercher avec lui les moyens de transformer le monde dans lequel ils vivent » (Freire, 1983, p. 9). C'était la certitude et la conviction que portait Freire : dans un acte d'enseignement, le respect de l'autonomie de l'être qui apprend passe aussi par une reconnaissance de l'existence de l'autre avec toute sa dignité, son vécu, sa culture et son histoire. L'idée du respect d'autrui est omniprésente dans l'œuvre de l'auteur mais aussi dans les différentes actions qu'ils ont menées pendant qu'il était plus particulièrement enseignant en travaillant avec les adultes et les enfants des rues. Il octroie à l'apprenant sa vraie place dans le cadre de son apprentissage.

> Il en est ainsi du professeur qui ne respecte pas la curiosité de l'apprenant, son goût esthétique, son inquiétude, son langage, plus précisément sa syntaxe et sa prosodie. De même, le professeur transgresse les principes fondamentalement éthiques de notre existence, quand il ironise sur l'élève, qu'il l'infériorise, qu'il lui enjoint de « rester à sa place » au moindre signe de sa rébellion légitime. Il les transgresse tout autant quand il se décharge de l'accomplissement de son devoir de poser des limites à la liberté des élèves, d'enseigner ou d'être respectueusement présent dans l'expérience formatrice de l'apprenant (Freire, 2006, p. 75).

Le respect de l'autonomie de l'être semble noble et crédible, il a traversé le temps, d'autres penseurs l'ont soutenu par leurs actions et leurs œuvres. Il conditionne la vie de l'homme, il contribue à le façonner, à déterminer sa coexistence avec autrui. L'effort qui s'impose ici consiste à faire confiance aux élèves, à leurs types d'expression, notamment leurs paroles, leurs vécus et leurs points de vue. En résumé, une reconnaissance de l'autre avec son vécu, son histoire, ses us et coutumes est le facteur essentiel pour un vivre en communauté bien définie par une altérité : « caractère de ce qui est autre » et « la reconnaissance de l'autre dans sa différence », la différence s'entendant ethnique, sociale, culturelle ou religieuse ». (Liendle, 2012. pp. 66-68).

4. Une éducation dialogique pour l'Haïti d'aujourd'hui

Dans son ouvrage *Pédagogie de l'opprimé,* Freire considère le dialogue comme la clé de l'existence et la base de tout enseignement démocratique digne de ce nom. Pour lui, « il s'impose comme le chemin par lequel les hommes trouvent leur signification en tant qu'hommes » Freire, 1983, p. 72). Cependant l'auteur rajoute une idée très intéressante pour mieux comprendre ce dialogue en disant « quand nous essayons d'analyser le dialogue comme phénomène humain, nous rencontrons quelque chose qui est l'essence même de ce dialogue : la parole » (*Ibid*., p. 71). Freire analyse l'existence humaine dans une perspective anthropologique et ontologique à la lumière du dialogue. Ce dernier est la matrice de notre existence comme vecteur d'une prise de conscience, comme outil constitutif d'une éducation émancipatrice.

Freire va jusqu'à parler d'une éducation de la conscience par le dialogue. Ainsi, l'acte d'enseignement, en tant qu'acte spécifique de dialogue peut conduire soit à l'émancipation du sujet soit à sa soumission. Selon Freire, quand l'enseignement est fondé sur le dialogue, le processus devient moins passif pour l'enseignant et pour l'enseigné. Le dialogue favorise le développement d'une relation horizontale réciproque. L'enseignant ne doit pas considérer l'apprenant comme un ignorant. Son métier lui fait cette exigence de comprendre qu'il est le même homme que l'enseigné. Freire mentionne qu'« enseigner exige une rigueur méthodologique, une posture de chercheur » (Freire, 2006, p. 46). Cette exigence méthodologique et cette posture de chercheur permettent à l'enseignant de comprendre que l'enseignement est une rencontre de sujet à sujet comme si l'a bien écrit Freire « … toute pratique éducative requiert l'existence de deux sujets, l'un qui apprend en enseignant, l'autre qui enseigne en apprenant » (*Ibid*., p. 84). Or c'est le dialogue qui joue le rôle de pont entre les deux sujets de cette pratique éducative. Il produit la métamorphose de l'enseignant et de l'apprenant et octroie une certaine forme de reconnaissance. Cette reconnaissance de l'autre s'inscrit dans une dynamique de l'éducation dialogique.

Freire critique le dispositif de « l'éducation bancaire », qui met l'enseignant dans une posture de savant et l'enseigné dans la posture de l'ignorant. Généralement, dans l'enseignement traditionnel il arrive que l'enseignant pose une question et l'apprenant lui répond sans que celui qui questionne et celui qui répond aient la capacité d'analyser et de décortiquer la

réalité. Freire nous invite à aller au-delà de cette représentation schématique du dialogue. Il est vrai que cette approche éducative a été utilisée pendant très longtemps et elle continue d'appliquer dans certains systèmes éducatifs, mais cela ne signifie nullement qu'il faut la garder encore aujourd'hui.

Dans cette nouvelle pédagogie éducative fondée sur le dialogue, Freire a mis en lumière cette part d'ombre qui existait dans l'interprétation du monde. Pour lui, la mission première de l'éducation consiste à fournir aux apprenants des clés de lecture et d'interprétation du monde. En effet, dans un monde en perpétuel changement, il est important de savoir orienter convenablement sa vie. Pour y parvenir, l'apprenant a besoin d'une formation éthique lui permettant de vivre non pas à la périphérie de son existence, mais bien en son centre. C'est ainsi qu'il fera de sa vie une œuvre d'art. C'est peut-être en ce sens qu'il faudrait comprendre cette pensée de Freire quand il dit : « La transformation du monde implique la dialectisation entre dénoncer la situation déshumanisante et annoncer son dépassement, c'est-à-dire, au fond, annoncer notre rêve » (Freire, 2006, p. 93). Cette transformation du monde passe assurément par une éducation dialogique et les enseignants ont un grand rôle à jouer dans son aboutissement.

Nous comprenons bien que cette nouvelle approche éducative implique de la part du maître un nouveau rapport à l'élève et à lui-même. L'éducation dialogique suppose un nouveau rapport à soi-même et aux autres. Celle-ci a pour fondement l'échange et le dialogue entre l'éducateur et l'élève. Cette forme de relation vise à faire disparaître les distances qui sont généralement établies entre eux. Lorsque l'élève est considéré comme un être dépourvu de tout, il revient nécessairement à l'éducateur de tout lui apporter, ou encore de lui transmettre son savoir. Une telle conception pédagogique ne facilite nullement la prise de conscience et le sens critique chez l'élève. Mais, au contraire, elle réduit ses capacités imaginatives et créatrices. Ce commentaire de Châtelain et de Boal illustre bien les méfaits d'une « *éducation bancaire »* dans la relation enseignante :

> […] c'est là surtout que Paulo Freire est révolutionnaire, en préconisant une approche globale qui ne doit plus se contenter d'être une simple transmission de savoir mais qui doit instituer également des nouveaux rapports entre enseignants et apprenants. Ces rapports ne doivent plus être verticaux, hiérarchiques mais dialectiques. L'éducation vise, selon la pédagogie de l'opprimé, non pas à faire des

> dépôts de savoir mais à aiguiser 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 (Châtelain et Boal, 2010, p. 23-24).

Cette réflexion offre un bel éclairage sur le rôle et l'importance du dialogue dans l'éducation. *La pédagogie des opprimés* vise particulièrement à dénoncer « *l'éducation bancaire »* qui consiste à faire un dépôt de savoir au lieu d'éveiller le sens critique des enfants. Aussi, montre-t-elle que les dominés ont une part de responsabilité de leur situation d'esclavage. Néanmoins, on peut admettre que les dominés n'ont pas demandé à l'être. C'est à eux que revient la lourde responsabilité de s'en sortir pour ainsi dire que s'émanciper est une réalisation de soi. L'auteur dénonce aussi le mauvais fonctionnement du système social qui est fondé sur une relation de dominants/dominés et invite le peuple à prendre en main son destin tout en remettant en question le déterminisme historique. Son discours révèle la véritable physionomie des systèmes éducatifs dans beaucoup de pays.

L'éducation passe obligatoirement par le dialogue « comme phénomène humain (…) et l'essence de ce dialogue est la parole » (Freire, 1983, p. 71), et en son absence, il est impossible de parler d'éducation. L'« éducation bancaire » ne permet pas d'avoir plusieurs lunettes pour interpréter le monde parce qu'elle manque la prééminence de ce dialogue. Or l'enseignement est le lieu par excellence du dialogue, de l'interprétation du monde, car c'est un espace politique et idéologique. Dans cette idée, Moreau souligne que : « l'acte éducatif est une herméneutique croisée (comprendre l'enfant pour l'aider à interpréter le monde), c'est parce que le développement de l'enfant est une dialectique herméneutique (interpréter le monde pour comprendre qui on veut être) » (Moreau, 2005, pp. 95-120). C'est une approche pédagogique originale fondée sur la capacité qu'à chaque être humain de se poser la question suivante : Qui suis-je ? Comment dois-je améliorer ma situation individuelle et collective ? Du côté de l'élève, elle lui permet de nommer les actions et de transformer le monde par son questionnement avec l'aide d'un enseignant conscientisé et émancipé. Freire fait référence à la démocratisation de la culture qui ouvre un espace de relation où le dialogue devient indispensable. Pour lui, « le dialogue est une exigence existentielle (…), la rencontre de la réflexion et de l'action de ceux qui le pratiquent, tournés vers le monde à transformer et à humaniser, il ne peut se réduire au *dépôt* des idées d'un individu dans un autre ni à un simple échange d'idées » (Freire,1983, p. 72-73). Dans une pareille situation, le rôle d'un enseignant

émancipé est capital pour aider l'élève à aiguiser son sens critique par la culture du dialogue et le savoir écouter comme l'a bien dit Moreau, 2018 « le maître est un exemplum ».

Freire propose des solutions face à ce problème endémique : « le dialogue s'impose comme le chemin par lequel les hommes trouvent leur signification en tant qu'homme », il continue son argumentation pour avancer que « l'existence humaine ne peut être muette, silencieuse, ni se nourrir longtemps de fausses paroles, il lui faut ces paroles authentiques avec lesquelles l'homme transforme le monde » (Freire, 1983, p. 72). N'est-ce pas cette absence de culture du dialogue qui manque au peuple haïtien dans son système éducatif, dans les familles, dans les partis politiques et dans les églises ? Les professeurs haïtiens ont une part de responsabilité dans la culture du silence et du défaut de l'action dialogique par leur manière d'enseigner très souvent. Ils adoptent une pratique dominante dans les salles de classe. Les élèves sont dominés et très souvent condamnés à se taire durant toutes les heures de cours. Or le remède pour contrecarrer la culture du silence et l'insuffisance de l'action est le dialogue. Voilà pourquoi, Freire illustre sa thèse pour dire que : « Seul le dialogue, qui implique une pensée critique, est capable aussi de créer. C'est lui qui établit la communication et, avec elle, la véritable éducation. Celle qui, dépassant la contradiction éducateur/élèves, se présente comme un lieu de cognition dans lequel les sujets exercent leur acte cognitif sur l'objet connaissable qui leur sert d'intermédiaire » (Freire, 1983, p. 77). Ce qui rend possible le dialogue, c'est la croyance en l'homme. Ainsi compris, le dialogue n'est plus un simple échange de communication entre deux individus. Ce n'est plus une parole supérieure contre une parole inférieure. Mais c'est un échange entre deux sujets. Ana Maria (Nita) Araújo Freire exprime l'espérance de Freire au sujet de la parole en ces termes : « Sa préoccupation centrale était, surtout, de donner la parole à ceux qui en sont interdits, de leur donner la possibilité d'exprimer leur vie en tant que sujets historiques dans une pédagogie en faveur de l'opprimé » (Araujo Freire, 2013, pp.13-21).

Le dialogue a une dimension transcendantale dans la vie d'homme et c'est une clef pour l'émancipation. Il touche à la fois la vie spirituelle, la vie sociale et la vie politique. La parole fait de l'humain un homme à part entière et sans elle, il est même impossible de parler de notre être. La parole a une dimension sacrée et transcendantale pour notre existence, nos apprentissages et c'est grâce à elle que la société est possible. Sur ce Freire a donné une réflexion très pointue sur la double dimension de la parole : « l'action et la réflexion,

solidaires de telle manière, dans une interaction si absolue, qu'en supprimant l'une d'elles, ne serait-ce qu'en partie, l'autre en souffre immédiatement. Il n'y a pas de parole véritable qui ne soit pas praxis[73]. Aussi, prononcer une parole authentique, c'est transformer le monde » (Freire, 1983, p. 71). De nos jours, nous écoutons et lisons de nombreux discours qui ne sont pas praxis chez les responsables politiques des états à titre d'exemple, l'éducation comme un droit à tous les enfants, l'égalité entre homme et femme ; l'existence d'une race humaine ; la gratuité de l'enseignement et l'inclusion scolaire. Autant de très belles paroles sans action mais qui restent au stade de discours. « Si la parole est privée de sa dimension action, la réflexion se transforme automatiquement en bavardage, *verbalisme,* bla-bla-bla. Elle devient aliénée et aliénante. C'est une parole insignifiante, dont on ne peut espérer qu'elle dénonce le monde, car il n'y pas de dénonciation véritable sans engagement de la transformation, et cela n'est pas possible sans action » (Freire, 1983, p. 71).

Nous retrouvons cette même réflexion chez le philosophe Yves Charles Zarka, spécialiste de Hobbes. Il a mis en exergue « le langage » signifiant aussi la parole qui joue un rôle vital dans la vie de l'homme et la naissance de l'État : « L'homme est défini non seulement comme un être passionné mais également comme un être de parole. L'homme n'est pas seulement un être qui parle, c'est un être qui devient ce qu'il est par la parole. La parole confère à l'homme les dimensions les plus propres de son existence à la fois comme individu et dans son rapport aux autres. Or l'œuvre la plus considérable de la parole humaine est d'instituer l'État par le pacte social » (Zarka, 1995, p. 20). L'État en tant que personne morale de droit public permet la vie en société, il le doit au langage, fruit de la parole.

Moreau aborde cette notion dans le même sens que Freire en y accordant une portée résolument universelle. Nous constatons ces points de similitudes dans son texte *L'éthique professionnelle des enseignants : enjeux, structures et problèmes*, dans lequel il souligne toute l'importance du dialogue dans le cadre des relations humaines et de la transmission. Reprenant les propos de Sidorkin à son compte, il écrit :

[73] L'auteur définit la praxis de cette manière : la parole avec action + réflexion = Praxis et la parole sans action = bavardage, verbalisme et la parole sans réflexion = activisme. Note de bas page du texte *Pédagogie de l'opprimé suivi de Conscientisation et Révolution,* Paris, La Découverte/Maspero, 1983, p.71.

> Le dialogue est au centre de l'existence humaine au sens où le fait même de l'existence humaine est contingent à l'engagement dans les relations dialogiques. Un individu peut exister à titre d'organisme dans un sens physique ou biologique. Mais nous ne sommes authentiquement humains que lorsque nous sommes en relation dialogique avec un autre. Les choses les plus importantes de la vie humaine se reproduisent entre des êtres humains, plutôt qu'à l'intérieur d'eux ou sans leur participation (Moreau, 2012, p. 58-59).

En analysant cet extrait, l'auteur projette un foyer de lumière sur le rôle et le sens du dialogue dans notre existence à un double niveau. Ainsi, le premier regard du dialogue débouche sur les relations humaines d'ordre anthropologique, c'est-à-dire ce qui fait notre essence. Le second regard porte sur les pratiques éducatives. Les deux éléments ne peuvent pas se passer l'un et de l'autre et constituent notre existence. Pour Moreau, l'essence de l'Homme est dialogique. En absence de dialogue, nous sommes « un corps biologique » mais non un être humain. Pour ainsi dire, c'est le dialogue qui nous rend Homme. Ce qui nous permet d'avancer que notre humanité est une construction culturelle et non naturelle. Elle n'est pas innée et se construit par le dialogue. Moreau une fois de plus l'a confirmé « il ne peut y avoir de groupe social sans une communication qui lui est propre. La communication entre élèves est la condition première d'apprentissages entre pairs » (Moreau et Lesterlin, 2009, p. 88). Ainsi, nous pouvons conclure que le dialogue est l'élément vital de l'existence des hommes dans la vie sociale et dans l'enseignement comme l'a bien précisé Moreau. Le dialogue contribue énormément au perfectionnement moral du sujet apprenant.

Conclusion de la cinquième partie

Les perspectives d'avenir que nous avons cherchées à dégager constituent en quelque sorte un ensemble de préconisations ayant pour objectif l'amélioration du système éducatif haïtien. En commençant par la professionnalisation du métier d'enseignant, nous avons voulu en signaler les défis. Face à un corps professoral très hétérogène, un tel projet implique de grands dispositifs de formation afin de parvenir aux résultats escomptés. L'*éducation dialogique* proposée ici vise la transformation du tissu social haïtien. Car il semble que le poids de l'éducation reçue par les leaders haïtiens pèse lourd dans les prises de décisions collectives. Les enjeux du métier d'enseignant en Haïti sont multiples et très complexes. Procéder à un ajustement salarial apparaît plus qu'une nécessité pour de nombreux enseignants. C'est aussi une façon pour les responsables du pays de protéger le métier d'enseignant et l'institution scolaire de la déchéance dans laquelle ils se sont engouffrés depuis plusieurs décennies.

La formation des enseignants implique en même temps la mise en place de tous les dispositifs susceptibles de contribuer à la transformation du système scolaire haïtien. C'est à la fois une nécessité et une obligation de redorer le blason de l'éducation en Haïti. Le système est en péril. Il faut tout faire pour éviter son effondrement et sa disparition.

Les caractéristiques de l'institution scolaire en Haïti donnent à voir que le système tend de plus en plus à promouvoir une culture de silence et de soumission qui ne favorise guère l'émancipation des sujets. En reproduisant les structures sociales, l'école tend vers sa ruine puisqu'après plus de deux cents ans, la société ne semble pas faire de grands progrès que ce soit sur le plan politique, social, économique ou éducatif. La nécessité de promouvoir une éducation basée sur le respect et l'autonomie des apprenants apparaît comme un horizon capable d'offrir de nouvelles perspectives à la société haïtienne. Les enseignants sont appelés à promouvoir de nouvelles approches pédagogiques. L'éducation dialogique préconisée par Freire rencontrera certes des embûches, mais elle pourra sans doute guérir les grands maux du système scolaire haïtien.

Conclusion générale

Au terme de cette recherche sur l'étude du désengagement des enseignants diplômés haïtiens de l'institution scolaire, nous pouvons avancer que leurs motifs sont de plusieurs ordres : pédagogique, organisationnel, institutionnel, social, économique et personnel. Pour mieux cerner ces motifs nous avons jugé nécessaire d'analyser les raisons de leur engagement afin de mieux cerner le sens qu'ils donnent à leur vie professionnelle. Ce faisant, nous avons ouvert une fenêtre sur des éléments intéressants qui, jusqu'alors, nous étaient complètement étrangers. Par exemple, nous avons identifié à travers les entretiens quatre (4) types d'engagement s'inscrivant chacun dans une logique professionnelle bien particulière : un engagement consenti et désiré, un engagement consenti mais non désiré, un engagement stratégique et un engagement circonstanciel. En revanche, nous avons découvert quatre (4) types de désengagement : un désengagement voilé, non effectif en réalité, un désengagement planifié au préalable, un désengagement forcé à contre cœur et un désengagement réel.

La typologie d'engagement et celle du désengagement des enseignants diplômés haïtiens de l'institution scolaire nous ont conduit à une profonde réflexion sur la manière dont la société haïtienne perçoit le métier d'enseignant. Nous avons en même temps initié une réflexion sur le regard porté par les enseignants sur leur propre métier. Finalement, nous sommes parvenus à la conclusion que la manière dont ils se perçoivent n'est pas si différente de l'image que la société haïtienne se fait d'eux. La seule nuance, c'est qu'il existe au sein du corps des enseignants haïtiens quelques rares personnes pour qui l'enseignement est un véritable sacerdoce. Cette catégorie est prête à consentir tous les sacrifices possibles pour demeurer fidèles à leur engagement. Cela ne nous a pas empêché de reconnaître la précarité et la vulnérabilité du métier d'enseignant en Haïti. Elles résultent bien évidemment du mode de traitement infligé au corps enseignant et surtout de la manière dont l'État gère son système éducatif. Les dérives enregistrées dans le recrutement des enseignants constituent un véritable handicap au redressement du système éducatif haïtien.

Nous avons pu remarquer et observer que les enseignants n'ont jamais été des acteurs clés dans les grandes réformes éducatives entreprises par les gouvernements haïtiens. Ces derniers n'avaient pas pour objectif de construire une école capable de répondre aux besoins nationaux, d'ouvrir l'accès à l'éducation pour tous en promouvant l'égalité des chances, de

rechercher l'autonomie des sujets. L'abandon des enseignants diplômés haïtiens a des conséquences néfastes sur l'identité du corps enseignant, sur les élèves et sur la société dans son ensemble. Les résultats de cette thèse apportent certains éléments nouveaux qui n'étaient pas pris en considération dans les hypothèses que nous avons formulées. Le terrain de recherche apporte d'autres facteurs permettant de mieux saisir les motifs de l'abandon des enseignants. Par exemple, l'implication des parents constitue un facteur important pour comprendre les fondements de cet abandon et sans négliger certains utilisent l'ENS pour continuer des études supérieures à l'étranger et non pas pour effectuer une carrière dans l'enseignement. L'ENS offre des opportunités aux étudiants pour continuer des études en deuxième et troisième cycle universitaire.

Nous nous approprions de manière réflexive les parcours et les expériences des enseignants au travers de l'exercice de leur métier. Cette réflexivité donne l'occasion d'aller au-delà du sensible et du perceptible pour comprendre à la fois le moment de l'engagement et celui du désengagement à travers le prisme de la perception sociale du métier. En outre, elle opère en nous des déplacements qui nous aident à comprendre d'autres aspects liés à ces deux moments clés dans la vie de ces enseignants. Le premier caractérise le choix de la formation et de l'intégration dans la profession. Il se justifie à travers les efforts accomplis pour réussir le concours d'entrée, achever le cycle d'études, effectuer un stage de fin d'études et enfin rentrer dans le métier. Le second moment conduit à l'abandon du métier, c'est-à-dire à leur désengagement. Il est perçu comme le fruit d'un dégoût, d'un désenchantement, d'un mal-être professionnel et d'un inaccomplissement de soi marqué par un manque de reconnaissance sociale. Néanmoins certains entretiens font ressortir des désengagements planifiés d'avance c'est -à-dire que les efforts consentis depuis le concours pour arriver à l'exercice du métier ne sont pas inscrits dans l'idée de faire une grande carrière dans l'enseignement. En outre, l'analyse des entretiens montre que le désengagement est aussi lié aux politiques éducatives en Haïti et celles-ci permettent d'appréhender et d'expliquer pourquoi la situation du pays est si catastrophique que ce soit sur le plan politique, économique, social, religieux (…). Certains facteurs tels que le statut des enseignants, la professionnalisation du corps enseignant, les conditions de travail, l'environnement social et familial et le maigre salaire sont des éléments fondamentaux susceptibles d'expliquer le désengagement. La preuve en est que leur statut n'est pas défini par les autorités gouvernementales à travers les différentes réformes. La conception des curricula n'a jamais été faite avec la participation des enseignants. Nous avons

remarqué, à travers l'étude de ces réformes, qu'ils ont été complètement oubliés, tandis qu'une vraie réforme éducative cohérente ne saurait ignorer ceux qui sont les piliers du système. Car tout système éducatif repose en grande partie sur la responsabilité des enseignants formés. C'est ce qui sans doute explique l'échec des réformes éducatives en Haïti et pose la question du problème du désengagement des enseignants qualifiés car les enseignants n'ont jamais été des acteurs impliqués dans ces réformes éducatives engagées par l'État haïtien.

Précisons que les politiques publiques en matière d'éducation sont très souvent dictées et financées par des pays étrangers et très souvent avec un gros manque de planification. C'est un principe général : celui qui finance un projet l'oriente très souvent à sa manière. Les exécutants de ces projets cherchent à satisfaire les intérêts des pays financeurs ou donateurs, ce qui justifie très souvent les médiocres résultats des réformes éducatives en Haïti. En fait, les projets éducatifs ne tiennent pas compte des réalités du pays et les financeurs ne se soucient guère de la transformation sociale. Bien plus, la corruption est un élément important à prendre en compte car bien souvent l'argent destiné à mettre en place les projets éducatifs est utilisé à d'autres fins. Qui pis est, cette corruption n'est pas seulement du côté des Haïtiens mais aussi du côté des pays donateurs.

Les problèmes du système éducatif haïtien révèlent la précarité et la vulnérabilité du métier d'enseignant. Ce métier est précaire en ce sens qu'il ne permet à aucun professionnel du métier de pouvoir satisfaire ses besoins les plus élémentaires. Ensuite, un autre aspect extrêmement intéressant de cette précarité est le manque de matériels pédagogiques et didactiques disponibles destinés à l'accomplissement et à la réalisation de ce métier. Les enseignants qui s'engagent dans la voie de l'enseignement se trouvent complètement dépourvus de tous les matériels nécessaires à l'exercice du métier. Tout cela semble justifier la vulnérabilité du métier d'enseignant en Haïti. Notons que le manque ou l'absence de matériels n'est pas le seul élément qui explique la vulnérabilité du métier. Le facteur le plus déterminant de cette vulnérabilité est l'incapacité de l'État haïtien à fidéliser le corps enseignant. C'est particulièrement le cas pour ceux qui viennent des centres de formation qui, de plus en plus, tendent à s'orienter vers d'autres sphères d'activités qui paraissent plus lucratives financièrement. La vulnérabilité du métier d'enseignant devrait en réalité susciter l'intérêt des responsables étatiques, mais nous avons l'impression que tel n'est pas le cas.

La vulnérabilité du métier met à nu la vie enseignante et appelle du même coup à une certaine prise de conscience de ce qu'est devenu l'enseignement en Haïti. Ce métier est en voie de disparition et il faut tout mettre en œuvre pour éviter son effondrement. C'est probablement en ce sens qu'il faudrait comprendre le métier d'enseignant comme un métier qui est à la fois à la recherche de son identité et qui est aussi sur le point de perdre son éthos professionnel. Car au regard de tous les problèmes auxquels sont confrontés les enseignants, il devient urgent de définir l'identité du métier d'enseignant en Haïti afin de pouvoir mieux orienter le regard de ceux qui s'y engagent. Il semble difficile aujourd'hui de dire avec précision en quoi consiste réellement l'identité. En effet, face à un corps si hétérogène, comment définir les grandes caractéristiques du métier. En effet, toute profession répond à un ensemble de normes déontologiques et de caractéristiques qui permettent de la définir dans n'importe quel espace géographique.

L'exercice du métier d'enseignant fait ressortir un grand paradoxe. D'une part, certains enseignants affirment que le sentiment de satisfaction qu'ils éprouvaient face aux élèves les maintenait pendant plusieurs années dans l'exercice du métier. Ces élèves, de plus en plus, leur témoignaient une certaine forme de reconnaissance pour le travail effectué. D'autre part, certains estiment que ne serait-ce que l'implication et le désir d'apprendre des élèves, ils seraient complètement perdus parce que l'État haïtien ne se soucie guère de la vie des enseignants. En revanche, d'autres enseignants déclarent qu'ils n'ont pas envie de rester dans l'enseignement parce qu'ils en ont « marre » de leur salaire et de leurs conditions de travail.

L'analyse des entretiens nous a conduit à une réflexion sur l'implication des parents dans le choix du métier des jeunes professionnels haïtiens. Cette implication des parents a des conséquences sur le désengagement des enseignants diplômés. Bien souvent, les écoliers haïtiens sont porteurs des rêves de leurs parents et c'est pourquoi ils sont souvent prêts à consentir de gros sacrifices pour faire plaisir à leurs parents et les parents aussi font de grands sacrifices pour payer leurs études.

Face à tous les problèmes constatés dans le système éducatif, nous avons jugé bon de faire quelques préconisations en vue d'améliorer la situation de l'éducation en Haïti. Il nous semble que la première démarche consiste à mettre en place une politique éducative capable de

transformer le système éducatif haïtien. La grande difficulté est de savoir comment la réaliser et par où commencer. Ce qui semble important c'est de rassembler toutes les intelligences pour parvenir à des réflexions profondes et intéressantes qui reflètent la réalité de la culture haïtienne. Un travail d'équipe avec des professeurs qualifiés pouvant réellement donner un nouveau souffle au système éducatif en place et il s'avère plus que nécessaire. À notre avis, il n'existe pas d'autres dispositifs plus puissants que celui-là pour transformer un système éducatif.

Un autre élément intéressant à prendre en compte est évidemment la professionnalisation du métier d'enseignant. Le corps enseignant haïtien est trop hétérogène. Tel qu'il est actuellement, il est difficile de s'attendre à des résultats intéressants sans engager une véritable réforme du système. La professionnalisation des enseignants englobe à la fois l'apprentissage des savoirs théoriques et des compétences indispensables à l'exercice du métier d'enseignant, mais elle englobe aussi l'étude des fondamentaux de la culture haïtienne. Car de nombreuses problématiques ont été parfois étudiées par des auteurs haïtiens, mais les réponses apportées n'ont jamais été prises en compte par les responsables étatiques. Un retour aux auteurs haïtiens pourra sans doute aider à mieux appréhender les problèmes du pays. Dans cet ordre d'idées, la question de la formation des enseignants est à la fois une grande nécessité et une obligation pour l'État haïtien s'il veut réellement donner un nouveau visage à ce pays. Si les dirigeants politiques veulent que les futurs professionnels haïtiens soient en mesure de répondre efficacement aux exigences de leur fonction, la professionnalisation du métier d'enseignant demeure la voie royale pour y arriver. Elle implique entre autres une revalorisation du salaire, car leur situation financière telle qu'elle est aujourd'hui ne répond nullement à l'intensité du travail exigé par leur métier. Donc, un ajustement salarial apparaît tout à fait indispensable à la revalorisation du métier d'enseignant.

La revalorisation du métier d'enseignant pose la question de la qualité de l'éducation que l'État souhaite donner aux futures générations de ce pays. L'identité de l'école telle qu'elle apparaît aujourd'hui mérite d'être réévaluée afin qu'elle corresponde vraiment aux valeurs haïtiennes. Refonder le système éducatif demeure aujourd'hui la solution la plus fiable face aux multiples problèmes auxquels est confrontée la société. Le système éducatif haïtien a besoin d'être mis à plat pour diagnostiquer les maux qui le rongent. Pour changer et transformer un système éducatif, il est important de comprendre son mode de fonctionnement.

Depuis toujours, le système éducatif haïtien est fondé sur la soumission et l'obéissance aveugle. Il cherche l'uniformité, la conformité, l'homogénéité à l'encontre de l'imagination et de la créativité. Développer l'esprit et l'autonomie des apprenants n'a jamais été le point fort de ce système. Cela n'a jamais été l'apanage des enseignants car eux aussi ont été formés dans cette mentalité d'obéissance aveugle. Le danger de tout cela, c'est que les enseignants perpétuent le système sans même se rendre compte de toutes les conséquences qui en découlent. L'école haïtienne en tant que lieu de reproduction sociale est appelée à poser un nouveau regard sur sa mission dans la société. Il est temps de promouvoir le respect et l'autonomie des apprenants. L'éducation par le dialogue devient aujourd'hui une grande nécessité. C'est probablement le nouveau chemin de l'humanisation de l'homme haïtien. Promouvoir une éducation dialogique, c'est donner à la société haïtienne de nouveaux repères pour éduquer en ce début du XXIe siècle.

L'État se révèle incapable de faire face aux défis liés à l'éducation de la population. La professionnalisation du métier d'enseignant reste une énigme. C'est l'un des éléments expliquant l'inexistence d'une identité professionnelle pour les enseignants haïtiens, au sens de la définition donnée par Dubar « un processus dynamique qui permet aux membres d'une profession de se reconnaître comme tels » (Dubar, 1991. p. 111). En Haïti, le corps enseignant est un groupe d'individus portant le même titre « enseignant », mais qui diffèrent les uns des autres par leur formation, leurs valeurs éthiques et déontologiques, leurs salaires, leurs méthodes d'enseignement et leur représentation de la fonction occupée. Il n'existe pas d'homogénéité salariale entre les enseignants du secteur public et privé. Les salaires diffèrent d'une ville à une autre, d'une école à une autre. L'identité professionnelle commune du corps professoral enseignant haïtien n'existe pas et elle est de plus en plus éclatée, néanmoins il faut reconnaître que les conditions sociales sont presque similaires entre les enseignants du secteur public et privé.

Le désengagement des enseignants haïtiens diplômés n'est pas un problème insurmontable. Il suffit à l'État haïtien de prendre les voies et les moyens suivants pour le solutionner. La réalité d'Haïti peut être autre. Et pour qu'elle soit autre, il suffit de prendre les moyens pour transformer le système éducatif en place dans toutes ses composantes. Cette prise de conscience collective, au sens de Freire, ajoutée à une politique éducative cohérente mettant

au centre de ce projet l'homme haïtien avec ses valeurs, son histoire, peut conduire aux résultats escomptés.

La professionnalisation et la valorisation du métier d'enseignant sont les chemins privilégiés de la transformation du système éducatif haïtien. Comment met-on en œuvre cette valorisation et cette professionnalisation ? Par rapport aux standards de qualité caractérisant cette profession, l'application des normes pédagogiques, éthiques et juridiques, la mise en œuvre de concours et de qualifications pour entrer dans cette profession doivent être prises au sérieux pour éviter les éventuelles dérives. L'enseignement est l'un des métiers où la formation initiale et continue joue un rôle prépondérant. Tout manquement à ces deux formations a des répercussions sur l'ensemble de la population et met en péril les générations futures. C'est un métier auquel il faut se former, avant de l'exercer, mais aussi tout au long de la carrière. La formation d'un enseignant n'est jamais achevée à cause de la désuétude de certaines connaissances, de l'évolution de la société, des nouvelles connaissances issues de la recherche scientifique. L'État en tant que garant de toutes les couches sociales doit prendre des mesures pour accompagner les enseignants. Les centres de formations initiales et continues doivent jouer un rôle important dans le perfectionnement des professionnels. Elles permettent à l'enseignant de se livrer à une analyse réflexive de ses pratiques.

La question de l'éthique professionnelle des enseignants doit être au centre du métier d'enseignant. Il s'agit d'objectiver la question de la pratique professionnelle d'un point de vue collectif. C'est une des prérogatives de l'État de donner les directives claires. La relation élève-enseignant dans le processus d'apprentissage doit être repensée. Cela consiste à revenir sur les enjeux éducatifs de l'enseignement, la posture éducative de l'enseignant envers les élèves, la construction de l'autonomie et de l'identité des apprenants.

Cette thèse nous a opéré en nous de nombreux déplacements qui au bout du compte nous permettent de conclure que les plus beaux résultats d'une recherche sont la rencontre et la découverte de notre humanité. Chaque connaissance acquise, chaque compétence développée constituent les bases de nouvelles interrogations. Ainsi, nous découvrons que les interrogations qui nous habitaient au début de la thèse sont encore plus nombreuses et cela au-delà de toutes les réponses déjà apportées par les résultats de cette recherche. Nous sommes heureux d'avoir cerné la complexité du métier d'enseignant et sa particularité dans le contexte

haïtien sous certains aspects. Comprendre les motifs du désengagement des enseignants haïtiens de l'institution scolaire constitue un nouveau départ non seulement pour relancer le travail éducatif dans cet espace géographique, mais aussi pour saisir combien les politiques éducatives constituent le facteur essentiel pour transformer une société.

Bibliographie générale

I. Ouvrages imprimés

1. ARDOÏNO, J. (1999). *Éducation et politique*, Paris : Anthropos.
2. ARDOINO, J. et BERGER, G. (1993). *D'une évaluation en miette à une évaluation en actes,* Maine et Loire, les éditions Matrice.
3. ARISTOTE, (2013). *Politique,* trad. F. Thurot, Paris, PUF.
4. BAZZO, A-M. et DESOUCHES, C. (sous la dir.), (2016). *Enjeux éthiques du métier d'enseignant,* Paris, ESF.
5. BEAUDOT, A. (1974). *La créativité à l'école*, Paris, PUF.
6. BENCHEIKH, G. (2006). *L'école face à l'obscurantisme religieux,* Paris, Max Milo.
7. BLANCHARD-LAVILLE, C., (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, PUF.
8. BOUCHARD, P. (1992). *Métier impossible : la situation morale des enseignants*, Paris, ESF.
9. BOURDIEU, P. (1994). *Raisons pratiques : sur la théorie de l'action*, Paris, Éditions Seuil.
10. BOYER, R. et HORENSTEIN, J. M. (2013). *Souffrir d'enseigner… Faut-il rester ou partir?* Paris, Éditions Mémogrammes.
11. CHARLOT, B. (1995). *Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi,* Issy les Moulineaux : ESF.
12. CHARLOT, B. (2005). *Du rapport au savoir, Éléments pour une théorie,* Paris, Anthropos.
13. CHARLOT, B. (2020). *Éducation ou barbarie,* Paris, Economica.
14. CHATELAIN-LE PENNEC, M. avec la participation de BOAL, J. (2010). *Dans les coulisses du social Théâtre de l'opprimé et travail social*. Toulouse, France, Ères.
15. CONSTITUTION DE LA RÉPUBLIQUE D'HAÏTI, 29 mars 1987, amendée le 9 mai 2011, (août 2012). Port-au-Prince, Éditions Fardin.
16. CUIN, C.-H. et RONAN H. (2018). *Durkheim aujourd'hui*, Paris, PUF.
17. DANVERS, F. (1992). *700 mots-clefs pour l'éducation (500 ouvrages recensés 1981-1991)*, France, Presses Universitaires de Lille.

18. DANVERS, F. (2003). *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie,* France, Presses Universitaires du Septentrion.
19. DE LESCURE, E. (2013). Métiers et professions. Dans Jorro, A. (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. (P. 189 -192). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
20. DELORY-MOMBERGER, C. (2019). *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*. Toulouse, Érès. « Questions de société ».
21. DEWEY, J. (2011). *Démocratie et éducation, Paris*, Armand Colin.
22. DROUIN-HANS, A.-M. (1998). *L'éducation une question philosophique,* Paris, Economica.
23. DUBAR, C., TRIPIER P. et BOUSSARD, V., (2015). *Sociologie des professions,* 4e édition, Paris, Armand Colin.
24. DURKHEIM, É. (1968). *Éducation et sociologie, Préface de Maurice Debesse, introduction de Paul Fauconnet,* Paris, PUF.
25. DURKHEIM, É. (2022) [1922]. – *Éducation et sociologie.* – Édition et présentation de Nicolas Sembel, Paris, PUF (Quadrige).
26. DURU-BELLAT, M., FARGES G. et VANZANTEN A. (2018). « Introduction », dans : *Sociologie de l'école.* 5e édition, Paris, Armand Colin,
27. EDOUARD, R. S. (2018). *Enseigner en Haïti : enquête sociologique sur un système lacunaire,* Paris, l'Harmattan.
28. ETIENNE, S. P. (2007). *L'énigme haïtienne. Échec de l'État moderne en Haïti.* Montréal : Presses de l'Université de Montréal / Mémoire d'Encrier.
29. FREIRE, P. (2001). *Pédagogie des opprimés, Paris*, La Découverte.
30. FREIRE, P. (1978). *L'éducation : pratique de la liberté, 4 e édition française,* France, Cerf.
31. FREIRE, P. (1983). *Pédagogie des opprimés suivi de conscientisation et révolution*, Paris, Découverte /Maspéro.
32. FREIRE, P. (2006). *Pédagogie de l'autonomie*, Toulouse, Érès.
33. GARIBAY, F. et SÉGUIER M. (coordination), (2009). Pratique*s émancipatrices : actualités de Paulo Freire,* Paris, éditions Syllepse.
34. GODIN, C. (2004). *Dictionnaire de philosophie,* France, Fayard / éditions du temps.
35. GUIBERT, P., DEJEMEPPE X., DESJARDINS J. et MAULINI, O. (2019). *Questionner et valoriser le métier d'enseignant. Une double contrainte en formation*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

36. GUICHARD, J. et HUTEAU M. (2007). *Orientation scolaire et professionnelle 75 : concepts clés,* Paris, DUNOD.
37. HESS, R. (1997). *Des sciences de l'éducation,* (1ère éd.) Paris, éditions Economica.
38. HESS, R. (2009). *Henri Lefebvre et la pensée du possible, Théorie des moments et construction de la personne,* Paris, Economica/Anthropos.
39. HUBERMAN, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession,* Paris, Delachaux et Niestlé.
40. HUMBOLDT, W. Von. (2004). *De l'esprit de l'humanité,* Charenton, Premières Pierres.
41. JOACHIN, A. (2019). *L'accompagnement à la formation de soi et la créativité. Utopie pédagogique ou projet réalisable dans la pratique éducative haïtienne*, France, Edilivre.
42. JORRO, A. (2013). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation.* Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
43. JORRO, A. et DE KETELE, J-M. (sous la direction de), (2013). *L'engagement professionnel en éducation et formation,* Bruxelles, De Boeck.
44. JOSEPH, D. (2017). *L'État haïtien et ses intellectuels (socio historique d'un engagement politique 1801-1860,* Port- Au- Prince, SHHGG/ FORG.
45. KEMP, P. (1973). *Théorie de l'engagement (t. I : Pathétique de l'engagement),* Paris, Seuil.
46. LEIF, J. (1979). *Formation des enseignants aujourd'hui*, Paris, Fernand Nathan, 1979.
47. LESTERLIN, B. et MOREAU, D. (2009). *Se former en enseignant : devenir pédagogue.* Nantes, France : SCÉRÉN-CRDP, Pays de la Loire.
48. LOBROT, M. (1992). *À quoi sert l'école,* Paris, Armand Colin.
49. MACE, G. et PÉTRY, F. (2000). *Guide d'élaboration d'un projet de recherche en sciences sociales*. Canada, Presse de l'université Laval.
50. MARS, J. P. (1919), *La vocation de l'élite*, Port-au-Prince, Fardin.
51. MAURIN, P.-M. (1974). *Thomas Hobbes, De homine traité de l'homme,* Paris, Albert Blanchard.
52. MEIRIEU, P. (1991). *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*, Paris, ESF.
53. MENFP, (2020). Proposition de programme soumis au Partenariat Mondial pour l'Éducation pour un financement d'un montant de 10 millions de dollars

américains. Appui au système éducatif haïtien et aux enfants les plus vulnérables en réponse à la crise Covid-19. Port-au-Prince, Haïti.

54. MERHAN, F., JORRO, A. et DE KETELE, J.-M. (dir.), (2015). *Mutations éducatives et dynamiques d'engagement professionnel*. Bruxelles, De Boeck.
55. MÉTAYER, M. (1997). *La philosophie éthique enjeux et débats actuels*, Québec, Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
56. MIALARET, G. (2004). *Les méthodes de recherche en sciences de l'éducation*. Paris. PUF.
57. MOMBERGER-DELORY, C., (2014). *De la recherche biographique en éducation. Fondements Méthodes Pratiques*, Paris, Téraèdre.
58. MOREAU, D. (2011). *Éducation et théorie morale*, Paris, Vrin.
59. MORIN, L. et BRUNET, L. (1992). *Philosophie de l'éducation*, Canada, Les Presses de l'Université Laval.
60. NAHAS, G. (2009). *Champs conceptuels et vécu scolaire : une révolution ?* Paris, Publisud.
61. PAILLÉ, P. et MUCCHIELLI, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales.* Armand Colin.
62. PARIS, C. et LAPOINTE G., (1998). *Éléments de philosophie morale et politique,* Québec, éditions C. G. Inc.
63. PASTRÉ, P. (2011). *La didactique professionnelle, Approche anthropologique du développement chez les adultes,* Paris, PUF.
64. PELPEL, P. (1986). *Se former pour enseigner.* Paris, Bordas.
65. PEREIRA, I. (2018). *Bréviaire des enseignant-e-s : Science, éthique et pratique professionnelle,* Paris, Croquant.
66. PÉRIER, P. (2014). *Professeurs débutants. Les épreuves de l'enseignement*. Paris, PUF « Éducation et société ».
67. PIERRE, D. (1996). *Les opinions d'un voyageur dans la vie.* Port-au-Prince. Presse Évangélique.
68. PIERRE, D. (2012). *Constitutions, Lois et Éducation en Haïti 1801-2011 : éléments de politiques éducatives,* Québec, Éditions Mémoires.
69. PIOTET, F. (2002). *La révolution des métiers*. Paris, PUF.

70. RAIMONDI-JANNER M. et TROUVÉ A. (dir.), (2018). *L'engagement éthique en l'éducation et en recherche*, Rouen et Havre, Presse universitaire de Rouen et du Havre.
71. RAMOS, E. (2015). *L'entretien compréhensif en sociologie, usages, pratiques, analyses*, Paris, Armand Colin.
72. RANCIÈRE, J. (2004). *Le maître ignorant : cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle,* Paris, 10-18.
73. REBOUL, O. (2001). *La philosophie de l'éducation,* 6ème éd, France, PUF.
74. RUAUD, D. (2011). *Enseignant mieux vivre son métier,* Lyon, Chronique Sociale.
75. TARDIEU, C. (1990). *L'éducation en Haïti de la période coloniale à nos jours, 1980, Port-au -Prince,* Imprimerie Henri Deschamps.
76. THÉORÊT, M. et LEROUX, M. (2014). *Comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants,* Paris, De Boeck.
77. VANITIER, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement,* Paris, PUF.
78. VERGNAUD, G. (1990). *Les sciences cognitives en débat*, Paris, CNRS.
79. VERGNAUD, G. (1994). *Apprentissages et didactiques, où en est-on ?* Paris, Hachette.
80. VERGNIOUX, A. (2005). *Cinq études sur Célestin Freinet,* Caen, Presse Universitaire de Caen.

II- Chapitre dans un ouvrage imprimé

1. ALBERO, B. et PAIVANDI, S. (2022). Chapitre 2. Cadre théorique et méthode : principes de cohérence et de pertinence pour construire des données valides. Dans Albero, B. et Thievenaz, J. (dir.), *Enquêter dans les métiers de l'humain Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation.* Tome I. (2e éd., p. 359 -381). Éditions Raison et Passions.
2. ARAUJO FREIRE, A. (2013). La pédagogie de l'autonomie de Paulo Freire en France. *Pédagogie de l'autonomie*. (p. 13-21). Érès.
3. BECKERS, J. (2007). Chapitre 1. Le métier comme cadre de référence. *Compétences et identité professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine.* (p. 11-34). De Boeck Supérieur.
4. BECKERS, J. (2007). Chapitre 2. Le métier comme cadre de référence. *Compétences et identité professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine.* (p. 35 -83). De Boeck Supérieur.
5. BÉLAIR, L. (2011). Chapitre 6. La reconnaissance de la professionnalité émergente par les superviseurs en situation pratique d'enseignement. Dans Jorro, A. et De Ketele, J. (dir.), *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* (p. 101 - 116). De Boeck Supérieur.
6. CARRÉ, P. (2019). Chapitre 1. De la motivation au registre conatif. Dans Carré, P. et Fenouillet, F. (dir.), *Traité de psychologie de la motivation, théories et pratiques*. (p. 1-11). Dunod.
7. CHATELAIN-LE PENNEC, M., avec la participation de BOAL, J. (2010). La pédagogie des opprimés selon Paulo Freire. *Dans les coulisses du social Théâtre de l'opprimé et travail social*. (p. 23-24). Érès.
8. COSNEFROY, L. (2019). Chapitre 5. Les théories reposant sur le concept de but. Dans : Philippe Carré éd., *Traité de psychologie de la motivation : Théories et pratiques* (p. 89-105). Dunod.
9. DE VILLERS, G. (2019). Souci de soi / soin de soi. Dans Delory-Momberger, C. (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique.* (p. 169 -171). Érès.
10. DELEDALLE, G. (2022). La pédagogie de John Dewey. *Démocratie et éducation Suivi d'Expérience et Éducation.* (p.47-74). Armand Colin.

11. DELORY-MOMBERGER, C. (2019). Biographie / biographique / biographisation. Dans Delory-Momberger, C. (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*. (p. 47 -51). Érès.
12. FILLIEULE, O. (2020), Désengagement. Dans Fillieule, O., Mathieu, L. et Péchu, C. (dir.), *Dictionnaire des mouvements sociaux 2e édition mise à jour et augmentée*. (2e éd., p. 186 -194). Presses de Sciences Po.
13. GADRAS, M. (2019). Herméneutique de la parole. Dans Delory-Momberger, C. (dir.), Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique. (p. 224 -228). Érès.
14. GREMION, M. et HUTTER, V. (2008). Chapitre 7. Stratégies parentales et dynamisme éducatif : l'exemple de familles migrantes en Suisse », dans *Construire une communauté éducative. Un partenariat famille-école-association.* Pithon, G., Asdih, C. et Larivée, S. (Ed.). p. (129-146). De Boeck Supérieur.
15. GUILLOT, M. (2012). Engagement. Dans Formarier, M. et Jovic, L. (dir.), *Les concepts en sciences infirmières,* 2ème édition. (p.175-177). Association de Recherche en Soins Infirmiers.
16. HADZILACOS, T. et al. (2005). Les technologies de l'information et de la communication dans l'Éducation, dans *Apprendre et enseigner dans la société de communication,* Paris, Conseil de l'Europe.
17. HOUSSAYE, J. (1992). Humanisme et éducation. Dans Bouveresse, R. (dir.), *Éducation et philosophie Écrits en l'honneur d'Olivier Reboul.* (p. 85-98). Presses Universitaires de France.
18. KROTKY, É. (1996). Chapitre 2. Finalité de l'éducation. Dans *Former l'homme*. (p. 45-88). Éditions de la Sorbonne.
19. LAVARDE, A. (2008). Chap.13. Vers l'analyse, l'interprétation des données et la discussion des résultats. *Guide méthodologique de la recherche en psychologie*. (p. 197-204). De Boeck Supérieur.
20. LE BOSSÉ, Y. et DUFORT, F. (2001). Le pouvoir d'agir (empowerment) des personnes et des communautés : une autre façon d'intervenir. Dans : Dufort F. et Guay J. (dir.). *Agir au cœur des communautés*. *La psychologie communautaire et le changement social*. (p. 75-115). Presses de l'Université Laval.

21. LEFEUVRE, G. et GRENIER-GIRE, C. (2011). Panorama des recherches. Dans Coordination Fabre, I. (dir.), *Professeur-documentaliste Un tiers métier.* (p. 19- 47). Éducagri éditions.
22. LIENDLE, M. (2012). Altérité. Dans Formarier, M. et Jovic, L. (dir.), *Les concepts en sciences infirmières* 2ème édition. (p. 66-68). Association de Recherche en Soins Infirmiers.
23. MIALARET, G. (2009). Chapitre I. Les domaines de la recherche en sciences de l'éducation. *Les méthodes de recherche en sciences de l'éducation.* (p. 7-17). Presses Universitaires de France.
24. MIALARET, G. (2017). Chapitre I. Extension actuelle de la notion d'éducation. *Les sciences de l'éducation.* (p. 9-33). Presses Universitaires de France.
25. MIALARET, G. (2017). Chapitre IV. Inter- et interdisciplinarité dans les sciences de l'éducation. Les *sciences de l'éducation.* (p. 94-99). Presses Universitaires de France.
26. MIALARET, G. (2017). Introduction. *Les sciences de l'éducation.* (p. 3-8). Presses Universitaires de France.
27. MORANDI, F. et LA BORDERIE, R. (2000). Chapitre 2. La raison éducative. Dans : F. Morandi, *Philosophie de l'éducation.* Sous la direction de Morandi Franc. (p. 25-39). Nathan,
28. MORANDI, F. et LA BORDERIE, R. (2000). Chapitre 5. Éducation et modernité : nature, culture et société. *Philosophie de l'éducation.* Sous la direction de Morandi, F. (p. 67-80). Nathan.
29. MOREAU, D. (2018). Chapitre 2. La pratique de soi et l'engagement éthique : structure de l'émancipation éducative chez Sénèque et Canguilhem. Dans Janner-Raimondi, M. et Trouvé, A. (dir.), *L'engagement éthique en l'éducation et en recherche*, Rouen et Havre. (p. 39-52). Presses universitaires de Rouen et du Havre.
30. PAILLÉ, P. (2019). Compréhension / Comprendre. Dans Delory-Momberger, C. (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*. (p. 53-54). Érès.
31. PETERS, M. (2004). La conscientisation politique : le langage comme outil d'humanisation. *Promouvoir la paix.* Sous la direction de VAN DER VAEREN, C. (p. 107 -119). De Boeck Supérieur.
32. PIOTET, F. (2002). Introduction : La révolution des métiers. Dans Piotet, F. (dir.), *La révolution des métiers.* (1re éd., p.1-19). Presses Universitaires de France.

33. TAP, P. et VINAY, A. (2000). Dynamique des relations familiales et développement personnel à l'adolescence. Dans Pourtois, J. et Desmet, H. (dir.), *Le Parent éducateur.* (p. 85-158). Presses Universitaires de France.
34. VAN DER LINDEN, M. (2022). Chapitre14. Le travail de subsistance plurimodal. *Travailleurs du monde Essais pour une histoire mondiale du travail*. (p. 335-353). Karthala.

III- THÈSES et MÉMOIRES

1. FRANÇOIS, P. E. (2009). *Système éducatif et Abandon social en Haïti. Cas des enfants et des jeunes de la rue*, thèse de doctorat Université Paris 10 Nanterre, France.
2. GAGNON, S.-O. (2019). *Michel Foucault et le souci de soi dans l'Antiquité*, Mémoire de Maîtrise en sociologie soutenu à l'Université Laval, Canada.
3. GUILLEMETTE, F. (2006) *L'engagement des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel*, thèses de doctorat Université du Québec à Trois-Rivières en association avec Université du Québec à Montréal, Canada.
4. JOACHIN, A. (2018). *L'accompagnement à la formation de soi et la créativité : utopie ou projet réalisable dans la pratique éducative haïtienne, thèse de doctorat soutenue à l'Université* Paris 8, Vincennes-Saint Denis, Sciences Sociales – Éducation, France.
5. LAGUERRE, S. (2023), *Les inégalités scolaires en Haïti : le cas de l'enseignement fondamental,* thèse de doctorat soutenue en Sociologie. Université Paris Cité, France.
6. ST-FORT, J.-L. (2016). *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.* Éducation, Université Sorbonne, Paris Cité, France.
7. VALBRUN, S. (2016). *Le métier d'enseignant en Haïti : biographisation et professionnalisation des parcours d'enseignants*. Mémoire de Master en Éducation soutenu à l'Université Paris 13 Sorbonne Cité et le CNAM de Paris. Dumas-01804004.

IV- Articles électroniques

1) AUSSEL, M. et DUFOUR-MAÎTRE, M. (2006). Le maître ignorant. *Les Temps Modernes,* n° 637-638-639 (3), 555-560.
2) BARBIER J.-M. (avril 2015). Saisir l'activité. *Research Gate,* no 37, 1-5.
3) BEAUFRE, A. (1962). Vue d'ensemble de la stratégie. Dans : *Politique étrangère*, n°5 - 27e année, 417- 446.
4) BECKER H. S., « Notes on the Concept of Commitment », *The American Journal of Sociology*, vol. 66, n° 1, 1960, p. 32-40.
5) BECKERS, J. (2004). « Comment amorcer la construction identitaire d'un praticien réflexif par la formation initiale? ». Dans : *Recherche et Formation*, N°46. Contenus, processus, modalités et formations, 61-80.
6) BENSIDOUN, B., JOUVE, A. et ROQUES, P. (2006). Introduction. Enfants et école d'aujourd'hui. Les chemins de Traverse. *Empan,* no 63 (3), 11-12.
7) BILLY, R., JEAN-JACQUES, R. et DERIVOIS, D. (2015). Rage narcissique et réussite scolaire chez des adolescents haïtiens issus des milieux sociaux défavorisés à Port-au-Prince. *Phronesis*, vol. 4(3), 2-10.
8) BRILLET, F. et GAVOILLE, F. (2014). L'image métier : exploration d'un concept multidimensionnel - Étude empirique appliquée aux métiers du conseil. *RIMHE : Revue Interdisciplinaire Management, Homme & Entreprise*, n° 12, vol. 3(3), 29-44.
9) CADET, J. P. A. (21 juin 2007). Henri Christophe, un modèle en matière d'éducation, *Le Nouvelliste*.
10) CASTETS-FONTAINE, B., TUAILLON DEMÉSY, A. et FERRÉOL, G. (2019). Maux et mots d'enseignants du second degré : carrières désenchantées et itinéraires contrariés. *Déviance et Société*, Vol. 43(2), 159-188.
11) CERLETTI, A. (2005). La politique du maître ignorant : la leçon de Rancière. *Le Télémaque,* n° 27(1), 81-88.
12) DE NEGRONI, B. (2009). Exercices spirituels et voie de la perfection. *Cahiers philosophiques,* no 120 (4), 89-92.
13) DELCROIX, C. (2016) « Le travail émotionnel dans les pratiques enseignantes des professeur-e-s des écoles : un vecteur d'incertitude sur les rôles de sexe », *SociologieS* [En ligne].

14) DELORY-MOMBERGER, C. (2012). Sens et narrativité dans la société biographique. *Le sujet dans la cité*, n° 3(2), 166-181.
15) DELORY-MOMBERGER, C. (nov. 2017). « La recherche biographique ou la construction partagée d'un savoir du singulier ». *Carnets de recherche sur la formation*, 1-11.
16) DEMOUGEOT-LEBEL, J. et LISON, C. (2022). Soutenir le développement professionnel pédagogique des enseignants du supérieur : Une revue de littérature. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 69, 129-145.
17) DUFOUR, D. (2018), Du vrai, du beau, du juste et du bien. Hypothèses sur le déclin des idéaux de la culture occidentale. *Revue du MAUSS*, n° 51(1), 147-176.
18) FABRE, M. (juin 2016). Eirick Prairat, Quelle éthique pour les enseignants ?". *Recherches en éducation.* 26, 1-5.
19) FERRAROTTI, F. Entretien avec Christine Delory-Momberger, (2013). Partager les savoirs, socialiser les pouvoirs. *Le sujet dans la cité* 2013/2 (N° 4), 18-27.
20) FOUCAULT, M. (15-16 juillet 1984) « Une esthétique de l'existence », *Le Monde*, Dits *et écrits*, volume 4, texte n°357.
21) FRÉCHETTE-SIMARD, C., PLANTE, I., DUBEAU, A. et DUCHESNE, S. (2019). La Motivation Scolaire et ses Théories Actuelles : Une Recension Théorique. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, *54*(3), 500–518.
22) GADRAS, M. (2016). « Méthodologie d'une étude en recherche biographique portant sur les « migrations précaires » », *e-Migrinter,* 14, 1-15.
23) HÉLOU, C. et LANTHEAUME, F. (2008). Les difficultés au travail des enseignants Exception ou part constitutive du métier ? Recherche & formation, n° 57(1), 65-78.
24) HOWARD, B. (2006). « Sur le concept d'engagement », Sociologie [en ligne], *Découvertes Redécouvertes*, 1-15.
25) HUGON, P. (2005). La scolarisation et l'éducation : facteurs de croissance ou catalyseurs du développement ? *Mondes en développement*, no 132(4), 13-28.
26) JORRO, A. (2009). La construction de l'éthos professionnel en formation alternée. *Travail et Apprentissages*, 3, 13-25.
27) JORRO, A. (septembre 2010). Instituer l'invisible dans le développement professionnel des acteurs : la question de l'ethos professionnel. *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF),* Université de Genève, pp. 1-11.
28) KAHN, P. (2008). Introduction. *Le Télémaque*, n° 34(2), 23-28.

29) KAMANZI, P. C., BARROSO DA COSTA, C. & NDINGA, P. (2017). « Désengagement professionnel des enseignants canadiens : de la vocation à la désillusion. Une analyse à partir d'une modélisation par équations structurelles ». McGill Journal of Education / *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(1), 115–134.
30) KAMBOUCHNER, D. (2006). Les nouvelles tâches d'une philosophie de l'éducation. Le Télémaque, n° 30(2), 45-64.
31) KARSENTI T., COLLIN S. et DUMOUCHEL G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *Revue internationale d'Éducation.* n° 59 (5), 549–568.
32) KELLER, J.-C. (2004). « Le paradoxe et ses rapports avec les problèmes humains », *Le Portique* [En ligne], Cahiers de la recherche, 1-10.
33) LALIVE D'ÉPINAY, C. et al. (2005). Le parcours de vie : émergence d'un paradigme interdisciplinaire. Dans Bessin, M. (2009) « Parcours de vie et temporalités biographiques : quelques éléments de problématique », *Informations sociales* (n° 156,12-21.
34) LAMARRE, J. (2002). Fichte et l'éducation : devenir homme parmi les hommes. *Le Télémaque*, n° 21(1), 65-80.
35) LOTHAIRE, S., DUMAY, X. et DUPRIEZ, V. (2012). Pourquoi les enseignants quittent-ils leur école ? Revue de la littérature scientifique relative au turnover des enseignants. *Revue française de pédagogie,* n° 181(4), 99-126.
36) MABILON-BONFILS, B. (2007). Méconnaissance du politique, sciences sociales et représentations sociales : le cas des violences scolaires », *Déviance et Société*, vol. 31, no. (2), 173-197.
37) MAINGUENEAU, D., (2012). « Que cherchent les analystes du discours ? *Argumentation et Analyse du Discours,* 9, 1-19.
38) MAROY, C. (2008). Perte d'attractivité du métier et malaise enseignant Le cas de la Belgique. *Recherche et formation*, n° 57(1), 23- 38.
39) MIALARET, G., ARDOINO, J. et MARMOZ, L. (1976). *L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation* (acte du Congrès, tome I), VI Congrès International des Sciences de l'Éducation, R. Boudet, L'Aigle.
40) MOREAU, D. (2005). Jean-Paul, lecteur de Jean-Jacques : l'approche herméneutique de l'éducation. *Le Télémaque*, n° 27(1), 95-120
41) MOREAU, D. (2014). Éduquer ou dresser ? Pour une critique du « post humanisme ». *Le Télémaque*, n° 45(1), 35-56.

42) MOREAU, D. (2007). L'éthique professionnelle des enseignants : déontologie ou éthique appliquée de l'éducation ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 40(2), 53-76.

43) MOREAU, D. (2012). L'étrangeté de la formation de soi. *Le Télémaque,* n° 41(1), 115-132.

44) MOREAU, D. (2017). Joseph Marie de Gérando, Du perfectionnement moral ou de l'éducation de soi-même, choix de texte et présentation par Didier Moreau. *Le Télémaque,* N° 51(1), 11-18.

45) MOREAU, D. (2018). « Confiance en soi et métamorphose éducative », *Recherches en éducation,*31, 9-21.

46) MOREAU, D. (2020). Pratiques éthiques et politique de soi dans l'éducation : l'éducation éthique comme remède à la « vie nue » ? L'exemple de la lutte contre le racisme à l'école. *Le Télémaque*, N° 57(1), 61-74.

47) MOREAU, D. (2022). L'éducation métamorphique comme formation de soi-même. Enquête sur un courant philosophique "tellurique" », *Phronesis,* vol. 11, no. 3, 74-85.

48) MOREAU, D. et CHAUVIGNÉ, C. (2018). Quelle formation de soi-même dans la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté ? L'expérience éthique des éducateurs et des enseignants débutants. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, N° 61(1), 27-40.

49) MOZÈRE, L. (2004). Le « souci de soi » chez Foucault et le souci dans une éthique politique du *care* **»,** *Le Portique* [En ligne], 13-14

50) MUKAMURERA, J. et BALLEUX, A., (2013). « Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation. Le cas du Québec », *Recherche & formation,* n° 74 (3), 57-70.

51) NUMA-BOCAGE, L. et LARERE, C. (2008). Analyse de la médiation didactique comme dimension particulière. De l'activité enseignante. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation,* N° 42(2), 161-176.

52) OUELLETTE-MICHALSKA, M. (2010). L'image de soi. *Lettres québécoises*, (140), 5–5.

53) PAILLÉ, P. (2005). Engagement organisationnel et modes d'identification. Dimensions conceptuelles et empirique. *Bulletin de psychologie*, Numéro 480(6), 705-711.

54) PERETTI, JM. (2012). Regards croisés sur l'engagement « Comment obtenir l'engagement des salariés en 2013 ? » *Question(s) de management*, N° 1(2), 119-137.

55) PEREZ-ROUX, T. et SALANE, F. (2013). Identités professionnelles en crise(s) ? Des acteurs de l'éducation à l'épreuve des changements. *Recherche et formation*, n° 74(3), 9-16.

56) PHANEUF, M. (2014). « L'engagement professionnel ».

57) PIOTET, F. (2002). Introduction : La révolution des métiers. Dans Piotet, F. (dir.), *La révolution des métiers.* (1re éd., p. 1 -19). Presses Universitaires de France.

58) PRAIRAT, E. (2021). « L'éthique enseignante : ce qu'elle est, ce qu'elle n'est pas ». *Éthique en éducation et en formation*, (10), 14–26.

59) RAILLON, L. (2008). Ouverture. *Le Télémaque*, n° 34(2), 7-8.

60) ROQUET, P. (2014). JORRO Anne et DE KETELE Jean-Marie (2013). L'engagement professionnel en éducation et formation. *Recherche et formation*, 75, 154-155.

61) STATIUS, P. (2004). Les difficultés de la transmission en régime démocratique. *Le Télémaque,* n° 26(2), 69-78.

62) VILLA, D. (2018). Travail social : un engagement en acte ? *Le Sociographe*, N° 61(1), 75-84.

63) WITTORSKI, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs,* n° 17(2), 9-36.

64) WITTORSKI, R. (2008). Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés. *Formation emploi*, n° 101(1), 105-117.

65) YACINE, F. (2011). Des profs en galère. *Sciences Humaines*, N° 230 (10), 12-12.

66) YAO, X., Traduit de l'anglais par Albert, N. (2019). Pourquoi avons-nous besoin d'amis ? L'amitié au prisme de l'éthique chez Xun zi. *Diogène,* n° 265-266(1), 13-29.

V- Sitographie

1) http://journals.openedition.org/rechercheformation/2202
2) http://journals.openedition.org/rref/861 ; DOI : https://doi.org/10.4000/rref.861.
3) http://lenouvelliste.com/lenouvelliste/article/125132/Vers-la-revalorisation-de-la condition-enseignante-en-Haïti.
4) http://lenouvelliste.com/lenouvelliste/article/129630/Le-divorce-ce-quil-faut-savoir.html, consulté le 20 septembre 2017.
5) http://rechercheformation.revues.org/810
6) http://www.education-authentique.org/uploads/PDF-DOC/FPO_Pédagogie_des_opprimés_Freire.pdf.
7) http://www.education-authentique.org/uploads/PDF-DOC/FPO_Pédagogie_des_opprimés_Freire.pdf.
8) http://www.education-authentique.org/uploads/PDF-DOC/FPO-Pédagogie-des-opprimés-Freire.pdf, disponible le 29 juillet 2016.
9) http://www.prendresoin.org/wp-content/uploads/2014/01/L_engagement-professionnel.pdf
10) https://doi.org/10.1007/s11159-013-9367-z,
11) https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/haiti_pacte_national_education.pdf.
12) https://www.allinschool.org/media/1561/file/Haiti-OOSCI-Country-Study-2017-fr.pdf.
13) https://www.unicef.fr/sites/default/files/userfiles/Haitirapportdesituation.pdf .