



HAL
open science

Le métier d'enseignant en Haïti : biographisation et professionnalisation des parcours d'enseignants

Stanley Valbrun

► **To cite this version:**

Stanley Valbrun. Le métier d'enseignant en Haïti : biographisation et professionnalisation des parcours d'enseignants. Education. 2016. dumas-01804004

HAL Id: dumas-01804004

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01804004>

Submitted on 31 May 2018

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

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

Le métier d'enseignant en Haïti : biographisation et professionnalisation des parcours d'enseignants

Stanley Valbrun

► **To cite this version:**

Stanley Valbrun. Le métier d'enseignant en Haïti : biographisation et professionnalisation des parcours d'enseignants. Education. 2016. dumas-01804004

HAL Id: dumas-01804004

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01804004>

Submitted on 31 May 2018

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

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

UNIVERSITE PARIS 13 -VILLETANEUSE
CONSERVATOIRE NATIONAL DES ARTS ET METIERS
(CNAM)

Département des Sciences de l'Éducation

Mémoire de Master II, Merfa

Année académique 2015-2016

**MASTER EUROPEEN DE RECHERCHE « Formation des Adultes : Champ de
recherches »**

Directrice: Christine Delory-MOMBERGER, Professeure en Sciences de l'Éducation

Étudiant : Stanley VALBRUN

No étudiant : 11 409 000

**« Le métier d'enseignant en Haïti: biographisation et professionnalisation des parcours
d'enseignants »**

Septembre 2016

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	6
AVANT PROPOS.....	7
SIGLES	9
INTRODUCTION.....	10
A- Contexte du travail	16
B- La question de l’abandon des enseignants : de quoi s agit il?	17
C- Limite de mon travail	21
Première partie : Le cadrage théorique du travail	23
CHAPITRE PREMIER	24
1. Le Cadre théorique et conceptuel de ma recherche/ explication de mon cadre théorique	24
1.1 Les sciences de l’éducation au regard de la littérature scientifique	24
1.2 Certaines approches du concept : Éducation	24
1.3 Quelques Fondements philosophiques de l’éducation.....	27
1.3.1 Éducation sur le plan politique.....	30
1.3.2 Éducation sur le plan social	32
1.4- Définitions du concept : « Les sciences de l’éducation ».....	35
1.5 Critique des sciences de l’éducation en tant que discipline scientifique	39
1.6 LE MÉTIER D’ENSEIGNANT	43
1.6.1 Définition de la profession.....	43
1.6.2 Définition du métier enseignant.....	44
1.6.3 L’analyse du métier d’enseignante comme choix de groupe professionnel	45
1.6.4 Un regard critique sur le corps enseignant comme groupe professionnel	47
1.6.5 Le statut des enseignants haïtiens	48

CHAPITRE DEUXIEME - Le système scolaire haïtien.....	53
2. La structure organisationnelle du système scolaire haïtien	53
2.1 La réforme Dartigue en 1936.....	54
2.2 La réforme Joseph C. Bernard	56
2.3 Plan national d'éducation et de formation (PNEF).....	60
2.4 La place des enseignants dans les trois réformes.....	61
2.5 La structure de l'école haïtienne actuelle	63
Deuxième partie la méthodologie et l'interprétation des narrations	67
CHAPITRE TROISIEME - La méthodologie.....	68
3. La méthodologie du travail.....	68
3.1 Le choix de la recherche biographique	70
3.2 Historicité de la recherche biographique	72
3.3 Justification de cette méthode recherche	74
3.4 L'utilisation d'entretien non directif.....	76
3.5 La conduite de mes entretiens.....	80
3.5.1 La prise de contact.....	80
3.5.2 Déroulement des entretiens	81
3.5.3 La reformulation/ les relances	82
3.6 Approche méthodologique de l'analyse des entretiens	84
3.6.1 Regardons le parcours académique et professionnel de nos enquêtés :.....	87
3.6.2 La manière de procéder à l'interprétation des discours des narrataires	89
CHAPITRE QUATRIEME- Interprétation du discours des enquêtés	90
4. Les catégories d'analyse.....	90
4.1 La première catégorie d'analyses est celle des <i>formes du discours</i>	90

4.3 La Troisième catégorie d'analyse est celles des <i>motifs récurrents ou Topoï (du grec topos qui signifie lieu commun)</i>	94
4.4 La quatrième catégorie d'analyse, la gestion biographique des Topoï.....	94
4.1-VA- <i>La forme du discours de VA</i>	96
4.2-VA- <i>Les schémas d'action VA</i>	97
4.3-VA- <i>Les motifs récurrents ou topoï de VA</i>	98
4.3.1-VA- : <i>Je n'ai jamais voulu enseigner</i>	99
4.3.2-VA- <i>Le désir d'enseigner pour les adultes</i>	101
4.3.3-VA- <i>Le désir d'aider l'autre</i>	103
4.4-VA- <i>La gestion biographique des Topoï</i>	105
4.1. JO- <i>Les formes de discours de JO</i>	107
4.2. JO- <i>Les schémas d'action de JO</i>	108
4.3. JO- <i>Les motifs récurrents ou topoï de JO</i>	109
4.3.1- <i>JO- Le fonctionnement des écoles haïtiennes</i>	109
4.3.2. JO- <i>L'ENS n'a pas la mission de former des enseignants</i>	112
4.4. JO- <i>La gestion biographique des topoï</i>	113
4.1. NB- <i>Les formes de discours de NB</i>	117
4.2-NB- <i>Les schémas d'action de NB</i>	120
4.3. NB- <i>Les motifs récurrents ou topoï de NB</i>	123
4.3.1 NB- <i>La précarisation du métier enseignant</i>	125
4.3.2 NB- <i>La professionnalisation: une responsabilité de l'État</i>	126
4.3.3 NB- <i>Les qualités d'un bon enseignant</i>	127
4.4 NB- <i>La gestion biographique des topoï</i>	129
CONCLUSION	131
BIBLIOGRAPHIE	137

REVUES142

SITOGRAFIE.....143

ITEMS DE MA GRILLE D’ENTRETIEN144

ANNEXE DES ENTRETIENS145

« Le métier d'enseignant en Haïti: biographisation et professionnalisation des parcours d'enseignants »

REMERCIEMENTS

Je veux remercier toutes les personnes qui ont contribuées à la réalisation de ce travail particulièrement mes enquêtés qui ont accepté de participer à cette recherche dans le cadre d'entretiens en recherche biographique.

Je voudrais également remercier ma directrice de recherche, Christine Delory-Momberger, pour ses documents, ses conseils, sa confiance, son soutien et son accompagnement.

Dans ce même esprit, j'adresse mes remerciements à tous les professeurs du MERFA : Jean Marie Barbier, Paul Olry Denis Lemaitre, Pascal Roquet et ceux de l'Université Paris 13: professeurs Jean- Jacques Schaller et Christophe Blanchard, Cécile Caristan, Mike Gadras.

Mes remerciements vont également aux secrétaires : Naima Adassen et Louise Akrou et aux responsables du centre de documentation du CNAM.

J'exprime ma gratitude envers mes parents Evena Georges VALBRUN et Alcuis VALBRUN et mes frères et sœurs : Gimsly, Edberge, Majorie, Evanoir, Rodney, Ivenx , Daphnée.

Ma reconnaissance s'adresse aussi à mes amis : Gardiner Desravins, Abduel Joachin, Myrtha Descollines. B. Diana, F. Sofiane.

Je remercie également l'ensemble des étudiants du Master européen « Formation des adultes : Champs de recherche » pour leurs interventions et leurs conseils au cours de cette année, qui, à travers des échanges fructueux, m'ont aidé à affiner mon sujet.

Enfin, d'une façon générale, que toutes les personnes m'ayant, de loin ou de près, apporté leur concours et leur support à la réalisation de ce mémoire, soient remerciées avec toute mon humilité.

« L'être humain se saisit de sa vie et de lui-même à travers des histoires. Avant même qu'il ne se raconte ces histoires pour les communiquer à d'autres, ce qu'il vit ne devient sa vie et il ne devient lui-même qu'à travers les figurations sous lesquelles il se présente son existence ¹».

Christine Delory-Momberger

AVANT PROPOS

Ce travail de mémoire sur le métier d'enseignant s'inscrit dans le milieu éducatif haïtien (particulièrement le milieu scolaire) à travers lequel nous cherchons à comprendre l'abandon des enseignants à travers leur parcours (trajectoire) professionnel. En effet, nous partons de l'observation qu'un nombre d'enseignants diplômés sortant en Sciences de l'Éducation soit du CFEF (Centre de Formation pour l'École Fondamentale, soit ENS (École Normale Supérieure) ou autres institutions de 2005 à 2014, abandonnent leur métier. Ils se sont orientés vers d'autres champs d'activités et\ ou d'autres études supérieures. Disons en d'autres termes, ils ont choisi d'arrêter leur carrière dans l'enseignement. À cet égard, nous pouvons comprendre que s'engager dans une phase d'abandon d'un métier pour se réorienter est un indicateur d'un projet de remaniement d'une transition biographique. Pour reprendre la pensée de Kaddouri et Deltand, nous l'appelons une *bifurcation pensée*² dans laquelle, l'individu prépare sa sortie de sa profession pour aller faire autres choses, disons de manière plus synthétique des stratégies les plus appropriées que la personne utilise pour atteindre un but. Nous prenons un cas d'illustration, nous faisons partie d'une promotion (2005 à 2008), nous étions 80 étudiants sortants, une trentaine a déjà abandonné dans moins de sept ans. Certains ont fait une réorientation professionnelle et d'autres poursuivent des études supérieures. De ce fait, nous avons été souvent intrigués par cette quantité de cas d'abandon de ces jeunes enseignants. Alors, ce groupe

¹ Christine-Delory Momberger, (2003), *Biographie et éducation : figure de l'individu projet*, Paris, Anthropos, p.9.

² Mokhtar Kaddouri et Muriel Deltand, « *Les individus face à l'épreuve des transitions* », L'orientation scolaire et professionnelle, vol 43, no 4, décembre, pp 43-434.

d'enseignants abandonnants nous questionne, nous interpelle en tant qu'apprenti chercheur de comprendre en quoi consiste le leitmotiv de ce changement de carrière. D'où notre implication dans le champ de la recherche biographique en éducation sur « Le métier d'enseignant en Haïti: biographisation et professionnalisation des parcours d'enseignants ». Comme Momberger et Hugues l'ont si bien dit en parlant de la biographisation: « La vie professionnelle est un processus biographique qui construit les identités tout au long du déroulement du cycle de vie, depuis l'entrée dans l'activité jusqu'à la retraite, en passant par tous les tournants de la vie³ ». C'est la genèse socio-individuelle où la personne se construit comme individu social, singulier. Chacun est différent les uns des autres mais nous avons tous ensemble un fond social commun quelque soit le pays où nous venons. Cette réflexion de l'auteure nous a amenés à comprendre que la recherche biographique porte son attention sur la parole individuelle des sujets. Au travers de leurs récits, les individus s'approprient de manière réflexive leurs parcours et leurs expériences. Ils font une herméneutique en acte en intégrant les différents codes sociaux.

³ Claude Dubar, Pierre Tripier et Valérie Boussard (2015), *Sociologie des professions*, 4^e édition, Paris, Armand Colin, p.94.

SIGLES

- 1) CFEF : Centre de Formation pour l'École Fondamentale
- 2) CNAM : Centre National des Arts Et Métiers
- 3) DDE : Direction Départementale de l'Éducation
- 4) DSNCRP : Document de Stratégie Nationale pour la Croissance et la Réduction de la Pauvreté
- 5) EFACAP : École Fondamentale d'Application Centre d'Appui Pédagogique
- 6) ENI : École Normale d'Instituteurs
- 7) ENS : École Normale Supérieure
- 8) EPT : Éducation Pour Tous
- 9) FDSE : Faculté de Droit et des Sciences Économiques
- 10) FIA : Formation Initiale Accélérée
- 11) IERAH : Institut d'Études, et de Recherches Africaines d'Haïti
- 12) IHSI : Institut Haïtien de Statistique et d'Informatique
- 13) MENFP : Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle
- 14) MENJS : Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports
- 15) OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économiques
- 16) OIT : Organisation International du Travail
- 17) PNEF : Plan National d'Éducation et de la Formation Professionnelle
- 18) UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture

INTRODUCTION

Les États définissent leur système éducatif en fonction des idées qu'ils reçoivent des experts de diverses disciplines : éducation, sociologie, philosophie, démographie, ethnologie, pédagogie, technologie et autres. Suivant leurs domaines de compétences et leurs méthodologies, les penseurs de ces disciplines tentent de prévoir et d'examiner quels sont les besoins immédiats et futurs des populations sur les plans : social, éducatif, économique, industriel, scientifique, technologique, culturel et artistique, ... Les États confient à leur système (d'enseignement) scolaire la responsabilité d'atteindre les finalités de l'éducation qui seront concrétisées dans les programmes d'études pour chaque discipline. Ils précisent ce qui doit être appris, quand et par qui. C'est pourquoi, l'éducation reste et demeure un des grands axes prioritaires de tout Etat-Nation responsable. Si nous nous référons à Durkheim, dans son texte *Éducation et Sociologie*, il a dit ceci « ...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'éducation⁴ ». Donc, c'est à l'État que revient la prérogative de la création, de l'organisation et de l'orientation du système éducatif et de définir quel type de citoyens il souhaiterait en avoir pour sa société de demain.

Dans le domaine de l'éducation scolaire et plus particulièrement dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, l'enseignant occupe une place importante dans la vie de l'apprenant. Durkheim repris par Pascale Garnier écrivait : « La classe est une petite société, mais aussi elle n'a de consistance propre que par la présence du maître (l'enseignant) qui en représente l'esprit et l'unité morale⁵ ». Cette citation de Durkheim nous paraît tout à fait fondamentale d'abord, pour comprendre l'importance d'un enseignant dans une salle de classe et en outre pour montrer que l'enseignant est un élément incontournable dans l'éducation. Car il est le seul à pouvoir se prononcer sur la production de l'élève en vue de prendre de bonnes décisions qui

⁴Émile Durkheim, *Éducation et sociologie* cité par Olivia Benhamou, (2002), *L'éducation au bonheur des philosophes*, La Martinière, Genève, p.22.

⁵ Pascale Garnier, « *VEI Enjeux* », revue *la Diversité*, mars 2000, numéro 120, p.11.

débouchent soit à la modification, à la planification ou à la prescription des corrections, soit au passage en classe supérieure ou à la sanction des études. L'enseignant vérifie aussi si ses interventions ont porté du fruit ou non en vue d'ajuster, si nécessaire, son enseignement aux besoins de ses élèves. C'est la raison pour laquelle quand on est enseignant(e), on porte plusieurs casquettes : tantôt père ou mère, tantôt médiateur, ou encore pédagogue ; sans compter qu'on doit aussi accompagner et conseiller l'élève en vue de sa réussite. Tous ces rôles accumulés font de l'enseignement, comme le dit Bouchard, un « Métier impossible⁶ ». Tout ceci explique comment l'individu en tant que sujet est complexe. Autrement dit, l'acte d'enseigner de l'enseignant mérite de prendre en compte toute la dimension humaine de l'enseigné pour accoucher un bon résultat. C'est un processus très délicat et difficile par le fait que chaque personne est unique par sa biographicité, c'est-à-dire possède ses valeurs, ses croyances, ses objectifs, ses références, ses coutumes. On doit faire avec tous ces enseignés sans exclure personne sous aucun prétexte. Le professeur doit lui-même par sa grande capacité d'ouverture et sa façon d'être, de trouver la méthode appropriée pour l'apprentissage de l'élève. Être enseignant, c'est exercer un métier qui demande beaucoup : il faut savoir comment aider, savoir écouter, savoir orienter, savoir rester dans sa posture professionnelle sans vouloir influencer l'apprenant, ni rester trop distant sans rien proposer. Il faut aider les apprenants à découvrir la solution d'un problème qu'ils possèdent eux-mêmes sans le savoir. L'enseignant n'a pas de solution en lui, mais possède au moins la méthodologie pour bien guider les élèves en qui se trouvent la solution. Quand on cherche bien au bon endroit et au moment opportun, on trouve la méthode la mieux appropriée pour conduire les apprenants vers l'acquisition d'un savoir. C'est comme la maïeutique socratique « connais-toi toi-même ». Bref, il faut un savoir faire pour le plus grand bienfait et la satisfaction de l'apprenant, avec sa participation.

En un mot, les enseignants assurent la transmission et la pérennisation de la culture humaine en grande partie. Malgré cette tâche immense et difficile que les enseignants accomplissent au sein de toute société, il arrive, dans la grande majorité des cas qu'ils ne reçoivent pas une considération à leur juste valeur : c'est-à-dire, une reconnaissance sociale et un traitement équitable à leur travail. Quoiqu'ils fassent un métier exigeant et complexe qui devrait avoir une attention soutenue de la part de l'État et de la société. Pascal Bouchard disait à propos de cette

⁶ Pascal Bouchard, (1992), *Métier impossible : la situation morale des enseignants*, Paris, ESF, p. 94.

profession « *Le métier impossible* » en parlant de l'enseignement. Pour lui : « Les enseignants font un métier à part, un de ces trois métiers impossibles : l'enseignement, l'exercice du pouvoir (politique) et la psychanalyse selon l'expression de Freud⁷ ». Pour lui, la complexité du métier d'enseignant vient du fait que l'homme en tant que sujet est un être complexe, changeant, instable, difficile à saisir et à comprendre.

Nos recherches nous amènent à découvrir que le métier d'enseignant est en crise dans de nombreux pays. Le manque d'enseignants est un problème récurrent, constaté et soulevé dans plusieurs pays. Face à cette situation, il ya 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 ? En effet, certains travaux de recherches montrent que la crise du métier d'enseignant est très alarmante. Parmi ces auteurs nous citons : Maroy, Lothaire, King, Peart , Ruaud, , Torres... Commençons d'abord notre réflexion par le travail de Christian Maroy dans un article titré *Perte d'attractivités du métier et malaise enseignant : Le cas de Belgique*. En l'occurrence, il a 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 profession⁸ ».

La recherche de Maroy donne un exemple très illustratif pour comprendre le regard social qu'on se fasse de la profession enseignante.

Ensuite, Madame Suzy Halimi vice-présidente de la commission nationale française pour l'UNESCO en France, lors du forum qui a été organisé à l'occasion du 20^e anniversaire de la journée mondiale des Enseignants au siège de l'UNESCO, le 6 et 7 octobre 2014, a fait cette déclaration : « On a du mal à recruter et à fidéliser les bons enseignants . Les meilleurs préfèrent

⁷ Pascal Bouchard, *Op.cit*, p. 94.

⁸ Christian Maroy, (2008), « Perte d'attractivité du métier et malaise enseignant », *Recherche et formation*, No 57, consulté le 13 mars 2016. URL : <http://rechercheformation.revues.org/810>, pp.23-38.

aller vers le métier de la traduction, le business etc. qui paye mieux que la profession enseignante⁹». Si on a du mal à garder les meilleurs enseignants à leur poste au point qu'ils vont vers d'autres métiers qui payent mieux. Cela ne voudrait-il pas signifier que le traitement qui leur est accordé est inapproprié à leur difficile mission ? Voilà pourquoi l'éducation scolaire est en crise, car l'enseignant qui est le pilier de tout système éducatif est en crise. Cette situation affecte d'une manière générale la fonction enseignante dans tous les pays surtout ceux du Sud.

« 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 (Vanderberghe, 2000) fait apparaître que quatre enseignants sur cinq ont abandonné le métier au cours de leurs cinq premières années de carrière¹⁰ »

La recherche de Lothaire dans *La revue française de pédagogie* donne des statistiques très intéressantes de la perception de ce phénomène, qui touche particulièrement les enseignants débutants dans la profession.

Au Canada, deux études ont été réalisées par des chercheurs canadiens qui communiquent les résultats suivants : La première étude, celle de King et Peart en 1992 soutient 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, 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 en éducation¹¹».

⁹ https://www.youtube.com/watch?v=b6IuYmdp_n4 «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.

¹⁰ Sandrine Lothaire, Xavier Dumay et Vincent Dupriez, (2012), « Pourquoi les enseignants quittent leur école ? Revue de la littérature scientifique relative au turnover des enseignants », *Revue française de pédagogie*, No 181, pp.99-126.

¹¹ Manon Théoret et Mylène Leroux (2014), *Comment améliorer le bien être et la santé des enseignants*, Paris, De Boeck, p. 149.

La seconde, celle de Théoret et Leroux corrobore 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 crédibilité¹² ».

Ces recherches nous permettent de comprendre d'abord les motifs de la non attractivité du métier d'enseignant. Ensuite, la question de la reconnaissance est pointée du doigt. D'ailleurs, nous vivons dans un monde capitaliste où la quête de l'honneur, du prestige et de l'argent constituent le plus souvent le leitmotiv de chaque individu. Quand on fait un métier où on ne bénéficie pas d'une bonne image auprès de la société, on peut avoir beaucoup de transitions volontaires ou involontaires (bifurcation). Le salaire et le savoir sont des signes de pouvoir et de prestige. L'enseignant était toujours défavorisé par le premier et favorisé par le second autrefois. Mais de nos jours les deux sont absents chez les enseignants.

En Haïti, il semblerait que le métier d'enseignant n'est pas épargné par cette crise et elle est même beaucoup plus alarmante. Le vécu des enseignants haïtiens témoignent de leurs rudes difficultés telles : l'absence de formation continue, le manque de reconnaissance sociale, les mauvaises conditions de travail, la rémunération font débat. En effet, la question de la revalorisation de cette profession se pose régulièrement¹³, mais sans poser un acte concret pour en discuter avec les acteurs concernés. Donc cela a poussé notre réflexion sur la question du métier d'enseignant en nous interrogeant tant sur la dimension biographique que sur la dimension professionnelle d'un tel choix. C'est ainsi que l'objet de notre travail se construira à l'intersection de l'étude des processus de *biographisation* et des processus de *professionnalisation des parcours d'enseignants haïtiens*. Pour creuser ce projet d'études, nous nous référons à un commentaire d'Alain Blanchet sur ce que disait Hughes : « Que l'activité professionnelle de n'importe qui doit être étudiée comme un processus biographique et même identitaire. Hughes à plusieurs fois écrit pour dire que c'était la personne elle-même qui était la mieux placée pour décrire et analyser son travail. Celui-ci s'inscrit dans une trajectoire, un cycle de vie qui permet

¹² Manon Théoret et Mylène Leroux, *op.cit*, p. 148.

¹³ Yves Roblin., (2013), Vers la revalorisation de la condition enseignante en Haïti, *Le nouveliste*, [en ligne] 26 Décembre, 2013, Disponible sur : <http://lenouveliste.com/lenouveliste/article/125132/Vers-la-revalorisation-de-la-condition-enseignante-en-Haïti>.

de comprendre comment un sujet humain en est arrivé à faire ce qu'il fait¹⁴ ». C'est ce paradoxe qui mérite d'être approfondi davantage. Quand quelqu'un choisit une profession, c'est en vue d'une carrière. Mais qu'est ce qui se passe dans le métier d'enseignant ?

Telle est notre préoccupation : nous allons chercher à comprendre ce qui s'est passé chez les enseignants abondonnants (désengagés) à travers leurs parcours et leur carrière. D'où, l'objet de notre travail sera donc de comprendre comment le vécu de cette complexité fonctionnelle et cette non-reconnaissance, sont-ils biographiés ? Comment le vécu des enseignants haïtiens sont-ils biographiés à travers leurs parcours professionnels/carrières professionnels ? Voici donc la question centrale à laquelle nous tenterons de répondre.

Ici le vécu est pris ici dans le sens de: « tout ce qui advient aux sujets dans l'exercice de leur activité et la biographie est étymologiquement interprétée comme écriture de la vie¹⁵ ». Cela nous fait comprendre tous les moments qui arrivent dans le travail d'un individu, le hasard ou la planification sont imbriqués dans la vie de l'individu comme un ensemble organisé. Si bien que tout vécu est indissociable de l'activité car il survient dans et par l'activité. Nous mettons cette notion en lien avec celle utilisée par Momberger dans son texte *De la recherche biographique en éducation* où elle parlait de l'activité de l'*erlebnis* qui signifie « tout ce qu'on a soi-même vécu (elebt) : ressenti, pensé, voulu, fait ou laissé faire¹⁶ ». C'est dans cette optique que nous cherchons à comprendre le vécu des enseignants haïtiens à travers leur activité. Nous définissons l'activité comme « L'ensemble des processus par et dans lesquels est engagé un être vivant, notamment un sujet humain, individuel ou collectif, dans ses rapports avec son environnement (physique, social et /ou mental), et transformation de lui-même s'opérant à cette occasion¹⁷ ».

Nous nous attacherons ainsi à étudier en profondeur les raisons singulières à travers les processus de biographisation qui expliquent d'abord : comment les enseignants haïtiens arrivent à s'approprier le métier d'enseignant et ensuite, comment ils abandonnent l'idée de carrière dans

¹⁴ Claude Dubar, PierreTripiet et Valérie Boussard (2015), *Sociologie des professions*, 4^e édition, Paris, Armand Colin, pp.99-100.

¹⁵Christine Delory Momberger, (2014), *De la recherche biographique en éducation. Fondements Méthodes Pratiques*, Paris, Téraèdre, coll. « Autobiographie et éducation », p. 16.

¹⁶ Christine-Delory Momberger,(2014), *op.cit*, p. 150.

¹⁷ Jean-Marie Barbier, (April 2015), « Saisir l'activité » *ResearhGate*, no 37, p. 1.

cette profession. Pour le second versant de notre problématique, nous nous approfondirons une réflexion sur la formation continue, les conditions de travail des enseignants dans le système scolaire haïtien, tout en cherchant à comprendre dans quelle mesure celle-ci pourrait contribuer au moins à l'abandon du métier pour se réorienter dans une autre profession.

A- Contexte du travail

Ce travail de mémoire sur le métier d'enseignant s'inscrit dans le milieu éducatif haïtien (particulièrement le milieu scolaire) à travers lequel nous cherchons à comprendre l'abandon des enseignants à travers leur parcours (trajectoire) professionnel. En effet, nous partons de l'observation qu'un nombre d'enseignants diplômés sortant en sciences de l'éducation soit du CFEF (Centre de Formation pour l'École Fondamentale, soit ENS (École Normale Supérieure) ou autres institutions de 2005 à 2014, abandonnent leur métier. Ils se sont orientés vers d'autres champs d'activités et\ ou d'autres études supérieures. Disons en d'autres termes une (bifurcation) une transition professionnelle ! À titre d'exemple, nous faisons partie d'une promotion (2005 à 2008), nous étions 80 étudiants sortants, une trentaine a déjà abandonné dans moins de sept ans. Ils ont fait une réorientation professionnelle et d'autres poursuivent des études supérieures.

Ensuite, après six années d'implication dans l'éducation comme enseignant de sciences sociales dans un lycée et certains collèges, il me semble important de jeter les bases d'une réflexion scientifique sur la problématique des enseignants abandonnants dans le système scolaire haïtien. En effet, certaines idées généralement véhiculées par la société sur le désengagement des enseignants dans leurs métiers dessinent parfois un tableau effrayant qui m'interpelle fortement. Car, eu égard à tout ce qu'on a entendu et observé auprès des enseignants, il nous paraît important de dialoguer avec ceux qui abandonnent la profession pour connaître de quoi il en est question. Trop simple de dire qu'ils n'ont pas le désir de faire carrière dans l'enseignement et de dire aussi l'aspect salarial leur pousse à bifurquer. Comme l'a si bien mentionné Hughes « Le métier d'un homme est une des composantes les plus importantes de son identité sociale, de son moi et même de son destin dans une existence qui ne lui est donnée qu'une fois. En ce sens, le choix est presque aussi irrévocable que le choix d'un partenaire¹⁸ ».

¹⁸ Claude Dubar, Pierre Tripier et Valérie Boussard *op.cit*, p. 99.

D'ailleurs, nous avons été souvent intrigués par l'intensité de l'abandon de jeunes enseignants de notre promotion susmentionnée. Donc, ce phénomène social dans le milieu éducatif haïtien est interpellant et nous pousse à chercher à comprendre les motifs de ce désengagement (délaissement). Ainsi, à partir de notre regard d'apprenti chercheur, nous vous proposons d'étudier cette problématique qu'est l'abandon des enseignants dans le milieu scolaire haïtien.

Nous devons préciser que, dans le cas d'Haïti, nous avons effectué des recherches pour découvrir ou savoir s'il y a eu des études qui ont été déjà faites sur ce thème. Nous n'avons rien trouvé à propos de ce sujet. Donc, il est important de creuser cette problématique, car aucune étude n'y a été faite et aucune donnée n'y est disponible pour connaître la quantité d'enseignants qualifiés qui quittent le métier pour une réorientation professionnelle. Nous nous sommes dits qu'il est important de creuser ce terrain non encore travaillé car il y a une problématique (question) à approfondir et que les écrits actuels ne répondent pas. Bref, avant d'entrer dans tous les détails qui risqueraient de nous faire perdre l'essentiel de notre réflexion, nous commençons par préciser le sens du concept enseignants abandonnants.

B- La question de l'abandon des enseignants : de quoi s'agit il?

La notion : l'abandon des enseignants signifie dans le cas de ce travail : le fait de laisser, de renoncer, de quitter l'enseignement, ou de se séparer de l'enseignement de manière volontaire ou non pour aller vers d'autres activités. Quand nous parlons d'abandon dans l'enseignement cela signifie que l'enseignant (se désengage) a quitté le métier d'enseignant dans son ensemble pour aller faire d'autres activités : soit de poursuivre d'autres études supérieures qui n'ont rien avoir avec son métier d'enseignant ou soit d'aller travailler dans une institution autre que l'enseignement. Cela pourrait être dû essentiellement au fait qu'il souhaite faire autre chose ou qu'il vit mal son métier. Autrement, nous pourrions dire aussi, c'est un choix que l'enseignant a fait pour passer un nombre d'années bien précis dans le métier ; dans le sens que le métier est considéré comme une stratégie. Dans ce cas ci, nous parlons d'abandon (désengagement) des enseignants de leur métier. Cependant, nous tenons à préciser certains cas qui ne sont pas considérés comme des enseignants abandonnants dans notre travail. Par exemple, si une enseignante a eu une promotion soit qu'elle devienne inspectrice, ou directrice d'école, ou elle a choisi de se migrer d'une région à une autre mais tout en restant dans le métier. Dans ce cas là,

nous ne parlons pas d'abandon ni de décrochage. Donc, nous appuyons la réflexion du professeure Valérie Cohen Scalie qui stipule que: « Ce sont des changements de carrière itinéraire¹⁹ ». Autre cas, que nous pourrions considérer est si un(e) enseignante a choisi délibérément de demander un congé d'études qui n'excède pas deux ans et cette demande a été octroyée. Nous ne pourrions pas parler d'abandon mais ces cas concernent les enseignants travaillant dans le public. Car la législation haïtienne reconnaît que tout fonctionnaire public en poste de plus de deux ans la possibilité de bénéficier d'un congé d'études avec solde ou sans solde. Avec solde si c'est l'institution qui trouve la nécessité d'envoyer un de ses employés en formation et l'institution est obligée de payer l'employé. Et dans l'autre cas, si c'est l'employé qui décide d'aller faire une formation pour son compte personnel, l'institution ne peut pas refuser la demande de l'employé. Mais celui-ci n'aura pas droit à son salaire. Cependant la demande de l'employé devrait être faite dans le délai prévu par la loi.

Revenons à notre première idée touchant la question d'abandon des enseignants. Il y a plusieurs auteurs qui interviennent. Premièrement, certains parlent de transitions professionnelles, deuxièmement; d'autres font référence aux enseignants décrocheurs et enfin troisièmement, d'autres parlent de désengagement dans l'enseignement. Ces trois sens ne sont pas différents du sens que nous donnions dans ce travail : les enseignants abandonnants. Quant aux premiers : J. Guichard et M. Huteau dans leur ouvrage *Orientation scolaire et professionnelle 75 concepts clés*, placent et instruisent le concept de transition professionnelle parmi les soixante-quinze termes retenus dans ce lexique. Ils la définissent comme « Changement marquant la vie de l'individu, l'affectant et se traduisant par des transformations de ses conduites, de ses rôles ou de ses représentations. Ce changement peut être lié à un passage d'une étape à une autre de la vie, à la survenue d'un événement inattendu ou à l'absence d'événement attendu, ou encore à l'évolution des contextes où vit l'individu ²⁰».

Stéphane Martineau disait : « à propos de décrochage dans l'enseignement que l'enseignant a quitté non pas son poste mais la profession dans son ensemble. Il le définit comme un départ prématuré de la profession enseignante, que ce départ soit volontaire ou non. La personne

¹⁹ Note de cours du professeure Valérie au Centre Nationale des arts et métiers de Paris CNAM, le 22-01-16.

²⁰ Jean Guichard et Michel Huteau, (2007), *Orientation scolaire et professionnelle 75 concepts clés*, Paris, DUNOD, p. 427.

considère que la profession ne lui plait, ne peut pas subvenir à ses besoins, ses exigences, ses désirs et quittent la profession ²¹».

Anne Jorro quant à elle, parle « de désengagement et d'engagement dans le contexte actuel de mutation socio-économique, socioculturelle et socioprofessionnelle dans les champs de l'éducation et de la formation²² ». En cherchant à comprendre dans quelle mesure celle-ci pourrait contribuer à moins d'abandon du métier. Nous nous appuyerons sur une confrontation du concept d'engagement professionnel aux problématiques de désengagement, voire de non engagement professionnel proposé par Anne Jorro, c'est-à-dire : « 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 d'effort nécessaire et fuit autant que possible ses obligations²³ ». Ici, nous trouvons une question brûlante sur la profession enseignante à savoir pourquoi c'est cette profession qui est beaucoup concernée par ce départ, de manière prématurée? Qu'est ce qui se passe dans le métier d'enseignants ? Il nous semble que c'est tout à fait logique dans tout métier ou toute profession, il y a des départs considérés normaux, par exemple, des départs pour cause de santé, des accointances politiques comme les diplomates, les consuls... Bref, nous dirions des postes politiques. Cependant, aucun métier ne peut garder le nombre d'entrée dans la profession, mais il va y avoir toujours des déperditions de l'effectif d'entrées, comme disait Stéphane Martineau dans une conférence donnée à l'université de Sherbrooke²⁴. Mais ce qui est inquiétant de jour en jour, le métier d'enseignant est réputé pour l'abandon de ses professionnels même dans les pays développés où les conditions de travail sont plus respectées. À titre d'illustration, nous regardons le cas des nouveaux enseignants qui arrivent dans ce champ d'activité. Nous pouvons constater qu'un grand nombre d'enseignants abandonnants.

²¹ Thierry Karsenti, Simon Collin, Gabriel Dumonchel (2013), « *Le décrochage enseignant: état des connaissances* ». International revue of education/ [http : link.springer.com/10.1007/](http://link.springer.com/10.1007/).

²² Jean Guichard & Michel Huteau, (dir.), (2015), *Mutations éducatives et dynamiques d'engagement professionnel*, UCL, Louvain –La Neuve, p.8.

²³ Cf Firouzeh Merhan, Anne Jorro, Jean-Marie De Ketele, J-M., (sous la direction de), (2015) *Mutations éducatives et dynamiques d'engagement professionnel*, UCL, Louvain –La Neuve, pp 9-10.

²⁴https://www.youtube.com/results?search_query=stephane+martineau+conference+de+l+universite+sherbrooke
Stéphane Martineau, conférence réalisée au Canada Québec ayant pour thème : Insertion professionnelle et décrochage en enseignement : un tour d'horizon.

D'autres études comme celle de Becker identifient : « Des groupes d'enseignants qui, n'ayant pas pu arriver aussi loin que leurs ambitions les auraient portés, désinvestissent déjà à mi carrière, ou qui, déçus des résultats de leurs travail ou des réformes entreprises, canalisent ailleurs leurs énergies. C'est en quelque sorte le scénario de Candide que l'on retrouve ici; on quitte la fureur du monde social et les déceptions du monde social pour cultiver son jardin²⁵ ». Alors qu'un certain nombre de pays s'inquiètent du manque d'enseignants, la question se pose de savoir pourquoi ils sont si nombreux à quitter la profession ?

Cela nous amène à prendre du recul et aller vers des entretiens de recherche biographique pour discuter avec les acteurs. Donc, nous nous adressons aux intéressés, les enseignants abandonnants (qui ont choisi cette transition dans leur carrière ou cette bifurcation) les décrocheurs, pour essayer de comprendre les raisons qui les poussent à changer de profession. Surtout quand on regarde la cartographie des enseignants abandonnants, nous pouvons comprendre que ce ne sont pas des abandons aléatoires.

L'abandon des enseignants du métier est un facteur qui n'agit pas isolément, il est interconnecté à un ensemble d'autres facteurs, paramètres dont on doit tenir compte pour arriver à saisir ce phénomène social. Par exemple, pour comprendre l'abandon (le renoncement) des enseignants haïtiens, il faut regarder le système éducatif haïtien en soi : sa structure, la vision de l'État, la législation qui le régit et aussi le discours que la société et les enseignants véhiculent autour de cette profession. Donc, l'abandon des enseignants qualifiés est lié à un ensemble de facteurs d'ordres socioéconomique, éducatif, et peut être d'autres velléités qui pourraient ressortir dans les échanges avec les enseignants par le biais des entretiens biographiques.

Notre réflexion est portée sur le vécu, le parcours de vie des enseignants pour savoir comment ils ont intégré le métier. Qu'est ce qui les a motivés à devenir enseignant et comment s'approprient-ils du métier ? Est ce leur attente qui n'est pas comblée par le métier en terme de formation, de salaires, des conditions de travail ? Nous pensons que le vécu dans une profession fait partie de la biographie de l'individu. Nous sommes basés sur le texte de E. Hughes qui disait « La vie professionnelle est un processus biographique qui construit les identités tout au long du

²⁵Michael Huberman. (1989), *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*, Paris, Delachaux et Niestlé, p. 22.

déroulement du cycle de vie, depuis l'entrée dans l'activité jusqu'à la retraite, en passant par tous les tournants de la vie²⁶ ». Cette citation nous a amené à comprendre que la recherche biographique porte son attention sur la parole individuelle des sujets. Au travers de leurs récits, les individus s'approprient de manière réflexive leurs parcours et leurs expériences.

Étudions la problématique d'abandon des enseignants haïtiens en laissant la casquette d'acteur pour prendre la posture de chercheur pour essayer de comprendre ce phénomène d'abandon des enseignants haïtiens. Pour le faire, nous nous inscrivons dans le courant de pensée de Christine Delory Mombberger, professeure et chercheuse en Sciences de l'Éducation.

C- Limite de mon travail

Notre travail est inscrit dans le cadre du master Merfa (Master Européen Formation des Adultes (Cnam/l'Université Paris13). « Le métier d'enseignant en Haïti: biographisation et professionnalisation des parcours d'enseignants » implique un ensemble d'enjeux et de perspectives qui se situe entre savoir et non-savoir. Car tout problème scientifique s'inscrit dans une tension entre savoir et non- savoir aux frontières de la connaissance. Donc l'objectif de toute recherche, c'est d'augmenter un peu la sphère du savoir et d'ouvrir d'autres perspectives de recherches. Comme disait Karl Popper, repris par Hervé Dumez : « (...) la connaissance commence par la tension entre savoir et non savoir : pas de problème sans savoir- pas de problème sans non-savoir²⁷ ». Le savoir et le non savoir sont indissociablement liés. Voilà pourquoi notre travail ne fait pas exception à cette règle. Par exemple, notre travail est inscrit dans une démarche exploratoire et inductive. Car nous partirions auprès des enseignants abandonnants haïtiens pour leur parler et discuter avec eux en vue de comprendre les motifs de leur décision. Nous partons du non savoir du phénomène d'abandon des enseignants haïtiens.

Aucun travail de recherche scientifique sur une thématique ne peut se vanter d'étudier, d'analyser, de cerner un problème dans tous ses aspects, surtout au niveau d'un mémoire de Master. Notre travail de recherche se limite dans le temps et dans l'espace. Par ailleurs, dans le souci de bien appréhender notre problématique, nous avons essayé de circonscrire le sujet dans le

²⁶ Claude Dubar, PierreTripier et Valérie Boussard *op.cit*, p.94.

²⁷ Karl Popper cité par Hervé Dumez dans l'ouvrage, (2013), *Méthodologie de la recherche qualitative*, Paris, Vuibert, p.43.

temps et dans l'espace. Notre échantillon ciblé ce sont les enseignants qualifiés²⁸ sortant d'un centre de formation soit ENS, soit CFEF qui travaillaient jadis au niveau du système scolaire haïtien primaire et secondaire pendant un certain temps. Nous avons choisi les enseignants qualifiés abandonnant pour deux raisons ; d'abord, pour leurs compétences : ils ont été tous dans une institution pour devenir enseignant. Ensuite, ils ont une expérience pratique, un vécu car nous leur avons demandé de raconter un fragment de leur vie, de rendre compte des événements dont ils ont été acteurs dans le métier de l'enseignement. Ce sont les raisons qui justifient notre échantillon. Ce travail de recherche n'a pas la prétention de comprendre le vécu de tous les enseignants dans leur ensemble. Ensuite, le temps c'est à partir de 2005-2014, période à laquelle nous avons constaté qu'un bon nombre d'enseignants arrêtaient leur profession et enfin, notre espace géographique est Haïti.

C'est dans cet objectif, nous comptons présenter notre travail en deux parties : le cadrage théorique et le cadrage interprétatif et chacune de ses parties comprendra deux chapitres et ces derniers sont divisés en titres. Premièrement, nous passerons en revue certaines approches faites à propos des Sciences de l'Éducation ; deuxièmement, nous mettrons en exergue le système scolaire haïtien et le rôle des enseignants dans ce système, les différents angles qui ont contribué à la production d'un angle de vue spécifique susceptible de rendre intelligible le phénomène mis à l'investigation. Troisièmement, chemin faisant, nous appliquerons un cadre méthodologique qui nous a permis, dans un premier temps de justifier le choix de notre méthodologie et dans un second temps, le processus utilisé pour la réalisation des entretiens biographiques. Enfin, dans le quatrième chapitre de ce travail, nous interpréterons les discours des narrateurs selon l'approche de Mombberger et de Walter H. Heinz.

²⁸ Nous faisons référence à des enseignants qui étaient à l'École Normale Supérieure (ENS), Centre de Formation pour l'École Fondamentale (CFEF), ou dans une école des sciences de l'éducation.

Première partie : Le cadrage théorique du travail

CHAPITRE PREMIER

1. Le Cadre théorique et conceptuel de ma recherche/ explication de mon cadre théorique

Pour une meilleure compréhension de notre cadre théorique, nous allons, en tout premier lieu, présenter les sciences de l'éducation au regard de la littérature scientifique avec les différents points de vue des auteurs des sciences de l'éducation. C'est un objectif fondamental de réfléchir à propos de l'éducation dans sa diversité de sens. Dans un second lieu, nous jetons un regard l'éducation sous un angle philosophique, politique et social.

1.1 Les sciences de l'éducation au regard de la littérature scientifique

La première partie du travail est consacrée à des approches théoriques faites par des auteurs en sciences de l'éducation sur les différents concepts de notre recherche. Ainsi, les principaux concepts qui seront traités sont : métier d'enseignants, enseignants, biographisation, professionnalisation, parcours d'enseignants, éducation, les sciences de l'éducation. Nous les définissons d'abord et puis, nous les confrontons avec certains auteurs qui ont déjà traité ces thèmes. Ensuite, nous les inscrivons dans un thème plus large qui celui de l'éducation et les imbriquons dans les sciences de l'éducation. Et enfin, nous établirons les liens existant entre eux et les situer afin d'orienter le travail autour du métier d'enseignant pour comprendre le problème de l'abandon des enseignants au sein du système scolaire haïtien. Donc, commençons par définir les concepts au regard de la littérature scientifique des sciences de l'éducation pour rendre le travail cohérent.

1.2 Certaines approches du concept : Éducation

Dans le cadre de ce travail, nous ne pourrons pas faire l'inventaire de toutes les utilisations faites du mot éducation. Qu'elle soit utilisée dans un sens large ou restreint, elle renvoie à une dimension déterminée de l'être humain en tant que sujet pensant. Prenons-en quelques exemples ; Montaigne insiste sur l'éducation de la mémoire, lorsque l'éducation du sens a été la cible privilégiée de Comenius ; Rousseau disait le but premier de l'éducation est de construire un homme. Or Jean-Marie Barbier concevait l'éducation comme : « Organisation d'activités spécifiquement ordonnées autour d'une intention de provoquer ou de favoriser chez

les sujets des apprentissages, c'est-à-dire des transformations habitudes d'activités faisant l'objet d'attributions de valeur²⁹». Et quand l'éducation se donne pour activité le développement harmonieux du corps, on parle d'éducation physique. Pour rester dans le champ des sciences de l'éducation, nous conservons un sens global : Selon Olivier Reboul : « L'éducation est l'action qui permet à un être humain de développer ses aptitudes physiques, intellectuelles ainsi que ses sentiments sociaux, esthétiques et moraux, dans le but d'accomplir autant que possible sa tâche d'homme ; c'est aussi le résultat de cette action³⁰ ». En analysant cette définition d'Olivier Reboul, nous comprenons bien vite qu'éducation est un concept très large qui revêt une pluralité de sens et qui fait appel à presque toutes les disciplines des sciences humaines. Car, elle permet à l'homme de développer ses aptitudes qui auraient pûes rester à l'état virtuel si l'éducation n'interviendrait pas et les faire passer à l'état réel.

D'après le dictionnaire *Larousse de Poche*, « Elle est la mise en œuvre des moyens propres à assurer la formation, l'instruction et le développement d'un être humain³¹ ». Ici, nous ne retenons que deux définitions parmi les multiples qui en existent. Car l'éducation est une activité qui consiste à aider un être humain à se former d'abord dans un cadre formel par exemple les institutions comme l'école, l'université, puis dans un cadre informel c'est -à- dire, les vécus quotidiens. Mais notre expérience nous apprend que l'école n'est pas forcément un lieu d'apprentissage formel par exemple les apprentissages du savoir vivre, les règles de bienséances.

Cependant, étant donné que notre travail inscrit dans la recherche biographique en éducation, nous trouvons qu'il est extrêmement important d'asseoir notre réflexion selon la pensée de John Dewey et Christine D. Momberger car nous travaillons sur la biographisation et la professionnalisation des parcours d'enseignants qui nous renvoie de minute en minute sur la notion d'expérience. Un concept qui est au cœur de l'éducation développé par ces deux chercheurs et qui ont des points similitudes sur la manière de concevoir l'éducation. Ces deux auteurs retiennent notre attention sur la notion d'expérience qui est toujours personnelle même si

²⁹ Jean Marie Barbier (2011), *Vocabulaire d'Analyse des activités*, Paris, PUF, p.55.

³⁰ Lucien Morin et Louis Brunet, (1992), *Philosophie de l'éducation*, Canada, Les Presses de l'Université Laval, p.54.

³¹Émile Genouvrier, Claude Désirat et al, (2000), *Larousse de poche, Dictionnaire des synonymes*, Paris, Le Larousse, p. 246.

on a vécu un incident ensemble, un moment. Car chaque individu a une personnalité, un passé, un vécu, une biographie qui lui est propre, et que, face à un même phénomène, les réactions sont différentes. Dilthey cité par Momberger a écrit : « Chaque vie a un sens qui lui est propre. Il réside dans un ensemble de relation signifiantes, au sein duquel chaque moment présent susceptible d'être remémoré possède sa valeur particulière, mais a en même temps, dans son rapport au souvenir, une relation au sens de la totalité ³² ».

La question d'expérience est fondamentale chez John Dewey et Christine Delory Momberger, elle est au cœur de l'éducation. Cette notion nous paraît importante pour aborder la question de la biographisation et de la professionnalisation des enseignants. Car notre manière d'envisager la biographisation des enseignants est inscrite dans leur expérience vécue de leur carrière.

L'éducation telle qu'elle est pensée par Dewey nous plonge au cœur de l'expérience humaine comme un véritable point d'ancrage à partir duquel l'éducation prend un appui très fondamental. Toujours selon Dewey « L'éducation est une reconstruction de l'expérience qui ajoute à la signification de l'expérience et qui augmente la capacité à diriger le cours des expériences ³³ ». Dans une telle perspective, le monde, au regard de Dewey, apparaît pour les humains comme lieu par excellence de l'apprentissage et cela correspond à Momberger qui disait que la vie est une école et elle est lieu d'apprentissage pour les individus. Selon Dewey, « le but de l'éducation consiste à apprendre à apprendre. C'est en apprenant que l'apprend à apprendre. Apprendre par l'expérience permet de vivre des expériences plus enrichissantes ou on apprend davantage ³⁴ ».

Dewey « L'éducation est l'expérience de tous, enfant et adulte, éducation compris, à tous les instants d'une vie, dans toutes les situations de jeu, de travail ou de loisir. Dans tout les sens du mot « expérience » expérience passive et expérience active savourée et expérience réfléchie, Expérience au repos et expérience en mouvement par se maintenir réfléchir ³⁵ ».

Venons-en à notre deuxième auteure, Momberger a défini l'éducation de cette manière :

³² Christine Delory Momberger, (2014), *op.cit*, p.51.

³³ John Dewey, *op.cit*, p. 158.

³⁴ John Dewey, *op.cit*, p. 17.

³⁵ John Dewey, *op.cit*, p. 122.

« Le terme de l'éducation doit être ici entendue dans un sens très large qui recouvre toutes les formes de l'expérience formative et éducative : dimension globale du développement individuel dans l'espace familiale et social, scolarisation et formation initiale dans les institutions d'enseignement (école, collège, lycée, université), expériences de formation et d'apprentissage rencontrées dans l'activité professionnelle et dans la vie sociale en général, environnement et médiations socioculturels, etc. Ce sont donc toutes les expériences, tous les espaces, tous les types de formation et d'apprentissage, formels, non-formels et informels se déployant tout au long de la vie (*lifelong learning*) et dans tous les secteurs de la vie (*lifewide learning*) qui son concernés par la notion d'éducation telle que l'entend la recherche biographique ³⁶».

Cela nous laisse comprendre que l'éducation est incontournable pour la vie d'un individu ou dire de manière plus synthétique l'éducation c'est la vie.

Parmi les divers cadres d'études qu'on pourrait donner à l'éducation nous en retenons trois : un cadre basé sous un angle sociologique, philosophique, politique. Mais il en existe d'autres angles comme: la psychologie, l'économie qui sont extrêmement importants mais nous n'en tenons pas compte de ces angles dans ce travail.

1.3 Quelques Fondements philosophiques de l'éducation

Le terme éducation vient du latin « *educatio* » qui signifie : « Action de former, d'instruire quelqu'un de manière de comprendre, de dispenser, de mettre en œuvre cette formation. L'éducation est aussi un ensemble de connaissances intellectuelles, d'acquisitions morales de quelqu'un c'est-à-dire des connaissances de bons usages d'une société ³⁷». En essayant d'interpréter cette définition nous arrivons à comprendre qu'elle poursuit donc un but, une finalité. Laquelle finalité dépend d'un engagement des sujets concernés, d'une certaine manière de faire. Donc la philosophie de l'éducation est fondée sur une conception de l'homme vivant dans une société politique. Pour ainsi dire, l'éducation est toujours orientée en fonction du type d'homme qu'on veut promouvoir. Elle réfléchit sur la finalité de l'éducation, sur les raisons qui la motivent. L'homme, disait Kant, « n'est ce qu'il est que par l'éducation. L'éducation c'est ce qui fait l'homme ce qu'il est³⁸ ». Celle-ci commence dès sa naissance et jusqu'à sa mort. L'éducation

³⁶Christine Delory Mombberger, (2014), *op.cit*, p.51.

³⁷ <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%C3%A9ducation/27867?q=education+#27722>

³⁸ Emmanuel Kant cité par Olivier Réboul, (2001), *La philosophie de l'éducation*, 6ème éd, France, PUF., p. 3.

s'adresse à tous les âges de la vie de l'Homme, dans toutes les situations : de jeu et de travail, de loisir mais toujours dans le principe de l'altérité. Une pensée qui correspond à celle de Lucette Colin en ce qui a trait à l'éducation tout au long de la vie : « Elle est un moyen de reproduction pour la société, en raison du fait qu'elle est un processus de transmission de ces valeurs à ceux du groupe qui n'ont pas encore atteint l'âge de la maturité³⁹ ». Ces transmissions ont un impact sur l'organisation sociale de la société.

Kant répond dans son texte sur *Les réflexions sur l'éducation*: « On entend par éducation les soins (le traitement ou l'entretien) que réclame son enfance, la discipline qui le fait homme, enfin l'instruction avec la culture ... D'où « L'homme ne peut devenir homme que par l'éducation⁴⁰ ». La réflexion nous montre que l'homme a besoin d'une éducation vue dans une trilogie : les soins, la discipline et l'instruction avec la formation⁴¹ ». Cette trilogie pourrait constituer une forme de dispositif, voire une méthode facilitant l'éducation de l'homme. Elle tient compte de toutes les facettes de l'éducation formelle (école, université), informelle (la vie quotidienne) et non-formelle (le jeu, loisir). À notre avis, la réflexion de Kant nous conduit à cette déduction : on ne naît pas homme, c'est l'éducation qui nous le rend. Cependant, nous poussons notre réflexion pour dire de préférence : nous sommes nés homme mais l'éducation nous humanise. Ainsi dire, le passage n'est pas automatique. L'éducation qui nous humanise est un apprentissage au quotidien. Elle aide l'homme à sortir de son animalité pour passer au stade d'humain et elle lui permet de vivre pleinement sa vie dans la liberté et la dignité. C'est un processus interminable comme « l'éducation tout au long de la vie » prônée par les communautés européennes. « Elles précisent que l'éducation, la formation tout au long de la vie, recouvre les activités d'apprentissage, entreprise à tout moment de la vie, dans le but d'améliorer les connaissances, les qualifications et les compétences dans une perspective personnelle, civique, sociale et/ ou liée à l'emploi⁴² ». Cette définition nous permet de comprendre que l'homme apprend à tout âge dans sa vie. Cela veut dire aussi que l'homme n'est jamais fait définitivement, qu'il est toujours en train de se faire. Il n'est pas figé, terminé une fois pour

³⁹ John Dewey, (2011), *Démocratie et éducation*, Paris, Armand Colin, 2011, p.81.

⁴⁰ Emmanuel Kant cité par Olivier Réboul, (2001), *La philosophie de l'éducation*, 6ème éd, France, PUF. 2001, p. 95.

⁴¹ Emmanuel Kant cité par Olivier Réboul, (2001) *op.cit*, p. 95.

⁴² Jean-Louis Le Grand et Lucette Colin (dir.), *Op.cit*, p.1.

toutes, mais constamment en changement, en transition ou en confirmation de ce qu'il était. Il vit chaque moment de sa vie comme le moment d'une histoire, d'une heure, d'une journée, histoire d'une vie. Quelque chose commence, se déroule, vient à son terme, dans une succession, un chevauchement, un empilement indéfini d'épisodes et de péripéties, d'épreuves et d'expériences. .Donc, l'homme n'est pas un être qu'on peut situer dans une expression de constance, mais plutôt dans une situation qui demande à être réalisée dans chaque moment. Et cela fait référence au questionnement d'une professeure de l'Université de Paris 13/ CNAM, Christine Delory Momberger stipulant que : « Comment apprend-on dans la vie? Elle y répond de cette manière : « on apprend dans la vie, la vie est une école, la vie est un apprentissage⁴³ ». Sa réponse nous apprend que l'apprentissage se fait dans la vie sociopolitique de l'individu à travers des activités, des interactions. Ici, la vie comme illustration à l'école symbolise le lieu ou l'espace d'apprentissage de tout humain, car aucune restriction n'est faite à personne. Aucun apprentissage n'est possible en dehors d'un environnement social bien déterminé. Car la vie quotidienne de l'individu est inscrite dans un cadre global, c'est-à-dire la vie familiale, religieuse, sportive, travail, et d'autres activités sociales, politiques... Il n'est pas séparé de la réalité quotidienne du sujet. Mais comment cet apprentissage se réalise t-il dans la vie quotidienne ? Quels sont les mécanismes qui sont mis en place pour que l'individu puisse accomplir cet acte d'apprentissage ? Selon la réflexion de G. Brougère : « On apprend de la vie quotidienne dans la mesure où, le plus souvent, aucun enseignement, aucune didactique n'apparaissent⁴⁴ ». Chacun de nous peut citer plein d'exemples de notre vie quotidienne. Nous apprenons à parler notre langue maternelle, à marcher en dehors de tout enseignement et de toute pratique pédagogique.

Par rapport à la réflexion de Momberger, cela nous a amené à mettre en lien un autre chercheur Gilles Brougère qui ajoutait un élément extrêmement important dans la question de l'apprentissage. Il s'agit de la notion de *participation*⁴⁵ pour comprendre l'acte d'apprentissage. Pour ainsi dire, c'est en participant que l'on apprend de façon individuel ou collectif c'est pour dire l'apprentissage se fait toujours dans une interaction de soi-même ou l'autrui. C'est

⁴³Christine Delory Momberger, Op.cit, p.129.

⁴⁴ Gilles Brougère et Anne-Lise Ulmann dir, (2009), *Apprendre dans la vie quotidienne*, Paris, PUF, chapitre 21 de cet ouvrage mais je n'ai pas la page exacte du document car ce sont des photocopies d'une partie de l'ouvrage données au CNAM par le professeur Gilles Brougère.

⁴⁵ Cette notion fait référence à la participation d'un individu et toute participation demande un engagement du sujet.

l'apprenant qui doit construire ses connaissances. Peu importe la nature de qui est appris, est un processus de participation, à des groupes sociaux, à ceux qu'ils nomment des communautés de pratiques. Si nous restons dans la pensée de G. Brougère, il y a un élément fort intéressant à apprécier, c'est la notion de participation. Même si on apprend dans la vie quotidienne, il n'y a aucune didactique et aucun enseignement, mais la participation reste et demeure la clef de l'apprentissage. Voire dans un cadre institutionnel comme l'école par exemple, la participation reste la toile de fond ou l'élément central de tout apprentissage quel que soit le cadre : le formel, informel, non formel. L'enseignant est là pour guider, orienter avec la participation de l'élève. C'est tout cela qui explique : personne ne peut apprendre à la place d'un autre. Un enfant n'apprend pas sa langue maternelle, ni marcher etc. sans participer. Selon les auteurs (WENGER, LAVE) : « On ne peut séparer l'apprentissage de la communauté qui lui donne sens et forme : apprendre c'est participer à des pratiques sociales et participer c'est apprendre⁴⁶. Cette affirmation nous conduit à comprendre que tout apprentissage est inscrit dans un contexte social bien défini c'est-à-dire il y a un rapport consubstantiel, un lien de tissage entre apprentissage et l'environnement du sujet. Apprentissage n'est rien d'autre qu'un processus de construction et de transformation de structures de connaissances. Lors d'un apprentissage, l'individu va constamment rechercher un équilibre entre lui et son milieu, il va donc y avoir un changement dans le mode de pensée⁴⁷ ». Nous trouvons la réflexion de Brougère est fondamentale pour comprendre la question de l'apprentissage.

1.3.1 Éducation sur le plan politique

Dans tout pays, dans un cadre institutionnel, l'éducation fait partie de la *respublica*, c'est-à-dire de la chose publique. Autrement dit, le socle de l'éducation est la politique si on reste dans une approche fichtéenne. L'État n'est que l'éducation constituée dans un cadre humain. C'est un élément qui constitue une assise fondamentale pour l'État et la société. Pierre Délima déclare que : « L'Éducation c'est une production politique et elle répond à une demande du

⁴⁶ Gilles Brougère et Anne-Lise Ulmann dir, (2009), *Apprendre dans la vie quotidienne*, Paris, PUF, chapitre 21 de cet ouvrage mais je n'ai pas la page exacte du document car ce sont des photocopies d'une partie de l'ouvrage données au CNAM par le professeur Gilles Brougère.

⁴⁷ Étienne Bourgeois, Jean Nizet, *Apprentissage et formation d'adultes*, Paris, PUF, cité par Luc Albarello, (2004) *Devenir praticien chercheur*, Bruxelles, De Boek Université, p.85.

monde politique qui en a la responsabilité. Elle est une institution politique de sa société⁴⁸ ». C'est pour dire que c'est grâce à elle que la cohésion sociale se réalise. Et pour que ce vivre ensemble se fasse, l'État met tout un ensemble de structures et de normes pour régulariser l'éducation prise dans un cadre formel. Comme l'a si bien dit Délima Pierre : l'éducation, réalité institutionnelle, est un domaine politique parce qu'il est question d'une organisation collective réglée par des statuts et des lois et matérialisée par des institutions et des règles, les décrets, des règlements, des programmes et des instructions qui les régissent (...) ⁴⁹ ». Elle est un instrument très important entre les mains des pouvoirs publics. L'éducation suffit pour décrire l'organisation d'un État ; la mentalité d'un peuple, son système économique etc. Elle constitue le miroir d'une société. L'éducation dans son sens politique traduit la mentalité d'une société, le mode de gouvernement et même le mode de vie de la population.

L'Éducation est un ensemble d'actions orientées et exercées sur les individus, des groupes d'individus pour aboutir à un objectif précis. En effet, un point de départ, un point d'arrivée et la mise en œuvre d'un ensemble de stratégies pour y parvenir. Car, si l'on ne sait pas où l'on va, c'est qu'on va nulle part, dit-on souvent. Elle est donc responsable de toute transmission des valeurs sociales et culturelles, des modèles de gouvernements, de comportements, d'idéaux, de liberté. Elle est donc responsable des principes républicains, démocratiques car elle est toujours incluse dans la politique générale des autorités légalement constituées, ayant la destinée de la nation. Car, elle est toujours régularisée par une institution étatique. En Haïti, c'est l'Institut Pédagogique National (l'IPN) devenu Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports (MENJS), puis Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture (MENC) et actuellement, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP), qui gère l'éducation haïtienne dans un cadre institutionnel. L'Éducation est et demeure donc un programme politique se trouvant entre les mains des pouvoirs publics pour mener à bien le pays.

L'éducation politique nous renvoie à une espèce de vivre ensemble. Ce vivre ensemble est l'ensemble des interactions sociales et humaines que les individus entretiennent entre eux, car

⁴⁸ Délima Pierre, (2012), *Constitutions, Lois et Éducation en Haïti 1801-2011 : élément de politiques éducatives*, Québec, Éditions Mémoires, p. 573.

⁴⁹ Délima Pierre, *op.cit*, p. 573.

l'homme est par nature « *un animal politique*⁵⁰ » nous dit Aristote puisqu'il est doué de raison et capable de s'entendre avec ses semblables sur le bon, le juste et l'utile grâce à son langage.

1.3.2 Éducation sur le plan social

Pour Emile Durkheim, l'éducation est d'abord 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 irrésistible⁵¹ ». 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 la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné⁵². Ce qui nous amène à comprendre que l'éducation et la société ne sont pas séparées, isolées. La société ne serait pas possible en l'absence de l'éducation et cette dernière ne pouvait pas exister en dehors de la société. D'ailleurs, l'existence de l'homme est possible seulement au sein d'une société. Donc, nous dirions que l'éducation et la société sont deux éléments indissociables, inséparables comme les deux facettes d'une pièce de monnaie. C'est à partir de là qu'on comprend le système éducatif d'un État reflète sa mentalité, sa vision. En fait, on peut faire la radiographie d'un pays sur le plan économique, politique, social, sa croyance, son passé historique, à partir de son système éducatif.

Dans cette même lignée, Montaigne disait : « Éduquer ce n'est pas emplir un vase mais allumer un feu⁵³ ». Cette pensée de Montaigne est renchérie par Korczak défenseur de la coéducation qui disait: « L'enfant porte en lui sa propre étincelle capable d'allumer des foyers de bonheur et de vérité⁵⁴ ». Ces citations nous ont amené à comprendre que l'enfant possède en lui les facultés cognitives pour tout faire, agir et autres. Par exemple, les enfants créent leurs propres jeux et ils veulent toujours faire leurs propres expériences. Nanine Charbonel argue qu' : « Éduquer, c'est forcément se rattacher à un projet, à un type d'homme qu'on estime, à tort ou à raison meilleur

⁵⁰<http://www.aline-louangvannasy.org/article-explication-de-texte-aristote-l-homme-est-un-animal-politique-120803942.html>.

⁵¹ Louis Auguste Joint, (2006) *Système éducatif et inégalité sociales en Haïti*, Paris, L'Harmattan, pp .308-309.

⁵² Louis Auguste Joint, *op.cit*, pp. 308-309.

⁵³ Montaigne cité par Gregory Chambart, Gregory Chambart (2011) *Pédagogie et révolution*, Italie, Éditions Libertalia , p.119.

⁵⁴ Montaigne cité par Gregory Chambart, *Op.cit*, p.119.

qu'un autre⁵⁵». Éduquer le citoyen et la citoyenne est un acte qui vise fondamentalement à les rendre meilleur(e)s. Mais cela ne peut se faire : en premier lieu que par le sens et l'orientation préalable de la famille, de l'école, de la société, des partis politiques et d'autres institutions, c'est-à-dire la construction sociale de l'individu. Cela est inscrit dans une démarche étatique parce qu'il revient à l'État dans la majorité des cas de définir le type de citoyen, de citoyenne, le projet d'homme et de développement économique, social, politique et culturel qu'il aurait souhaité dans quinze (15) ou vingt (20) ans. Et en second lieu, il faut qu'il y ait une volonté manifeste de la part de l'individu, car on ne peut pas apprendre à la place d'un individu. « Ce faisant, je me transforme, je deviens celui qui est capable de faire ceci ou cela, qui connaît ceci ou cela⁵⁶ ». Et pour apprendre, il faut tout un ensemble de conditions qui devraient être réunies comme disait Stephen Billett : « Il faut s'intéresser à l'agir de l'individu, à l'intensité de sa participation ou de son engagement, aspect essentiel pour qu'il y ait ou non l'apprentissage. Plus fort sera l'engagement, plus importante sera la participation et donc l'apprentissage en situation⁵⁷ ». Il faut un désir chez le sujet. Si ce désir ne se manifeste pas, l'apprentissage ne serait pas possible car personne ne peut apprendre à la place d'un autre. Pour apprendre, il faut participer et participer demande un effort, un désir. Je pense quel que soit le type d'apprendre dans un cadre (formel ou non formel), cela réclame la participation du sujet apprenant.

Apprendre à connaître ;

Apprendre à faire ;

Apprendre à vivre ensemble ;

Apprendre à être⁵⁸ ;

Le désir doit conduire à une action, c'est-à-dire c'est le sujet qui doit construire ses connaissances. Donc, ce désir se fait avec les autres, c'est pour dire que l'apprentissage se fait toujours dans un processus d'interaction et dans un cadre social et collectif. Cette question

⁵⁵Nanine Charbonel, La question des valeurs, tiré du net <http://wikimonde.com/article/Philosophie> le 17-04-14.

⁵⁶ Gilles Brougère et Anne-Lise Ulmann dir, (2009), *Apprendre dans la vie quotidienne*, Paris, PUF, chapitre 21 de cet ouvrage mais je n'ai pas la page exacte du document car ce sont des photocopies d'une partie de l'ouvrage données au CNAM par le professeur Gilles Brougère.

⁵⁷*Ibib*, chapitre 21.

⁵⁸Gérard Bonnefond, (2006), *Penser l'éducation populaire : humanisme et démocratie*, Lyon, Chroniques Sociale, p. 87.

d'apprentissage nous a amené à faire référence à un concept utilisé par Jean Marie Barbier dans un atelier de cours animé le 20 mai 2016 au CNAM avec Momberger la notion « *Les apprentissages conjoints* ». Tout apprentissage se fait ensemble dans un cadre interactif comme par exemple enseignant et apprenant apprennent ensemble.

C'est à ce moment, qu'il deviendra ce qu'il est. Parce qu'il s'incorpore d'une certaine action. Car agir, participer c'est le lot de l'homme dans son existence plénière. Pour Sartre, l'homme est ce qu'il fait, donc il n'est rien a priori. Il devient homme seulement par son action et dans la mesure où il agit. D'où le sujet agit dans une sorte d'herméneutique en acte. Cela correspond à l'acte d'enseignement où les deux sujets communicants (éducateurs – éduqués) sont présents. Chacun agit l'un sur l'autre dans le cas d'une activité. Gilles Brougère l'a si bien expliqué en disant que : Les élèves comme les enseignants s'inscrivent dans des pratiques sociales auxquelles ils participent, entrelaçant les éléments strictement scolaires ou éducatifs et les autres aspects sociaux (hiérarchie, organisation des classes et des savoirs qui en sont indissociables⁵⁹ ».

En résumé, nous disons que l'éducation c'est le devenir de l'homme. On peut penser celui-ci par « Son terme (l'homme) par son moteur (les pratiques) ou par les mouvements (le devenir)⁶⁰ ». Cette éducation tient compte des apprentissages formels comme l'école, l'université ; non formels dans la vie associative, et informels les activités quotidiennes. L'éducation signifie maintenant plus couramment l'apprentissage et le développement des facultés physiques, psychiques et intellectuelles, les moyens et les résultats de cette activité de développement. L'éducation humaine inclut des compétences et des éléments culturels caractéristiques du lieu géographique et de la période historique. C'est pourquoi toutes les sociétés humaines éduquent leurs nouveau-nés. Cette éducation se fait dans un rapport au processus social du vivre ensemble. Fichte le dit très bien : « Personne ne peut être cultivé, personne ne peut être cultivé par quelqu'un d'autre, de l'extérieur⁶¹ ». La pensée de Fichte est en harmonie avec Paolo Freire qui disait « Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul,

⁵⁹ Gilles Brougère et Anne-Lise Ulmann dir, *Op.cit*, chapitre 21.

⁶⁰ Emmanuel Kant, *op.cit*, pp. 95-96.

⁶¹ Christine-Delory Momberger, (2014), *Op.cit*, p. 62.

les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde⁶² ». La vie de l'homme est possible seulement dans un espace social. C'est ce rapport tautologique qu'il y a entre l'homme et son environnement Lapassade disait que : « ... l'homme est toujours inscrit dans une société. Il est un être social. Il fait partie de la grande famille des hommes⁶³. Cette citation nous fait comprendre que l'homme a toujours besoin de l'autre pour son existence. L'être humain est un être social dira Wallon, il se développe et se structure comme tel au travers de l'interaction qu'il a avec ses pairs, sa conscience (d'être un individu) se développe à cette condition. Mais chacun de nous à sa manière de vivre chaque situation et chaque expérience de manière singulière et nous les donnons sa forme et sa signification. Il faut bien préciser que cette singularité ne peut être comprise qu'à travers la logique interne, biographique, de nos expériences antécédentes et la manière dont elles configurent notre appréhension du présent et de l'avenir pour reprendre la pensée de Momberger⁶⁴. Cette approche faisant de l'individu un être social singulier, la recherche biographique visant à élucider « *les modes de constitution de l'individu en tant qu'être social singulier*⁶⁵ », c'est, en d'autres termes, l'étude de la représentation que l'individu se fait de lui-même et des autres.

1.4- Définitions du concept : « Les sciences de l'éducation »

Partons du concept : « Les sciences de l'éducation », que peut-on en dire réellement ? Ou encore quelle définition pourrait-on lui attribuer ? Les recherches effectuées dans ce domaine nous montrent qu'il est difficile de définir adéquatement ce concept. Gaston Mialaret parle de deux mots clés dans sa définition : « son unicité et sa diversité⁶⁶ ». Il y a diversité dans les approches scientifiques de l'éducation.

⁶² Paolo Freire, *Pédagogies des opprimés*, Paris, Maspero, 1ère éd., 1974 cité par Gregory Chambart, (2011) *Pédagogie et révolution*, Italie, éditions Libertalia, p. 141

⁶³ Mohamed Daoud, (2014), *L'éducation tout au long de la vie : la construction de l'expérience*, Ain Mlila. Algérie, éd. DAR EL –HOUNDA, pp.27- 29

⁶⁴ Christine Delory-Momberger , Communicationin VII CIPA (Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) biográfica), « Narrativas Auto) biográficas : Conhecimentos, experiencias e sentidos ». Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), 17-20 juillet 2016, p.14.

⁶⁵ Christine Delory-Momberger, (2014), *Op cit* , p.84.

⁶⁶ Gaston Mialaret, (2008), *les sciences de l'éducation*, (1ère éd 1976), Paris: PUF, p.95.

L'ouvrage de Rémi HESS, *Des sciences de l'éducation*, semble posséder des points de convergence avec celui de Gaston MIALARET, *Les sciences de l'éducation*. En dépit des similitudes entre ces deux ouvrages, nous relevons aussi des nouveautés apportées par Rémi HESS. Les similitudes se situent dans la volonté de donner une définition empreinte de clarté aux sciences de l'éducation tout en pointant leur interdisciplinarité et intradisciplinarité ainsi que leur unicité. Rémi Hess parle de « pluriel » et de « singulier » à leur sujet⁶⁷. Gaston Mialaret nous en indique « l'unicité et la diversité⁶⁸ ». La continuité s'inscrit dans la fonction plus analytique de l'ouvrage de Rémi Hess, alors que celui de Gaston Mialaret se situe plus dans une dynamique de vulgarisation scientifique relative aux sciences de l'éducation. Ne serait-t-il pas anachronique de lire l'ouvrage de Rémi Hess avant celui de Gaston Mialaret? Plusieurs causes expliquent une telle complexité : les éduqués et les éducateurs sont différents, divers les uns des autres par leur réflexion, leur environnement, leur biographie, leur environnement sociopolitique, leur culture, leur expérience etc. Cependant l'acte d'éduquer est dans l'absolu un fait unique aussi bien que pour les éduqués que pour les éducateurs. L'acte éducatif est un processus qui suppose une réciprocité entre les deux dans l'adaptation et c'est en partie grâce à la qualité de cet échange que les objectifs pédagogiques visés par l'acte seront atteints par la communication. Comme l'a si bien dit Jean-Marie Barbier : « La communication est un couplage d'offres de significations, de sujets communicants et de constructions de sens de sujets destinataires⁶⁹ ».

Cet acte-là met sur un terrain d'entente les deux acteurs (éducateurs/apprenants et élèves/éducateurs) sur un rapport de savoir dans une situation de communication et d'interaction. Pierre Stadius a bien noté : « Pas d'éducation sans une transmission... Toute action éducative requiert par conséquent une proximité entre celui qui transmet et celui à qui l'on transmet, et cette proximité n'est possible que si, entre les deux, existe une connivence, « un quelque chose » de commun qui relie⁷⁰ ». Et le résultat de cet acte-là produit des modifications réciproques autour d'une matière quelconque ou de comportement des deux acteurs. Paolo Freire abonde dans le même sens, tout en ajoutant un élément fort dans l'esprit de la dialectique hégélienne du maître

⁶⁷ Rémi Hess, (1997), *Des sciences de l'éducation*, (1ère éd 1976) Paris, éditions ECONOMICA, p.27.

⁶⁸ Gaston Mialaret, (2008), *Op. cit.*, p.96.

⁶⁹ Jean-Marie Barbier, (Avril 2015), « Saisir l'activité » *ResearchGate*, no 37, p. 14.

⁷⁰ PIERRE Stadius, « les difficultés de la transmission en régime démocratique », *Le Télémaque*, 2004/2 numéro 26, pp.69-78.

et de l'esclave : « Tout acte éducatif véritable doit avoir pour objectif, bien plus que le savoir, la réalisation pleine et complète de l'humain en chacun de nous⁷¹ ». Ici, nous comprenons très bien que tout acte éducatif n'a qu'une finalité fondamentale : l'émancipation de l'homme dans sa globalité. C'est comme la conception philosophique de l'éducation populaire « qui s'inscrit dans un projet politique libérateur et émancipateur où l'intérêt général et le souci de l'autre sont placés au premier plan⁷² ». Cette éducation travaille dans la perspective de la transformation des personnes ainsi que celle de la société. Donc, l'éducation populaire a pour objectif fondamental une éducation collective et coopérative où il y a un partage de savoirs entre les gens de tout âge. Ensuite, elle a comme mission de rendre les individus capables et autonome de participer dans l'organisation sociopolitique de la société à laquelle ils appartiennent.

En effet, les recherches nous amènent à reconnaître que les sciences de l'éducation sont constituées : « comme un regroupement de disciplines comme : la psychanalyse, l'histoire de l'éducation, la sociologie de l'éducation, l'ethnologie de l'éducation, la démographie scolaire, l'économie de l'éducation, l'administration scolaire⁷³ etc. ». C'est une discipline plurielle qui fait appelle à d'autres disciplines. Et nous devons ajouter aussi, l'impact des innovations technologiques sur certains actes éducatifs : ce qui implique de nouvelles analyses sur l'éducation en les utilisant comme support. Toute évolution dans le domaine de l'éducation a une répercussion sur le contenu des sciences de l'éducation. Gaston Mialaret disait : « L'acte d'éduquer est dans l'absolu un fait unique mais de par la diversité des « éduqués » et des « éducateurs » ainsi que tous les paramètres à prendre en considération dans une situation d'éducation, les sciences de l'éducation sont de ce fait constituées de plusieurs disciplines qui sont elles-mêmes une mise en abîme et un outil de l'étude des sciences de l'éducation⁷⁴ ».

En définitive, l'éducation est une discipline plurielle, c'est-à-dire qui fait appel à d'autres sciences humaines et sociales pour son existence. Qu'est ce qui explique cette multidisciplinarité de l'éducation ? Une question qui n'a pas une réponse précise mais nous essayons de la répondre. Cette multidisciplinarité des sciences de l'éducation vient particulièrement parce que l'homme tant que sujet est complexe, inachevé, insaisissable. Et c'est pourquoi, toutes ces

⁷¹ Gregory Chambart, *Op. cit*, p. 14.

⁷² Gérard Bonnefond, *Op. cit*, p. 13.

⁷³ Rémi Hess, *Op. cit*, p.11.

⁷⁴ <http://youpiloulipo.blogspot.fr/2012/12/les-sciences-de-leductaion-cest-quoi.html>, consulté le 20-02-15.

disciplines (psychologie, sociologie, pédagogie intègrent les sciences de l'éducation pour arriver à saisir, à comprendre le sens de l'homme qui reste toujours un mystère. Nous pensons que la réflexion de Fichte pourrait nous conduire davantage sur un élément de réponse de la multidisciplinarité de l'éducation.

« Chaque animal est ce qui il est ; l'homme, seul, originairement n'est absolument rien. Ce qu'il doit être, il lui faut le devenir ; et, étant donné qu'il doit en tout cas être un être pour soi, il lui faut le devenir par soi-même. La nature a achevé toutes ses œuvres, pour l'homme, elle ne mit pas la main et c'est précisément ainsi qu'elle le confia à lui-même. La capacité d'être formé, comme telle, est le caractère de l'humanité⁷⁵ ».

Revenons à notre idée première sur la question de l'acte d'enseigner. Cela nous a amené à comprendre que l'acte d'enseigner mérite de prendre en compte toute la dimension humaine pour accoucher d'un bon résultat. C'est un processus très délicat et difficile par le fait que chaque apprenant est unique, c'est-à-dire chacun possède ses valeurs, ses croyances, ses objectifs, ses références, ses coutumes, son parcours, son histoire. Être enseignant, c'est exercer un métier qui demande beaucoup de compétences pour le professer : car il faut savoir comment aider, savoir écouter, savoir orienter, savoir rester dans sa posture sans vouloir influencer l'apprenant, ni rester trop distant sans rien proposer. Donc, il faut tout un savoir, savoir-faire, savoir être avec et pour le plus grand bienfait et la satisfaction de l'apprenant. Nous pourrions appuyer notre réflexion sur un témoignage d'une enseignante (Florence) qui disait : « Ce qui me motive, c'est le contact avec les jeunes et le sentiment, quand un cours a bien marché, de voir les petites lumières qui s'allument dans leurs yeux, de leur avoir transmis des connaissances, des valeurs, et de leur sentir progresser⁷⁶ ». Pour comprendre, un tel aspect de l'acte d'enseigner, il faut être dans une empathie et une connivence avec les apprenants.

⁷⁵ Johann Gottfried Fichte, Discours à la nation allemande cité par Christine-Delory Momberger, (2014), *De la recherche biographique en éducation. Fondements et méthode pratiques*, Paris, Téraèdre, coll. « autobiographie et éducation, p. 64.

⁷⁶Flora Yacine, (octobre 2011), « Des profs en galère : Souffrance, stress, désengagement, crise des vocations.... », *Sciences Humaine*, No 230, p.54.

1.5 Critique des sciences de l'éducation en tant que discipline scientifique

Il y a des auteurs qui n'inscrivent pas les sciences de l'éducation dans la liste des disciplines scientifiques comme Kant par exemple, pour qui, « L'éducation n'est pas une science, car il n'est pas de science de l'humain possible. Il n'y a pas de science de ce néant, de ce rien qu'est l'homme qui doit apprendre ce qu'il est par l'exercice de sa liberté ⁷⁷ ». Nous comprenons très bien que personne ne peut imaginer le destin de l'homme, car c'est un être changeant, insaisissable, multidimensionnel. Grâce à sa raison et sa liberté, il a la capacité de tout changer, de modifier l'ordre des choses. C'est comme l'identité d'une personne qui est perpétuellement changement. L'État essaie de donner une identité à chaque individu en lui attribuant une carte d'identité, un passeport, un numéro de sécurité sociale etc. Mais en réalité il reste à l'individu lui-même de définir sa propre identité. Christine D. Momberger le soulignait très bien :

« La vie humaine, le vécu humain ne peut se découper et se compartimenter en espèce et en temporalité autonome et imperméable les uns des autres - un individu c'est-à-dire étymologiquement un être indivis, non-divisé- qui se mettrait à vivre selon tels découpages risquerait précisément d'entrer dans un processus dissociatif extrêmement dommageable. Le parcours de vie est donc fait de la rencontre et de l'interaction des trajectoires dans l'existentielle individuelle, non pas la somme des trajectoires qui se juxtaposeraient et se cumuleraient, mais de leur intégration dans une configuration d'ensemble qui est à la fois psychique (elle relève d'une construction individuelle) et sociale) elle porte la marque des environnements culturels et sociaux dans lesquels elle s'inscrit ⁷⁸ ».

Cela dit que l'individu en tant que sujet est unique, il n'est pas partageable, il ne peut pas être divisé, fragmenté. La pensée de C.D.Momberger est en lien avec celle de Maalouf qui disait ceci : « L'identité ne se compartimente pas, elle ne se repartit ni par moitiés, ni part tiers, ni par places cloisonnées ⁷⁹ ». Ces deux auteurs nous montrent dans leurs réflexions qu'une personne ne peut avoir plusieurs identités, elle n'en possède qu'une seule, faite de tous les éléments qui l'ont façonnée, selon un dosage particulier qui n'est jamais le même d'une personne à l'autre.

⁷⁷ Bernard Vandewalle, (2001) *Kant éducation et critique*, Paris, L'Harmattan, p.27.

⁷⁸ Christine Delory Momberger *Op.cit.*, pp.132-133.

⁷⁹ Amin Maalouf, (1998), *Les identités meurtrières*, Paris, Grasset, p.9.

Revenons à la pensée de « Kant qui n'aurait jamais admis l'existence des sciences de l'éducation. Il s'oppose même à la création d'une école normale d'instituteurs en 1791⁸⁰ ». La lecture du texte de Kant s'inscrit dans cette lignée et elle nous amène donc à comprendre que « l'individu n'est jamais fini dans le temps, il est en perpétuelle construction, il doit se faire, se défaire et se refaire⁸¹ ». Le sujet est en effet en perpétuelle interaction avec son environnement. Les différents réseaux d'interaction qu'ils soient sociaux ou familiaux, professionnels participent à sa construction identitaire. L'identité repose ainsi sur l'articulation de plusieurs représentations : celle que se fait le sujet de lui-même, celle de l'image qu'il souhaite donner, et celle qui lui est renvoyée par autrui. C'est dans le cadre de l'interaction sociale que l'individu émerge et prend conscience de soi. L'identité, le « soi » correspond à l'ensemble des images que les autres nous renvoient de nous-mêmes. C'est à partir de là que notre cheminement intellectuel nous permet de comprendre. Nous pensons que l'identité d'une personne se définit aux pratiques quotidiennes, aux vécus de la personne dans un espace donné tout en tenant compte de l'espace social dont parlait Bourdieu. Et arrivée ici, cette identité ne s'arrête pas, car l'identité est évolutive. On a des milliers d'éléments en nous-mêmes qui vont nous donner une seule et unique identité à chacun. Frederick Barth disait « L'identité est un construit qui s'élabore dans une relation qui oppose un groupe. C'est une manifestation relationnelle, qui permet de dépasser l'alternative, l'objectivisme et le subjectivisme⁸².....». Claude Levi-Strauss abonde dans le même sens pour dire que : « L'identité est une sorte de foyer virtuel auquel il nous est indispensable de référer pour expliquer un certain nombre de chose et toute analyse aboutit davantage à une critique qu'à son affirmation pure et simple⁸³ ». C'est un mouvement permanent centré sur le présent et ouvert sur l'avenir. Il augmente de jour en jour dans la vie de la personne. Car l'homme est inscrit dans une approche d'éducation tout au long de la vie, parce qu'il est toujours un être inachevé. Si le corps grandit sans effort, de manière naturelle, l'éducation ne l'est pas. Elle est un processus interminable comme l'éducation tout au long de la vie et cela ne date pas d'aujourd'hui, jadis on parlait de l'éducation permanente. Le professeur Remi Hess, analysant la pensée de Georges Lapassade sur

⁸⁰ Emmanuel Kant, (1967), *Réflexions sur l'éducation*, Paris, Librairie philosophie J. VRIN, p. 27.

⁸¹ *Ibid*, p.27.

⁸² Dominique Sitot, (oct. 2000), Thèse de doctorat en science de l'éducation, *La construction de l'identité : de l'inter culturalité à l'interculturel*, Université de Paris VIII, p.167.

⁸³ Claude Levi-Strauss, (1979), *L'identité. Séminaire interdisciplinaire dirigé par Claude Levi- Strauss*, professeur au collège de France, 1974-1975, PUF, p. 332.

ce sujet a écrit : [Georges Lapassade dans son texte « l'entrée dans la vie » montre : que l'éducation ne peut plus être pensée comme un moment qui précède la vie adulte. C'est un processus qui doit se développer toute la vie ...il montre la nécessité de fonder l'éducation comme un processus permanent et inachevable⁸⁴].

Dans une approche kantienne, nous comprenons que l'éducation est ce qui aide l'homme alors à sortir de son animalité pour passer au stade d'humain et elle lui permet de vivre pleinement sa vie dans la liberté et la dignité humaine⁸⁵. Apprendre, c'est apprendre de soi un être humain. C'est évident qu'on ne peut pas parler d'humain sans apprentissage. Cela nous a conduit à la réflexion de Bernard Charlot qui disait : « Tout être humain apprend : s'il n'apprenait pas, il ne deviendrait pas humain⁸⁶ ». Autrement dit, pour Charlot l'être humain est ontologiquement fait pour apprendre et le processus de son apprentissage passe inévitablement par les rapports que ce dernier entretient avec le monde qui l'entoure, ce monde dans lequel il vit et communique.

Rousseau l'avait déjà dit. « L'homme demeure donc un problème qui est ce qui ose assigner des bornes précises à la nature, et dire : Voilà jusqu'où l'homme peut aller ; et pas au-delà⁸⁷ » ? Personne ne peut dire la limite de l'homme sinon lui-même. Car, sa réflexion est évolutive de minute en minute. C'est cette capacité de modifier, de changer, de transformer qui fait l'essence de cet être. Sur cette même file d'idée Fichte reprendra ces vues avec beaucoup de force sur le plan politique : « Rien ne permet de figer des limites à l'homme de dire : il faut aller jusqu'ici et pas au-delà⁸⁸ ». Donc l'homme est un être illimité dans sa réflexion, dans son savoir-faire, son savoir devenir qui traduit du même coup son éducation, son identité, sa biographie dans un processus qui dure tout au long de la vie. L'homme apprend de tout ce qui l'entoure chaque jour, il se métamorphose comme le répétait le professeur Didier Moreau dans ses cours. À cet effet, nous découvrons une articulation entre trois dimensions de l'apprentissage, à savoir la dimension intellectuelle, la dimension pratique et la dimension relationnelle. Cette trilogie pourrait, à notre avis, constituer une forme de dispositif, voire une méthode facilitant l'implication de l'homme dans son processus d'apprentissage.

⁸⁴ Rémi Hess, *Op.cit*, pp. 20-21.

⁸⁵ Cf. Emmanuel Kant I, *Op.cit*, p. 27.

⁸⁶ Bernard Charlot, (2005) *Du rapport au savoir, Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, p. 76.

⁸⁷ Emmanuel Kant, *Op.cit*, p. 99.

⁸⁸ *Ibid*, p. 99.

C'est ce qui explique que l'homme est inscrit dans une perspective « *d'éducation tout au de la vie* », c'est -à- dire, il découvre : « Les activités d'apprentissage, entreprises à tout moment de la vie, dans le but d'améliorer les connaissances, les qualifications et les compétences dans une perspective personnelle, civique, sociale et/ ou liée à l'emploi ⁸⁹ ». Cette lecture nous inspire et nous permet de comprendre que l'homme apprend à tout âge surtout dans la vie pratique. Toutes les formes d'apprentissages ont une importance.

Comment maintenant comprendre le sens, le rôle, le but du mot éducation quand les personnes formées ne donnent pas les résultats escomptés ? Cette question nous met devant deux alternatives ou bien l'éducation n'atteint pas son but, ou bien le but de l'éducation est autre que faire advenir l'humanité dans l'homme. De ce fait, nous nous poserons désormais la question si une société peut bâtir son édifice sur l'éducation si les résultats ne sont pas fiables et la deuxième alternative ne nous permet pas non plus de résoudre le problème, car on peut encore se demander si l'éducation ne peut avoir d'autre but que de faire advenir l'humanité en l'homme, ne devient-elle pas un simple instrument ?

Cela nous a conduits à douter davantage pour dire que l'éducation ne se coïncide pas avec l'avènement de l'homme. Dire que l'homme ne peut devenir homme que par l'éducation revient à dire que l'éducation est le créateur de l'homme. Ce qui serait impossible puisque une créature ne saurait existée avant son créateur. Il faut le dire autrement, l'homme ne peut développer ses capacités d'homme que par l'éducation. Ces tentatives de réponses ne nous mettent pas à l'abri de cette difficulté, à savoir le moment précis où l'éducation est devenue si indispensable à la formation de l'homme. Si nous partons de l'hypothèse que le premier homme est devenu homme sans l'intervention d'un autre homme. Pourtant aujourd'hui, ce n'est plus le cas, on est obligé de se mettre à l'école des autres, il faut l'intervention d'une famille, d'une société et surtout de la présence des enseignants pour conduire le sujet vers le bon port. D'ou de nos jours, le métier d'enseignant joue un rôle incontournable dans la vie sociétale de tout État et Durkheim repris par Pascale Garnier : « La classe est une petite société, mais aussi elle n'a de consistance propre que par la présence du maître (l'enseignant) qui en représente l'esprit et l'unité morale⁹⁰ ». Maintenant, il serait important de jeter un coup d'œil sur le métier d'enseignant au regard de la sociologie.

⁸⁹ Jean-Louis Le Grand et Lucette Colin (dir.), (2008) *L'Éducation tout au long de la vie*, Paris, Économica, p.1.

⁹⁰ Pascale Garnier, (mars 2000), « *VEI Enjeux* », revue la *Diversité*, numéro 120, p.11.

1.6 LE MÉTIER D'ENSEIGNANT

En ce sens, pour mieux appréhender la problématique du métier d'enseignant, nous portons un regard, dans un premier temps, sur certaines définitions proposées par plusieurs auteurs s'inscrivant dans les courants de pensées divergentes sur la notion de métier. Ensuite, dans un deuxième temps, il paraît nécessaire d'introduire les critères qui définissent une profession tels que les courants épistémologiques de la sociologie des professions. En dernier lieu, un regard critique de la profession enseignante en Haïti sera pris comme exemple.

1.6.1 Définition de la profession

Tout travail de recherche nécessite, en plus des définitions, un certain éclairage sur l'utilisation des concepts de métier et de la profession. Car, la lecture montre que le concept de métier peut être prêté à équivoque du fait que les auteurs, sur la base des courants de pensées ou de paradigmes, semblent avoir un regard hétérogène. Sur le plan historique, le mot « profession apparaît à la fin du XIXème ou au début du XXème dans les pays anglo-saxons, à l'initiative des groupes sociaux qui cherchent à obtenir ou à croître leurs places sur le marché concurrentiel⁹¹ ». Par exemple, on peut lire dans les dictionnaires français : *le Littré*, *Le Larousse* et *Le Robert* le fait qu'ils repèrent trois univers de signification, trois champs sémantiques, associés à trois types d'usages. Étant dans l'optique de la sélection sémantique conceptuelle, la définition proposée par le Larousse renvoie à l'expression suivante : « La profession est caractérisée par une spécificité exigeant un apprentissage de l'expérience, {...}. Entrant 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 métier⁹²etc.». En essayant d'analyser cette définition, nous découvrons qu'elle est très restrictive, car certains groupes font des activités de bénévolat. Ils ne gagnent pas leur vie par cette activité.

Certes, nous pouvons noter que chacun des concepts est utilisé pour clarifier l'autre. Cependant, certains auteurs établissent une différence entre les deux concepts. Par exemple, selon

⁹¹ Richard Wittorski, (2008), « professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés », *Formation Emploi*, N0 101, .p.101.

⁹² Richard Wittorski, coord. (2005), *Formation, travail et Professionalisation la formation*, Paris, L' Harmattan, 2005, p.155.

Perrenoud, « Toutes les professions sont des métiers, mais l'inverse n'est pas vrai ⁹³ ». En ce sens, on peut considérer que le métier est un sous-ensemble de la profession. Ainsi, la réflexion oriente notre analyse dans le sens où la profession absorbe non seulement le métier, mais également elle lui confère une dimension intrinsèque dynamique. Pour reprendre la pensée Wittorski « La profession engloberait plus précisément les activités qui ne relèveraient pas du seul métier stricto sensu ⁹⁴ ». En effet, on peut noter qu'il s'agit d'un modèle de discours discriminants. En d'autres termes, l'évolution syntaxique prend la forme d'une guerre d'idées comme la distinction classique faite entre métier et profession. À titre d'exemple, on a le métier d'infirmier et la profession de médecin. [«Le métier » serait à dominante manuelle et la « profession » à dominante, relationnelle ou intellectuelle⁹⁵]. De ce fait, nous sommes amenés à s'interroger sur la dimension discriminante de la notion dans la manière suivante : le métier d'infirmier est-il basé seulement sur une question manuelle ou technique ? Il paraît difficile d'insister de plus sur le débat d'idées, mais à notre sens, la réponse à cette question se trouve particulièrement dans l'aspect intellectuel de la notion de métier, en plus d'être dans la dimension relationnelle. Car, on peut observer que de nos jours, les infirmiers sont très actifs dans le domaine de la recherche. Par exemple, au Canada le cursus académique des infirmiers atteint le niveau de doctorat contrairement à la France. Cependant, des efforts considérables sont en train de se réaliser. En effet, les orientations intellectuelles admettent que ce soient des concepts qui sont synonymes et notre mémoire ferait l'usage de ces deux concepts dans une interprétation synonymique.

1.6.2 Définition du métier enseignant

G. Le Boterf (en 2000) a déclaré qu'un métier se définit traditionnellement par cinq grandes caractéristiques : «

1. un corpus de savoirs et de savoirs-faire essentiellement techniques ;
2. un ensemble de règles morales spécifiques à la communauté d'appartenance (exemple des comptables qui obéissent aux principes comptables) ;

⁹³ Richard Wittorski, coord. (2005), *Formation, travail et Professionalisation la formation*, Paris, L' Harmattan, p.155.

⁹⁴ *Ibid*, p.155.

⁹⁵ Richard Wittorski, coord. *Op, cit*, p.24.

3. une identité permettant de se définir socialement (« je suis enseignant/e », « je suis ingénieur »...);
4. une perspective d'approfondir ses savoirs et ses savoirs-faire par l'expérience accumulée (apprentissage via la pratique et l'expérience ou *learning by doing*).
5. Une activité professionnelle rémunératrice ⁹⁶ »

Notre compréhension de ces cinq critères nous montre qu'enseigner est un métier. Il est exercé par une personne soit d'une activité manuelle ou intellectuelle dans un domaine professionnel, en vue d'une rémunération. Il désigne le degré de maîtrise, de connaissance acquise par une personne ou une organisation du fait de la pratique sur une durée suffisante de cette activité (expérience et savoir-faire acquis, par l'apprentissage ou l'expérience, par un individu, voire amélioration des pratiques). Donc, nous acceptons tous que l'enseignement est un métier qui s'apprend au même titre que les autres métiers comme la médecine, les sciences juridiques, l'agronomie etc. Il a ses théories et ses pratiques qui lui sont propres. Cependant au regard de ces cinq critères qui définissent un métier, il nous semble que le deuxième critère représente une épine pour les professionnels enseignants. Quand nous parlons de la communauté d'appartenance des enseignants, cela reste très utopique, car beaucoup de gens qui prennent l'identité enseignante ne devraient pas l'être.

1.6.3 L'analyse du métier d'enseignante comme choix de groupe professionnel

Dans le cadre du métier d'enseignants en Haïti, nous essayons d'établir le lien entre la notion de métier et celle de la professionnalisation, afin de faire émerger deux aspects qui paraissent importants dans le cadre de ce travail. Il s'agit de comprendre la nature de la profession d'enseignant et le type du regard que l'on porte sur ce groupe. Ensuite, nous posons la problématique de la représentation sociale, individuelle des enseignants en ce qui a trait à la profession et la dimension des critères requis pour intégrer la profession. En d'autres termes, sont-ils tous et toutes des professionnels comme la corporation des médecins, des avocats etc. ?

Nous puisons quelques éléments d'informations théoriques dans la sociologie des professions de Claude Dubar qui peuvent être complétés par les écrits de Richard Wittorski, lequel a travaillé

⁹⁶ <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%C3%A9ducation/27867?q=education+#27722>

également sur les notions de formation, du travail et de la professionnalisation. En fin, pour permettre la réalisation d'une analyse plus profonde et plus complète, d'autres regards en lien avec cette thématique seront mis en exergue. De ce fait, une définition pourrait permettre de mieux situer le positionnement de Wittorski. Ce dernier montre que « La professionnalisation s'inscrit dans une logique de gestion de l'activité par les compétences, alors qu'elle relève d'une tentative de définition de repères collectifs permettant une mise en reconnaissance sociale d'une activité commune à un groupe social quand elle a l'initiative de groupes professionnels⁹⁷ ». Cette citation nous a amené à comprendre qu'il s'agit d'un processus de rationalisation des activités, dont le savoir constitutif, le mode de recrutement, l'autonomie et le statut social augmentent ensemble. En d'autres termes, tout métier requiert un certain nombre de principes, de valeurs, de normes. Par exemple le métier d'enseignant requiert trois types de compétences : « La maîtrise des savoirs, la capacité à les transmettre et l'aptitude à nouer de bonnes relations avec les élèves, les membres de la communauté éducative et l'environnement économique⁹⁸ ». Donc, les professionnels exerçant le métier d'enseignants doivent mettre en application les trois niveaux de compétence.

Actuellement, on ne parle que de la professionnalisation, l'idée vient des institutions qui ont la mission de former des gens. Souvent, l'activité passe par un référentiel de compétences, si l'on tient compte, par exemple, des soins infirmiers qui entrent dans le champ de la professionnalisation. À ce niveau, Becker⁹⁹ propose le point de vue selon lequel, la professionnalisation se fait dans l'action professionnelle et la reconnaissance de celle-ci¹⁰⁰. Elle peut être considérée comme la capacité du praticien à développer sa propre pratique¹⁰¹. À titre d'illustration, Howard Becker a choisi les musiciens de danse comme groupe professionnel. Ils peuvent être comparés aux avocats, aux médecins donc les musiciens de jazz sont un groupe professionnel comme les autres. En effet, chaque pratique professionnelle, chaque métier à son

⁹⁷ Richard Wittorski, (2008) « Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés », *Formation Emploi*, 2008 numéro 101, p.108.

⁹⁸ Francis Danvers, (1992), *700 mots clés pour l'éducation : 500 ouvrages recensés*, Lille, Presse Universitaire de Lille, p.211.

⁹⁹ Howard Beckers, (1962) « Comment amorcer la construction identitaire d'un praticien réflexif par la formation initiale ». *Recherche et formation*, 46, 61-80./ <http://hdl.handle.net/2268/21962>.

¹⁰⁰ Guy Joubert, (1998), *La professionnalisation, entre compétence et reconnaissance sociale*, texte provisoire présenté au symposium REF sur le thème « Quelle professionnalisation des formateurs d'enseignants ? », Toulouse.

¹⁰¹ Philippe Perrenoud, (1994), *La formation des enseignants : entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan, p. 56.

jargon, le métier d'enseignant semble ne pas pouvoir s'échapper au processus de la construction d'une sémiologie construisant, à la fois, une pratique et se trouvant inévitablement en rapport avec elle. Ce dernier poursuit sa pensée et parvient au résultat que : « Les gestes d'un professionnel ne se réduisent pas aux actions pratiques et concrètes qui les manifestent : ils signifient dans la réalité sociale¹⁰² ». Ainsi, vu la qualité de cette analyse, nous nous positionnons aux côtés de l'auteur qui semble apporter une dimension supplémentaire à la notion de professionnalisation.

1.6.4 Un regard critique sur le corps enseignant comme groupe professionnel

De nos jours, la question de la professionnalisation enseignante est au cœur des débats dans plusieurs pays, dont la France. On observe que la question a été posée en ce qui a trait à l'instauration des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres en 1991. Nous sommes posés la question de savoir si le fait d'enseigner est un métier. En effet, le questionnement aussi épineux soit-il est très récurrent dans le milieu professionnel de l'enseignement. En d'autres termes, la problématique de la valorisation du métier paraît être celle qui incite de telles curiosités intellectuellement aux côtés de la vraie mission sociale de l'École. Car, il est clair que dans certaines analyses nous posons même la question relative à la notion de la quantité, voire celles qui laissent présumer que le choix de cette profession serait singulier. En effet, à notre sens, toutes les interrogations soulevées renvoient à l'idée de la vraie place des enseignants à l'école, dans la société et par là même à la nature de son rôle socio-structurel. En effet, peut-on avoir une école sans enseignants ? La réponse est d'autant plus négative qu'il serait impossible d'avoir des gens formés sans formateurs, des élèves sans enseignants, de la réussite scolaire sans une politique de l'État clairement élaborée avec à la clé une détermination liée au résultat d'avoir un type de citoyen compétitif. En d'autres termes, le domaine des sciences de l'éducation est utile aux décideurs, aux praticiens, aux politiciens, etc. Pourtant, le métier d'enseignant est reconnu par tous les États comme une profession qui a son statut légal, en étant considéré comme un métier moteur de progrès au niveau de l'échelle sociale. C'est ce paradoxe qu'il y a dans le métier entre la théorie et la réalité. Les États reconnaissent dans la théorie l'importance des enseignants, mais leurs actions sont le plus souvent contraires de ce qu'ils disent. En ce sens,

¹⁰² Howard Beckers *Op. cit.*, pp. 61-80.

nous partageons avec Francis Danvers la pensée selon laquelle une « activité devient profession lorsque ses savoirs et ses croyances « sont professés », c'est-à-dire transmis par déclaration publique et explicite, selon le premier sens du mot profession de foi, et non acquis mystérieusement, selon les voies non explicites de s'enraciner dans le désir et l'énigme¹⁰³ ».

Cependant, nous pourrions avancer plusieurs arguments dans tous les sens pour bien étayer le questionnement, mais la difficulté d'y apporter une réponse précise demeure la même. Nous pourrions apporter des réponses fermées de type oui et non selon le modèle identifié répondre par oui ou par non selon la grille d'analyse, ou selon d'autres arguments convaincants qu'on pourrait avancer. C'est pourquoi, il est préférable de se référer au texte de Claude Dubar où il énumère les critères d'une profession comme le code de déontologie. Néanmoins, les sociologues, les juristes, les historiens ont trouvé un consensus sur une définition de la profession qui serait commun à toutes les professions qu'est la suivante :

- 1) Les professions traitent d'opérations intellectuelles associées à de grandes responsabilités individuelles.
- 2) Leurs matériaux de bases 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 altruiste¹⁰⁴.

1.6.5 Le statut des enseignants haïtiens

Certains textes juridiques traitent du statut des enseignants. Prenons le texte de loi du 29 octobre 1984, qui traite du statut des enseignants haïtiens même si cette loi est désuète. Elle stipule en son article trois : « On entend par enseignant tout professionnel de l'enseignement qui exerce une activité d'éducation formelle ou non formelle au sein des établissements d'éducation dépendant ou reconnus par le Ministère de l'Éducation Nationale¹⁰⁵ ». En lisant cet article, il a

¹⁰³ Francis Danvers, *Op. cit.*, pp. 103-104.

¹⁰⁴ Claude Dubard, Pierre Trippier, Valerie Boussard, *Op. cit.*, p. 9.

¹⁰⁵ Pierre Délima *Op. cit.*, p. 508.

un élément très important à souligner tout *enseignant est un professionnel*. Celui qui n'est pas un professionnel n'a pas le droit d'avoir ce titre. Cet article est inscrit dans une vision fonctionnaliste de la profession. Rappelons que pour le courant fonctionnaliste « une profession est pour l'essentiel, une communauté relativement homogène dont les membres partagent une identité, valeurs, définitions des rôles et intérêts. Cette conception laisse, certes, une place pour une certaine diversité et différenciation (...) et même pour des conflits; mais, de manière générale, la profession est définie par un noyau central¹⁰⁶(...) ». Cet article est très paradoxal compte tenu de la typologie des enseignants dans le cas haïtien. Ceux qui portent le titre d'enseignant en Haïti est remis en question très souvent parce qu'il a beaucoup plus de non professionnel dans la profession. C'est difficile de faire la distinction entre le professionnel et le non professionnel. D'ailleurs la question qui revient tantôt, le corps enseignant est-il des professionnels ? Un questionnement difficile à répondre. Si l'on répond par la négation, on conclura qu'il ne s'agit pas d'une profession, vu que l'ensemble des critères pour qualifier un groupe professionnel n'est pas respecté. Par exemple, si l'on considère la catégorie professionnelle des médecins, nous voyons qu'ils ont tous une formation initiale répondant aux mêmes critères de professionnalisation, mise à part la particularité de la recherche à ce niveau, qui confère un statut supplémentaire et les spécialisations qui renvoient à des nuances significatives. En effet, comme nous l'avons déjà mentionné, la profession d'avocat peut être un modèle d'exemplarité dans l'analyse. Car, à ce niveau, nous pourrions retenir au moins la similitude identifiée dans le jargon professionnel, en plus de la dite rigueur dont les avocats doivent faire preuve. C'est pourquoi Durkheim disait : « Chaque profession, en effet constitue un milieu *sui generis* qui réclame des aptitudes particulières et des connaissances spéciales, où règnent certaines idées, certains usages, certaines manières de voir les choses¹⁰⁷ ... ».

De ce fait, il revient à poser la question du territoire d'un métier ou d'une profession, en plus du fait de défendre son territoire professionnel, de préserver la concurrence ou bien de protéger l'espace limité aux activités. Or, on peut noter que le métier d'enseignants est presque dans l'impasse de la délimitation du champ, de la protection du statut vis-à-vis des autres professions

¹⁰⁶ Claude Dubard, Pierre Trippier, Valerie Boussard, *Op. cit.*, p.69.

¹⁰⁷ Émile Durkheim, *Éducation et sociologie* cité par Olivia Benhamou, (2002), *L'éducation au bonheur des philosophes*, La Martinière, Genève, p.21.

du fait qu'en Haïti tout le monde enseigne dans toutes les professions. Par exemple, lorsque le nombre des candidats inscrits aux concours d'enseignants est inférieur par rapport au nombre de postes vacants, on recrute « des enseignants » parmi des personnes qui ne sont pas qualifiées pour le poste dans l'enseignement. C'est un cas très récurrent dans l'enseignement de faire recours à des gens contre actuels parfois peu qualifiés. Contrairement au métier d'enseignants en Haïti, en médecine, en droit, on recrute à l'occasion des contre-actuels sur la base de leur savoir professionnel en la matière.

En effet, pour protéger une profession, il y a certains métiers qui sont réservés aux nationaux du pays d'origine. En ce sens, Hughes a fait une distinction entre profession et occupation. Tout emploi demande ou entraîne une revendication que d'autres ne pourront pas exercer, d'où il faut une licence, dans le sens d'autorisations pour exercer le métier. Cependant, il reconnaît que certaines activités professionnelles ont plus de visibilité que d'autres. Cela est dû à la nature de l'activité. Ce que Hughes appelle « activité sacrée ou savoir coupable¹⁰⁸ ». Par exemple, les activités qui traitent : la criminalité, la sexualité, la naissance, la justice ont plus de chances que le métier d'enseignant et les travailleurs sociaux. Plusieurs raisons expliquent pourquoi ces disciplines sont considérées comme sacrées. Il s'agit du secret professionnel parce que ça touche l'intime, de la tendance de chacun à pouvoir considérer que ce qu'il fait a un sens vital. Car, chacun cherche à augmenter sa valeur professionnelle dans le but de protéger la reconnaissance sociale. En fin, il s'agit d'un ensemble de professions dont le territoire est réglementé. Ainsi, émerge la question suivante : comment les enseignants peuvent-ils délimiter leur territoire professionnel ? En guise de réponse, nous pensons que chacun va exercer la profession selon les règles axiologiques et déontologiques. Par exemple, la perception de la liberté chez les marxistes est diamétralement opposée à celle des libéraux. C'est pourquoi, toujours sur le même ordre d'idées, Claude Dubar définit « l'identité professionnelle, comme un processus dynamique qui permet aux membres d'une profession de se reconnaître eux-mêmes comme tels et de faire reconnaître leur spécificité à l'extérieur. C'est donc le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions¹⁰⁹ ».

¹⁰⁸ Note de cours du professeur Pascal Roquet au Cnam dans le master MERFA, le 30 janvier 2016.

¹⁰⁹ Claude Dubar, (1991), *La socialisation construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Colin, p.111.

Il y a également la problématique du syndicalisme. Nous pouvons voir que les syndicats enseignants n'exigent pas à leurs membres d'avoir une formation. Par exemple, l'organisation syndicale la plus influente en Haïti est UNNOH (Union des Normaliens Haïtiens) paraît comme une figure emblématique de ce cas présent. En considérant la terminologie ou l'appellation, on s'attendait à ce que l'organisation syndicale ne regroupe que des normaliens, mais en réalité on est loin d'avoir une structure comme on le voudrait, axée sur la base des critères de la profession. En effet, c'est le nombre d'adhérents qui compte, donnant ainsi la priorité à la quantité sur la qualité. Cependant, il y a une certaine limite, au sens où le manque de ressources humaines en éducation pourrait constituer un motif valable pour que d'autres universitaires intègrent ce secteur. Ainsi, pourrait-on parler de métier dans ce genre de situation ? Est-il permis qu'un enseignant soigne des malades, fasse des opérations ? Pourrait-on demander à un enseignant de faire le travail d'un ingénieur ? En d'autres termes, pourquoi toutes ces catégories de professionnels ont le droit d'entrer dans le métier d'enseignant ? De ce fait, nous pourrions penser à juste titre qu'en Haïti l'activité de l'enseignement n'est pas une profession, mais de préférence une semi-profession car les critères qui définissent une profession ne sont pas respectés. L'une des multiples causes est le fait que beaucoup de ceux qui exercent le métier d'enseignant n'ont pas les pré-requis nécessaires. Cependant, il ne s'agit pas de procéder à une revendication sectaire dans le sens où l'on tenterait d'exclure du domaine de l'enseignement d'autres formes de compétences, mais plutôt d'attirer l'attention sur le fait que le métier d'enseignant peut être accessible à tous dans le respect des normes sociales et de l'éthique professionnelle son corollaire. Ce qui pousse à considérer le rôle d'arbitrage des instances professionnelles et des autorités étatiques.

En fin de compte, nous avons vu que le métier d'enseignant quel que soit le point de vue considéré, comme la comparaison entre la vision anglo-saxonne et la vision française, il s'avère que la notion de profession et celle du métier ne renvoient pas à la même considération épistémologique. Ce qui a permis de penser que des métiers peuvent être vus comme des professions et vice versa. De plus, l'exemple de la profession d'enseignant en Haïti montre que les pratiques professionnelles requièrent l'éthique de la professionnalisation du métier en question. C'est pourquoi, il reste encore à procéder à d'autres travaux, afin de permettre à la recherche d'apporter plus d'éléments dans la perspective de compréhension des notions de métier et de profession. En effet, malgré la pauvreté des exemples cités, ils donnent à voir où se situent à

l'heure actuelle les pratiques professionnelles en Haïti. Elles s'inscrivent encore dans une forme de pratique qu'il faudra absolument corriger dans le but de valoriser la profession d'enseignant où on peut être vu parfois comme des vendeurs de connaissances sur une base chronométrique du fait que n'importe qui peut, sans difficulté, enseigner. Ainsi, le métier d'enseignants est dévalorisé et les conditions économiques du pays ont eu pour conséquence une disqualification de la profession. Maintenant, nous allons passer en revue le système scolaire haïtien avec les différentes reformes et de regarder le rôle que joue les enseignants dans ces reformes.

CHAPITRE DEUXIEME - Le système scolaire haïtien

2. La structure organisationnelle du système scolaire haïtien

Le système scolaire haïtien est modelé sur le système éducatif français. En effet, Haïti était une ancienne colonie de la France qui accéda à son Indépendance le 01 janvier 1804. Dès la naissance de l'État haïtien, il a tenté d'établir un système éducatif pour instruire son peuple dont la majorité était composée d'anciens esclaves analphabètes. Vu la situation qui se présentait, Haïti adopta le modèle éducatif apporté par les Français avec un enseignement en français. Celui-ci va être renforcé avec le Concordat signé entre le Vatican et le gouvernement du président Nicolas Fabre Geffrard le 28 mars 1860¹¹⁰ qui a permis :

- a) L'installation des établissements religieux et éducatifs en Haïti.
- b) Le Vatican a confié à l'Église catholique l'évangélisation et l'éducation en Haïti.

C'est ainsi que les missionnaires français apportaient avec eux en Haïti le schéma de leur système éducatif. Ce qui donne lieu du même coup à l'implantation de nombreuses écoles congréganistes à Port-au-Prince et dans certaines villes de provinces 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 1865¹¹¹ » etc. Au fil du temps, des changements s'opèrent avec une imitation toujours française.

Aujourd'hui, le système éducatif haïtien comprend le système formel que sont l'école, l'Université et le système non formel ou informel qui est notre environnement, la société, la famille etc. Compte tenu des mutations socio politiques qu'a connues Haïti, notre système scolaire traverse une crise dont l'issue est encore incertaine, une crise parsemée de réformes et de prises de décisions gouvernementales. Car plusieurs réformes ont vu le jour dans le système scolaire haïtien : la réforme Maurice Dartigue ; la réforme Bernard, le Plan national et la formation en 1997. Nous allons passer en revue, les trois grandes réformes qu'a connues le

¹¹⁰ Louis Auguste Joint, *Op. cit*, p.70.

¹¹¹ *Ibid*, p. 70.

système éducatif ces dernières années tout en restant vigilant sur la question du métier des enseignants. Nous regardons également la place qui est réservée dans ces différentes réformes au métier d'enseignant.

2.1 La réforme Dartigue en 1936

Arrivé à la tête du Ministère de l'Instruction Publique après le départ des américains en 1934, Dartigue continua presque les mêmes principes laissés par les occupants. Il oublia l'importance qu'il accordait aux compétences des cadres du ministère pendant qu'il était Directeur de l'Enseignement Rural: « *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*¹¹² ». De par ses connaissances du milieu scolaire haïtien, Dartigue avait compris qu'il était impossible de construire cet édifice si complexe et fragile sans des compétences nécessaires des cadres et des techniciens de ce ministère qui constituaient les bases de l'instruction publique. Il lançait des campagnes de formation et de perfectionnement des cadres de l'instruction publique. Pour la première fois dans l'histoire de l'enseignement haïtien, la formation en cours d'emploi du personnel éducatif est envisagée et réalisée dans certaines dimensions. Il organisa donc des séances de formation pour les enseignants et les directeurs d'écoles. Il réalisait des stages d'été en Haïti et à l'étranger pour les cadres du Ministère.

Cependant avec son statut de ministre, « Il 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 paysans¹¹³. À chacune de ces couches sociales correspond une école. D'abord les écoles nationales, relevant du Département de l'Instruction Publique, ont été au service des citadins ; les fermes-écoles et les écoles rurales, relevant du Département de l'Agriculture sont destinées au paysans. Voici l'objectif fixé par un ministre de l'instruction publique. La philosophie de la réforme de Dartigue était de réformer le système éducationnel haïtien en donnant aux élèves les outils adaptés à la réalité de l'élève. Il

¹¹² Maurice Dartigue, (1939), *L'enseignement en Haïti (1804—1938)*, Port-au-Prince, Imprimerie de l'État, p.48.

¹¹³ Louis Auguste Joint, *Op. cit.*, p.106.

faut une nouvelle philosophie de l'éducation basée sur la science et non sur le copiage des programmes étrangers étant donné que l'enfant doit recevoir un enseignement qui est en rapport avec son milieu, c'est-à-dire le milieu dans lequel il est appelé à vivre. En appuyant notre réflexion sur un tel objectif, cela nous interpelle en plusieurs points : le côté incohérent de cette réforme, puis les côtés discriminants et obscurantistes.

Sinon, il y a une augmentation des écoles, puis des cadres éducatifs, ensuite certains enseignants qui ont bénéficié de certaines formations et enfin des méthodes scientifiques pour mieux gérer le système d'éducation. Même sur ce point, ce n'est pas tout à fait positif car ce ne sont pas tous les enseignants qui bénéficiaient de cette formation. Les bénéficiaires étaient des enseignants citadins. On adressait cependant des reproches à Dartigue. D'abord, il voulait transposer à tout prix le modèle de l'école américaine ou américaniser l'enseignement haïtien. D'autant plus le modèle éducatif français n'était implanté en Haïti depuis plus d'un siècle. C'est un échec total car chaque peuple a ses mentalités, ses croyances, ses valeurs. Vu qu'il a été formé dans les écoles américaines, il croyait que ce système allait être opérationnel pour le système éducatif haïtien. D'un autre côté, la France tirait les ficelles, car c'était son ancienne colonie, et aussi, Haïti est liée par le Concordat de 1860 signé entre le Vatican et le gouvernement du président Nicolas Fabre Géffrard. C'est ce paradoxe qu'on trouvait dans la réforme Dartigue, disant au départ, il ne faut pas copier le programme des étrangers, mais dans la pratique, il faisait la même chose que ses prédécesseurs. Ensuite, la façon dont il a réorganisé l'enseignement rural était mauvaise. Car en fonction de votre lieu d'habitation dépend aussi quelle type d'école, il faut fréquenter. Par exemple si un enfant vit à la campagne, il devrait aller obligatoirement aux fermes-écoles ou les écoles rurales relevant du ministère de l'agriculture, c'est-à-dire, il n'a pas droit de fréquenter les écoles nationales ; et les enfants citadins doivent aller aux écoles nationales relevant du ministère de l'instruction publique. Ce qui donne à la fin seuls les enfants citadins qui peuvent devenir agronome, ingénieur, médecin, politologue, avocat. Est-ce que, le fait que nous sommes campagnards, nous ne pouvons être avocat, ingénieur ou vice versa, si nous sommes citadins, est que, nous ne pouvons pas être agriculteur, éleveur etc. À notre avis, nous pensons que c'était une vision très réductrice de la mission de l'école et de l'homme haïtien. Cela va à l'encontre de l'essence même de l'homme étant qu'être doué d'intelligence et doué de raison et personne ne peut définir le devenir de l'homme. Si votre père est cultivateur, votre fils devrait être cultivateur obligatoirement. Une politique qui correspondait à celles des forces de

l'occupation américaine. La politique éducative de Dartigue avait donc une allure de la politique éducative des forces américaines. C'est presque impossible de parler de réforme dans le système éducatif pour plusieurs raisons. En premier lieu, c'est un système qui a conservé et a renforcé sa logique traditionnelle d'élitisme. En second lieu, il augmente de façon vertigineuse l'inégalité des chances entre les enfants d'Haïti. Les éléments de réformes que proposait Dartigue étaient basés sur une nouvelle approche beaucoup plus incohérente du système d'éducation qui doit apporter le changement dans la vision d'un peuple.

2.2 La réforme Joseph C. Bernard

Nous citons la réforme de 1979, communément appelé "Réforme Bernard"¹¹⁴. Cette réforme a commencé officiellement en 1979 et a été arrêtée par décision ministérielle trois ans plus tard, en 1982. Ce moratoire a duré de 1982 à 1986. Il faut aussi rappeler que par décision du ministre de l'éducation d'alors, ce moratoire a été maintenu de 1986 à 1987 sous prétexte que la conjoncture sociopolitique du pays n'était pas propice à la reprise des activités relatives à la réforme éducative.

. Cette réforme de 1979 a trois grands objectifs¹¹⁵ :

- a) Le premier objectif est d'éradiquer l'analphabétisme en assurant à tous une formation de base polyvalente et solide. En outre, elle vise la rénovation de l'enseignement de base afin de réduire les redoublements des élèves et les abandons scolaires avant les quatre années de l'école primaire... C'était un objectif très louable, mais les contextes économiques et politiques de l'époque ne permettaient pas de le concrétiser un tel objectif surtout ce n'était pas la priorité du gouvernement d'alors de mettre l'éducation au premier plan.
- b) Le deuxième objectif consistait à favoriser la participation et l'adaptation des enfants scolarisés dans leur milieu de vie. C'est dans un but précis : permettre à chaque individu d'assumer ses responsabilités de manière autonome.

Cette réforme a proposé une réorganisation du système éducatif basée sur la mise en place d'une école fondamentale de neuf (9) ans et un enseignement secondaire de 4 ans. Cette période de neuf ans est décomposée en trois cycles dont le premier est de (4) quatre ans; le second de (2)

¹¹⁴ Ce plan de réforme en éducation fut initié par M. Joseph C. Bernard vers les années 1980, Ministre de l'éducation ; d'où le concept, « *Reforme Bernard* ».

¹¹⁵ Louis Auguste Joint, *Op. cit.*, pp.119-121.

deux ans; et le troisième cycle de (3) trois ans. 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 ¹¹⁶ ». Au terme de ce cheminement, l'élève doit accéder à un nouveau secondaire de trois ans aboutissant à un baccalauréat général ou spécialisé dit technique ou pédagogique. Enfin, après le baccalauréat, les bacheliers peuvent entrer dans une faculté pour continuer leurs études supérieures. Ce cycle d'études dure quatre années et dans certaines de ces facultés le niveau de maîtrise est offert dans certaines disciplines.

- c) Le troisième objectif de la réforme consistait à introduire la langue créole dans l'enseignement à fin de favoriser le bilinguisme (français-créole) et de surmonter le handicap linguistique dans l'enseignement haïtien. C'est la toile de fond de cette réforme. Joseph C. Bernard a pris une loi qui ouvre l'enseignement de la langue créole dans tous les établissements de la république au niveau des quatre années du cycle fondamental. Cette loi stipule en son article 1^{er} : « L'usage du créole, en tant que langue parlée par 90% de la population haïtienne, est permis dans les écoles comme langue instruments et langue d'enseignement ¹¹⁷ ». Cet article était mal vu par presque toutes les couches sociales de la population (la classe intellectuelle, les enseignants, les familles aisée et la classe populaire) parce qu'on considère le créole comme une langue inférieure par rapport au français. On a fait une mauvaise interprétation de cet article. Pourtant le ministre Joseph C. Bernard l'a si bien expliqué et a apporté des précisions dans son texte pour dire 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* ¹¹⁸ ». En effet, ce manque d'adhésion des différentes couches sociales de la population haïtienne a boycotté cette réforme surtout les enseignants. Appuyons notre réflexion sur Joint qui a raconté le comportement des enseignants. « ... beaucoup d'instituteurs auraient « *manœuvré pour le*

¹¹⁶ MENJS :(1982), *La réforme éducative, éléments d'information*, Port-au Prince, Février, p. 27.

¹¹⁷ Sic, Discours de Joseph C. Bernard, Ministre de l'éducation Nationale, le 20 Janvier 1979, cité par Louis Auguste Joint, (2006), *Système éducatif : inégalité sociale en Haïti*, Paris, L'Harmattan, p.121.

¹¹⁸ Louis Auguste Joint, *Op. cit.*, p. 121.

déchoupage (destruction) des livres de la réforme » qui retireraient leur « privilège » d'enseigner en français et qui « dévalorisaient » leur statut¹¹⁹ ».

: « L'enjeu du français dans l'enseignement et la société haïtienne : la langue de promotion sociale et de relation internationale¹²⁰ ». C'est cela le paradoxe, comment imaginez 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 vous parlez la langue de Molière, vous avez un autre statut social, vous ne faites pas partie du bas peuple. Quand vous vous exprimez en français, cela vous donne un prestige social, une ascendance sociale. Le refus de la langue créole dans l'enseignement est boycotté par deux catégories sociales de la population

- Les couches sociales aisées fuyaient la réforme à cause de l'introduction du créole dans l'enseignement. Elles croyaient aveuglement que c'est seulement le créole qui est enseigné à l'école et qu'on mette de côté le français. Du coup, elles retiraient leurs enfants dans les écoles publiques pour les mettre dans des écoles privées qui boudaient la réforme¹²¹.

- 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 sociale¹²².

Avant de conclure, nous avons deux exemples qui pourraient bien illustrer le mépris de la langue créole pour le 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, après avoir terminé ses études classiques et universitaires, 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 était allé se

¹¹⁹ Louis Auguste Joint, *Op. cit.*, p.129.

¹²⁰ Louis Auguste Joint, *Op. cit.*, p.137.

¹²¹ Louis Auguste Joint, *Op. cit.*, p.127.

¹²² Louis Auguste Joint, *Op. cit.*, p.128.

plaindre auprès du parrain de sa grande déception. Il ne pouvait imaginer qu'un homme aussi brillant qui a fait des études en France comme son parrain fasse 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'utilisateur qui parle en français est gratifié d'un traitement spécial¹²³ ». Dans ce cas ci, nous pouvons comprendre que la fonction première de toutes les langues qui est de communiquer n'est pas le cas. Cette langue sert de préférence pour faire la distinction discriminante et obscurantiste entre le peuple haïtien.

Voilà de manière très succincte, la deuxième réforme éducative en Haïti. Elle apportait des éléments nouveaux dans le système éducatif mais aussi des éléments qui détruisent le 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 c'était la langue que les opposants de la réforme avaient utilisé pour empêcher l'applicabilité de la réforme. En outre, c'était à partir de cette réforme que les constituants haïtiens lors de l'élaboration de la nouvelle Constitution haïtienne du 29 mars 1987, intègre la langue créole comme une langue officielle. Elle stipule dans son article 5 cinq : « Tous les Haïtiens sont unis par une langue commune le Créole. Le Créole et le Français sont les langues officielles de la République¹²⁴ ». Restons toujours dans la même idée qu'aujourd'hui de sérieux efforts se réalisent pour structurer une académie de la langue créole en Haïti. Article 213 de la Constitution stipule qu' « une Académie haïtienne est instituée en vue de fixer la langue créole et de permettre son développement scientifique et harmonieux¹²⁵ ». Elle a donné naissance à une augmentation exponentielle du nombre d'écoles privées due à une grande demande de la population pour le pain de l'instruction. Cette éclosion d'écoles a offert un marché d'emplois aux jeunes. Et du même coup, on assiste à une montée vertigineuse de gens qui s'improvisent enseignants juste pour échapper aux rigueurs du chômage endémique. Ces dits « enseignants » sont non préparés à la tâche pour remplir cette mission. Ils

¹²³ Louis Auguste Joint, *Op. cit*, p.131.

¹²⁴ Constitution de la République d'Haïti, 29 mars 1987, amendée le 9 mai 2011, Port-au-Prince, Éditions Fardin, Aout 2012, article 5.

¹²⁵ Constitution de la République d'Haïti, *Op. cit*, article 213.

se contentent d'avoir un gagne-pain, ils ne cherchent pas à faire œuvre qui vaille pour doter la société de citoyens responsables et qualifiés. Maintenant voyons la troisième réforme connue sous le Plan national d'éducation et de formation (PNEF).

2.3 Plan national d'éducation et de formation (PNEF)

Après plusieurs années de réflexions stratégiques dans une crise politique très aigue, le pays s'est doté, en 1997, d'un Plan National d'Éducation et de Formation, « le PNEF ». Ce plan a relevé un ensemble de points dans la réforme de Bernard jugés inopérants par rapport au contexte de la réalité haïtienne. Il en a mentionné quatre qui méritent d'être changés, parmi lesquels, nous pouvons citer : « 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 gestion¹²⁶ ». Le dit plan a été mis sur pied sous l'ère de Jacques E. Alexis, ministre de l'éducation. Ce ministre avait jugé que le système éducatif haïtien est inadapté et médiocre entre les formations offertes et les besoins du pays. Ce plan n'est pas en rupture totale avec celui de 1982, mais a une vision plus large et tente d'apporter des solutions plus ponctuelles aux problèmes d'éducation en Haïti à la veille du Bicentenaire de l'indépendance. Il définit donc quatre (4) 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 secteur¹²⁷ ».

C'est dans cet objectif qu'un ensemble d'institution va être créé pour tenter de résoudre ce problème. L'École Fondamentale d'Application « EFA » et l'École Fondamentale d'Application, le Centre d'Appui Pédagogique, « EFACAP » constituent l'un des projets de l'axe « Amélioration de la qualité de l'éducation » du Plan National d'Éducation et de Formation (PNEF). Selon le PNEF, l'EFACAP¹²⁸ est une école fondamentale de qualité, équipée pour servir de relais aux Directions Départementales d'Éducation et aux CFEF en matière d'encadrement pédagogique

¹²⁶ Louis Auguste Joint, *Op. cit.*, p.177.

¹²⁷ Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports, (Mai 1998), *Plan National d'Éducation et de Formation*, Port- au- Prince, Imprimeur II, p. 19.

¹²⁸ Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports, *Op.cit.*, p.53.

des écoles fondamentales tant privées que publiques, situées dans un rayon d'action donnée. 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 pédagogique composée de conseillers pédagogiques travaillant dans les écoles publiques et privées. Maintenant par rapport à ces trois grandes réformes, nous allons passer en revue la structure de l'école haïtienne de manière très brève.

En conclusion, il ressort que l'État haïtien a d'extrêmes difficultés à mettre en œuvre une politique éducative cohérente. Car les moyens économiques et politiques dont il dispose ne sont pas à la hauteur des objectifs éducatifs définis. D'ailleurs, la réforme éducative proposée ne correspond pas à un projet de société, elle n'est pas non plus partagée par tous les 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 l'école sont trop élevés.

Malgré ces trois réformes, la situation reste inchangée. L'école haïtienne n'existe pas, disons de préférence, il y a différentes catégories d'écoles, différentes catégories d'enseignants en Haïti et chacune d'elle forme le citoyen de son choix. 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.

2.4 La place des enseignants dans les trois réformes

L'analyse de ces trois réformes nous a permis de comprendre deux éléments fondamentaux. Dans un premier temps, elle nous montre le rôle secondaire qu'ont toujours joué les enseignants dans ces réformes. Ils ne sont pas invités dans la réflexion sur les problèmes pour aboutir à une bonne solution. Car tout système éducatif est reposé en grande partie sur la responsabilité des enseignants. Comment peut-on espérer un résultat positif en négligeant l'un des acteurs principaux du système ? On concevait les programmes sans la participation des enseignants et on leur demande de les appliquer. Cette façon de faire nous dit que les enseignants ne constituent pas un corps professionnels. Ils n'ont rien à décider sur les programmes éducatifs sur le quoi faire, le comment et pourquoi le faire. La volonté des enseignants est contrôlée par d'autres personnes comme les idéologues, les experts internationaux, les chercheurs, les pouvoirs publics. Or la réforme de Bernard, les enseignants ne voulaient pas coopérer, ils avaient choisi de

boycotté la réforme allant même jusqu'à déchirer les ouvrages qu'elle a suggéré. « 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 rendre¹²⁹ ». En tenant compte de cette situation de Jean Pierre Obin, il s'avère important que l'enseignant soit auteur et acteur dans l'élaboration des programmes puisque ils seront dans les salles de classe à appliquer les réformes, à gérer les conflits au sein de l'établissement, à motiver, encourager les élèves de différentes personnalités. Ils doivent être en état de juger, d'apprécier les prescriptions.

Dans un second temps, il permet de regarder dans ces différentes réformes, si on tenait compte de la professionnalisation du métier d'enseignant. Dans le sens qu'il faut considérer le métier enseignant comme un métier qui devrait être régularisé par des instances étatiques. Pour pousser un peu plus loin notre réflexion sur la « la professionnalisation », nous voudrions évoquer la pensée de Richard Wittorski sur les différents sens qu'il a donnés à ce concept, à savoir :

- a) « La professionnalisation –formation sens utilisés par les formateurs- il s'agit de favoriser le développement des savoirs et des compétences¹³⁰ ». Cela renvoie au champ de la formation, c'est-à-dire on développe des savoirs, des formations, on parle de développement de compétence. C'est un sens que l'on retrouve dans le milieu de la professionnalisation. On l'utilise également dans certaines situations de travail dans le cadre formel. Ainsi, cela va donner naissance aux didactiques professionnelles. Il s'agit, entre autre, de la situation de travail comme un outil d'apprentissage. Car, il y a la mobilisation de l'espace-temps, la mise en place des dispositifs etc. On observe également des dispositifs variés dans le champ du travail.
- b) « La professionnalisation-profession est l'un des sens utilisés par les acteurs sociaux. Il s'agit de constituer la profession¹³¹ ». La constitution des professions, c'est-à-dire le fait que les activités non véritables sont circonscrites comme des activités reconnues. Si on s'intéresse, par exemple, aux pays anglo- saxons. C'est l'œuvre des groupes sociaux qui s'organisent.
- c) « La professionnalisation-travail sens utilisés par les organisations : il s'agit de développer la flexibilité des personnes au travail et, au final, leur plus grande

¹²⁹ Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports, *Op.cit*, p.132

¹³⁰ Richard Wittorski, (2008), *Op. cit*, p.108.

¹³¹ Richard Wittorski, (2008), *Op.cit*, p.108.

efficacité¹³² ». Quand on parle d'efficacités du travailleur. Ce dernier pourrait développer la polyvalence qui est un critère de rapidité et davantage. Par exemple, de nos jours les institutions cherchent des employés polyvalents.

Bien qu'on fasse des réformes, le secteur enseignant n'a pas été suffisamment pris en compte. Car cela ne faisait pas partie des priorités de l'État. La qualité de l'enseignement dispensé dans les écoles, la qualité des enseignants, les conditions de travail des enseignants sont autant de problèmes qui n'intéressent nullement les gouvernements. En fait, ces problèmes cruciaux réclament l'attention des pouvoirs publics qui doivent tout mettre en œuvre en vue d'apporter les solutions appropriées.

2.5 La structure de l'école haïtienne actuelle

La structure de l'école haïtienne se veut un mélange de la réforme Bernard (mars 1982) et le plan National d'éducation et de formation (PNEF-1997). Elle comprend : Le préscolaire, l'école fondamentale, (qui remplacerait l'école primaire et les trois premières années du secondaire traditionnel), le secondaire.

a) L'enseignement préscolaire s'adresse aux enfants de 3 à 5 ans. Il a pour but de contribuer au développement de la personnalité de l'enfant sous toutes ses formes.

b) L'enseignement fondamental est constitué de trois cycles, les deux premiers étant conçus comme le niveau d'éducation de base qui englobe le primaire et le troisième comme un niveau d'orientation. Le premier cycle comprend quatre ans d'études, le deuxième deux ans et le troisième trois ans. La fin du deuxième cycle est sanctionnée par un examen d'État. Cependant avec l'arrivée du ministre de l'éducation Nesmy Manigat en 2013, à la tête du MENFP, l'examen officiel pour le deuxième cycle du fondamental n'existe plus.

Le troisième cycle général (7^{ème} AF, 8^{ème} et 9^{ème}AF¹³³ conduit au diplôme de fin d'études fondamentales. À la fin de cycle un examen officiel est obligatoire pour accéder au secondaire. Ces jeunes élèves âgés de 14-16 ans entrent dans un nouveau secondaire divisé en filières classiques, techniques et professionnelles. Dans la pratique la filière technique est quasiment

¹³² Richard Wittorski, (2008), *Op.cit*, p.108.

¹³³ AF : année fondamentale

inexistante mais la filière classique existe. L'enseignement fondamental a pour objectif d'amener le 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.

Le secondaire classique comprend les lettres, les sciences, les sciences économiques et sociales. Les filières techniques sont composées des branches suivantes : gestion, éducation, techniques industrielles et agricoles.

L'année académique s'étend sur 10 mois. Les nombreux troubles politiques allant de 1986 à nos jours, la grève des enseignants pour le non paiement de leur pitance de rémunération ont sévèrement réduit le temps d'apprentissage (de 1985 à nos jours, on ne compte que cinq années régulières).

Vingt sept 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. Surtout les conditions d'existence des écoles, le statut des éducateurs, le budget de l'éducation, la formation et le recrutement des enseignants etc., sont au tant de problèmes qui ne sont pas pris en compte pour régler le système éducatif.

Le système éducatif haïtien qui sous-tend un ensemble de principes théoriques et de méthodes concrètes de fonctionnement et d'organisation relatives à l'éducation en Haïti n'est pas opérationnel. Il devrait être le seul et unique à être appliqué sur tout le territoire haïtien, car Haïti est un État laïc¹³⁴, décentralisé et unitaire où il a un seul centre d'expression de la souveraineté. Ceci dit, il doit être appliqué sans discrimination aucune, basée sur le sexe, la région, la religion, les nuances épidermiques. Bien sur, c'est l'État par le biais du MENFP qui réalise les curricula de

¹³⁴ Nous apportons une précision pour dire : Le concordat de 1860 entre l'Église catholique et l'État haïtien est toujours en vigueur, bien que désormais le catholicisme ne soit plus religion officielle (depuis la Constitution 1987, art 30 stipule 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.). D'après le concordat, le gouvernement verse une allocation mensuelle aux prêtres catholiques ainsi qu'un soutien financier à certaines écoles catholiques. Cette aide n'est pas disponible pour les autres groupes religieux organisés. Ce paradoxe qu'il y a entre une loi et l'application de la loi.

l'école « haïtienne », les examens officiels. C'est l'une des prérogatives de l'État. Ceci étant dit, c'est le MENFP qui est responsable des grandes lignes d'orientation de l'école en Haïti. Cependant, nous constatons que le système éducatif en Haïti est obsolète. L'État est laissé dépasser par le système et ne se donne pas les moyens de sa politique éducative pour scolariser tous les enfants. Il détient moins de 20% des écoles en Haïti et le reste appartient au secteur privé. La question de l'éducation n'est-elle pas un facteur qui divise davantage le peuple haïtien ? Peut-on parler de République quand l'État n'assume pas ses responsabilités d'éduquer ses citoyens, citoyennes ou encore de République quand l'éducation d'un peuple est entre les mains du secteur privé ? Nous pensons que non et nous nous référons à deux grands auteurs : Charles Coutel et Catherine Kintzler qui affirment que : « L'instruction apparaît donc à la fois comme une condition de possibilité de la république et comme un de ses organes philosophiquement, elle participe de sa fondation ; institutionnelle, elle contribue à son fonctionnement ¹³⁵».

D'ailleurs, l'éducation est un droit fondamental pour tous, quelle que soit son origine sociale. C'est un impératif que tous les enfants aillent à l'école, que les parents soient riches ou pauvres. Devant un tel constat, l'État haïtien est violateur de ses propres règles. L'éducation considérée comme une porte ouverte sur le progrès, le développement, n'a jamais été une priorité pour les dirigeants haïtiens. Nous prenons deux exemples les plus frappants pour étayer notre de vue. Le premier cas, nous regardons la place de l'éducation dans le budget national ¹³⁶1980 -1981, elle est au troisième rang avec 10,39% parmi les ministères et son budget d'investissement est au cinquième rang avec 11,40%. Le second cas, c'est inapplication des lois prises en faveur de l'éducation. Nous referons aux articles 32 à 32-3 de la Constitution haïtienne ¹³⁷qui stipulent :

a) L'Etat garantit le droit à l'éducation. Il veille à la formation physique, intellectuelle, morale, professionnelle, sociale et civique de la population.

¹³⁵ Nicolas Condorcet, (1994), *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, Flammarion, Paris, 1994, p.18.

¹³⁶ Journal Officiel le Moniteur : Budget de fonctionnement de l'exercice 1980-1981 cité par Louis Auguste Joint, (2006), *Système éducatif : inégalité sociale en Haïti*, Paris, L'Harmattan, p.128.

¹³⁷ Constitution de la République d'Haïti, *Op. cit.*, articles 32 ; 32-1 ; 32-2 ; 32-3.

- b) *L'éducation est une charge de l'Etat 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 privé.*
- c) *La première charge de l'Etat et des collectivités territoriales est la scolarisation massive, seule capable de permettre le développement du pays. L'Etat encourage et facilite l'initiative privée en ce domaine.*
- d) *L'enseignement primaire est obligatoire sous peine de sanctions à déterminer par la loi. Les fournitures classiques et le matériel didactique seront mis gratuitement par l'Etat à la disposition des élèves au niveau de l'enseignement primaire.*

Ces faits mentionnés ci-dessus nous laissent comprendre que les pouvoirs publics en Haïti sont relativement peu soucieux de la nécessité du développement effectif de ce corps de métier. Par rapport à ce qui se joue au niveau de la macrostructure, les décideurs accusent un déficit d'initiatives pour accroître l'efficacité de ladite profession. C'est la raison pour laquelle, les investissements de l'État dans le domaine de l'éducation sont si faibles, oubliant que: investir dans l'éducation c'est investir dans la socialisation de nouvelles générations par la transmission des savoirs, la culture, la préparation des individus à tenir une place dans la division sociale et technique du travail. Investir dans l'éducation : c'est assurer la survie de l'espèce humaine car, « ...l'homme ne peut devenir l'homme que par l'éducation. Il n'est rien ce que l'éducation fait de lui ¹³⁸ ». L'homme, en effet, est la première richesse de tout pays. Aucune construction sociale ne peut-être envisagée en dehors d'une éducation de qualité. Cette dernière sera possible dans la mesure où l'enseignant joue un rôle indispensable et reçoit le traitement et la considération qu'il mérite. C'est pourquoi tout gouvernement, imbu de l'importance d'une bonne éducation de qualité accorde une attention particulière au personnel éducatif surtout au corps enseignant.

¹³⁸ Emmanuel Kant, *op. cit*, p.95.

Deuxième partie la méthodologie et l'interprétation des narrations

CHAPITRE TROISIEME - La méthodologie

3. La méthodologie du travail

« La méthodologie est la réflexion préalable sur la méthode qu'il convient de mettre au point pour conduire une recherche¹³⁹ », nous dit Alex Mucchielli. C'est pour dire que tout travail universitaire exige obligatoirement une méthode pour expliquer le processus utilisé pour arriver à un résultat plus ou moins acceptable. D'ailleurs, pour étudier un phénomène social, deux grandes approches sont envisageables : hypothético déductives et hypothético inductives¹⁴⁰. Il s'agit de deux grandes écoles en sciences humaines et sociales qui s'appuient sur des conceptions opposées de la connaissance. Chacune de ces écoles trouve leur origine dans les visions différentes des pères fondateurs de la sociologie Emile Durkheim et Max Weber. Le premier s'intéresse avant tout aux faits sociaux tandis que le second s'intéresse aux individus qui ne sont pas de simples agents prisonniers des rapports sociaux. Pour Max Weber, les individus sont des sujets sociaux conscients des actes qu'ils posent¹⁴¹ ». Le sociologue nous a aidés à comprendre que les sujets sont des êtres humains qui sont impliqués dans leurs activités. Pour comprendre et interpréter l'acte des sujets, il faut entrer en dialogue, en interaction avec eux.

Ce travail est inscrit dans cette épistémologie webérienne de la recherche qualitative. En effet, tenant compte de notre objet de recherche, de notre cadre conceptuel, de notre type d'entretien réalisé, nous utilisons l'approche inductive basée sur la compréhension et l'interprétation. Les sujets ne sont pas uniquement des agents, qu'ils sont aussi des acteurs : ils donnent du sens non seulement à leur comportement mais aussi au monde dans lequel ils évoluent. La recherche qualitative se définit comme : « Un type de recherche dans lequel les données ne sont pas numériques (...)»¹⁴². Cette méthode se base aussi sur un ensemble de procédures pour qualifier et comprendre le phénomène à étudier. Donc, nous faisons choix de cette approche de recherche parce qu'elle vise, une explication et une compréhension des

¹³⁹ Alex Mucchielli (dir.), (2004), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, 2^e édition, Paris, Armand Colin, p. 151.

¹⁴⁰ Régis Sécher, (2010), *Reconnaissance sociale et dignité des parents d'enfants placés*, Paris, L'Harmattan, p.13.

¹⁴¹ Régis Sécher, *Op.cit*, p.13.

¹⁴² Andrée Lamoureux, (1995), *Recherche et méthodologie en science humaines*, Laval, Éditions Études Vivantes, p.39.

phénomènes individuels et sociaux observés (l'abandon des enseignants haïtiens). Il s'agit pour nous de comprendre ce phénomène social à travers le processus de biographisation des enseignants en vue d'appréhender les significations que les acteurs du système éducatif attachent à cette réalité. Dans cette optique, notre démarche épistémologique s'appuie sur la compréhension. Car nous cherchons à comprendre pourquoi les enseignants abandonnent ou quittent la carrière enseignante.

En fait, au niveau de l'interrelation et de la dynamique des concepts de notre sujet : enseignant, le métier enseignant, système éducatif, éducation forment un tout organisé. Du fait que, les faits sociaux sont dépendants les uns des autres et la réalité se conçoit comme un tout non décomposable dans la méthode qualitative. Alex Mucchielli a écrit : « La méthode qualitative de recherche est une stratégie de recherche utilisant diverses techniques de recueil et d'analyse qualitative dans le but d'explicitier, en compréhension, un phénomène humain ou social car l'objet de la recherche qualitative est par définition un phénomène humain qui n'est pas d'essence scientifique comme une maladie organique ou un processus chimique par exemple¹⁴³ ». C'est dans les sciences de la nature que les mêmes causes produisent les mêmes effets. A titre d'illustration si vous combinez l'hydrogène et l'oxygène en quantité suffisante, vous aurez comme résultat l'eau, partout où on est, on va avoir le même résultat. Tel n'est pas le cas en sciences humaines et sociales où l'objet de ces sciences est l'homme comme sujet parlant et comme être multidimensionnel qui est toujours incertain et insaisissable. C'est toujours par une herméneutique qu'on essaie de comprendre les actions posées par les sujets et jamais deux sujets ne peuvent pas produire deux actions identiques.....

Référons-nous au texte de Dilthey cité par deux auteurs : Blanchet et Filloux. Le premier émet cette idée : « W. Dilthey différencie les sciences humaines des sciences de la nature : alors que les faits de nature de la nature sont extérieurs à nous-mêmes, les faits sociaux nous sont compréhensibles du dedans. L'objet des sciences humaines se trouve être lui-même un savoir constituant et constitué sur d'autres objets et lui-même et il est compris pour nous bien avant que nous ayons de lui une reconnaissance scientifique¹⁴⁴ ». C'est une spécificité propre aux sciences

¹⁴³Alex Mucchielli (dir.), *Op.cit*, p. 151.

¹⁴⁴ Cf Alain Blanchet et Al. (1985), *Entretien dans les sciences sociales*, Paris, Bordas, pp29-30.

humaines, car leur objet d'études est l'homme comme être pensant et comme animal politique au sens hobbesien parce qu'il est doté d'un langage pour pouvoir communiquer.

Le second disait : « les sciences humaines sont à l'origine de l'herméneutique, c'est à-dire le déchiffrement du sens des réalités humaines à partir d'elle 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 ou chaque partie prend sens par rapport à une totalité porteuse de valeurs et de finalités¹⁴⁵ ». W. Dilthey, dans son ouvrage intitulé *Introduction à l'étude des sciences humaines*, définit l'objet des sciences humaines en trois points :

- a) Appréhender la réalité historique et sociale dans ce qu'elle a de singulier et d'individuelle ;
- b) Connaître les concordances de situations sociales qui jouent un rôle dans la genèse de l'individualité ;
- c) Déterminer les réglés et les finalités du développement de la personne¹⁴⁶.

En effet, étant donné que nous travaillons sur les sciences de l'éducation en tant que discipline des sciences humaines et une discipline plurielle, nous faisons choix de la méthode biographique pour comprendre le parcours des enseignants haïtiens parce que, dit Blanchet « La biographie est nécessaire pour décrire les entités individuelles, les représentations du monde et les perceptions internes des propres états du sujet¹⁴⁷ ».

3.1 Le choix de la recherche biographique

De nos jours, la recherche biographique est au carrefour des disciplines des sciences humaines. La recherche biographique porte son attention sur la parole individuelle des sujets. Elle se donne pour tâche d'explorer les multiples configurations narratives. Au travers de leurs récits, les individus s'approprient de manière réflexive leurs parcours et leurs expériences. Dans le monde social aujourd'hui porteur de grands enjeux, les histoires individuelles jouent un rôle au travers de ces récits. Savoir raconter et analyser sa vie de manière réflexive, permet aux individus

¹⁴⁵ Jean –Claude Filloux coord, (2005), *analyse d'un récit de vie*, Paris, PUF, p-100.

¹⁴⁶ Alain Blanchet et Al. *Op. cit*, p.29.

¹⁴⁷ Alain Blanchet et Al. *Op. cit*, p.30.

de reconstruire leurs réussites et leurs échecs. Se réapproprier leurs vécus dans le cadre de leurs orientations initiales et de leur devenir, permet par cette recherche d'arriver à faire émerger les raisons des choix faits aujourd'hui par chacun des participants de se devenir « autre chose » et d'être *sujet* de leur orientation à partir de leurs vécus et de leurs histoires personnelles et collectives. 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 Niewiadomski¹⁴⁸. Son rôle est de se préoccuper de l'expérience biographique dans la multiplicité de ses formes d'inscription psychologique, culturelle, sociale, territoriale, historique. Voilà pourquoi qu'elle s'inscrit dans le champ de l'anthropologie sociale et le processus de construction individuelle. L'idée est de percevoir comment les individus deviennent des individus ? Elle vise à mesurer la manière dont les individus s'inscrivent dans la vie, mais aussi comment la vie s'inscrit dans la vie des individus ? La richesse de la recherche biographique réside pour nous dans la prise en compte de tous les facteurs possibles de l'individu, cette vraie richesse est que l'individu est libéré de toutes les idées préconçues. L'échange est libéré de toutes idées préconçues de l'individu et de tous les éléments qui orientent la vie des individus. De plus cet échange n'a aucune temporalité et s'inscrit dans l'historicité totale de l'individu et ne prendra jamais fin. Elle prend également en compte les singularités de l'individu, son environnement social politique, économique etc. L'utilisation de la recherche biographique nous permet d'accéder à l'approche la plus complète de l'individu en tant qu'être singulier et social. Elle favorise chez l'individu l'introspection et notamment la compréhension qu'elle peut avoir dans son parcours de vie. Quand on se parle, on se comprend mutuellement. L'enquêté devient enquêteur et l'enquêteur devient l'enquêté. Quand l'individu raconte son vécu, il lui permet de faire le lien avec son passé, son présent et son futur.

¹⁴⁸Cf. Christophe Niewiadomski et Christine Delory Momberger, (2013), *Territoire contemporain*, Paris, Téraèdre, p.238.

3.2 Historicité de la recherche biographique

Dès qu'on parle de « parcours de vie », de « histoire de vie ou récit de vie », on fait appelle à des auteurs pionniers qui ont travaillé sur la question. On a successivement la première école de Chicago dans les années 1920 ou : « l'étude de William Isaac Thomas et Florian Znaniecki (1918) restituant l'histoire d'un paysan polonais migrant aux USA est généralement présentée comme pionnière de la méthode biographique¹⁴⁹ ».

Ensuite, la deuxième École de Chicago, avec des sociologues comme Everett C. Hughes, Anselm Strauss et Barney Glaser, a œuvré théoriquement à endiguer ces critiques en soulignant la dimension processuelle des phénomènes, notamment avec les concepts de trajectoires, de passages ou de carrière, par exemple pour traiter de la déviance.

Enfin, des sociologues allemands et français en pointe dans l'approche biographique en Europe, Daniel Bertaux (1976) a particulièrement œuvré, en France dans les années 1970 et 1980, à lui donner une légitimité dans les sciences sociales, non sans provoquer d'âpres controverses méthodologiques¹⁵⁰.

Dans le mouvement de la pédagogie institutionnelle, on trouve Georges Lapassade¹⁵¹. Dans ce courant, il est le premier à réfléchir sur l'autobiographie dans « L'autobiographe ». Ensuite, viennent Raymond Fonvieille en 1996 avec notamment : *De l'écolier écœuré à l'enseignement novateur* » et enfin, Rémi Hess dans ses écrits sur sa vie à l'école : « Le sens de l'histoire », « moment d'une biographie », « produire son œuvre », « le journal des moments », « le moment de la thèse » où il a raconté son rapport professionnel à la direction des mémoires et de thèses¹⁵², pour ne citer que ceux-là.

Cependant dans l'école européenne de la recherche biographique, Momberger est l'une des figures emblématiques de la recherche biographique où elle y a apporté des éléments nouveaux à travers ses différents écrits sur ce thème. Christine Delory Momberger¹⁵³ qui, a

¹⁴⁹ Christian Lalive d'Épinay *et al.* (2005), « *Le parcours de vie : émergence d'un paradigme interdisciplinaire* » Marc Bessin, (2009) « *Parcours de vie et temporalités biographiques : quelques éléments de problématique* », *Informations sociales* 2009/6 (n° 156), pp. 12-21.

¹⁵⁰ Christian Lalive d'Épinay *et al.* *Op. cit.*, pp. 12-21.

¹⁵¹ Georges Lapassade, (1978), *L'autobiographe*, Paris, Duclos, p. 188.

¹⁵² Mohamed Daoud, *Op. cit.*, p.107.

¹⁵³ Christine Delory Momberger et Rémi Hess, (2001), *Le sens de l'histoire, moment d'une biographie*, Paris, Anthropos p.15.

développé une théorie sur le parcours de vie et construction de l'expérience biographique. Nous trouvons que cette théorie possède une importance capitale pour notre travail sur le parcours d'enseignants haïtiens. Car, ce qui leur est arrivé, fait partie de leur vie antérieure, de leur vie dans le présent et dans l'avenir.

En effet, elle développe son discours sur le parcours de vie comme cadre et apprentissage sous trois aspects. Comme affirme la sagesse populaire : « on apprend dans la vie, la vie est une école, la vie est un apprentissage ¹⁵⁴ ». Cette pensée de Momberger est prise à notre humble avis dans une dimension trilogique. D'abord, le premier aspect concerne la question de l'apprentissage que nous faisons de nous-mêmes à travers nos expériences, c'est-à-dire comment nous construisons notre expérience et notre savoir biographique. Ensuite, le deuxième aspect montre comment cet apprentissage biographique s'inscrit dans des contextes sociaux et implique une appropriation des mondes sociaux qui passent par des processus de temporalisation biographique. Enfin, un troisième aspect qui a comme point de départ les phases et les processus de transition qui tentent de dégager tout en nous apprenant le fonctionnement du travail biographique et sur la dimension de la parole de soi.

Elle nous montre par ailleurs, comment les circonstances, les situations, les événements qu'apporte le vécu vont transformer l'expérience qui advient au hasard en expérience acquise ou en savoir de la vie. Donc, les deux types d'expériences (Bildung) qu'on pouvait faire au cours de notre parcours de vie ¹⁵⁵. Pour désigner ces deux niveaux d'expériences la professeure C.D. Momberger a eu recours à de deux mots allemands (*Erlebnis* et *Erfahrung*) traduisant les deux niveaux d'expériences. Il s'agit de : *Erlebnis* (qui désigne expérience vécue celle qui advient quand on fait une expérience). Le premier correspond à l'expérience en général, ce que la vie nous offre à apprendre et *Erfahrung* (l'expérience que l'on a, celle que l'on tire des expériences que l'on a faites) ¹⁵⁶. Le second exprime le retour conscient de l'individu sur son expérience, ce que nous apprenons de la vie, c'est-à-dire une rétrospection approfondie du narrateur. La personne peut apprendre d'une multitude de situations professionnelles, personnelles, sociales et individuelles et dans un environnement qui peut être aussi bien formels (école, formation...) qu'informels (vie quotidienne). Elle se développe en tant qu'individu, se transforme, évolue et

¹⁵⁴Delory Christine Momberger, (2014), *Op. cit.*, p.129.

¹⁵⁵Christine Delory Momberger, (2014), *Op. cit.*, p.135.

¹⁵⁶Christine Delory Momberger, (2014), *Op. cit.*, p. 137.

s'adapte à son environnement qui lui permet de se positionner en tant que sujet de son propre vécu. C'est dans cette seconde notion que l'on peut identifier *le travail biographique* que s'engage la subjectivité du sujet, à partir de son retour conscient sur son expérience et s'inscrivant dans une temporalité singulière dans laquelle se présente les potentielles transformations de l'individu – ; renouvellement de la perception de soi et de son environnement, la transformation de son environnement. Il s'agit d'une construction (subjective) – l'épreuve biographique – « son invention du moi, ce que l'on en fait », « ce que l'on vit comme élément de formation et de déformation », toujours caractérisé et pris dans un rapport temporel. Voilà toute importance de la pensée de Paul Ricoeur : « le temps devient humain dans la mesure où il est articulé sur un mode narratif et le récit atteint sa signification plénière quand il devient une condition de l'existence temporelle ¹⁵⁷ ». La capacité de raconter des histoires définit l'originalité de l'être humain par rapport aux autres vivants.

3.3 Justification de cette méthode recherche

Ce travail s'inscrit dans le courant qualitatif et herméneutique de la recherche biographique. Nous cherchons à comprendre à travers la biographisation, le vécu des enseignants haïtiens au sujet de leur métier. C'est ainsi que, « Le projet fondateur de la recherche biographique s'inscrit dans le cadre d'une des questions centrales de l'anthropologie sociale, qui est celle de la *constitution individuelle* : comment les individus deviennent-ils des individus? Question qui en convoque aussitôt beaucoup d'autres qui concernent la complexité des rapports entre l'individu et ses environnements (historiques, sociaux, culturels, linguistiques, économiques, politiques), entre l'individu et les représentations qu'il se fait de lui-même et de ses relations aux autres, entre l'individu et la dimension temporelle de son expérience et de son existence ¹⁵⁸ ». Elle se donne pour tâche d'explorer les multiples configurations narratives et 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). Donc, elle est inscrite dans une démarche compréhensive en cherchant à comprendre l'autre à travers ses vécues, ses parcours de vie, son histoire de vie. C'est pourquoi, dans le cadre de mon mémoire, nous avons choisi la méthode de la recherche biographique. Ce choix est motivé pour deux raisons.

157 Paul Ricoeur, (1983), *Temps et récit I*, Paris, Seuil, 1983, p. 105.

158 Christine Delory-Momberger, (2014), *Op. cit.*, p. 74.

La première raison est liée à notre sujet de recherche : Le métier d'enseignant en Haïti : biographisation et professionnalisation des parcours d'enseignants. Ce sujet demande un dialogue, un échange entre chaque enseignant pour arriver à saisir le sens qu'il donne à leur activité dans un premier temps. Dans un second temps, pour essayer de comprendre ce désengagement des enseignants, il faut arriver à prendre en compte la dimension biographique de la personne, de son trajectoire de vie, de son parcours de vie dans toute son intégralité. Vu que la vie d'un individu n'est pas morcelée, il faut tenir compte de sa biographie dans ses dimensions socio-économiques de l'individu. « La biographie est nécessaire pour décrire les entités individuelles, les représentations du monde et les perceptions internes des propres états du sujet ¹⁵⁹ ». Et comment il faut le faire ? Nous pensons qu'il suffit de le faire dans une asymétrie interactionnelle entre l'enquêteur et l'enquêté, c'est-à-dire un dialogue entre les deux acteurs autour d'une thématique ou une question précise. Et c'est à partir de cette relation que l'enquêteur aura la possibilité de saisir les sens que l'enquêté a donné à leurs actions à travers son discours. Momberger disait : « 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 ¹⁶⁰ ... ». Ce qui nous a amené à réfléchir davantage sur l'importance du récit dans notre vie quotidienne, du langage et la complexité du sujet pour arriver à interpréter le sens que le sujet donne à ses actions. La réflexion de Momberger est en harmonie avec la pensée de Benveniste qui disait : « C'est dans et par le langage que l'homme se construit comme sujet ¹⁶¹ ». 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 le permet de se définir dans le temps et dans l'espace. Nous sommes parti de l'idée simple selon laquelle la vie de l'homme s'inscrit dans un espace tridimensionnel, ces trois dimensions sont d'ailleurs interdépendantes et ne peuvent être distinguées et séparées l'une de l'autre : l'insertion de l'homme dans le temps, son insertion dans l'espace, son insertion sociale c'est-à-dire les trois

¹⁵⁹ Alain Blanchet et Al. (1985), *Op. cit.*, p.30.

¹⁶⁰ Christine Delory-Momberger., (2014), *Op. cit.*, pp.15-16.

¹⁶¹ Émile Benveniste, (1996), *Problèmes de linguistiques générales*, Paris, Gallimard, p.259.

dimensions sont interconnectées. L'évangéliste Saint Jean dit : « Au commencement était la Parole, et la Parole était avec Dieu, et la Parole était Dieu. Elle était au commencement avec Dieu. Toutes choses ont été faites par elle, et rien de ce qui a été fait n'a été fait sans elle. En elle était la vie, et la vie était la lumière des hommes¹⁶² ». Le langage naît pour faciliter une communication efficace entre les hommes, le vivre ensemble. Il est, d'ailleurs, un pouvoir.

La seconde raison de ce choix peut être définie par le fait que, toujours dans le cadre de mon sujet de recherche, nous avons l'intention de comprendre les raisons qui expliquent l'abandon des enseignants qualifiés haïtiens. La recherche biographique représente dès lors pour moi, le meilleur outil de recueil de données et d'interprétation qui me permettra de prendre connaissance du vécu et du parcours professionnel de la vie des enseignants haïtiens. Cette recherche nous permettrait de comprendre comment est biographié le vécu des enseignants haïtiens ?

3.4 L'utilisation d'entretien non directif

En sciences humaines et sociales, il a plusieurs techniques de recueil d'informations comme le questionnaire, l'observation, l'entretien. Elles nous conduisent souvent à étudier la manière dont les individus se positionnent dans leur environnement social et professionnel, comment ils existent et s'affirment par les postures et les attitudes qu'ils se construisent. Dans le temps de la formation comme dans le temps professionnel, l'individu est ainsi fréquemment amené à se raconter, à expliquer, voire à se justifier de ce qu'il fait, d'où il vient, comment il change, etc. En fonction de l'objet d'études, le chercheur pourrait choisir une parmi toutes ces techniques pour faire un travail de recherche. Dans le cadre de ce travail, nous avons choisi «(ERB) l'entretien de recherche biographique¹⁶³ » de type non-directif. « C'est un type d'entretien qui a pour finalité de saisir la singularité d'une parole et d'une expérience¹⁶⁴ ». 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, enseignants abandonnants etc.), 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 quelle rapporte) soit traversée par l'histoire, par le social, par le politique, qu'elle soit en grande partie faite de représentations,

¹⁶² La Sainte Bible, Évangile selon Jean, Chapitre 1 verset 1 à 3, p.1060.

¹⁶³ Christine Delory-Momberger (2014), *Op. cit*, p. 74.

¹⁶⁴ Christine Delory-Momberger (2014), *Op. cit*, p. 78.

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'individualité¹⁶⁵.

L'objectif de mes entretiens de recherche vise à mettre en lumière le parcours des enseignants haïtiens à travers leur abandon du métier d'enseignant. « Car l'entretien de recherche est un dispositif de face à face où un enquêteur a pour objectif de favoriser chez un enquêté la production d'un discours sur un thème défini dans le cadre d'une recherche ¹⁶⁶». C'est l'un des outils historiques des sciences humaines et sociales en dépit du fait qu'il offre une grande liberté d'expression aux interviewés dès qu'ils acceptent de discuter sur le sujet de l'enquêteur. Il est principalement utilisé à des fins exploratoires lorsque le chercheur possède peu d'information sur une thématique étudiée. D'abord :

« 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 ¹⁶⁷». L'entretien non directif est un entretien qui permet à l'interviewé de s'exprimer en profondeur. Nous reprendrons, à notre compte, la définition qu'en donne Alain Blanchet:« Nous définissons la non-directivité dans l'E.N.D.R. (entretien non-directif de recherche) comme l'ensemble des conduites d'un interviewer qui vise la production par un interviewé d'un discours continu et structuré sur un problème donné¹⁶⁸ » Ce type d'entretien est ainsi particulièrement pertinent lorsqu'un chercheur veut comprendre, analyser, interpréter le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, aux événements dont ils ont pu être les témoins actifs ; lorsque l'on veut mettre en évidence les systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent. Ce dernier repose sur quatre technique précise nous dit Blanchet Et Gotman ¹⁶⁹.

a) *Il permet de suivre et de soutenir l'interviewé au lieu de le diriger.* Pour cela l'enquêteur doit avoir une attitude d'ouverture et de tolérance, lui manifester de l'intérêt, un intérêt soutenu,

¹⁶⁵Christine Delory-Momberger (2014), *Op. cit.*, p. 78.

¹⁶⁶ Jean Freyssinet Dominjon (1997), *Méthode de recherche en sciences sociales*, Paris, Montchrestien, p.145.

¹⁶⁷ Cf. Enrick Barbillon et Jeanne le Roy, (2012), *Petit manuel méthodologiques de l'entretien de recherche*, Paris, Enrick B. Éditions, pp.5-6.

¹⁶⁸Alain Blanchet. *Op. cit.*, p.8.

¹⁶⁹Alain Blanchet & Anne Gotman (2010, 1ère édition 1992). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*. Paris : Armand Colin, p. 39.

accepter les silences et les hésitations de l'interviewé, proscrire toute interprétation vécue très souvent comme une évaluation.

- *Il incite l'interviewé à approfondir et à préciser les points qu'il aurait aimé aborder spontanément.* A propos du thème initial, l'enquêteur soutient l'effort d'exploration de la personne interviewée quand il est seulement allusif, il relance par des reformulations, tout en l'aidant ainsi à développer et à préciser sa pensée.

- *Il facilite la progression de l'entretien,* quand l'interviewé se répète par exemple. Il intervient pour valoriser ce qui est dit, vérifier sa compréhension, faire le point en résumant ce qui vient d'être dit, l'invitant ainsi à structurer son propos.

- *L'objectif est se saisir ce qui importe vraiment à la personne, de voir le fond de sa pensée.* Cela doit être une préoccupation constante, saisir ce que dit la personne, en invitant à expliciter ce qui reste implicite. Pour ce faire, nous avons choisi ce type d'entretiens dans le cas des enseignants abandonnants.

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 seule sa pensée. Ce que nous dit « 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 comportements¹⁷⁰ ». 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, *serait l'étude des modes de constitution de l'individu en tant qu'être social singulier, à travers ces processus de genèse socio-individuelle*¹⁷¹. 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. Et l'enquêteur a une la liberté de structurer et d'élaborer une réflexion très approfondie sur ses parcours académiques, professionnelles, ses projets futurs en tant que sujet. Cela qui amène le sujet à devenir acteur de son propre histoire. Dans ce type de recherche, nous voyons un rapport de va et vient entre l'enquêteur et l'enquêté. Ce n'est pas un modèle d'entretien que l'enquêteur garde seulement une écoute attentive, mais il doit intervenir quand

¹⁷⁰Cf. Jean Freyssinet Dominjon, *Op. cit.*, p.148.

¹⁷¹Cf. Christine Delory-Momberger (2014), *Op. cit.*, p. 74.

c'est nécessaire pour pousser la réflexion de son enquêté ou de son narrataire plus loin soit pour clarifier ou argumenter son point de vue. C'est à partir du discours de l'enquêté que nous arrivions à construire nos matériaux. C'est pourquoi en nous référant à Momberger qui disait que: « 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-même¹⁷²». La réflexion de Momberger est très poussée surtout du côté de l'enquêteur. Il joue un double rôle : il est non seulement celui qui raconte mais plus encore il devient le peintre de l'histoire en donnant à ce qu'il raconte une couleur d'éternité. Donc, nous pouvons comprendre que le fait pour l'homme d'envisager une telle entreprise, lui fait entrer dans un horizon de pensée et de réflexion où il ne s'agit pas de raconter pour raconter mais de donner vie et corps à ce que l'on raconte.

Donc, retracer le parcours des enseignants haïtiens, c'est entrer dans leur histoire, c'est étudier l'origine de leurs motivations, c'est retracer 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 désirs qui les poussent à abandonner le métier. Ces éléments biographiques autour de leurs parcours dans l'enseignement nous permettraient sans doute de situer les milieux scolaires dans lesquels ils ont évolué et qui ont probablement façonné leur être, ainsi que les relations qu'ils ont construites et la manière dont ces relations ont contribué à leur émancipation. Évidemment chaque milieu social influence à sa manière les individus. Alors, l'étude du vécu des enseignants nous paraît intéressante dans ce travail.

¹⁷² Christine Delory-Momberger (2014), *Op. cit.*, p. 79.

3.5 La conduite de mes entretiens

Tout entretien de recherche, quel que soit son degré de structuration, commence toujours par un contrat de communication. Surtout les entretiens de recherche de biographique qui s'inscrit dans une relation étroite de confiance entre l'enquêté et l'enquêteur.

3.5.1 La prise de contact

« 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 posée¹⁷³ » nous dit Daniel Bertaux. Effectivement, nous sommes basés sur cette voie pour commencer les nôtres. Nous avons contacté dix personnes par téléphone afin de leur présenter succinctement mon thème de recherche et leur demander si elles accepteraient de réaliser un entretien avec moi. Quatre autres personnes, c'était à l'université Paris VIII que nous les avons rencontrées pour les mettre au courant de mon thème de recherche. Certaines sont montrées très intéressées au départ de notre thème de recherche se rapportant au métier d'enseignant et d'autre un peu réticent faisant référence au manque de temps. Dans les prises de contacts, nous avons donné à mes enquêtés la liberté de refuser l'entretien. Nous avons voulu avoir une parole singulière c'est pourquoi nous les avons amenés à parler des leurs expériences personnelles, de leurs ressentis, de leur histoire. Donc, l'entretien était basé sur la confiance. C'est un corps à corps qui privilégie des gestes corporels et langagiers mais il privilégie de préférence le langage avec un discours argumentatif, discursif, explicatif, narratif. L'acte narratif est primordial dans l'entretien biographique.

Mais, comment une personne va raconter sa vie s'il n'y a pas une relation de proximité, d'amitié où s'il n'existe pas une parfaite confiance entre le chercheur et la personne étudiée ou bien le phénomène qu'on veut connaître, comprendre ? Et comment cette relation de confiance peut s'établir sans qu'il n'y ait pas communication ? Comme disent Griaule et Leenhardt : « 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 passagère¹⁷⁴ »

Et la confiance est un élément fondamental dans l'entretien de la recherche biographique. Autrement dit, il est une interaction entre l'enquêteur et l'enquêté autour d'un sujet. Il

¹⁷³ Daniel Bertaux, (2010), *L'enquête et ses méthodes* (Le récit de vie), 3 édition, Paris, Armand Colin, p.62.

¹⁷⁴ Calame-Griaule Geneviève et Maurice Leenhardt, (1978), « pionnier de l'ethnolinguistique »: *Journal de la Société des océanistes*, n°58, tome 34, pp. 43-44.

commence par l'empathie et de l'engagement mutuel des deux personnes. C'est de cette manière que nous avons convenu ensemble des prises de rendez-vous pour les entretiens. Mais, c'était difficile car aucune date n'était retenue et d'autres ont dit qu'elles ne seront pas disponibles. Cela fait partie de tout travail de recherche surtout qu'on travaille avec des humains comme sujets très complexes. « 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'aplanir¹⁷⁵ ». Cette réflexion de Denis Lemaître m'a permis d'aller jusqu'au bout.

3.5.2 Déroutement des entretiens

Nous tenons à préciser que notre question était très ouverte. Voici la question que nous avons posée à nos enquêtés : Monsieur ou madame, pourriez-vous me raconter votre parcours d'enseignant dans le système scolaire haïtien ? Monsieur ou madame, je voudrais que vous me racontiez votre parcours d'enseignant dans le système éducatif haïtien. Le choix de ce type de question est travaillé et discuté avec ma directrice de mémoire professeure Momberger. Nous souhaitons que nos enquêtés puissent s'exprimer librement et de manière assez large. De plus, cette question ouverte me permettait également de cerner dès le début de l'entretien un ensemble du vécu de l'enquêtée.

Cette question est posée de la même manière chez nos enquêtés parce que Freyssinet Dominjon nous dit : « La consigne de départ doit être uniforme d'un entretien à l'autre et d'un enquêteur à l'autre¹⁷⁶ ». C'est pourquoi que nous nous posons qu'une seule question au départ et c'est identique à tous nos entretiens. Une fois posée notre question, nous adoptons une attitude d'écoute empathique et nous gardons une certaine neutralité congruente. Nous gardons cette posture d'abord, c'est dans le souci de ne pas intervenir trop et ensuite nous évitons de ne pas fausser le sens de qui est raconté par nos interlocuteurs. Néanmoins, nous demandons des explications, des précisions quand c'est possible. Cependant, nous avons eu des items découlant de notre question principale qui nous permet de garder le fil conducteur de l'entretien. Ces items nous servent de guide d'entretiens ou canevas. Nous dirions c'est une sorte de plan marquant les

¹⁷⁵ Maude Hatano-Chalvidan et Denis Lemaître, (2016), *Identité et discours : Approche méthodologique de l'ethos discursif*, Paris, PUC, p.26.

¹⁷⁶ Jean Freyssinet Dominjon, *Op. cit.*, p.160.

points de passage mais non pas un questionnaire. Cela nous est arrivé, nous nous ne servons pas de ce plan si l'enquêté aborde ces items de manière spontanée. C'est le cas qui nous est arrivé avec Madame VA dans notre entretien le 14 mars 2016.

3.5.3 La reformulation/ les relances

Dans le cadre de nos entretiens, nous procédons à des reformulations et des relances si c'était nécessaire tout au long du discours de nos enquêtés. Je l'ai fait pour deux raisons : Premièrement, nous utilisons les relances pour demander à mon enquêté de discourir davantage et de clarifier certains concepts et expressions utilisée par exemple (*j'ai fait ce switch*). « Car 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 superficielle¹⁷⁷ ». Deuxièmement, nous sommes aussi servis de reformulations de certains de ses propos pour exprimer notre écoute et notre attention. Nous l'avons fait à tout moment pour comprendre davantage le discours de nos enquêtés. Il faut dire que la reformulation est vue comme une technique indispensable à tout type d'entretien. En effet, elle permet entre autre une valorisation de la personne enquêtée et une compréhension des propos de l'interlocuteur en s'assurant de bien saisir leurs sens pour ne pas les comprendre de travers, tout en permettant à l'enquêté de dire sa pensée d'une autre manière. C'est de cette manière nous avons procédé pour que nous puissions vérifier si nous avons bien compris ce qui a été dit et, éventuellement, de permettre à l'enquêté de préciser sa pensée.

Troisièmement, la reformulation peut aussi être vue comme un aspect de valorisation de ce que dit notre enquêté. Elle permet ainsi à la personne enquêtée de se sentir valorisée et encouragée à poursuivre ses idées. « La relance constitue le principal mode d'intervention de l'entretien de recherche. Son utilisation doit permettre à l'enquêté 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'enquêté à développer, préciser, reformuler sa pensée ou mettre en lien différents aspects de son discours¹⁷⁸ ». Par exemple, nous demandons à notre enquêté : « Pourrais-tu revenir à ce que tu me disais tout à l'heure concernant..... ». Je veux que tu clarifies cette notion dont tu venais de parler Si je comprends bien tes idées.... Si je

¹⁷⁷ Hélène Chauchat , *L'enquêté en psychosociologie* cité par Jean Freyssinet Dominjon . (1997), *Méthode de recherche en sciences sociales*, Paris, Montchrestien, p.161.

¹⁷⁸ Cf Enrick Barbillon et Jeanne le Roy, *Op. cit*, p.40.

t'ai bien suivi, tu me dis que Nous trouvons que cette approche est vraiment intéressante et elle nous a permis de faire un pas de côté vers une réflexion sociologique pour essayer de comprendre et cerner le phénomène.

En effet, il a davantage de liberté pour le chercheur mais aussi pour l'enquêté. Autant que possible, l'enquêteur laisse venir l'enquêté afin que celui-ci puisse parler ouvertement, dans les mots qu'il souhaite et dans l'ordre qui lui convient. L'enquêteur parfois essaie simplement de recentrer l'entretien sur les thèmes qui l'intéresse quand l'entretien s'en écarte totalement. Cela s'est produit dans un entretien, lorsqu'un enquêté faisait référence à sa mère pour m'expliquer que sa mère qui gérait son argent et me disait qu'elle venait de la perdre tout juste trois mois. C'est sa mère qui représente l'apport affectif, sa raison de vivre....Je ne vis pas pour le moment, et je n'ai pas du tout envie de vivre.....Arrivé à un moment il garde un peu de silence et il disait à voix basse et très attristé « Mwen pèdi manman m' e sa fè m pa gen gou pou m' viv anko ». Je perds ma mère et la vie n'a aucun sens pour moi. J'ai compris très vite que je devrais recentrer l'entretien. Du coup, j'étais obligé de recentrer le sujet sur un point qu'il venait de me parler et travers lequel j'avais constaté qu'il était vraiment content de me parler. C'est pourquoi dans le cadre de mon travail de recherche, pour mieux appréhender le vécu des enseignants et leurs parcours d'enseignants, j'utilise l'entretien non-directif. Nous trouvons que ce type d'entretien est plus adapté que l'entretien directif et semi-directif et la recherche biographique nécessite obligatoirement des entretiens non-directifs. Surtout, nous avons suivi deux cours : « Biographisation des parcours et formation des adultes au CNAM et biographie et formation : Théories et pratiques des histoires de vie » avec C. Delory Mombberger à l'Université Paris 13. Ces deux cours nous ont permis d'avoir une certaine compréhension de la recherche biographique. Donc, nous avons choisi la recherche biographique en éducation parce qu'elle est adaptée et plus proche de ce que nous voulions faire et comprendre dans notre mémoire. En bref, nous procédons de cette manière là pour réaliser nos entretiens avec nos enquêtés.

3.6 Approche méthodologique de l'analyse des entretiens

Dans le cadre de ce travail de recherche, nous utilisons la méthode de travail de Christine Delory- Momberger, exposée dans les cours au CNAM, dans les ateliers de mémoires et dans un atelier de travail en Belgique avec les participations d'autres étudiants venus des Universités de Louvain-la-Neuve (Belgique) et de Genève (Suisse). Nous avons travaillé sur la méthode biographique qui privilégie l'entretien de recherche biographique. Cette méthode privilégie un espace de parole le plus libre possible au narrateur afin de permettre à ce celui de construire librement sa narration en se plaçant comme narrataire sans jamais devancer notre narrateur. Blanchet nous dit dans ce modèle d'entretien : « 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 ¹⁷⁹ ». Ce procédé vise à limiter au tant que possible les interférences induites ou introduites par les interventions du chercheur qui pourrait mener le narrateur à entrer dans un jeu de questions/ réponses (bonnes/mauvaises réponses), mais de préférence s'entretenir avec quelqu'un dans un dialogue franche et honnête au sujet d'une problématique. Dans cette dynamique, la réflexion de Ferrarotti est significative, il 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"... ¹⁸⁰ »

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-à-dire l'acteur principal. Notre rôle de narrataire consiste à suivre le narrateur, avoir une écoute bienveillante, faire abstraction du jugement, faire preuve de neutralité et effectuer d'éventuelles relances quand

¹⁷⁹ Alain Blanchet et Al. *Op. cit.*, p.31.

¹⁸⁰ Franco Ferrarotti (2013b). Partager les savoirs, socialiser les pouvoirs cité par Christine-Delory Momberger, Communicationin VII CIPA (Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) biográfica), « Narrativas (Auto) biográficas : Conhecimentos, experiencias e sentidos ». Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), 17-20 juillet 2016, p.11.

c'est nécessaire. Le narrataire pourrait 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 des dans les sinuosités, les bifurcations, les ruptures de ses chemins et de ses détours, sans jamais le dépasser ¹⁸¹». Chemin faisant, nous inspirons de cette démarche pour la réalisation de nos trois entretiens de recherche biographique avec deux (2 enseignants et une enseignante. Il s'agit en l'occurrence des enseignants sortants de l'école normale supérieure (ENS) et du CFEF. Deux d'entre eux travaillent dans des établissements publics et privés et l'autre ne travaillait que dans des établissements privés.

Pour comprendre le parcours des enseignants haïtiens aujourd'hui, il ne suffit pas de les observer tels qu'ils sont donnés dans le discours des politistes, des médias mais de préférence, il faut les rejoindre dans une tête à tête pour pouvoir échanger sur leur parcours. Dans ce cas, nous connaissons la réalité sociale des enseignants que du dehors, nous ignorons un peu la réalité intérieure. Tout individu est inscrit dans deux mondes : *un monde extérieur et un monde intérieur*. Peut-être par analogie comme *l'Allégorie de la Caverne de Platon* ou mythe de la caverne platonicienne qui parle du monde sensible *la doxa* qui peut être considéré comme le monde extérieur des enseignants et du monde intelligible qu'est le monde de l'intérieur des enseignants. Or, le monde intérieur de l'individu est accessible seulement par le dialogue et c'est dans une dynamique interactionnelle. C'est la raison pour laquelle notre objet d'étude sera compris seulement par un processus de dialogue entre un enquêteur et un enquêté dans un commun accord. C'est le bien fondé de la recherche biographique qui est le processus d'une co-construction de la connaissance. Sur ce point de vue, nous référons à la pensée d' Anne Dizerbo cité par Momberger :

« La recherche biographique est par essence collaborative puisqu'elle implique un travail du sujet avec lequel le chercheur entre en relation, en même temps qu'un travail du chercheur. Mais ce travail n'est pas de même nature pour les uns ou les autres. Pour faire simple : les sujets

¹⁸¹ Christine-Delory Momberger, (2014), *Op. cit*, pp.73-94.

travaillent à mettre en sens leur expérience ; les chercheurs travaillent à mettre en sens le travail que font les sujets en mettant en sens leur expérience¹⁸². »

Le recours à la biographisation est indispensable pour comprendre les actions posées par les enseignants abandonnants.

« Car, les entretiens narratifs, les récits biographiques contribuent à constituer une connaissance *en situation*, une compréhension *de l'intérieur* des vécus humains. Ils font accéder à la manière dont des acteurs singuliers vivent, pensent et agissent leurs vies dans les contextes qui sont les leurs ; contre les discours dominants et les savoirs hégémoniques, ils font advenir « le point de vue du sujet » et les types de savoir qu'il élabore au fil de son expérience : un savoir qui se construit dans une localité historiquement, socialement, et sémiotiquement située¹⁸³ ... ».

Nous conviendrons que ces enseignants sont inscrits dans cette perspective d'activité biographique. Cette dernière accomplit ainsi une double et complémentaire opération de subjectivation du monde historique et social et de socialisation de l'expérience individuelle : elle est à la fois et indissociablement ce par quoi les individus se construisent comme *être singuliers* et ce par quoi ils se produisent comme *être sociaux*. Cependant, nous reconnaissons que ce travail de recherche n'a pas la prétention de recueillir les récits de vie des enseignants dans toutes ses dimensions identitaires et sociaux-historiques mais nous accentuons sur la manière dont ils biographient leurs vies dans leur carrière enseignante. Même si nous reconnaissons la vie d'un individu ne peut pas être coupée, divisée mais nous mettons accès de préférence sur leurs parcours professionnels dans le métier. Ceci explique que le parcours de ces enseignants est entrelacé avec d'autres caractéristiques identitaires qui peuvent être sociale, familiale, religieuse, politique. Cette pensée rejoint celle de C.D. Momberger qui disait : « La vie d'un individu ne peut pas se découper en morceau, mais elle est constituée d'un tout inséparable qui s'inscrit dans le passé, le présent. L'individu c'est un être non divisé, on ne peut le dissocier, ni découper son histoire de vie. Il est un tout. 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 juxtaposent et se

¹⁸²Christine-Delory Momberger, Communication VII CIPA (Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) biográfica), « Narrativas (Auto) biográficas : Conhecimentos, experiências e sentidos ». *Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)*, 17-20 juillet 2016, p.12.

¹⁸³*Ibid* p.14.

cumulaient, mais de leur intégration dans une configuration d'ensemble qui est à la fois psychique et sociale ¹⁸⁴». La pensée de Momberger est en lien avec celle de Remy et Duquoy qui parlent d'une « Herméneutique collective ou la personne est un tout, une expression sociale totale. Néanmoins l'identité, la singularité ne sont pas le produit de la seule subjectivité, mais résulte de la capacité inhérente à la personne de recomposer des traits culturels disponibles pour construire une représentation de sa relation au monde. La cohérence vient de l'initiative du sujet qui rébricole des traits qui ne sont pas nécessairement structurés entre eux ¹⁸⁵ ».

Maintenant, nous présentons de manière très brève nos différents enquêtés. Leurs expériences et leurs parcours de vie sont donc différents car ils ont tous vécus de manière singulière. Ils ont tous une formation initiale dans le domaine de l'enseignement mais aussi ils ont des formations dans d'autres domaines soit en sociologie, psychologie, droit, philosophie. Certes, ils ont tous choisi de faire une réorientation professionnelle par le biais d'autres études supérieures, cependant avec des objectifs différents. Ce que nous découvrons à travers les discours de nos narrataires.

3.6.1 Regardons le parcours académique et professionnel de nos enquêtés :

JO. 30 ans, enseignant diplômé de l'école normale en Haïti en 2007 et à l'Université Antilles Guyane (CAEF¹⁸⁶). Il commençait à travailler comme enseignant dès l'âge de 17 avant même qu'il ait terminé ses études classiques. Il a laissé l'enseignement en 2010 pour venir continuer ses études de philosophie en France. Actuellement, il fait une thèse en philosophie à l'Université Paris 8 et président d'une association à Saint-Denis.

VA. 33 ans, enseignante diplômée de l'école normale en Haïti en 2008 en philosophie et en science juridique en 2010. Elle travaillait dans l'enseignement secondaire pendant 9 ans et supérieur pendant 4 ans. Elle fait un double cursus à l'Université Paris 8 : un master en didactique des langues et un autre master en droit public. Sa première année depuis qu'elle vit en France.

¹⁸⁴Christine-Delory Momberger, (2014), *Op. cit.*, p. 132.

¹⁸⁵ Jean Remy et Danielle Ruquoy dir., (1990), *Méthodes d'analyse de contenu et sociologie*, Bruxelles, Facultés universitaires Saint-Louis, p.198.

¹⁸⁶ CAEF : Certificat d'aptitude dans l'enseignement du français.

MB. 32 ans, enseignant diplômée du CFEF en Haïti en 2008 et diplômé à la faculté des sciences humaines en psychologie clinique 2011. Il est entré en France en 2013 pour continuer ses études de psychologie à l'université Paris V.

NB. 32 ans, enseignante diplômée de l'école normale en Haïti en 2007 dans le département des sciences sociales et diplômé aussi à la faculté d'ethnologie en sociologie 2008. Il travaillait dans l'enseignement secondaire pendant cinq (5) ans. Il fait une thèse en anthropologie sociale. Sa quatrième année depuis qu'il vit en France.

Au terme de cette brève présentation, la biographisation de nos enquêtés nous montre qu'ils ont tous une formation pluridisciplinaire. Nous définissons la *biographisation* selon la pensée de Momberger qui disait : « La biographisation est l'ensemble des opérations et des comportements par lesquels 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 à une dimension réflexive et autoréférentielle dans le sens où elle consiste à rapporter les situations, les éléments au foyer d'un *soi-même*. Dans ce sens la *biographisation* apparaît comme une *herméneutique pratique*, un cadre de structuration et de signification de l'expérience s'exerçant de façon constante dans la relation de l'homme avec son vécu et avec son environnement social et historique¹⁸⁷ ».

Avec la formation d'enseignante comme formation initiale excepté monsieur MA qui était à l'IERAH et après il est entré à l'école normale. Mais toujours est-il, il avait participé dans le concours à l'ENS dès la fin de ses études secondaires cependant il n'avait pas réussi. Ces enseignants dont nous avons recueilli leurs récits de vie autour de leurs parcours professionnels dans le métier d'enseignants sont issus de milieux sociaux presque identiques. Nous avons trois enseignants qui vivent en France. Chacun a un motif différent de leur abandon, une compréhension différente du métier et il a une conception différente du métier d'enseignant.

¹⁸⁷Christine Delory Momberger, Communication in VII CIPA (Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) biográfica), « Narrativas Auto) biográficas : Conhecimentos, experiencias e sentidos ». Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), 17-20 juillet 2016, p.14.

3.6.2 La manière de procéder à l'interprétation des discours des narrateurs

Pour arriver à interpréter le corpus de nos (matériaux) entretiens, nous nous inspirons de la méthode de travail de Christine Delory- Momberger de la recherche biographique. Cette dernière est à la jonction du collectif et de l'individuel, de l'individu et de ce qui constitue son monde social. Elle cherche à comprendre comment les individus se positionnent dans leur environnement social et professionnel, comment ils existent et s'affirment par les postures et les attitudes qu'ils se construisent¹⁸⁸ ». Outre les déterminations sociales et culturelles qui forment un cadre et guident les rapports sociaux entre les individus, il s'agit de comprendre comment à partir d'expérience et de trajectoires singulières les individus deviennent des sujets singuliers. Étant donné que les matériaux sur lesquels nous portons nos interprétations, sont constitués de récits de type socio-biographique, nous privilégions la catégorie d'analyse développée par Christine Delory- Momberger dans la recherche biographique en éducation. Elle citait Franco Ferratti qui disait: « ...chaque individu représente la réappropriation singulière de l'universel social et historique qui l'environne, nous pouvons connaître le social en partant de la spécifié irréductible d'une praxis individuelle¹⁸⁹ ». Cette pensée est coïncidée avec celle de Dilthey, « Le social n'existe concrètement que dans l'individu ; c'est au niveau de la personne que les éléments qui composent les ensembles complexes que sont l'histoire et la société s'agrègent, s'interpénètrent, prennent sens¹⁹⁰ ». Ces deux auteurs nous ont guidés dans l'interprétation du discours de nos narrateurs.

Ensuite, nous utiliserons les catégories d'analyses développées par Christine Delory-Momberger à partir de la catégorisation de Walter H. Heinz (Heinz, 2000). À partir de cette méthode de catégorisation, il s'agit d'analyser quatre axes dans les récits. Les formes du discours d'abord, puis les schémas d'action, ensuite les Topoï ou motifs récurrents et enfin la gestion biographique de ces Topoï. Maintenant, nous allons interpréter les discours narratifs de nos enquêtés pour faire ressortir les éléments cités ci-dessus.

¹⁸⁸ Maude Hatano-Chalvidan et Denis Lemaître, *Op. cit*, p.3.

¹⁸⁹ Jean Rémy et Danielle Ruquoy dir., *Op. cit*, pp.203-204.

¹⁹⁰ Alain Blanchet et Al. *Op. cit*, p.29.

CHAPITRE QUATRIEME- Interprétation du discours des enquêtés

4. Les catégories d'analyse

Nous avons interprété les discours de nos enquêtés à partir de deux catégories d'analyses : la première est celle développée par Christine Delory-Momberger dans son texte *De la recherche biographique en éducation. Fondements, méthodes* et la seconde est celle de la catégorisation de Walter H. Heinz afin de travailler sur la biographisation et la professionnalisation des parcours d'enseignants. C'est à partir de ces deux auteurs que nous essayons de comprendre comment le parcours des enseignants est-il biographié dans le cadre de ces récits.

4.1 La première catégorie d'analyses est celle des *formes du discours*¹⁹¹

Elle intéresse le recours que font les informatrices à divers modes d'organisation du discursif (narratif, descriptif, explicatif, ou évaluatif) et les relations qui s'établissent entre eux. Le récit s'articule et l'informateur se positionne en tant que sujet dans son récit. Les formes du discours de nos enquêtés sont narratives avec d'autres séquences explicatives, descriptives, argumentatives, ou encore évaluatives parce que la narration est la forme de discours qui entretient la relation la plus directe avec la dimension temporelle de l'expérience humaine et de l'agir humain¹⁹². Elles révèlent les orientations que le narrateur prend dans sa prise de parole, il s'agit de sa manière d'organiser et de structurer son récit. Raconter, c'est ranger avec harmonie des vécus éparpillés dans le temps et l'espace, c'est les extraire de l'inévitable pente du devenir en leur accordant un statut de durabilité. Dans cette optique, il nous semble que la narration engendre l'écriture mais l'écriture la soutient et lui permet de résister à l'usure du temps. En disant cela, nous n'avons nullement l'intention de faire croire que la narration ne peut exister sans l'écriture, d'ailleurs dans beaucoup de sociétés la culture orale prime sur celle de l'écrit. Mais

¹⁹¹Christine Delory Momberger, (2014), *Op. cit*, p. 80.

¹⁹²Christine Delory Momberger, Communication VII CIPA (Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) biográfica), « Narrativas Auto) biográficas : Conhecimentos, experiências e sentidos ». Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), 17-20 juillet 2016.

notre intention c'est de souligner la noblesse de l'écriture dans la narration. Car l'écriture confère à la narration une dimension d'éternité. Elle la permet de traverser les siècles tout en gardant des traces sûres. On dirait que l'écriture offre à la narration l'opportunité d'atteindre sa sublimité puisque les paroles écrites deviennent des documents incontestables. N'est ce pas ce qu'affirme ce proverbe antique : « Les paroles s'envolent mais les écrits restent et font preuve ». Disons que celui ou celle qui raconte ses expériences le fait toujours dans un contexte, un espace social donné, un style donné et une culture déterminée. Et, c'est à partir de la narration que le sujet biographie ses expériences à partir de l'activité langagière. Étant donné que l'analyse du récit suit une grille qui correspond au cadre formel de l'ethos¹⁹³. Le récit possède une logique propre, une logique interne. Par ailleurs, « le sens n'est pas « au bout » du récit, il le traverse. ». Pour avoir une approche compréhensive du récit, il faut donc s'engager dans une analyse globale de celui-ci, de type holiste. Quand nous lisons un récit, ce n'est pas seulement passé d'une phrase à l'autre, d'un paragraphe à l'autre, c'est aussi passer d'un niveau à l'autre. Le narrateur suit un fil conducteur et qui permet au narrataire de comprendre et d'interpréter le sens de la parole du narrateur. Tout cela se joue dans le langage. « C'est dans et par le langage que l'homme se constitue comme sujet¹⁹⁴ », en citant Benveniste, c'est-à-dire la parole que le sujet tient sur lui-même permet de comprendre son passé, son présent et son avenir, disons de manière plus synthétique sa biographisation. Le sujet est pris ici comme être individuel, social, singulier, capable de s'autodéterminer. « C'est dans le langage et par le langage du récit que les individus construisent le monde intérieur du monde extérieur¹⁹⁵ ». Cette réflexion de Momberger retient notre attention car à travers celle-ci semble exprimer l'essence de sa pensée. Nous pourrions dire, en quelque sorte, que le langage joue un rôle fondamentale dans la biographisation. C'est elle qui permet à l'homme de se biographier tout en prenant compte des relations avec lui-même, avec les autres, et son environnement sociopolitique.

¹⁹³ Ethos se définit par *l'ensemble des croyances, valeurs, normes, et modèles qui orientent le comportement*. Il est le noyau dur d'une culture, que celle-ci caractérise une société, un groupe ou une institution. L'ethos incorporé par un individu constitue son identité socio-culturelle.

¹⁹⁴ Emile Benveniste, *Op. cit.*, p.259.

¹⁹⁵ Alheit et Dausien (200), *Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit* cité par Christine Delory-Momberger (2014), *De la recherche biographique en éducation : fondements, méthodes et pratiques*, Paris, Téraèdre, p. 83.

Revenons à notre idée première sur la question du récit. [R. Barthes propose donc de découper les récits en unités fondamentales, *les séquences*, elles-mêmes divisées en ce qu'il nomme *fonctions* (que l'on peut comprendre comme des éléments fonctionnels dans le déroulement du récit, c'est-à-dire opérant dans la mise en intrigue). Pour lui, le récit est une organisation entrelacée et « fuguée » de séquences qui en constituent l'unité de base. « Une séquence est une suite logique de noyaux, unis entre eux pas une relation de solidarité ¹⁹⁶ ». La séquence doit donc se centrer sur une action indépendante de celle qui la précède et de celle qui la suit. Par ailleurs, « la séquence est toujours nommable ¹⁹⁷ »]. Ce que nous compterons de faire dans les schémas d'action et les motifs récurrents de nos narrateurs.

4.2 La deuxième catégorie est celle du schéma d'action¹⁹⁸ que les narratrices mettent en œuvre, c'est-à-dire l'attitude récurrente des locuteurs dans leur rapport aux situations, aux événements de l'existence et dans les modalités d'action mises en œuvre. Parmi ces schémas d'action, on peut distinguer :

- a) *un agir stratégique* qui se caractérise par une attitude de planification et de négociation liée à des représentations et à des positions professionnelles relativement assurées ;
- b) *un agir progressif* caractérisé par une attitude d'exploration des situations et de construction progressive ;
- c) *un agir avec prise de risques* dans lequel l'individu cherche à concilier des options de travail et des intérêts ou des talents personnels ;
- d) *un agir attentiste* dans lequel l'individu est en position de « voir venir » et s'en remet aux circonstances. Cette catégorisation est observable au niveau de l'organisation du récit, mais aussi au niveau du lexique qui se rapporte à l'action (emploi des verbes en particulier).

À travers les schémas d'action, nous arrivons à cerner davantage la vie de l'homme. Pour reprendre la pensée de Remy et Ruquoy : « Elle s'inscrit dans un espace tridimensionnel, ces trois dimensions étant d'ailleurs interdépendantes et ne pouvant être distinguées que par l'artefact de

¹⁹⁶ Maude Hatano-Chalvidan et Denis Lemaître, *Op. cit.*, p. 26.

¹⁹⁷ *Ibid.*, p. 26.

¹⁹⁸ Walter H. Heinz (2000) pp 165-186, cité par Christine- Delory Momberger, (2014), *De la recherche biographique en éducation. Fondements et méthode pratiques*, Paris, Téraèdre, coll. « autobiographie et éducation, p.90.

l'analyse : L'insertion de l'homme dans le temps, son insertion dans l'espace, son insertion sociale¹⁹⁹ ». Donc, c'est à partir de ces trois dimensions que nous arrivions à comprendre les formes du discours.

a) Dans la dimension temporelle, on distingue

- la relation au temps de sa vie : la phase du cycle de vie dans laquelle le sujet se situe, son orientation temporelle, etc. ;
- L'historicité ou le temps de la société, c'est-à-dire la perception temporelle de la société ;
- L'insertion du sujet dans l'historicité: la manière dont la personne perçoit l'articulation entre le flux historique et sa vie ; son intérêt pour ce qui se passe autour de lui, son mode de participation, sa perception du changement et de sa relation avec lui.²⁰⁰

b) *La dimension spatiale* est subdivisée ainsi :

Les espaces familiers dans lesquels le sujet se sent chez soi et se meut à son aise ;

Les espaces traversés, ces itinéraires ou boulevards que suit la personne pour relier les activités que l'espace sépare (domicile et travail, domicile et résidence secondaire, domicile ou travail et certains loisirs, etc.)

Les espaces interdits, ceux qui sont la propriété des autres et on l'on se sent étranger ;

Les espaces imaginaires des lieux où l'on a vécu et qui marquent la mémoire ;

Des lieux où l'on aimerait aller ; des lieux fabulés, rêvés, chargés de désir, de crainte²⁰¹.

c) *La dimension sociale distingue*²⁰²

- La relation à soi et à son corps (Je-je) ;
- La relation à ces autrui avec lesquels le sujet entretient un rapport direct (je-tu) ;
- La définition sociale, les ensembles sociaux auxquels le sujet s'identifie et par conséquent ceux dont il se démarque (Nous –eux)

¹⁹⁹Jean Remy et Danielle Ruquoy dir. *Op. cit* pp.41-42.

²⁰⁰Jean Remy et Danielle Ruquoy dir. *Op. cit*, p.42.

²⁰¹Jean Remy et Danielle Ruquoy dir, *Op. cit* , pp.42-43.

²⁰²Jean Remy et Danielle Ruquoy dir., *Op. cit* , p.43.

À notre réflexion, ces trois dimensions constituent un système qui régularise la vie en société et la vie de l'individu. C'est le droit et le devoir de l'individu envers lui-même et envers les autres. Elles sont interconnectées et l'une ne peut exister sans l'autre.

4.3 La Troisième catégorie d'analyse est celles des motifs récurrents ou Topoi²⁰³ (du grec *topos* qui signifie lieu commun)

Ils thématisent et organisent l'action du récit et agissent dans le récit comme des lieux de reconnaissance et des clefs d'interprétation du vécu (dont le narrateur n'est pas forcément conscient). C'est en particulier dans l'*écriture* de ces topoi, que l'on peut reconnaître les formes propres selon lesquelles les narrateurs constituent le sentiment qu'ils ont d'eux-mêmes. Il s'agit de thèmes présents à quelques moments du récit ou dans son ensemble. Ils viennent marquer par leur récurrence singulièrement chaque récit. En effectuant l'analyse des Topoi, nous pourrions repérer les thèmes principaux qui forment la cohérence du récit pour son narrateur à un instant « *T* ». Les Topoi sont relatifs aux préoccupations du narrateur, à l'interprétation qu'il fera du thème de l'entretien et ouvrent de potentielles autres significations. Des professionnels d'un même champ ne posent pas les mêmes significations aux notions qui couvrent leur activité comme pratique éducative, engagement ou encore situation d'urgence. Un thème peut-être interprété différemment et son appropriation en sera davantage variable. Nous prenons un exemple pour élucider cette réflexion, parmi les trois enquêtés sortant à l'ENS, chacun a une vision différente de cette dite institution. En analysant les motifs récurrents présents dans les récits - et structurant la cohérence du discours du narrateur - nous pourrions tenter d'interpréter le sens que le sujet donne à ces thèmes respectifs.

4.4 La quatrième catégorie d'analyse, la gestion biographique des Topoi.²⁰⁴

Pour développer enfin notre interprétation et notre compréhension de ces motifs, la gestion biographique des Topoi nous permettra d'analyser comment les motifs récurrents s'articulent à la réalité socio-individuelle du sujet. Comment le sujet les intègre-t-il à sa réalité et à ses contraintes? Dans quel contexte et par rapport à quel cadre aborde-t-il ses motifs récurrents dans le discours? C'est dans la gestion biographique de ces thèmes que la part du sujet intervient dans le récit. La manière dont ils s'intégreront à l'ensemble et la signification qu'ils vont prendre

²⁰³ Christine-Delory Momberger, (2014), *Op. cit.*, p. 91.

²⁰⁴ Christine-Delory Momberger, (2014), *Op. cit.*, p. 91.

par rapport au parcours singuliers de vie. Ils traduisent une marque de l'individu qui s'approprie son parcours et qui fait du récit biographique son espace temps, dans lequel il devient sujet. Cela a conduit notre réflexion vers ces trois auteurs Jaus, Ricœur, Mainguenaux qui parlent tous d'herméneutique. Le premier parle de la triade herméneutique dans laquelle, il a trois axes : a) « L'interprétation du texte où il faut réfléchir, rétrospectivement et trouver les significations ; b) La reconstruction historique, où l'on cherche à comprendre l'altérité portée par le texte ; c) La compréhension immédiate du texte, de sa valeur esthétique et de l'effet que sa lecture produit sur soi-même²⁰⁵».

Le deuxième auteur fait référence à une herméneutique du soi, herméneutique dans la mesure où le moi ne se connaît pas par simple introspection, mais par un ensemble de symboles. Il s'agit de déchiffrer le sens caché dans le sens apparent. Dans ce cas, l'herméneutique de Ricœur joue un double rôle : « Reconstruire la dynamique interne du texte, restituer la capacité de l'œuvre à se projeter au dehors dans la représentation d'un monde que je pourrais habiter²⁰⁶».

Le troisième auteur parle de « L'attitude herméneutique qui vise à dévoiler, à découvrir ce que les textes sont censés cacher²⁰⁷».

Étant donné chaque récit des enseignants haïtiens est unique tant dans le contenu que dans l'appropriation que la personne fait de ces expériences c'est-à-dire, chaque enseignant s'approprie à sa manière son monde intérieur et son monde extérieur à travers une parole singulière. Il investit d'une façon unique leur expériences et donne un sens et fait un lien avec ses appartenances sociales, familiales, politiques, économiques etc. Malgré, ils participent à un monde similaire. Au regard de ces éléments, nous avons choisi de recueillir la parole singulière de nos trois narrataires à travers les formes de discours, les schémas d'actions, les motifs récurrents ou les topoi et la gestion biographique de chacun de nos enquêtés.

²⁰⁵ Hans Robert Jass, (1988), *Pour une herméneutique littéraire*, Gallimard, Collection Bibliothèque des idées, Paris, p. 457.

²⁰⁶ Paul Ricoeur, Du texte à l'action cité par Jacqueline Russ et Clotilde Leguil, (2012), *Les chemins de la pensée*, Paris, Bordas. p.516.

²⁰⁷ Dominique Mainguenaux, « Que cherchent les analystes du discours ? », *Argumentation et Analyse du Discours* [Enligne], 9 | 2012, mis en ligne le 15 octobre 2012, Consulté le 15 février 2016.

4.1-VA- La forme du discours de VA

Un type de discours est une mise en pratique du langage qui dépend de la volonté de celui qui parle ou écrit : raconter, décrire, expliquer, argumenter ou évaluer. Il présente des explications et des renseignements non connus du récepteur (réponse aux questions « comment? » et « pourquoi? ») et les développe en exposant leurs causes, leurs conséquences, de façon neutre et objective. Dans le discours narratif, l'auteur relate une série d'événements vécus par lui-même ou par d'autres personnages : c'est le récit. Pour ce faire, il peut utiliser trois points de vue différents : le point de vue omniscient, interne ou externe. Il peut choisir de raconter l'histoire en suivant l'ordre chronologique, mais il peut aussi choisir d'interrompre le récit actuel pour faire des retours en arrière ou des projections dans le futur. Les temps de référence sont le passé simple et l'imparfait ou bien encore le présent de narration.

Dans cet entretien avec madame VA, elle a choisi de faire son discours dans un ordre non chronologique. Elle faisait des va et vient entre l'université, sa vie professionnelle, sa vie scolaire et sa familiale. Elle évoque son parcours universitaire, puis ses études classiques, son ensuite son travail et en dernier elle parle de sa famille les motifs de son abandon et son projet professionnel pour son avenir avec des retours en arrière de en temps en temps. VA fait un discours principalement narratif, évaluatif, explicatif des situations vécues dans son parcours professionnels. Dès le début de son discours, elle a expliqué que l'enseignement n'était pas son premier choix. Ce sont les circonstances qui l'ont obligé à fréquenter l'ENS. Appuyons notre réflexion sur son premier propos de son discours : *Moi, 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 poussé à faire des études en philosophie à l'École Normale Supérieure (ENS²⁰⁸). C'était un choix un peu compliqué parce que je n'ai pas voulu enseigner, et l'ENS ne m'intéressait pas au prime abord. Ce qui m'intéressait c'était les Sciences Économiques ou Sciences Juridiques (Droit)*. Régulièrement dans son récit VA emploie des embrayeurs déictiques « je, moi ... » rendant ainsi compte de l'implication réflexive de sa narration expose différentes situations dans sa narration et s'y situe toujours à la 1^{ère} personne du singulier. Elle a une prise de position

²⁰⁸ École Normale Supérieure.

professionnelle spécifique dans son récit ponctué par de passages évaluatifs. Pendant l'ensemble de son récit la voix de VA est relativement hésitante même si son propos m'apparaît clair. Elle semble être engagée dans un rapport évaluatif avec moi, ces ponctuations explicatives ont un ton assez normatif et consensuel notamment lorsqu'elle s'exprime sur son statut professionnel. Néanmoins lorsqu'elle parle des institutions scolaires dans un registre évaluatif, son ton devient beaucoup plus marqué et traduit un sentiment de dégoût et de révolte par rapport à tous les jeunes. Dans ce même registre Va exprime son mal être dans l'enseignement secondaire et son bonheur, sa joie avec les adultes dans l'enseignement supérieur. Les difficultés qu'elle rencontre dans son parcours d'enseignante sont liées au directeur d'écoles qui privilégie les élèves au dépend des enseignants.

4.2-VA-Les schémas d'action VA

En décortiquant le discours de VA, nous pouvons découvrir que son discours est inscrit dans un *un agir attentiste* évoluant vers un *agir progressif et stratégique*. L'agir attentiste se retrouve beaucoup au début de son parcours que ce soit dans son parcours universitaire ou son parcours professionnel et plus sur le début de l'entretien évoquant notamment son expérience durant laquelle elle s'est entendue dire « *En Haïti, on ne fait pas ce qu'on veut, on peut vouloir faire quelque chose, mais c'est difficile à atteindre, on doit passer par quelque chose d'autres afin d'arriver à faire ce qu'on veut faire vraiment. Donc, c'est toujours ça et l'ENS me donnait cette possibilité* ».

VA se situe dans un « agir stratégique » car ses motivations professionnelles apparaissent clairement dans sa narration, ses préoccupations personnelles sont quant à elles saillantes et tendent à orienter son agir selon ses intérêts. Nous pouvons relever au moins 4 éléments qui expliquent son « agir stratégique ». D'abord tout au début du discours, elle a dit ceci :

« *Étant à l'ENS, j'ai eu donc des difficultés comme tout étudiant haïtien, l'unique possibilité donc que j'aie, c'était d'enseigner puisque j'étais déjà à l'ENS. J'ai commencé à enseigner pour subvenir à mes besoins, donc pour compléter ce que mes parents n'ont pas à me donner* ».

Puis, un autre « agir stratégique » au niveau de ses études universitaires. *Étant en France, je profite pour faire un master en Droit parce que j'ai toujours voulu être magistrat., je veux avoir une autre orientation professionnelle qui n'est autre que l'enseignement, mais donc vous voyez, évoluer un peu plus, avoir beaucoup plus de bagages pour, aider des étudiants, des adultes parce*

qu'il y a de sérieux problème dans l'éducation en Haïti et aussi avoir beaucoup plus de portes de sortie.

Son père voulait qu'elle étudie les sciences les sciences infirmières et lui elle ne veut pas. Elle préfère rester deux années pour ne pas obéir à la décision de son père. En fin compte, elle accepte qu'elle aille à Port-au-Prince à condition qu'elle soit admise dans une université. Comme elle voulait rester à Port-au-Prince, elle a tenté sa chance dans plusieurs facultés dans un but de rester « elle a dit : *Heureusement, j'ai réussi à l'ENS, ce n'était pas mon premier choix. J'ai fait l'ENS pour ne pas y retourner, pour ne pas retourner aux Cayes et au bout de deux ans, j'ai fait parallèlement l'ENS et les Sciences Juridiques en même temps.*

Nous remarquons aussi un *agir progressif* dans le récit de VA. Elle a exploré une situation trouvée et une fois trouvée ce chemin, nous constatons que c'était une personne qui était en souffrance et d'un éclat, elle a trouvé son bonheur par l'opportunité qu'une amie lui a offerte une place dans une institution d'enseignement supérieur. *J'ai rencontré une autre personne, une grande amie que je considère comme ma mère maintenant, qui m'a proposé de travailler à l'Institut Français, donc là, je fais ce Switch (changement) donc je vais travailler à l'institut français.* C'est par le biais d'un ami qui lui a permis de faire cette bifurcation mais il semblerait que cette idée était nourrie depuis bien des dates. La façon dont elle vit ce changement entre le lieu de l'enseignement secondaire et le lieu de l'enseignement supérieur joue un rôle fondamental dans sa vie.

4.3-VA- Les motifs récurrents ou topoï de VA

VA organise son récit autour de ces topoï principaux : Ce qui ressort dans son entretien

- 1) Elle n'avait pas la vocation de devenir enseignante
- 2) Le désir d'enseigner pour les adultes
- 3) Le désir d'aider l'autre

Ces motifs récurrents apparaissent clairement dans certains passages du récit du début à la fin.

4.3.1-VA- : Je n'ai jamais voulu enseigner

Le début du discours de VA nous montre très clairement qu'elle ne souhaiterait pas devenir enseignante. C'était la situation dans laquelle elle se trouvait qui l'obligeait de fréquenter l'école normale pour devenir enseignante. Son père qui voulait qu'elle étudiait les sciences infirmières et elle ne voulait pas. Elle a choisi de ne pas obéir à la décision de son père et cette désobéissance lui a causé de passer deux années sans rien faire. Après son père lui a donné l'autorisation de venir à Port-au-Prince avec comme condition de rester d'être admise dans une faculté. Et pour ne pas y retourner dans sa ville natale aux Cayes, elle tentait sa chance dans plusieurs facultés et la celle qu'elle réussissait le concours était ENS. De ce fait, elle faisait les études de l'école normale. Si nous lisons le discours de VA, nous déduisons que ce n'était pas son choix préféré. *Moi, 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 poussé à faire des études en philosophie à l'École Normale Supérieure (ENS²⁰⁹). C'était un choix un peu compliqué parce que je n'ai pas voulu enseigner, et l'ENS ne m'intéressait pas au prime abord.* Si on suit le fil conducteur de VA, elle prenait exemple très significatif quand elle était à l'école son comportement dans les salles de classe. Elle n'était pas un bon élève du point de vue disciplinaire. Lisons ce qu'elle nous racontait : *Moi à l'école, même si dans l'apparence, vous me voyez que je suis une personne calme, gentille etc., mais quand j'étais à l'école, en salle de classe, j'embêtais les professeurs mais, j'étais bonne élève, j'avais toujours de bonnes notes, dès fois j'avais des réactions en salle de classe qui n'embêtait pas trop, mais je n'étais pas mal élevé, mais je riais, je plaisantais. Je donnais des petites blagues, je suis sérieuse et puis les autres se mettent à rire et puis dérange la classe etc. Je faisais ces choses là. Et moi, je ne voulais pas être confronté à ça en salle de classe. Donc c'est pourquoi, je n'ai pas voulu être enseignante.*

Cette séquence de la narration de VA commence déjà à nous ouvrir des pistes de réflexion sur son métier d'enseignant et de comprendre le désir d'elle de faire une autre étude. D'autres extraits tirés des entretiens renforcent cette idée. Lisons un autre passage de sa narration : *« après, j'ai participé encore une fois au concours à la faculté de Droit, cette fois-ci c'était pour les Sciences Juridiques et j'ai réussi. C'est ce que j'ai voulu toujours faire. Et sincèrement tantan, je trouve mon bonheur. Donc étant*

²⁰⁹ École Normale Supérieure.

petite, je disais à mon papa que je voulais être avocate. Donc là, j'ai la possibilité de faire ce que j'aime vraiment, vraiment, vraiment.

À partir de là, il faut comprendre la bataille qu'il y a entre le moi intérieur et le moi extérieur. Le monde de l'enseignement secondaire n'était pas son monde. Et c'est à partir de là il faut comprendre son abandon et elle l'a bien dit que : *J'ai toujours détesté de travailler avec les enfants.* En suivant son discours à la lettre, elle ne réfère à aucun moment de son parcours professionnel pour parler de manière positif des adolescents. Les remarques sont tous négatifs. Prenons quelques remarques pertinentes durant son passage dans l'enseignement secondaire pendant 9 ans. *C'est la routine qui se fait dans les collèges, moi je déteste la routine, je veux comme je t'ai expliqué, je veux me rendre utile, je ne veux pas être avec les enfants, donc c'est une mécanisation, aujourd'hui tu fais ça, c'est fini, l'examen, ainsi de suite. Quand j'étais à Sainte-Thérèse, quand je ne travaille pas dans le fichier, donc, il y avait un parent qui était à la direction pour dire que le professeur n'a pas travaillé dans le fichier tandis que ce que je fais d'autres exercices qui sont plus intéressants que ceux qui se trouvent dans le fichier certaines fois. C'est toujours la même notion, je n'ai pas fait l'exercice qui se trouve dans le fichier, je fais un autre exercice qui m'a permis d'expliquer d'autres choses.* Si nous poussons notre réflexion plus loin, nous comprenons le poids de certaines institutions sur les professionnels. Nous sentons que madame VA n'était en liberté de professer son métier convenablement. Cela nous montre qu'elle ne supporte le poids de l'institution sur elle et plusieurs passages de son discours mentionnent cette absence de liberté. *Tu n'as pas ta liberté parfois quand tu es dans certaine institution. À Sainte-Thérèse, on ne prépare pas les cours, ce n'est pas nous qui prépare les examens, on ne corrige pas les examens. L'enseignant est juste là pour guider, pour donner les bonnes réponses et pour aider les enfants à corriger le fichier... On a le fichier c'est vrai, le fichier ce n'est pas toi qui le prépare, mais tu suis l'évolution de l'enfant, l'enfant peut donner une mauvaise réponse, moi en fonction de ce que je l'ai appris, cette mauvaise réponse peut-être considérer comme une bonne réponse pour moi, donc je vois l'évolution.* ».

Dans cette institution, nous sentons que l'enseignante n'était pas en liberté de gérer sa discipline enseignée. Pourtant, l'enseignant doit être auteur et acteur dans l'élaboration des programmes, dans la préparation des cours puisque il sera dans les salles de classe à appliquer les programmes,

à gérer les conflits au sein de l'établissement, à motiver, encourager les élèves de différentes personnalités. Il doit être en état de juger, d'apprécier l'évolution de ses apprenants.

Moi, quand je suis dans un endroit où je suis stressée, j'ai la migraine, je ne peux pas travailler, je ne peux pas produire, donc il m'est arrivé que pendant la dernière année à Sainte-Thérèse, chaque dimanche après midi, j'ai eu des migraines c'est-à-dire que l'endroit ce n'était pas fait pour moi. Il y avait quelque chose qui me repoussait, qui disait que stop (arrête), tu ne vas plus là, est-ce que tu vois ?

Dans ces deux extraits du discours de VA, plusieurs éléments retiennent notre attention. D'abord, nous pouvons signaler le degré de mal-être de madame VA pour aller travailler dans cette institution en rappelant qu'elle avait de la migraine chaque dimanche, c'est-à-dire la veille de son jour de travail. Pour elle, selon notre interprétation, l'école constitue un lieu de souffrance. Quelqu'un qui travaille dans une institution où elle se sentait malade à cause de ce lieu, ne peut pas être productif sous aucun point. Quelque soit le domaine dans lequel une personne travaille, il faut un minimum de bien être pour être productif. Sinon, on ne pourrait attendre aucun progrès. Pour que la personne soit au moins dans un bien être, il faut qu'il ait dans une satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux. Notre analyse nous montre que le bien-être de Va devrait rentrer dans une approche eudémonique, c'est-à-dire le bonheur doit être le but de sa vie. Notre compréhension du discours de VA nous permet de faire cette interprétation : être bien, c'est être dans une situation digne d'être vécu. C'est aussi, être dans une situation confortable. C'est se sentir dans sa peau pour faire quelque chose, pour s'engager, pour combattre, pour affronter les circonstances, pour vivre, pour travailler etc.

4.3.2-VA- Le désir d'enseigner pour les adultes

Il s'agit du motif principal de ce récit. L'enseignement au prés des adultes semble être le principal fondement de son récit. Son expérience d'enseigner au prés des adultes la met dans un bonheur exceptionnel. Elle nous parle de ses différents moments passés avec les étudiants. Dans son discours nous énumérons au moins une dizaine de fois ou elle a fait éloge de ses étudiants. Prenons en quelques exemples. *J'ai rencontré une autre personne, une grande amie que je considère comme ma mère maintenant, qui m'a proposé de travailler à l'Institut Français, donc là, je fais ce Switch (changement) donc je vais travailler à l'institut français. Maintenant, je*

laisse les enfants, les adolescents pour commencer à travailler avec des adultes. Et là, c'est vraiment un grand coup de cœur, c'est l'amour, c'est comme si j'avais trouvé ma voie, j'ai même négligé un peu les Sciences Juridiques que j'aimais tellement, que j'aime toujours bien sûre. Autrement dit, j'ai même laissé tomber les Sciences Juridiques et donc là, je suis à temps plein à l'institut français. De l'institut français, j'ai trouvé une petite place à l'ENARTS²¹⁰, à l'Université Quisqueya, c'est toujours encore avec des adultes, c'est toujours une grande relation d'amitié, de complexité avec les étudiants. Je dois vous dire franchement, j'ai pris goût.

On peut, en effet, considérer ces souvenirs comme des expériences, des moments significatifs au sens où elle marque un tournant dans le parcours professionnel de l'interviewé. VA. Au départ, l'enseignement n'était pas son désir pour lui mais l'expérience qu'elle a fait dans les différents enseignements supérieurs l'ont permis de changer son discours au sujet du métier enseignant : *je te dis, je prends goût à l'enseignement maintenant. Donc, je n'ai pas laissé l'enseignement, même si je commence ma carrière tant que juriste, magistrat comme je l'ai voulu, je ne vais pas abandonner l'enseignement supérieur, je vais continuer à enseigner. Donc, je ne vais pas dire que je suis faite pour ça, mais ça m'appelle, quoi, ça m'appelle maintenant. En fait, je vois que j'ai ma place dans ce monde, c'est pourquoi je te dis, au départ ce n'était pas mon premier choix et ce n'était pas ce que je voulais, mais à la fin, je me retrouve maintenant. Je me retrouve parce que ça fait du bien d'être en salle avec un tas de personnes qui se confie en toi, qui te dit madame, tu sais j'ai tel problème, je n'arrive pas à maîtriser telle chose, mais madame, j'ai des problèmes, j'ai des soucis personnels, j'ai un enfant, je suis une femme et je ne travaille pas, donc c'est ça qui me fait je suis déconcentrée, démotivée, je ne peux pas travailler en classe etc. Et moi, mon rôle tant que professeure c'est de les aider, c'est de les conseiller.*

Un autre élément intéressant à souligner dans le discours de VA c'est la répétition des expressions « *le travail avec les adultes me passionne, un grand coup de cœur, c'est l'amour, c'est comme si j'avais trouvé ma voie, J'ai pris goût, j'aime travailler avec les adultes* ».

Tous ces propos de VA peuvent être interprétés de cette manière que l'enseignement au près des adultes le transcende, le fascine, le met dans le bain. Elle se sentait bien avec les adultes et elle partage une relation d'amitié envers ces étudiants. L'interprétation de ces expressions nous pousse

²¹⁰ École Nationale des Arts.

à interpréter que son désir est fort pour l'enseignement, le plus important sera l'investissement que VA utilise pour accompagner les étudiants. Car l'objet de désir caractérisé par la passion la plus sublime qui puisse animer le sujet et il est capable de produire en lui des effets incroyables. Donc, la répétition de cette expression « le métier qui me passionne » témoigne de cette charge explosive qui habite les sentiments de VA pour travailler avec les étudiants. C'est un métier de relation. Les relations qu'elle entretient avec eux témoignent sont inscrites dans un rapport d'aider l'autre.

4.3.3-VA- Le désir d'aider l'autre

« *Le désir d'aider l'autre* » c'est un élément qui traverse constamment tout le discours de VA. Nous le trouvons dans plusieurs passages de son récit : premièrement son engagement familial envers ses frères, ses sœurs, ses amis, deuxièmement son engagement professionnel envers ces étudiants et troisièmement sa conception de la réussite. Le tout est inscrit dans un cadre sociale, par des actions collectives. Prenons un premier exemple :

C'est pourquoi dans ma famille, je travaille à l'institut français, j'ai gagné un peu mieux ma vie peut-être que mes frères et sœurs parce qu'ils n'avaient pas encore cette possibilité, je ne laisse pas de coté, moi je payais les écolages de mes frères, j'aidais mes sœurs si elles entreprenaient quelques choses par exemple ma grande sœur, je la bousculais toujours, que tu devrais faire d'autres études parce que tu as étudié quelque chose c'est vrai, ça n'a pas marché, tu ne peux pas travailler, eh bien fait encore d'autres études, si tu fais une autre étude, tu peux trouver un boulot, c'était toujours comme ça. Je ne dis pas, ah moi, je suis la réussite incarnée etc., tu ne vaux rien, tu ne fais rien, jamais je n'ai pas cette attitude, au contraire c'était là dans ma tête, je me disais, pourquoi si moi, je peux gagner cinq mille dollars, mes sœurs ne peuvent pas gagner sept, huit ou du moins la même que moi.

Étant donné, elle est juriste de formation mais la spécialité qui l'intéresse c'est la conciliation. Donc, la conciliation c'est comme si on concilie des personnes en conflit ou du moins des institutions en conflit, essayer de trouver toujours une solution. Donc, les témoignages que nous avons reçus de sa narration illustrent très bien ses amours pour le soutien de l'autre. *C'est ce que j'avais envie de faire, c'est le divorce à la muable ou du moins réconcilier les couples, c'est ce qui m'intéresse. Donc, c'est fait que l'autre se sente bien, tu vois. Même dans ma carrière enseignante, eh bien j'ai rencontré des étudiants qui ont des soucis très personnels, en face de divorce avec leur mari etc., et avec mes conseils, j'arrive à réconcilier leur couple, et*

maintenant, ils vivent tranquillement.

Un autre élément très important à souligner : le récit de Va s'organise d'un amour réciproque entre lui et ses étudiants. Elle aime bien le contact des étudiants et aime ce qu'elle a fait dans l'enseignement. C'est pourquoi elle se souvient toujours les moments passés à l'Université en compagnie de ces étudiants. Écoutons les propos répétés par ces étudiants : *ils me disent Rose, nous t'aimons beaucoup parce que tu nous encourages à faire des efforts, à aller de l'avant, etc.* Nous pouvons ressentir dans son discours que c'est un professionnel qui investit toutes ses capacités pour le bien-être de ses étudiants. Elle accompagne les étudiants dans ses écrits de mémoire, dans ses devoirs et même toujours prêts à sacrifier ses activités personnelles pour aider ses étudiants. Nous constatons, il a un rapport de connivence entre lui et ses étudiants. Elle se sentait très proches des étudiants, discutait avec eux sur des activités académiques et même celles qui relèvent de la vie privée. Par exemple dans sa narration, nous relevons des passages où elle parlait de son implication mais prenons en un exemple :

En fait, moi je n'ai pas le temps pour mes productions, ils écrivaient des dizaines de pages, ils écrivaient des livres, leur mémoire, Rose tu peux nous aider à corriger, je corrigeais. J'ai passé mon temps à corriger, voilà, tu ne peux pas faire comme ça etc. j'ai passé mon temps à aider parce que moi, je trouve mon plaisir là-dedans, pour moi, c'est ça l'enseignement. C'est pourquoi, je ne compte pas abandonner l'enseignement supérieur.

Le dernier exemple que nous pourrions prendre : *La réussite, ce n'est pas réussir seul, la réussite pour moi, c'est réussi avec les autres.* Nous trouvons qu'elle développe le sentiment de faire corps avec les étudiants, l'esprit d'équipe intérêt pour l'objectif partagé, implication dans la réussite collective plutôt que la réussite individuelle. Dans notre champ de réflexion, une enseignante qui privilégie l'esprit d'équipe est la qualité nécessaire pour une bonne réussite dans la vie.

Quand par exemple, tu vis, tu es dans un environnement, tu es le seul à réussir, eh bien les autres, ceux qui t'entourent ce sont tes ennemis et c'est ce qu'on est entrain de vivre dans notre pays parce que c'est chacun pour soi. Tu habites à Cité-Soleil, eh bien tu mènes un combat, tu réussis ton combat et après tu vas te positionner en prestige digitale, en chef, en boss etc. tu vas dominer ceux qui étaient avec toi, eh bien ces

personnes là, ils deviennent tes ennemis. Mais, si en faisant l'effort que tu as fait pour réussir, tu avais contaminé ces efforts dans ce groupe, il y avait deux ou trois qui réussissaient avec toi, et là, tu vas parler de réussite.

Il y a deux éléments à prendre en considération. Le chef veut toujours accaparer toutes les honneurs les privilèges à la fin de la lutte sans oublier, la réussite d'une lutte est toujours une question d'équipe. Et l'autre aspect c'est le sentiment d'individualiste qui prime sur le collectif. Malgré le plus souvent, c'est le sentiment collectif qui prime à la base mais au final, c'est l'individualiste qui triomphe à la victoire.

4.4-VA- La gestion biographique des Topoi.

Ces trois Topoi structurent et mettent en sens le récit, leurs intrications rendent compte de toute la dimension subjective et de l'implication de VA dans cet entretien. Ceux-ci permettent de comprendre le cheminement réflexif et les activités que VA engage dans son métier d'enseignant. Ces trois Topoi sont en constante tension et son « engagement vocationnel » en est le pivot. « L'écoute sensible de la relation éducative au près des étudiants » est la trame de son récit. Les situations auxquelles elle a été confrontée rythment son propos et sont mises en perspectives à partir de sa conception du travail éducatif, de son engagement. Son récit est un *mariage de sa vie personnelle et de sa vie professionnelle*. Ces Topoi : *Le désir d'aider l'autre et le désir d'enseigner au près des étudiants* sont donc en grande partie le reflet de ce qu'il est en tant qu'individu.

Ces Topoi s'articulent autour d'un axe explicatif. VA cherche à faire comprendre ce qu'elle a fait et pourquoi elle a tenu telle ou telle position, que ce soit vis-à-vis des jeunes, de l'institution ou de ses collègues. Quand elle engage son papa dans son récit, celui-ci apparaît généralement selon un axe évaluatif. Elle emploie cette démarche pour préciser comment elle se situe mais aussi pour présenter plus largement le cadre dans lequel elle évolue. Cette construction narrative vient soutenir son discours et lui permet de souligner les tensions qui sont constamment présentes dans son environnement professionnel. VA expose la forte dimension professionnelle de son métier et justifie son optique selon le registre explicatif qu'elle engage. Cependant, cette approche tend aussi à rendre compte de son travail biographique, de son retour réflexif sur les actes qu'elle pose et de sa réflexivité sur les actions qu'elle a menées. VA explique son engagement dans le travail

et décrit certains événements dans son activité professionnelle qui le révolte. *Tu vois Tantan²¹¹, être enseignant, ce n'est pas arrivé dans une salle de classe, dispenser son cours, merci, au revoir, on ne soucis guère de ses étudiants, mais c'est tout un package. C'est tout un package et ce qui va te donner goût, qui va faire que tu te sens bien, tu te sens utile parce que, être un professionnel, ce n'est pas gagné convenablement sa vie c'est-à-dire avoir beaucoup d'argent. C'est tout un package. Tu peux avoir une profession avec un salaire de merde, mais tu es valorisé dans ce que tu fais. Tu es valorisé par des personnes qui reçoivent donc tes services, tu es valorisé par ton employeur, par l'État et tu te sens bien. Même si ton employeur te traite comme de la merde, comme n'importe quoi (excusez-moi l'expression), mais il y a un retour entre les interlocuteurs directes, il y a un retour qui fait que tu te sens bien, tu t'en fou donc de ton patron. Mon patron, il ne m'intéresse pas, c'est ma salle de classe. Ça, je l'ai vécu très intensément à l'institut, lorsque je te dis très intensément, c'est très intensément.*

Dès deux côté, il ya un amour partagé. Les étudiants acceptent et reconnaissent l'importance de leur travail et ils ont exprimés par cela par des gestes. VA a expliqué qu'elle recevait beaucoup de cadeaux de la part des étudiants. Pour lui, ces cadeaux sont très chers à lui parce que cela traduit un signe de reconnaissance que les étudiants manifestent envers lui.

Moi, chez moi, j'ai de tas d'objets décoratifs, si je me marie aujourd'hui, tu sais, je ne vais pas dépenser beaucoup pour la décoration, ce sont mes étudiants, à la fin de chaque session, ils ont organisé des fêtes, ils vous donnent un livre, un tableau, un objet, dès fois, ils me disent, ah Rose, tu dois te marier, mais pour cela, on dit que si on donne des ustensiles de cuisine ou des articles étrangers, on encourage le mariage. Ils me donnent des argenteries, des trucs comme ça, vous voyez, des tableaux etc, ils me donnent comme ça pour me récompenser de mon travail. Ce n'est pas parce que j'ai été là, je sais, c'est madame x je sais tout, je dispense tout, non, c'est parce que je vais à leur rencontre, je les ai retrouvés. J'ai toujours le temps pour mes étudiants, ils m'appellent au téléphone, ce sont mes amis. Moi, sur mon portable, mon whatsapp, mes contacts, ce ne sont pas les professeurs ou d'autres enseignants etc, mais ce sont mes étudiants qui sont toujours en contact avec moi, je suis en France, ils ont mes numéros de téléphone, ils vont passer un examen, Rose, comment fait encore pour faire une bonne introduction, pour développer telle idée, je veux avoir tel examen, je postule pour une bourse d'études dans tel pays, comment je dois faire, donc, l'enseignement c'est ça. Il y a des personnes qui pensent que l'enseignement c'est

²¹¹ Tantan est un petit surnom que l'enquêté m'appelait de temps en temps au lieu de dire Stanley.

venir, je mets des notes, je discute, remplis le tableau et au revoir, ce n'est pas ça, non, ce n'est pas ça, là tu es entrain de former des frustrés, des personnes aigries, des ennemis, tes propres ennemis. Mais, tandis que quand tu discutes avec tes étudiants, tu es proche de tes étudiants, vous voyez, donc il y a un bon rapport, eh bien, tu formes des personnes qui sont amenées demain à aider d'autres personnes, et l'enseignement c'est ça pour moi, c'est mon point de vue. Tout le monde donc, n'est pas obligé d'être d'accord, ça c'est mon point de vue à moi. Donc, tu vois, tu es entrain de former des personnes qui vont être là, à l'écoute d'autres personnes.

Sa conception de l'enseignement peut être résumé de cette manière : une activité relationnelle impliquant la coopération, le respect mutuel, l'échange (ou la transaction, la compréhension mutuelle) d'au moins deux personnes, un professeur et un (ou des) étudiants (s). L'enseignement est l'acte en vertu duquel l'enseignant met en valeur les objets de connaissance ou oriente l'étudiant pour que de par lui-même il les découvre et les comprenne.

À travers sa trajectoire professionnelle, nous voyons le rôle que les étudiants jouent dans son parcours professionnel. Le sujet est en effet au cœur de l'action. Elle met en place ses représentations et ses propres valeurs. Elle témoigne de sa singularité et de son pouvoir d'agir dans son récit.

4.1. JO- Les formes de discours de JO

Le récit de JO est un récit chronologique basé sur les différentes expériences de son parcours d'enseignant dans les différentes écoles. Il raconte ses différentes expériences vécues à l'école, au travail et qui sont significatives de sens pour lui. Ces moments et ces événements, JO les mets en formes au cours de son récit. Il nous évoquait les différents conflits qu'ils avaient avec les directeurs d'écoles qui ne voulaient pas lui payer. Son passage est marqué surtout par des remplacements dans le monde scolaire. Il parlait très peu sur sa famille sinon son grand frère qui lui initiait dans le métier d'enseignant dès l'âge de 17 ans en lui proposant d'assurer un cours. Il est entré par hasard dans l'enseignement, par l'intermédiaire de son grand frère sans aucune notion pédagogique. D'ailleurs, il n'était pas encore terminé ses études classiques.

Il raconte et décrit le système éducatif haïtien dans son ensemble. Il faut dire aussi que la narration de JO est construite dans un cadre descriptif pour faire la radiographie du système éducatif haïtien et explicatif pour illustrer les différents moments de sa vie. Son récit est

particulièrement non-émotif et non impliqué dans certaines activités professionnelles. Il se compose très largement dans sa première partie des registres narratifs et explicatifs, puis dans une deuxième partie, les registres descriptifs et évaluatifs tiennent à leur tour une place dominante. Il s'agit du récit d'un professionnel désengagé qui disait, on laisse les choses telles qu'elles sont.

4.2. JO- Les schémas d'action de JO

En essayant de comprendre le discours de JO, il nous semble qu'il se positionne dans deux schémas d'actions. Le premier schéma d'action est *un agir avec prise de risques*. Le fait de choisir d'enseigner avant même qu'il ait terminé ses études le met dans un agir avec prise de risque. Si nous prenons la première expérience JO dans l'enseignement est un exemple très illustrant qui explique sa prise de risque. *J'ai commencé à enseigner, j'étais encore à l'école secondaire, bizarrement j'étais en neuvième année fondamentale (9^e AF) quand j'ai tenu ma première classe entant qu'enseignant remplaçant parce que à l'époque il y avait une difficulté de pouvoir trouver des enseignants pour les élèves élémentaires et du coup c'était par l'aide de mon grand frère, donc, comme lui, il ne pouvait pas venir pour tenir sa classe, il m'avait demandé de lui remplacer, depuis, j'ai tenu la classe, il était très content de cette expérience et il m'a dit bon désormais tu peux faire le cours à ma place.*

Le second schéma d'action est un agir stratégique. Nous pouvons le comprendre dans plusieurs passages de son discours, il exprime qu'il faut un diplôme qui pourrait lui donner des débouchés dans la vie future. Il regardait qu'il n'avait pas de l'aptitude pour les mathématiques, physique, chimie mais il a de l'aptitude pour la philosophie. Donc, il avait participé au concours de l'ENS et il a réussi le concours pour faire de la philosophie. Étant qu' l'ENS, il regardait que son métier de peindre les tableaux ne pourrait pas lui donner un peu d'argent et en plus peintre les tableaux prendre beaucoup de temps, il a préféré d'enseigner. Il a plusieurs passages de son discours qui témoignaient son agir stratégique mais prenons en un exemple. *En arrivant à Port-au-Prince dans les années deux mille cinq (2005), tout de suite après mon baccalauréat, eh... eh du coup j'ai dû travailler comme enseignant, ce n'est pas par vocation et ce n'est pas un choix que j'ai fait délibérément, c'est plutôt les circonstances qui m'ont poussées à pratiquer le métier enseignant parce que j'étais à l'Université, 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. Je faisais de la peinture certes, mais c'est la peinture dans le sens d'art plastique disons, ce n'est pas rentable. Et puis, il fallait trouver du temps pour peindre les tableaux pour les vendre, et la chose la plus facile, c'était de faire un cours.

JO se situe dans un « agir stratégique » car si ses motivations personnelles apparaissent clairement dans son discours, ses préoccupations personnelles sont quant à elles saillantes et tendent à orienter son agir selon ses intérêts.

4.3. JO- Les motifs récurrents ou topoï de JO

Ce qui ressort dans son entretien sont les topoï : d'une part les topos le fonctionnement des écoles haïtiennes, l'ENS n'a pas la mission de former des enseignants.

4.3.1- JO- Le fonctionnement des écoles haïtiennes

Premièrement, Jo dans son discours décrit comment fonctionne les écoles haïtiennes du point de vue structurel et la modalité de paiement. Il arrive à catégoriser les écoles haïtiennes en mettant beaucoup plus accent sur la question de l'école borlette et décrit le comportement des directeurs qui dirigent ces écoles. Il montrait que ces écoles sont dépourvues des infrastructures et ayant *le plus souvent* des directeurs qui *priment* l'argent *sur les conditions d'apprentissage des élèves*. Voici la manière que JO faisait la description de ces établissements. L'école Borlette c'est une expression qu'on utilise pour des écoles en Haïti qui n'ont pas de vraie structure où il n'y a pas de rigueur, il n'y a pas un certain de rigueur de travail chez les élèves, et puis elle ne donne pas le résultat. Donc, c'est une école qui n'est pas compétente dans la mesure où ce sont des élèves plus ou moins crétins qui y fréquentent, comme on a souvent dit en Haïti, c'est-à-dire des élèves qui ne vont pas donner de bon résultat et les enseignants qui ne sont pas compétents, performants. Donc, ils sont des pires élèves, des pires enseignants. Aussi ce sont des écoles qui ne sont pas chères parce qu'il y a le niveau économique et le niveau compétence. Alors ce sont des écoles où les parents n'ont pas de moyens et ne peuvent pas dans les écoles bien payés. Alors ils les envoient dans des écoles moins payés, avec un enseignement, une éducation au rabais. Dans cet extrait plusieurs éléments retiennent notre attention d'abord la question de la discipline retire notre attention ensuite la question de l'incompétence des enseignants. N'importe qui est

enseignant ou directeurs d'écoles du jour au lendemain sans aucune qualification. L'école représente une vache à lait où les directeurs d'écoles se contentent dans la grande majorité des cas de faire de l'argent par n'importe quels moyens sans tenir compte de la formation des enseignants recrutés, des infrastructures scolaires et des matériels pédagogiques. Cela nous a mené à comprendre que l'école est détournée de sa mission première. Elle a pour mission de préparer les enfants à la vie, à leur vie sociale et à leur vie personnelle ; et les conduit d'une part vers leurs futurs métiers, sous l'angle de la diversité. Autrement dit, elle prépare les élèves à être des citoyens responsables capables de réussir dans le monde de demain : Par un savoir académique ; par un développement social, physique et affectif ; par une responsabilité qui conduit vers la citoyenneté

Cependant à notre avis, il n'ya pas d'élèves crétins mais on peut avoir le sous souvent des enseignants sous-qualifiés, incompetents. Certains élèves peuvent ne peut avoir les mêmes aptitudes, les mêmes ressources cognitives, affectives et matérielles pour réussir certaines matières c'est-à-dire ce n'est pas le même quotient intellectuel, le même champ culturel. Le problème demeure dans la grande majorité la méthodologie appliquée par le professeur pour conduire les apprenants vers le savoir. C'est ce nous en déduisons dans la pensée de ces auteurs R.Boyer, J.M. Horenstein : « 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 ²¹²... » .

Deuxièmement, le rapport entre l'enseignant et son établissement. Dans toute sa narration, il a pu montrer les écoles ne gèrent pas de façon administrative ». Lui, entant qu'enseignant, il était appelé au moins 8 fois pour remplacer des enseignants absentéistes ou des enseignants qui n'ont pas assuré leurs cours. Il n'a pas caché aussi de nous dire qu'il est entré dans la même pratique. Quand il est titulaire d'un cours parfois, il se fait remplacé par quelqu'un d'autres sans même prévenir le responsable de l'établissement et de donner les motifs de son absence. *J'étais entrain de travailler là où mon frère m'a envoyé quand j'ai eu un coup de fil de quelqu'un qui m'a demandé d'aller lui remplacer en urgence c'est-à-dire c'était le même jour, Et puis je me suis dit,*

²¹²Remi Boyer et José Mario Horentein, *Souffrir d'enseigner... Faut-il rester ou partir ?* Arquennes Belgique, Memogrammes, 2013, p.17.

je ne comprends pas, je n'ai pas euh euh Comment pourrais je dire, je n'ai pas de compétence, c'était deux classes, Rhéto et Philo et je n'avais jamais enseigné en Rhéto, mais il m'a dit, non, ne t'inquiète pas, de toute façon tu connais les trucs, tu connais les philosophes des lumières.

JO continue dans la voie que ces prédécesseur l'ont tracé, c'est-à-dire, il ne respecte pas aucune formalité administrative pour prévenir ses responsables d'établissements. Nous pouvons comprendre, il n'y a pas un contrat qui lie les deux parties et l'engagement professionnel est absent des deux cotés des parties. Nous pouvons renforcer ce point de vue par un extrait tire de la narration de JO. *J'ai enseigné dans une école congréganiste (Sainte-Thérèse, Port-au-Prince à Bon-Repos). Après, je n'ai pas pu aller régulièrement, bon j'ai dû envoyer quelqu'un d'autre, moi-même je suivis les mêmes exemples, modèles. C'est ça le problème, le fait qu'on est dans un système qui se construit, à partir du moment où, on ne pose pas les questions sur les pratiques d'enseignements, les pratiques pédagogiques, eh bien tout est anormale, et à force de s'habituer avec cette anomalie, ça devient normale. Moi, c'était pareil, j'avais envoyé un ami à me remplacer parce que je n'étais pas disponible, j'avais d'autres choses à faire ou parce que j'avais d'autre rendez-vous où je n'ai pas envie de me déplacer. J'ai choisi d'envoyer quelqu'un pour me remplacer. Moi la seule différence, c'est que moi j'ai essayé d'armer la personne avec des outils, de préparer les cours avec cette personne, au moins ça je l'ai fait. Mais les autres enseignants qui m'avaient demandé d'aller leur remplacer, ils ne m'avaient rien préparé, moi non plus parce que je suis arrivé le même jour disant, on me prévient dans un intervalle de trente minutes (30 mn) avant, donc, je n'étais pas chez moi, je n'ai pas eu de documents.*

Troisièmement, un autre élément intéressant à souligner dans la narration de JO, c'est la manière dans laquelle, il nous a raconté la façon où il a abandonné certains établissements. Il n'était pas rentré de manière administrative, il a fait la sortie de manière non-administrative. Nous illustrons sa sortie dans un établissement par cette séquence de son récit. *Le problème c'est que moi, je n'ai pas laissé de manière administrative car je n'étais pas recruter de cette manière. Je ne viens pas ou j'envoie quelqu'un pour me remplacer. Par exemple, comme j'ai enseigné tous les ans, je ne viens pas, j'ai demandé à quelqu'un de me remplacer, parfois je n'avertis pas même le directeur. Donc, la personne qui va me remplacer, elle arrive et puis elle me remplace, tu vois. Et puis elle*

dit au directeur qu'il est le remplaçant de monsieur JO, je pense qu'il ne sait même pas que je n'étais pas là, Et en constatant mon absence, il va prendre acte.

Deux remarques nous semblent importantes dans cet extrait. D'une part, nous questionnons le rôle de ces institutions appelées « écoles », parce que qui dit institution dit une structure légale, faite d'un ensemble de règles, tourné vers une fin, qui participe à l'organisation de la société ou de l'État. C'est le respect des règles, des valeurs qui permettent l'existence d'une institution. Dans ce cas que Monsieur JO nous décrit, pourrions nous parler d'une institution ? D'autre part, la question de l'éthique est absente chez cet enseignant parce que celui qui a le titre d'enseignant à notre avis doit-être exemplaire de par son comportement. Mais on sent qu'il n'a pas la vocation de devenir enseignant. Il fait quelque chose juste pour avoir un peu d'argent pour survivre mais qu'il n'investisse pas la profession à fond, qui peut être à notre connaissance, il aurait fait autre chose dans sa vie mais pas le métier d'enseignant. Dans notre conception, être enseignant demande plus que ça. Il demande une formation initiale et continue, l'investissement, le sacrifice, la passion. Cependant nous n'ignorons pas l'aspect salarial, c'est vraiment important mais il ne devrait pas être la première préoccupation d'un enseignant. Nous savons si quelqu'un voulait devenir riche, qu'il s'en va dans d'autres métiers car la richesse de métier se trouve dans les relations humaines. Nous pensons cela devrait être évident pour les métiers qui concernent la vie de l'homme comme la médecine par exemple qui doit primer la vie d'abord au dépend de l'argent.

4.3.2. JO- L'ENS n'a pas la mission de former des enseignants

Il fait référence à l'ENS qui n'est pas adapté à la réalité haïtienne. Pour lui, l'ENS n'est pas une institution pour former des enseignants au regard du curricula de l'ENS. Il a précisé le but de l'ENS dans un premier temps. *L'ENS, c'est une école qui forme des élites mais ce n'est pas une école qui a pour vocation propre, former des enseignants. Autrement dit, c'est une école qui forme des élites intellectuelles pour penser les grands problèmes sociaux et sociétaux du pays et aussi les enjeux dans la société. C'est ça le but de l'ENS.* Dans un second temps, il donnait les raisons qui expliquent qu'elle n'a pas la vocation de former des enseignants *Effectivement, si je pourrais citer quelques cours qui sont indispensables pour l'enseignement comme la pédagogie, la docimologie, les méthodes d'évaluation, l'informatique etc. Non, on n'a pas eu ces cours là,*

on a eu des cours de méthodologie, docimologie c'était juste en 2009 et les promotions avant n'avaient pas ces cours là. Moi, je me rappelle très bien que c'était des propositions de quelques pédagogues, des didacticiens qui ont fait ces propositions là. Je me rappelle qu'on a fait un cours sur les évaluations en mesure scolaire a la fin de mon cursus académique.

Il a pris l'exemple de ses relevés de l'ENS pour appuyer son point vue dans le but que l'ENS n'a pas la vocation de former les jeunes pour devenir enseignant. *Il a dit qu'il a eu des cours de méthodologie de la recherche et il y a aussi beaucoup de cours sur des auteurs comme: Kant, Rousseau, Spinoza, Engel, David Hume, Foucault, Emmanuel Kant...mais tu vois, tous ces cours qui sont dans le cursus de l'ENS, ce sont des cours qui n'ont aucun rapport avec l'enseignement secondaire. Il y a aussi des cours sur la philosophie de l'Éducation, mais ce n'est pas un cours dessiné à former des gens pour aller enseigner.*

Il avait présidé la journée mondiale des enseignants, le 17 mai en 2007, dans une conférence à l'ENS où les fondateurs de cette dite institution et des représentants syndicaux d'enseignants étaient présents dont Yves Dorestal, Roger Petit Frère, Pierre Vertuce, Josué Merilien etc. L'un des membres fondateurs en l'occurrence Dorestal a pris la parole et a déclaré de manière très clair : (...) *contrairement à ce que les gens pensent, quand il a mis sur pied l'ENS, il n'a aucune idée, il était loin d'imaginer que l'ENS allait former des enseignants, mais sur la question des élites intellectuelles pour qu'elles puissent réfléchir sur des questions fondamentales, des questions sociétales et des questions sociales aussi. Donc voilà, si quelqu'un vient à l'ENS et il ne peut pas assurer, gérer une salle de classe, ce n'est pas sa faute, les attentes ne sont pas comblées parce qu'elle n'est pas là pour former des enseignants.*

4.4. JO- La gestion biographique des topoi

Au travers du discours de JO plusieurs éléments retiennent notre attention : projette une image négative du métier enseignant surtout en matière d'admission à une catégorie d'école, il appelait « des écoles borlettes ». Pendant ces dix ans passés ans dans l'enseignement, il vit dans cette ambiance de désordre dans les établissements. Il a fait une comparaison entre Haïti et l'Allemagne sur la profession enseignante. Le problème, c'est que les enseignants qualifiés souffrent de cette absence de normes. Il a fait référence à Pinloche, un allemand qui a fait une critique sur la profession enseignante au XVIIe siècle en Allemagne. Il disait : « Le métier de maître d'école était devenu le refuge de tous ceux qui ne trouvaient pas à s'employer ailleurs et

c'est à de tels éducateurs que fut abandonné l'instruction pendant près de deux siècles²¹³ ». *Ce qui est claire, c'est que généralement les gens en Haïti comme en Allemagne, ceux qui enseignent, ce sont des gens qui n'ont rien à faire ou du moins qui n'ont rien trouvé c'est-à-dire la personne, elle n'a pas d'autres compétences que celle, qu'elle a apprise à l'école, dans le sens où elle était calée en mathématique, bon pour ne pas rester sans rien faire, elle enseigne les maths.*

Cet extrait de son discours nous permet de comprendre l'image qu'une catégorie de la population fait de la profession. C'est un métier qui suscite le dégoût en ce sens que le choix d'une telle carrière pose énormément de questions. Être professeur n'est pas toujours bien vu par la société. D'ailleurs, certains clichés véhiculent souvent que les professeurs sont parmi les mal chaussés. Leur salaire ne peut pas répondre à leurs besoins fondamentaux. En bref, voici comment JO décrit la caractéristique du métier enseignant. Cependant, il y a une partie de la société qui reconnaît l'importance des enseignants. Il reconnaît que les enseignants font un métier noble mais ils sont mal payés. Par exemple, il garde de très bons souvenirs de ses expériences d'enseignant. Quand il regarde l'investissement de certains élèves dans le processus de leur formation, cela le laisse comprendre qu'il y a quelque chose qui lui fait signe et à ce signe, il ne doit pas rester insensible. C'est pourquoi, il nous a dit qu'il va écrire des projets pour aider les élèves qui sont les plus nécessiteux. Au travers son récit, nous arrivons à interpréter sa conception de l'enseignement. Pour lui, le métier de l'enseignement 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 de la formation, le besoin du savoir se fait sentir chez les jeunes. Donc, cela suscite une certaine forme d'admiration de la part de JO qui les observent. Par contre, ce métier suscite le dégoût en ce sens que le choix d'une telle carrière pose énormément de questions sur les conditions de travail, le salaire etc.

JO retrace la succession des épisodes de son parcours de manière concise, précise et datée avec un ensemble de repères qui lui a marqué son parcours dans l'enseignement en Haïti. Il a donné l'argent une place très importante dans sa vie et particulièrement dans sa vie professionnelle. Dans sa réflexion, nous arrivons à interpréter que le métier est un moyen de subsistance. *Moi, je faisais le boulot d'enseignant en Haïti pour ne rester sans rien faire. Il m'a*

²¹³ Emmanuel Kant, *op. cit.*, p.19.

permis d'avoir quelque gourdes pour payer les camionnettes, faire des photocopies et trouver 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... Le diminutif *petit boulot* nous permet de comprendre le regard qu'il se fasse de la profession enseignante. C'est pourquoi, il a mis sur pied une organisation Y qui lui permet de faire des projets et lui donne des moyens économiques plus vite. Dans son discours, nous arrivons à énumérer au moins dix endroits où il se referait à la question de l'argent. Le métier d'enseignant peut permettre quelqu'un de vivre mais pas pour être riche. C'est pourquoi, le métier enseignant est un sacerdoce. Partout on est enseignant, on peut avoir les moyens économiques pour vivre mais ce n'est pas pour devenir un homme riche. La richesse qu'on peut avoir, c'est dans les relations avec les autres et dans la connaissance livresque. Toutefois, nous conterons d'énumérer certains passages de sa narration qui témoignent cette velléité d'avoir de l'argent.

- a) *Moi, à l'époque j'ai gagné au minimum et au maximum 1200 à 2000 \$ haïtien, pas même 200 euros c'est-à-dire moi, j'ai travaillé tous les jours, c'est environ 35 heures par semaine. Mon argent est de mille dollars haïtiens. Cette séquence de son récit montre qu'un enseignant travaille beaucoup pour gagner peu. je ne peux pas rester aussi j'ai ma vie personnelle et familiale à faireparce que ça ne me donne pas suffisamment d'argent. Je sais ce serait presque impossible de réaliser mes rêves avec le métier d'enseignant. Dans mon boulot que je fais, j'économise un peu d'argent pour aller monter ma propre entreprise. Moi, je pense que quelqu'un doit vivre de sa profession. Oui on doit vivre de son métier. On doit vivre de son métier mais on ne peut pas vivre du métier enseignant. On peut le choisir par défaut, mais ce n'est pas pour devenir riche, ce n'est pas ça l'idée mais de préférence pour avoir le minimum pour vivre décemment. Mais après c'est normale si tu as tes enfants qui sont malades, ta femme à nourrir, un loyer à payer, à entretenir, quand même tu dois avoir de l'argent pour continuer à vivre.*
- b) *Il faut dire que l'enseignement c'est toujours une phase transitoire, c'est rarement que des gens font leur carrière en Haïti. Si quelqu'un fait sa carrière en Haïti, c'est quelqu'un qui n'a pas pu trouver du travail, ça je le dis avec certitude, même les gens qui étudient en médecine, en attendant de terminer avec leur étude, ils enseignent, ce n'est pas parce qu'ils aiment l'enseignement, mais c'est parce qu'ils doivent trouver de l'argent. Et même*

les gens qui ont terminé leur études universitaire, soit qu'ils font des cours en attendant de trouver du travail, ce qui s'appelle le bon boulot. Eh bien, ils enseignent pour ne pas rester sans rien faire.

L'enseignement est une phase transitoire pour ce narrateur, le fait qu'il considère que métier ne pourrait pas répondre à leur besoins.

Donc, j'ai fait cette expérience là, aussi il y avait d'autres écoles dont j'avais enseigné mais je vais te le dire, la plus grosse somme que j'ai dû obtenir par heure de travail, c'était trente cinq (35) dollars haïtiens qui équivaut ou équivalent à cent soixante quinze gourdes (75 gourdes) et c'est l'équivalence de trois euros cinquante (3.50 euros). Voilà c'était la plus forte somme obtenue pour une heure de travail.

Dans le regard de ce narrateur, l'euro intègre sa vie parce qu'à maintes occasions, il compare la monnaie européenne (l'euro) toujours à la gourde haïtienne. Il a oublié que le niveau de développement de la France n'est pas celle d'Haïti. L'écart entre ces deux économies est incomparable. Sa réflexion aurait beaucoup plus de sens en regardant seulement le regard social des enseignants dans la société française et la société haïtienne. Sa réflexion est sensée seulement quand elle parle de la formation des enseignants. Par exemple pour enseigner au lycée, il faut avoir le minimum une maîtrise.

Il y a un autre élément très important à souligner dans le discours c'est son niveau de questionnement par rapport à la loi, l'ENS, par rapport au métier d'enseignement. Nous ressentons le coté du philosophe qui s'émerge de temps en temps par un ensemble de questionnement. Pour plus de précisions, nous prenons un tas de question posées sur le métier d'enseignant. *Comment devient-on enseignant en Haïti? C'est ça la vraie question. Comment devient-on enseignant, quels sont les critères pour que quelqu'un puisse devenir enseignant, quelles sont les exigences en matière de compétence, de qualification, d'expérience? Ce sont un ensemble des questions qu'on doit se poser.*

Toutes ces questions sur le métier d'enseignant sont fondamentales par rapport à notre problématique. Cela nous fait penser au statut des enseignants haïtiens, au regard social des enseignants. Ces questionnements suscitent une réflexion du système éducatif haïtien pour essayer de comprendre le rôle que jouent les enseignants.

Pour clore cette partie, nous pouvons dire que l'aspect économique est un facteur non négligeable de l'abandon de cet enseignant. Quand nous examinons les conditions de travail des enseignants, par rapport à leurs revenus et aux coûts de la vie, nous pouvons comprendre pourquoi, il ne voulait pas rester dans le métier et c'est une décision nourrie depuis bien longtemps en disant qu'il n'avait pas l'idée de devenir enseignant mais c'est d'avoir son diplôme.

4.1. NB- Les formes de discours de NB.

Dans cet entretien avec monsieur NB, le 28 mars chez lui. Il nous a parlé de son parcours au secondaire avec les différents professeurs qui ont fasciné sa vie. Dès le début de son discours, il a expliqué que l'enseignement était son premier choix. Ce ne sont pas les circonstances qui l'ont obligé à fréquenter l'ENS mais un désir nourri depuis son jeune âge. Son discours est structuré et organisé, son point de vue exprime des situations très précises. Il utilise des embrayeurs subjectifs ou des embrayeurs personnels comme les pronoms personnels (je, me, moi, nous...) et les adjectifs et pronom possessif possessifs (mon, ma, mes, notre, le mien etc.). Il change de forme de discours, il passe de la narration à l'explication mais son discours est pris en charge tant qu'émetteur d'une idée, d'une opinion, d'un constat. Il se situe par moment dans un discours évaluatif avec des jugements en catégorisant un groupe d'enseignants qu'il appelait des charlatans, c'est-à-dire les des usurpateurs de titres qui intègrent le corps enseignant. La première partie de son récit est très axée sur son rapport à l'école. Les professeurs de sciences sociales qui l'ont fasciné et il se lance dans des explications, pourquoi c'est l'histoire et la géographie qui retient son attention. Pour lui, l'histoire est une discipline qui lui permet de mieux approprier son pays, son passé, son savoir et son identité. Cet extrait de son récit témoigne sa passion pour cette discipline. *Moi, je suis fan de l'histoire et de géographie et ça m'a permis de développer tout une conception de l'enseignement. J'avais remarqué à chaque fois notamment que le professeur d'histoire est en classe, il exerce une forme de fascination, une forme de pouvoir sur la classe et sur les autres, on était forcé de l'admirer, d'être attentif à ses explications, moi particulièrement. Et de là, tout petit, je me suis dit qu'il fallait incorporer ces qualités d'orateur notamment de la façon dont il s'exprime, j'ai fait référence à certains profs qui ont marqué mon esprit particulièrement Maître Bruce, Maître Roger Petit Frère qui sont tous mes profs d'histoire.*

Pour lui, être enseignant demande beaucoup de qualités c'est-à-dire, avoir la conscience professionnelle, avoir une bonne formation. Même si nous n'avons pas un salaire qui correspond à nos attentes. Automatiquement, que nous sommes engagés comme enseignant, il a un minimum à respecter comme les règles déontologiques du métier. Nous pouvons remarquer que tous les enseignants qu'il a cités et a fait référence sont tous des enseignants d'histoire, de sciences sociales et de géographie. Il avait déjà ses objectifs très tôt en classe en primaire mais renforce davantage quand il est arrivé en classe de troisième secondaire au collège équivalent au lycée. Après, il a parlé de son entrée à l'université à Port-au-Prince à l'ENS et la faculté d'ethnologie mais avec un discours basé sur la prédominance de la passion de l'ENS. Enfin, il a accentué son discours sur ses parcours professionnels, ses bons vécus dans le métier. Pour le dire de manière très synthétique son discours est centré sur deux grands axes. Le premier axe est basé d'abord sur l'éducation, *Moi, je ne connais aucun pays qui se relève sans éducation. D'ailleurs, on a déjà dit que ce principe a été cristallisé depuis des millénaires. C'est quoi l'éducation? «L'éducation élève l'homme à la dignité de son être».* Sans l'éducation, il n'y a pas aucune société qui s'en sort vraiment sans l'éducation. Et Kant l'avait bien dit: *«l'homme ne peut devenir l'homme que par l'éducation»*²¹⁴. Donc, il a montré le rôle de l'éducation dans le développement dans une société, sans l'éducation, nous ne pourrions pas parler de progrès pour une société. L'éducation est la solution de tous les problèmes car tout espace humain, voulant s'engager pour de vrai, dans le processus de développement doit miser sur une bonne éducation de l'homme. C'est l'éducation qui humanise l'homme ce qu'il est et c'est elle qui le différencie des animaux. Ici, l'éducation est prise dans son cadre global comme celle de la société, de la famille de l'environnement c'est-à-dire l'éducation tout au long de la vie.

Puis ses rapports avec l'enseignement particulièrement l'enseignement de l'histoire est purement une question de passion où il a parlé *qu'il a fait le vœu d'enseigner*. Celui qui a fait le d'enseignement s'occupe que cela. Il donne sa vie pour ce métier. Il continue pour dire comme *je conçois le métier d'enseignant comme un sacerdoce, comme quelque chose qui à laquelle je suis désormais lié et qui me paraît tout à fait impossible pour le moment de m'en détacher*. Ensuite, il se situe dans une posture d'enseignant professionnel et défenseur de l'enseignement. Nous relevons deux séquences de son récit qui sont vraiment pertinentes pour illustrer son point de vue:

²¹⁴ Emmanuel Kant, *Op. cit.*, p. 96.

La première est la suivante : *Moi, je sais ce qu'enseigner veut dire ; je me suis donné les moyens pour enseigner ; de jour en jour, je me forme davantage dans ma discipline, d'élever mon niveau de connaissance générale.* Cette séquence de son discours nous permet de comprendre la passion pédagogique et la passion pour la discipline enseignée en l'occurrence les sciences sociales. Ces deux passions constituent deux piliers fondamentaux dans la motivation professionnelle de cet enseignant.

La seconde séquence fait référence à lui-même et ses amis qui ont suivi une formation pour devenir enseignant. *Et sans être narcissisme, je pense à beaucoup d'amis et à moi qui avons pris l'initiative non seulement par amour au départ mais par la voie de la formation aussi. Nous qui sommes donnés le temps de nous former pour ça, c'est de ce point de vue là que je te parle. Et cette reconnaissance, elle redeviendra le jour où il y a une vraie réforme, où n'importe qui ne peut pas enseigner parce qu'il s'agit comme je te le dit de l'homme, un être infiniment complexe, un être infiniment divers, on doit... comme l'a dit Montaigne «infiniment fragile» c'est-à-dire il ne faut pas laisser l'administration de l'école aux charlatans mais à ceux qui en sont formés. Comme les américains disent «the right man, the right place» (l'homme qu'il faut à la place qu'il faut) c'est le grand principe de l'Amérique des Etats- Unis. Deux éléments très importants à comprendre dans cet extrait, pour enseigner cela demande des compétences*

Le second axe est accentué sur la politique haïtienne avec un sentiment très patriotique et avec souffrance de voir la situation d'Haïti. Il a fait une comparaison très symbolique et très significatif en comparant son pays comme sa mère. Pour lui, il ne pouvait pas faire le distinguo entre sa mère et son pays sinon nous pourrions dire les deux facettes d'une pièce de monnaie. *Moi, je suis un patriote dans l'âme, je ne le cache pas, je le dis toujours. Franchement quand... j'ai envie de pleurer parce que le pays, je le définis comme ma maman. Comme c'est la créature que j'aime la plus au monde, je ne fais pas le distinguo entre le pays et ma maman, à chaque fois qu'on me pose la question, je me suis dit, c'est difficile à répondre parce que c'est le pays qui m'a donné ma maman et en même temps j'ai conscience que ma maman est la créature que j'aime la plus au monde. Mais ça me dégoûte que je vois des gens jouent avec mon pays quotidiennement et ça me dégoûte aussi de me voir traiter de la pire manière entant qu'haïtien quand je suis à l'étranger. On fait l'expérience du racisme, du rejet quotidiennement à l'étranger. Là où je me sens bien, c'est en Haïti. Il y a un grand sociologue algérien, Abdel M.*

Sayad qui: "une mec qui n'est pas dans son pays, il vit dans une double absence, il n'est jamais à sa place. Là où il devrait être, il n'est pas là et là où il ne devrait pas être, il est là".

4.2-NB- Les schémas d'action de NB

En lisant le discours de NB, nous remarquons deux schémas d'actions qui sont clairement exprimés à travers son récit. Le premier schéma d'action est *un agir progressif*. Nous pouvons le constater la période scolaire et la période universitaire le pose dans un agir progressif. En effet, les choix d'orientation sont faits par lui directement par certains professeurs qui l'ont séduit dès qu'il était en primaire et cette fascination est continuée au secondaire par d'autres enseignants toujours avec le désir d'enseigner l'histoire un jour et elle va se poursuivre à l'université. Nous prenons certaines séquences de son discours pour illustrer notre analyse et toutes ces séquences suivent un ordre chronologique.

La première séquence : j'étais fasciné par l'enseignement depuis en classe primaire parce que j'avais des enseignants qui étaient plutôt séduisants, et du coup à chaque fois que j'ai eu l'occasion d'avoir ces enseignants en classe notamment en histoire et en géographie. Ils m'ont fasciné.

La deuxième séquence : Au final, j'ai compris que l'enseignement globalement au-delà de l'enseignement d'histoire, c'est une forme de pouvoir sur les autres, une sorte de pouvoir sur une salle à toute une petite échelle mais aussi sur la société parce qu'on maîtrise beaucoup de choses, que ce soit l'évolution de la société. Et delà, je me suis dit l'enseignement dès le départ j'étais non seulement fasciné et je ressentais en moi aussi ce désir d'enseigner.

La troisième séquence : Moi, quand j'étais au collège, à la classe de troisième secondaire, j'avais déjà une idée bien arrêtée de ce que j'allais faire. Je pensais d'aller à l'université particulièrement l'Ecole Normale Supérieure, heureusement la première année où j'ai passé le concours, j'ai réussi. Benh ! J'étais en Histoire comme je viens de te le dire là, j'ai fait mes études à l'Ecole Normale Supérieure et j'ai commencé à enseigner depuis que j'étais en deuxième année à l'ENS.

La quatrième séquence : *Au fur et à mesure que je l'ai cultivé, j'ai passé plusieurs années à enseigner au moins 5 années mais fondamentalement je compare l'enseignement comme une forme de pouvoir non seulement sur la maîtrise des circonstances qui ont fasciné notre pays mais aussi sur les autres et sur la société.*

Il s'agit d'un schéma d'action qui se montre au niveau du discours, notamment au niveau de son contenu. La façon dont il a relaté les différentes étapes de son parcours nous montre que son récit suit un mouvement progressif. Il ne prend pas aucun risque et la fin de son récit témoigne sa peur de s'aventurer sur certaines activités. *Moi, j'ai fasciné par la politique, je ne sais pas, c'est peut-être la peur d'échouer, de ne pas réussir.*

Abordant maintenant, le second schéma d'action du récit de NB qui s'inscrit dans un agir stratégique. Nous relevons plusieurs éléments dans le récit de NB qui nous laisse comprendre son agir est inscrit dans une perspective stratégique. Malgré son engagement, sa détermination pour le métier, mais il arrive à se situer dans un agir stratégique. Il veut rester dans l'enseignement mais pas dans le un niveau classique. Il veut aller à l'enseignement supérieur car c'est plus valorisant socialement, économique. L'enjeu économique joue un rôle important dans cet abandon de cet enseignant même il ne dit pas de manière clairement. Son déplacement de venir étudier en France est inscrit dans cette logique. Un enseignant au secondaire et un enseignant à l'université, il a une disparité énorme au niveau du salaire. Appuyons notre réflexion sur certaines séquence de son récit pour montrer le sens de son agir stratégique.

Pourquoi venir en France? J'ai fait un master, j'ai fait une thèse, je suis engagé dans la recherche et je vais aller enseigner au niveau secondaire, pourtant la recherche n'est pas pour le niveau secondaire. Je peux éventuellement si ça arrive mais ma priorité c'est l'enseignement supérieur.

Pourquoi, j'ai fait le choix de venir en France ? Parce que je me suis dit, j'ai commencé à enseigner au lycée, quand j'ai combiné tout: le lycée, le collège, ça me faisait environ cinq mille (5000) dollars haïtiens qui équivalent à 500 euros en France.

Ce n'est pas peut-être du narcissisme, j'étais un bon élève, et du coup j'ai eu des amitiés de professeurs qui étaient mon ami au collège, quand j'étais en classe de neuvième année fondamentale (9^e AF), troisième (3^e) etc, et au fur à mesure ces liens là se sont soudés

effectivement, se sont constitués et delà, ça était très facile pour moi d'intégrer les collègues de ma ville notamment à Petit-Goâve. Une fois, que j'étais en deuxième année à l'ENS, benh benh, j'ai eu des sollicitations de la part de mes anciens professeurs. Je venais en France parce que j'ai enseigné aux collèges, au lycée. Je veux atteindre un échelon supérieur, c'est-à-dire pour pouvoir enseigner à l'université.

Nous comprenons qu'entant sujet, il est en train de faire une transition. Il a arrêté le métier d'enseignant pour venir se former en France mais son retour serait à l'université. Les contraintes économiques et le désir d'enseigner à l'université imposent à NB une trajectoire souhaitée. Pour arriver à cet échelon, il cherche à acquérir de nouvelles compétences à l'université. Cette phase de changement correspond aux différents passages de statut qui touchent l'individu de façon durable. Ce travail de transition qu'implique NB va consister en *une confrontation-négociation-reconfiguration des images de soi*²¹⁵, de ses capacités d'action et d'un nouvel environnement d'inscription et d'activité sociale pour reprendre la pensée de Momberger. Son récit souligne une cohérence en acte au regard des valeurs qu'il défend. Il n'hésite pas à se prendre position ouvertement pour défendre son titre d'enseignant. Il a dit qu'il se donne les moyens pour être enseignant et les autres qui passent par la voie détournée doit aller suivre des formations pour avoir le titre. Il veut toujours garder le titre mais sous un autre chapeau c'est-à-dire enseignant à l'université.

²¹⁵Ce concept est utilisé par Christine-Delory, Momberger, (2014), *De la recherche biographique en éducation. Fondements et méthode pratiques*, Paris, Téraèdre, coll. « autobiographie et éducation, pp. 142-143. Elle fait référence que le travail de transition que fait l'individu va consister en une confrontation-négociation-reconfiguration des images de soi, de ses capacités d'action et d'un nouvel environnement d'inscription et d'activité sociale. Les conduites de changement ne sont seulement des réactions d'adaptation passive à des transformations extérieures de l'environnement, elles engagent des figures de soi et des procédures d'actions qui prennent sens dans un parcours de vie et dans une projection temporelle du moi : dans ce sens, les sujets recherchent et élaborent des réponses, ils expérimentent des stratégies, ils construisent des significations, en un mot ils sont actifs... Les périodes de transition vont permettre un travail biographique intense pour assurer la continuité et de la cohérence dans un parcours de vie.

4.3. NB- Les motifs récurrents ou topoï de NB

Nous découvrons plusieurs motifs récurrents dans les récits de NB. Nous pouvons citer : la biographisation, la précarisation du métier d'enseignant, son vœu d'enseigner, la professionnalisation: une responsabilité de l'Etat ; la reconnaissance sociale ; les qualités d'un bon enseignants. En analysant les verbatim, nous nous rendons compte qu'il se biographie à partir d'événements-clés qui apparaissent dans la construction du récit. NB dans son discours définit la biographisation à travers son parcours, son vécu et plusieurs fragments de son récit en témoignent. Cela nous permet de comprendre la biographisation de chaque individu à travers ses parcours. Par rapport à notre thème de recherche, il nous a dit que :

C'est une notion très en vogue en sociologie par rapport à ta problématique: notamment professionnalisation et biographisation des parcours d'enseignants. Ma carrière tout ça, en dépit des ruptures, des dislocations qui peuvent arriver, qui pouvaient éventuellement surgir, mais l'enseignement, le savoir, c'est tout ce qui m'a permis de forger ma personnalité et 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. Autrement dit, ce n'était pas ça dès le départ, mais aujourd'hui, je conçois l'enseignement comme un sacerdoce. Je ne vois pas comment je pouvais m'en sortir. J'ai toujours eu des vellétés pour la politique, je ne m'en cache pas, mais l'enseignement, même si je fais de la politique, je ne me vois pas dans la politique active «être sénateur, député mais je peux être conseiller etc., comme on le dit souvent tirer les ficelles dans l'ombre, mais l'enseignement restera au centre de mes préoccupations.

Dans cet extrait plusieurs éléments retiennent notre attention. En premier lieu, il a donné les différents parcours qui ont construit leur personnalité. Sa réflexion est en étroite relation avec celle de Sébastien qui définit l'identité sous un axe biographique, (« L'identité d'une personne est une définition de soi élaborée par l'individu lui-même. Elle constitue la formulation d'une histoire socialement construite, l'interprétation subjective d'un parcours, d'expériences passées et présentes. Mais tout en étant « le produit des socialisations successives », elle se conçoit aussi de manière active selon des projets, des projections de soi vers l'avenir qui peuvent être en continuité ou en rupture avec des constructions passées. Sous cet angle, l'identité correspond à « une négociation avec soi-même », qui aboutit à la manière dont l'acteur s'identifie lui-même

selon le moment dans lequel il se trouve au cours de son cycle de vie²¹⁶. »). Étant donné que nous travaillons sur la recherche biographique, la pensée de Ricoeur nous inspire beaucoup pour comprendre la question de l'identité par la parole. Paul Ricoeur nous dit : « Je suis ce que je me raconte²¹⁷ ». En se racontant, nous nous découvrons et parvenons ainsi à une meilleure compréhension de notre identité par la biographisation. À cet égard, nous devons reconnaître le rôle primordial que joue le récit dans la biographisation qui ne vise qu'à connaître l'homme dans sa singularité et ses complexités. Le récit est le lieu incarnant la présence du sujet à lui-même et au monde. En tant que fruit de l'intimité de l'expérience du sujet, il lui procure une puissante énergie lui permettant de résister aux aléas de l'existence et de donner sens à ses actions.

En second lieu, l'enseignement est un métier comme les autres mais il a quelque chose de particulier que la personne ressent dans cette profession. C'est pourquoi, il a parlé de vœu, de sacerdoce. Nous trouvons ces deux mots sont très forts et très significatifs car celui qui fait référence à vœu dit engagement envers autrui ou envers un être suprême où l'individu entant que sujet a pris une résolution envers soi-même.

Il sentait qu'il avait fait un bon travail et le fruit de son travail est récompensé par la population Il a raconté tout dans sa narration « *Partout, je ne sais pas, mais les gens m'ont montré de l'affection, m'ont témoigné de l'admiration, de l'amour* ». En plus, par le fait que nous lui interrogeons sur son parcours d'enseignant, ce questionnement lui a permis de réfléchir davantage sur sa vie, de faire une rétrospection de sa vie. Il a bien précisé que *la biographisation renforce mes convictions, mon attachement à ce métier d'enseignant. La biographisation et ça implique aussi les différentes rencontres qu'on fasse dans la vie, les différents échecs qu'on a pris dans la vie professionnelle, familiale etc.* Il a montré certaines rencontres et certaines expériences qu'il a faites dans sa vie lui ont permis de construire son identité. Dans notre regard d'apprenti chercheur, son identité est constituée d'une immense expérience sociale. Par exemple, son choix de devenir enseignant est grandement influencé par certains professeurs d'histoire et tous les souvenirs qu'il garde en tête sont tous des historiens comme Leslie François Manigat,

²¹⁶ Haissat Sébastien, « La notion d'identité personnelle en sociologie. Analyse de la construction identitaire à partir du processus d'engagement », dans *revue; Interrogations ?*, N°3. L'oubli, décembre 2006[en ligne], <http://www.revue-interrogations.org/La-notion-d-identite-personnelle> (Consulté le 14 août 2016).

²¹⁷ Paul Ricoeur, (1990), *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, p. 140.

Thomas Madiou, Roger Petit-Frère. *Moi, j'ai rencontré des gens qui ont renforcé cela, notamment au collège le prof Roger Petit-frère qui n'est pas mon maître à pensée. Je peux le dire, mais c'est quelqu'un qui a eu beaucoup d'influences sur ma personnalité, ma conception de la politique et même sur quelque chose qui relève de ma vie courante.*

Il a construit son identité aux pratiques quotidiennes, à ses propres vécus aux conseils des gens qui l'entourent dans un espace social donné. C'est l'ensemble de tous ses éléments qui forme son identité.

4.3.1 NB- La précarisation du métier enseignant

La condition sociale économique précaire joue un rôle dans de nombreux cas d'abandon des enseignants. Il est pour ainsi dire un des facteurs non négligeables dans la dévalorisation du métier. Ce qui a expliqué beaucoup d'enseignants à fuir la sphère de l'enseignement. Nous illustrons la précarisation du métier par certains passages de son récit : *C'est notamment lié à la précarité du métier enseignant et c'est qui fait aussi que beaucoup de gens qui ont la compétence, laissent la sphère de l'enseignement. Et comme forcément la nature à l'horreur du vide, et ce vide laissé par les gens formés est occupé par les charlatans. C'est un problème majeur dans notre système éducatif parce qu'il y a beaucoup de charlatans qui enseignent. Notamment, c'est du fait que l'éducation n'a été pas prise en charge par l'État, par rapport au fait que les gens sont naturellement voués à exercer ce métier là sans aucune formation.* Cette séquence de son récit nous invite à la réflexion pour comprendre le rôle que joue l'État dans la condition de vie des enseignants. Il ya une part d'irresponsabilité de l'État dans les conditions de vie des enseignants et la gestion du système éducatif. Or, c'est une prérogative de l'État qui doit contrôler la formation des enseignants. Il est stipulé dans la constitution haïtienne en son 32 que : « L'Etat garantit le droit à l'éducation. Il veille à la formation physique, intellectuelle, morale, professionnelle, sociale et civique de la population ²¹⁸ ».

²¹⁸ Constitution de la République d' Haïti, op. cit. Article 32.

Honnêtement, je ne vais pas le cacher mon ami Stanley, le métier d'enseignant, est un métier très précaire en Haïti. Déjà, le système social est précaire. Les professeurs, eux, ils n'ont pas d'assurance, ils ne gagnent pas beaucoup, en fait, ils sont forcément obligés de faire d'autres activités à côté de l'enseignement. Imagine-toi, un professeur en primaire qui n'a la compétence que d'enseigner en primaire, même les professeurs qui sont fonctionnaires, c'est-à-dire qui travaillent dans la fonction publique et qui enseignent aux écoles publiques, je ne sais pas, jusqu'à récemment mais c'était huit cent soixante dix (870) dollars haïtiens par mois, c'est-à-dire avec la dégradation du niveau de vie en Haïti, la cherté de la vie, l'inflation galopante à laquelle notre pays fait face. C'est difficile de s'entretenir avec une pitance somme.

4.3.2 NB- La professionnalisation: une responsabilité de l'État

La formation tout au long de la vie est un continuum entre la formation initiale, générale ou professionnelle, et l'ensemble des situations où s'acquièrent des compétences. Dans le cadre de son récit, il concevait la professionnalisation sous deux angles. Dans un premier temps, la professionnalisation du métier d'enseignant doit passer par une politique publique, c'est-à-dire une tâche qui incombe à l'État. « La professionnalisation–formation sens utilisés par les formateurs- il s'agit de favoriser le développement des savoirs et des compétences²¹⁹ ». Cela renvoie au champ de la formation, c'est-à-dire on développe des savoirs, des savoir-faire, on parle de développement de compétence. Il a plusieurs séquences de son récit qui fait référence à la professionnalisation mais nous en retenons une séquence qui illustre la question de la professionnalisation. *Professionnaliser, c'est la responsabilité de l'État. L'éducation c'est quelque chose très globale, générale pour la professionnaliser. En fait, il faut fixer des règles, établir des critères, voilà ceux qui doivent enseigner, voilà les qualifications qu'il faut avoir pour enseigner, voilà, voilà. On met un concours qu'il faut passer pour enseigner parce que tous les pays les donnent. Par exemple, un mec peut-être, peut devenir professeur, enseignant par la valorisation des acquis de l'expérience. Alors, il faut créer des conditions, des structures et mettre en place des institutions qui seront chargées de former ces gens là. C'est pour cela que la valorisation doit nécessairement et absolument passer la professionnalisation du métier. C'est*

²¹⁹ Richard Wittorski, (2008), *Op. cit* , p.108.

une tache qui incombe à l'Etat. Moi, entant que citoyen, patriote, je peux toujours éventuellement contribuer des réflexions à propos de ce sujet.

Dans un second temps, la professionnalisation qui va accoucher la valorisation du métier. Pour lui, il voit la professionnalisation dans le sens de profession. *Mais la valorisation, je ne vois pas comment on peut y arriver sans passer par la professionnalisation du métier. Il faut faire de l'enseignement un métier comme les autres la médecine. Faire le métier d'enseignement un métier comme les autres. Bon, je pense au sens normal du terme, pas au sens haïtien, je te le dis parce qu'en Haïti tout se mélange.* Cette séquence de sa narration nous paraît tout à fait fondamentale pour comprendre la portée et tout le sens de la professionnalisation. Il voulait que le métier d'enseignant jouisse les mêmes principes que tout autre métier. Pour être médecin, il faut que vous dans une université de médecine, faire des stages, passer un concours et payer selon une grille salariale qui tient compte de votre formation et votre expérience. C'est de cette manière que nous pourrions interpréter la pensée de NB.

4.3.3 NB- Les qualités d'un bon enseignant.

Le métier d'enseignant mérite de prendre en compte toute la dimension humaine pour accoucher un bon résultat. C'est un processus très délicat et difficile par ce que c'est un métier sacerdotal qui demande un engagement. Être enseignant, c'est exercer un métier qui demande beaucoup de compétences pour le professer : *car l'homme, un être infiniment complexe, un être infiniment divers, on doit... comme l'a dit Montaigne «infiniment fragile» c'est-à-dire il ne faut pas laisser l'administration de l'école aux charlatans mais à ceux qui en sont formés. Comme les américains disent «the right man, the right place» (l'homme qu'il faut à la place qu'il faut) c'est le grand principe de l'Amérique des Etats-Unis.* En bref, il faut tout un savoir, savoir-faire, savoir être avec et pour le plus grand bienfait et la satisfaction de l'apprenant. Dans ce cas, nous comprenons que chacun doit occuper une place mais en fonction de leur formation, par exemple que le médecin reste dans le champ de la médecine, que l'avocat gère les dossiers juridiques. Quand chacun reste dans son secteur, il serait très performant et c'est cela qui explique une profession. Par exemple, l'école est le lieu par excellence de transmission du savoir, d'apprentissage, du lien social. Elle a comme mission fondamentale d'apprendre aux élèves à penser par eux-mêmes, à développer le sens critique, agir librement, apprendre par expérience,

développer le sens de l'observation avec le support incontournable d'un(e) enseignant/e. Si on laisse l'administration de l'école aux mains des gens peu qualifiés, nous risquons de plonger la société dans un sous développement, dans le désordre. Mais quand nous avons des enseignants qualifiés, ils pourraient aider les élèves à penser par eux-mêmes. Cette autonomie de pensée permet aux élèves d'assurer leur participation dans la vie socio-économique de la société. Autrement dit, c'est préparer l'enfant dans la perspective de son avenir afin d'être un bon citoyen, heureux de remplir ses droits et devoirs dans la société dans laquelle il vit. Voilà, la mission d'un enseignant par le biais de l'éducation d'entrer dans la vie mentale, cognitive, morale de l'apprenant.

Il a décrit les caractéristiques d'un bon enseignant: *Les mecs qui ont vraiment le pouvoir dans l'enseignement, ce sont des mecs qui savent ce qu'ils font. Ce sont ceux qui savent transmettre, enseigner, susciter la passion des gens, ils se créent une forte admiration. Ce sont eux, qui ont le pouvoir.* Nous pouvons interpréter cette séquence de son discours au regard de la pensée de Jean Jures qui disait que : « On ne peut enseigner que ce que l'on est. Chaque professeur exerce sa personnalité dont il imprègne son enseignement²²⁰ ». Un bon enseignant c'est quelqu'un qui sait communiquer sa confiance, son enthousiasme. Un bon enseignant est celui qui sait transmettre un savoir avec ses apprenants. Disons de manière plus claire, mais pour bien transmettre, il faut savoir ce qu'on transmet. Il faut être à l'école, il faut avoir l'esthétique de la discipline qu'on enseigne. C'est extrêmement important pour un enseignant. Nous interprétons l'esthétique de la discipline de cette manière : chaque discipline a une terminologie qui doit être apprivoisée, dominée, nuancée à chaque circonstance, en fonction des conduites, des points de vue des apprenants. Cette qualité là revient aux gens qui sont formés, qui ont une formation, étudié une discipline pour enseigner. Ce n'est pas donner à n'importe à tout le monde. Si une personne entre dans ce métier sans aucune formation soit pour se débrouiller parce qu'il n'a pas d'autre issue, soit il essaie avec la complicité des directeurs d'écoles ou encore les propriétaires d'écoles qu'il arrive à intégrer dans le système, dans ce cas, nous ne pouvons pas parler ces gens là comme des enseignants. Cependant nous ne minimisons pas l'apprentissage sur le tas car quelqu'un peut apprendre une profession sur le tas mais, il doit dans l'avenir suivre des formations. C'est pourquoi, de nos jours, on fait la valorisation des acquis de l'expérience à l'université.

²²⁰ Danièle Ruaud, (2011), *Enseignant mieux vivre son métier*, Lyon, Chronique Sociale, p.63.

Dans sa tête, selon notre interprétation, être enseignant doit obéir à un ensemble de principes telles : formation, recherche, passion pour la discipline, c'est-à-dire qu'on aime ce qu'on fait, on le fait bien. Ces exemples témoignent qui devraient être enseignant. *Que ce soit je parle de maître Bruce, que ce soit Frédéric Benêche, que ce soit Roger Petit- Frère, tant d'autres encore que je côtoyais dans ma vie, ils ont étudié, ils ont montré la détermination dans leur étude, ils ont fait des recherches dans la discipline qui témoignent de leur passion, de leur volonté de se former, de donner aux générations qui viennent des outils, des choses pour comprendre, pour orienter l'avenir. Quand je parle de l'esthétique de la discipline, je parle la manière dont se fait la transmission du savoir c'est-à-dire pour transmettre quelques choses, il faut comprendre la discipline, la maîtriser pour pouvoir partager avec les élèves. Et toutes les disciplines ont leur terminologie, leur concept. Par exemple, l'histoire, la sociologie, la science de l'éducation, la philosophie, toutes ces disciplines ont leurs concepts. Je te dis dès qu'on est dans une discipline, on est forcément d'avoir la maîtrise des concepts appropriés. Ceux qui ont constitués l'histoire, demandent du temps, de formation c'est-à-dire, cela n'est pas donner à n'importe qui. C'est en faisant cela que ça peut forcer l'admiration des étudiants ou encore des élèves parce que, on ne va pas avoir cette esthétique, on n'a pas étudié l'histoire, on peut y avoir exceptionnellement.*

4.4 NB- La gestion biographique des topoï

Le discours de NB nous permet de comprendre quelle place le métier d'enseignant a joué dans sa vie. Pour bien le préciser, son discours tourne sur sa vie entant qu'enseignant et le rôle que l'État devrait jouer pour assumer sa responsabilité envers la profession enseignante avec certain passage très fort: *je fais le vœu d'enseigner, je conçois le métier comme un sacerdoce*. Il a exprimé sont engagement vocationnel pour ce métier comme un choix voulu des son jeune au collègue. Cela exprime un positionnement catégorique et un plein engagement. *J'aime enseigner. Et ce ne sont pas les soucis pécuniaires qui m'ont poussé dans cette direction que je considère comme mon métier préféré. Enseigner est ma passion, ma vie*. L'interprétation de cette expression nous pousse à croire que l'aspect pécuniaire est moins fort, le plus important pour lui sera les apprenants. En effet, bien qu'il reconnaisse que cette profession le traite en parents pauvres. Il continue à faire œuvre qui vaille en tenant toujours haut et fort le flambeau du métier enseignant. Nous pensons que cela dépend du degré de satisfaction de chaque personne. Mais,

nous croyons que, comme tout autre métier, on peut réussir socialement et économiquement selon l'attente de la personne.

Dans son un premier temps, il tenait un discours pour montrer le chemin qu'on devrait prendre pour devenir enseignant avec comme exemple en disant, *je sais ce qu'enseigner veut dire; je me suis donné les moyens pour enseigner, de jour en jour, je me forme d'avantage dans ma discipline, d'élever mon niveau de connaissance générale*. Il savait ce que veut dire le métier d'enseignant, il savait aussi que c'est un métier très précaire. C'est partir de cette réflexion que nous arrivons à comprendre sa bifurcation de NB. Il arrêta le métier d'enseignant au secondaire pour aller se former et de retour, il irait directement dans le supérieur parce que c'est plus gratifiant en terme de salaire, de valeur sociale et il pourrait trouver d'autres opportunités. Il a montré que demain, il pourrait être expert, conseiller politique.

Nous constatons à travers son discours que le métier enseignant est un métier accessible à l'homme ordinaire car les procédés d'accès sont très flexibles. C'est par qu'il n'est pas arbitré par les autorités étatiques haïtiennes car c'est l'une des prérogatives de l'État. Ensuite, la formation initiale est absente chez beaucoup d'enseignants. D'où l'identité professionnelle et sociale des enseignants sont remises en question en dépit du fait que les gens qui exerçaient le métier d'enseignant sont dans la grande majorité des gens qui n'ont pas les pré-requis recommandés pour exercer cette profession. Cependant son désir de laisser l'enseignement secondaire pour aller vers le supérieur a un intérêt caché derrière cette initiative. Il ne le dévoile pas clairement mais l'intérêt de tout cela c'est le statut et le salaire de l'enseignement supérieur qui est plus valorisant que le secondaire.

CONCLUSION

Pour conclure, il faut dire que toute l'activité du sujet puise son élan dans la capacité à produire son récit. Pas n'importe quel récit mais un récit articulé autour d'un besoin de construction de soi qui évidemment participe à l'émancipation du sujet. Nous inspirons de la pensée de Paul Ricœur qui disait que : « Le récit est comme le produit d'une opération de configuration qu'il désigne sous le terme de mise en intrigue. La mise en intrigue transforme une diversité d'événements ou d'incidents successifs en une histoire organisée et prise comme un tout²²¹ ». Ce qui nous a permis de comprendre que le récit est fait d'un ensemble d'éléments lié entre eux et traversé par un fil conducteur. C'est à partir de son récit que chaque individu se définit qu'il est. Comme l'a si bien expliqué Momberger : « C'est le récit qui fait de nous le propre personnage de notre vie ; c'est lui qui donne une histoire à notre vie : nous ne faisons pas le récit de notre vie parce nous avons une histoire ; nous avons une histoire parce que nous faisons le récit de notre vie²²². Nous prenons l'exemple d'un pâtissier qui prépare un gâteau, il met un tas d'éléments pour arriver à faire le cadeau sans qu'aucun élément ne dérange pas l'autre. Cela va sans dire que la construction du récit, de sa biographie ne sera pas quelque chose du dehors et qui vient s'imposer au sujet mais au contraire découle du besoin de la réalisation et de l'achèvement de son être. D'où l'individu reste toujours un être singulier qui est en perpétuelle construction et reconstruction. En reprenant la pensée de Dilthey, il nous élucide sur l'individu en tant qu'être social. Pour lui, « le social n'existe concrètement que dans l'individu ; c'est au niveau de la personne que les éléments qui composent les ensembles complexes que sont l'histoire et la société s'agrègent, s'interpénètrent, prennent sens²²³ ». Pour ainsi dire c'est au travers de cette pensée que nous arrivons à comprendre comment les enseignants haïtiens biographient leur vie et comment ils donnent sens à leurs actions. C'est l'individu qui impose de son côté un ensemble de normes sociales conformes à sa stratégie de survie et de développement, à son histoire et à sa culture, à ses visées socio-économiques.

En effet, en analysant les récits de nos enquêtés, nous arrivons à comprendre que chaque enquêté a un discours différent parfois sur un même objet. Les entretiens réalisés auprès de ces

²²¹ Paul Ricœur, (1983), *Temps et Récit I*, Gallimard, p.102.

²²² Christine-Delory Momberger, (2003), *Op. cit*, pp 11-12.

²²³ Alain Blanchet et Al. *Op. cit*, p.29.

enseignants offrent des récits d'une grande hétérogénéité et de singularité. Si nous prenons nos enquêtés sortant de l'ENS chacun d'eux à une conception différente de cette institution. L'enquêté JO montre que cette institution n'a pas la mission de former des enseignants, puis l'enquêtée VA dit que la formation offerte par cette institution est insuffisante c'est-à-dire elle n'est pas adaptée pour pouvoir enseigner et l'enquêté NB montre que cette institution est destinée pour former des enseignants. La subjectivité est employée ici pour montrer l'implication de la personne, son point de vue, son histoire personnelle, son statut social au sein de sa communauté ou de sa famille, voire même sur sa profession. Madame Momberger²²⁴ a parlé d'individuation ou de subjectivation de la personne, qui selon elle, est un processus de construction de la personne en fonction de son histoire, de son vécu de ses expériences et quel sens elle donne à ces expériences dans l'environnement où elle a vécu. Nous avons trois points de vue différents sur la mission d'une même institution. Chaque enquêté montre dans son discours une posture professionnelle sauf JO nous constatons que son discours n'a rien de professionnel et c'est l'argent qui prime d'abord avant la passion d'enseigner. Chaque récit est unique tant dans le contenu que dans l'appropriation que la personne fait de ce contenu. Chaque enquêté s'approprie à sa manière la parole, il l'investi d'une façon unique, lui donne un sens et fait un lien avec l'ici et maintenant. C'est exemple est aussi valable au sein d'un groupe professionnel, d'une famille, d'une équipe etc. Chaque membre apporte son histoire individuelle, sa culture, ses aspirations, ses valeurs et ses manières d'être.

Donc, nous faisons référence à la pensée de Momberger qui disait :

La recherche biographique analyse les processus conjoints d'individuation et de socialisation qui sont constitutifs de la construction et du développement socio-individuel comme des formes d'appropriation et de configuration biographique. C'est pour désigner ce processus d'appropriation/configuration par lequel l'individu produit, pour lui comme pour les autres, les manifestations, le sens et la forme de son existence que la recherche biographique a recours au néologisme de *biographisation*. Nous ne cessons de rapporter à nous-mêmes les situations auxquelles nous sommes mêlés et de faire de ces situations *notre* expérience ; chaque moment, chaque espace que nous vivons, nous en faisons le moment et le lieu d'une histoire singulière qui est *notre* histoire : nous ne cessons de fait de nous *biographier*, c'est-à-dire

²²⁴ Christine Delory Momberger, Notes de cours sur la biographisation de l'expérience dans un atelier de mémoire, Paris, le 01 juillet 2016.

d'inscrire notre expérience dans des schémas temporels orientés qui organisent mentalement nos gestes, nos comportements, nos actions selon une logique de *configuration narrative*²²⁵

Le processus de biographisation étudié dans le cadre du vécu de l'orientation et des transitions professionnelles participe au courant de la recherche biographique en éducation. Car saisir la singularité d'une parole et d'une expérience permet l'élaboration de moments biographiques.

Dans le cas des entretiens, nous remarquons deux éléments très intéressants. Le premier élément est que nos enquêtés cherchent à faire passer un certain nombre de messages à l'enquêteur qui l'interroge sur sa biographie. Ils cherchent à se convaincre de ce qu'il est, de ce qu'il pense, ou à se rassurer. Le second élément, au début les enquêtés interrogés, même si ils sont réticents au départ, aiment à parler d'eux-mêmes, parce qu'en même temps qu'ils découvrent des choses, parviennent à formaliser des idées à travers l'échange, y trouvent un plaisir narcissique. Ils saisissent dans l'entretien d'enquête une occasion de produire l'image qu'ils souhaitent avoir d'eux-mêmes ou de leurs actions. Dans ce temps particulier, le discours sur soi est l'occasion pour les personnes de construire leur image, pour eux-mêmes autant que pour autrui. Cette image de soi est toujours en rapport avec le monde environnant et avec les autres. De l'école au champ professionnel, de l'insertion ou du travail social, chacun est invité à se raconter, se projeter, faire le bilan, bref faire le récit de soi. Autrement dit, Chacun est ainsi fréquemment poussé à produire un *discours sur soi*. Par exemple, l'utilisation des embrayeurs dans le récit de nos enquêtés comme « je, nous, ma, mes, le mien etc. » montrent l'envie qu'ils aiment parler d'eux-mêmes. La recherche biographique porte son attention sur la parole individuelle du sujet en tant qu'être social singulier. Cette singularité est traversée par l'insertion de l'homme dans le temps, dans l'espace, dans le social.

Au travers de leurs récits, les individus s'approprient de manière réflexive leurs parcours et leurs expériences et nous retenons deux éléments très importants dans le récit des enseignants.

Le premier élément est la biographie professionnelle des enseignants et la biographie de l'origine sociale des enseignants. En effet, la biographie professionnelle des enseignants en tant qu'elle

²²⁵Christine Delory Momberger, Communication in VII CIPA (Congresso Internacional de Pesquisa

(Auto)biográfica), « Narrativas (Auto) biográficas: conhecimentos, experiências e sentidos ». Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), 17-20 juillet 2016, p.6.

retrace le parcours des enseignants et nous offrons des informations importantes sur l'évolution de leur construction identitaire. Voilà pourquoi, cet élément nous intéresse beaucoup. Puis, certains événements marquants de la vie des enseignants peuvent bien nous renseigner sur leur implication du métier et comprendre davantage le système scolaire haïtien.

Le second élément est l'origine sociale de ces enseignants qui nous paraît très importante pour comprendre leurs stratégies. Ils ont tous issu d'une famille modeste des villes de provinces. Étant donné que, il faut entrer à Port- au- Prince pour inscrire à l'université, il faut trouver les moyens pour survivre car la vie est extrêmement chère dans cette ville. Dans ce cas, le travail le plus facile, c'est de trouver une école pour enseigner pour avoir un peu d'argent pour les photocopies, le transport, la nourriture. Donc, ils font cette activité pour s'en sortir et cette activité nous permet de comprendre que le métier d'enseignant est une stratégie qui permet aux jeunes enseignants d'aller vers le métier de son cœur.

Les lectures croisés de nos enquêtés laissent paraître trois topoi principaux axes de ressemblances formant ainsi la charpente commune à une première analyse de l'ensemble du corpus. Ces topoi sont: la précarisation du métier enseignant, le métier d'enseignant sert de pont pour eux, la non-professionnalisation du métier enseignant, une mauvaise gestion du système scolaire par l'État. Prenons un exemple, la précarisation du métier : Le discours de nos enquêtés JO, VA, JO, NB montrent la précarité économique du métier d'enseignant est la cause du changement et la modification les trajectoires individuelle des enseignants. Plusieurs enseignants interviewés parlent des difficultés économiques en ce qui concerne la rémunération. La précarité est le problème quotidien et crucial des enseignants. Cependant, il faut dire nos enquêtés ne voient pas la question de la rémunération de la même façon. Par exemple JO est beaucoup plus attiré par le salaire que son acte d'enseignement tandis NB lui, il est conscient que les enseignants ont un salaire précaire mais lui, il avait travaillé avec éthique pendant les cinq passés dans l'enseignement. Il a dit qu'il a fait le vœu d'enseignement. C'est une parole très forte. Enseigner est sa passion, sa vie. L'interprétation de cette expression nous pousse à croire que l'aspect pécuniaire est moins fort, le plus important pour lui sera son métier. Cependant, malgré il est motivé pour enseigner cela n'empêche pas qu'il a laissé le métier pour faire d'autres études. En fait, ce travail de recherche nous permet de saisir dans une certaine mesure la complexité de la profession enseignante en Haïti : la perception et la représentation que les acteurs ont faite du métier d'enseignant. Un métier qui se fait en parallèle avec un autre activité, ou métier qui vient

en renfort économique pour certains enseignants. Ces problèmes liés à la profession constituent de véritables contraintes de rester s'attacher uniquement à la profession c'est-à-dire de faire carrière. Étant donné que pour devenir enseignant personne n'a besoin de faire une formation, de passer un concours spécifique octroyant la légitimité au titre d'enseignant, cela participe d'une manière ou d'une autre à une forme de rabaissement pour les enseignants qualifiés et pour le métier. Par rapport à ce problème évoqué, tous les enseignants, quel que soit leur niveau d'étude dans le secondaire ont le même statut. Certes, il est impossible de déterminer qui est compétent ou non. Il y a un problème de professionnalisation du métier de l'enseignement. D'où le corps professoral au niveau scolaire est très hétérogène en ce qui concerne leur formation. C'est presque impossible de parler d'un corps professionnel d'enseignants.

Ce travail en recherche biographique ouvre des pistes de compréhension sur la biographisation et professionnalisation des parcours d'enseignants haïtien. Dans le monde social aujourd'hui porteur de grands enjeux, les histoires individuelles jouent un rôle au travers ces récits. Savoir raconter et analyser sa vie de manière réflexive, permet aux individus de reconstruire leurs réussites et leurs échecs. Se réapproprier leurs vécus dans le cadre de leurs orientations initiales et de leurs devenir, permet dans le cadre de cette recherche d'arriver à faire émerger les raisons des choix fait aujourd'hui par chacun des participants de *se* devenir « autre chose » et d'*être sujet* de leur orientation à partir de leurs vécus et de leurs histoires personnelles et collectives. « L'individu c'est un être non divisé, on ne peut le dissocier, ni découper son histoire de vie. Il est un tout. 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 juxtaposent et se cumulent, mais de leur intégration dans une configuration d'ensemble qui est à la fois psychique et sociale ²²⁶». Par rapport notre terrain, nous arrivons à comprendre par le biais des entretiens ou certains de nos enquêtés racontent leur biographie soit à partir de l'école, soit à partir de travail, de leur famille. Mais dans tout, il y a une imbrication, un mariage qui se fait avec tous les moments vécus.

Ce travail nous a donné l'opportunité de nous entretenir avec certains professionnels de l'éducation au sujet de leur vécu. Les entretiens de recherche biographique que nous avons menés avec eux, autour de leur expérience professionnelle, ont donné lieu à l'expression de leurs représentations. Ils ont ainsi pu exprimer aussi bien de la passion pour cette profession que du

²²⁶ Christine-Delory, Momberger, (2014), *Op. cit.*, p. 132.

dégoût. La passion c'est pour dire le métier enseignant est un métier humain qui demande obligatoirement la présence de l'autre et le dégoût c'est le traitement qu'est réservé aux enseignants. L'analyse interprétative de ces entretiens nous a permis de relever dans leurs discours un ensemble de difficultés auxquelles ils sont confrontés : salaire précaire, incivilité des élèves, problème de statut professionnel, manque de matériels pédagogiques, problèmes d'estime de soi, manque de reconnaissance sociale, l'identité. En fin de compte, par rapport à notre interprétation du discours de nos enquêtés, il nous paraît utile de creuser d'autres éléments pour comprendre davantage le phénomène des enseignants abandonnants. Ces dernières seront en rapport au cadre structuro-administratif du système éducatif et les politiques éducatives de l'État haïtien. Les réflexions menées autour de la biographisation, professionnalisation, l'expérience, l'identité méritent un travail plus approfondi. Ils sont des pistes à explorer dans la continuité de ma recherche en thèse.

BIBLIOGRAPHIE

1. ANDRÉ Jacques, (2005), *Éduquer à la motivation: cette force qui fait réussir*, Paris, L'Harmattan.
2. BARBIER Jean Marie, (2011), *Vocabulaire d'Analyse des activités*, Paris, PUF.
3. BARBILLON Enrick et LE ROY Jeanne, (2012), *Petit manuel méthodologique de l'entretien de recherche : De la problématique à l'analyse*, Paris, B. Enrick.
4. BENVENISTE Émile, (1996), *Problèmes de linguistiques générales*, Paris, Gallimard.
5. BERTAUX Daniel, (2010), *L'enquête et ses méthodes (Le récit de vie)*, 3 édition, Paris, Armand Colin.
6. BLANCHET Alain & GOTMAN Anne, (2010), 1ère édition 1992). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*. Paris : Armand Colin.
7. BLANCHET Alain et Al. (1985), *Entretien dans les sciences sociales*, Paris, Bordas.
8. BONNEFOND Gérard (2006), *Penser l'éducation populaire : humanisme et démocratie*, Lyon, Chroniques Sociale.
9. BOUCHARD Pascal, (1992), *Métier impossible ; la situation morale des enseignants*, Paris, ESF.
10. BOURGEOIS Étienne, NIZET Jean, *Apprentissage et formation d'adultes*, Paris, PUF.
11. BOYER Remi et HORENSTEIN, (2013), *Souffrir d'enseigner ... Faut-il rester ou partir ?*, Arquennes (Belgique), Memogrames.
12. BROUGERE Gilles et ULMANN Anne-Lise dir, (2009), *Apprendre dans la vie quotidienne*, Paris, PUF.
13. CHAMBART Gregory, (2011) *Pédagogie et révolution*, Italie, Éditions Libertalia.
14. CHARLOT Bernard, (2005), *Du rapport au savoir, Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.
15. CONDORCET Nicolas, (1994) *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, Paris, Flammarion,
16. CONSTITUTION DE LA REPUBLIQUE D'HAÏTI, (2012), *29 mars 1987, amendée le 9 mai 2011*, Port-au-Prince, Éditions Fardin.
17. COUR DES COMPTES, (2013), *Gérer les enseignants autrement*, Paris, Dila.

18. CROISSY Sylvie, (2012) *Haïti école-borlette et réforme, une union possible*, Paris, Université Paris 8 Vincennes.
19. DANVERS Francis, (1972), *700 mots clés pour l'éducation : 500 ouvrages recensés*, Lille, Presse Universitaire de Lille.
20. DAOUD Mohamed, (2014), *L'éducation tout au long de la vie : la construction de l'expérience*, Ain Mlila. Algérie, éd. DAR EL HOUDA.
21. DAOUD Mohamed, (2014), *L'éducation tout au long de la vie : la construction de l'expérience*, Ain Mlila. Algérie, éd. DAR EL HOUDA.
22. DARTIGUE Maurice, (1939), *L'enseignement en Haïti (1804—1938)*, Port-au- Prince, Imprimerie de l'État.
23. DASTE Pierre, (1993), *Gérer les personnels enseignants*, Paris, Hachette Education,
24. DEWEY John, (2011) *Démocratie et éducation*, Paris, Armand Colin.
25. DEWEY John, (2011), *Démocratie et Education suivi d'Expérience et Education*, Paris, Armand Colin.
26. DOMINJON Jean Freyssinet (1997), *Méthode de recherche en sciences sociales*, Paris, Montchrestien.
27. DUBAR Claude, (1991), *La socialisation construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Colin.
28. DUBAR Claude, TRIPIER Pierre et BOUSSARD Valérie (2015), *Sociologie des professions*, 4^e édition, Paris, Armand Colin.
29. DUMEZ Hervé, (2013), *Méthodologie de la recherche qualitative*, Paris, Vuibert.
30. DUMEZ Hervé, (2013), *Méthodologie de la recherche qualitative*, Paris, Vuibert.
31. DURKHEIM Émile, (2002), *Éducation et sociologie* cité par Olivia Benhamou, *L'éducation au bonheur des philosophes*, La Martinière, Genève.
32. FILLOUX Jean- Claude (coord), (2005), *analyse d'un récit de vie*, Paris, PUF.
33. FRANCOIS Pierre Enocque,(209), *Système éducatif et abandon social en Haïti. Cas des enfants et des jeunes de la rue*, Nanterre, Université Paris 10 Nanterre. Thèse de doctorat.
34. FREIRE Paolo, (1974), *Pédagogies des opprimées*, 1^{ère} éd., Paris, Maspero.
35. FRESSYNET Dominjon Jacqueline, (1997), *Méthodes de recherche en sciences sociales*, Paris, Montchrestien.

36. GENOUVRIER É., DESIRAT C. et al, *Larousse de poche, Dictionnaire des synonymes*, France, 2000
37. GENOUVRIER Émile, DESIRAT Claude et al, (2000), *Larousse de poche, Dictionnaire des synonymes*, Paris, Le Larousse.
38. GUICHARD Jean et HUTEAU Michel, (dir.), (2015), *Mutations éducatives et dynamiques d'engagement professionnel*, UCL, Louvain –La Neuve.
39. GUICHARD Jean et HUTEAU Michel, (2007), *Orientation scolaire et professionnelle 75 concepts clés*, Paris, DUNOD.
40. HATANO-CHALVIDAN Maude et LEMAITRE Denis, (2016), *Identité et discours : Approche méthodologique de l'ethos discursif*, Paris, PUC.
41. HESS Rémi, (1997), *Des sciences de l'éducation*, Paris, Économica.
42. HESS Rémi, (1997), *Des sciences de l'éducation*, (1ère éd.1976) Paris, éditions Économica.
43. HUBERMAN Michael. (1989), *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*, Paris, Delachaux et Niestlé.
44. INRP (2008), (Institut National de recherche pédagogique, Recherche et Formation pour les professions de l'éducation : *le travail enseignant crises et recomposition du local à l'international, retour sur le métier*, Paris, INRP.
45. JASS Hans Robert, (1988), *Pour une herméneutique littéraire*, Paris, Gallimard, Collection Bibliothèque des idées.
46. JOINT Louis Auguste, *Système éducatif et inégalité sociales en Haïti*, Paris, Ed. L'Harmattan, 2006.
47. JOUBERT Guy, (1998), *La professionnalisation, entre compétence et reconnaissance sociale*, texte provisoire présenté au symposium REF sur le thème « Quelle professionnalisation des formateurs d'enseignants ? », Toulouse.
48. KADDOURI Mokhtar et DELTAND Muriel, « *Les individus face à l'épreuve des transitions* », L'orientation scolaire et professionnelle, vol 43, no 4, décembre, pp 43-434.
49. KANT Emmanuel (1967), *Réflexions sur l'éducation*, Paris, Librairie philosophie J. VRIN.
50. KANT Emmanuel, (2000), *Réflexions sur l'éducation Introduction* et traduction de A.Philonenko, Paris, J. VRIN.

51. KEVASSY Sophie, (2003), *Mémoire de recherche*, Paris, Vuibert.
52. LAMOUREUX Andrée, (1995), *Recherche et méthodologie en science humaines*, Laval, Éditions Études Vivantes.
53. LAMOUREUX Andrée, (1995), *Recherche et méthodologie en science humaines*, Laval, Éditions Études Vivantes.
54. LAPASSADE, Georges (1978), *L'autobiographe*, Paris, Duclos.
55. LE GRAND Jean-Louis et COLIN Lucette (dir.), (2008) *L'Éducation tout au long de la vie*, Paris, Économica.
56. LEVI-STRAUSS Claude, (1979), *L'identité. Séminaire interdisciplinaire dirigé par Claude Levi- Strauss, professeur au collège de France, 1974-1975*, PUF.
57. MAALOUF Amin (1998), *Les identités meurtrières*, Paris, Grasset.
58. MERHAN Firouzeh, JORRO Anne, DE KETELE Jean-Marie, (sous la direction de), (2015) *Mutations éducatives et dynamiques d'engagement professionnel*, UCL, Louvain – La Neuve.
59. MIALARET Gaston, (2008), *les sciences de l'éducation*, (1ère éd 1976), Paris: PUF.
60. MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, (1998), *Plan National d'Education et de Formation*, Port- au- Prince, Imprimeur II.
61. MOMBERGER Delory Christine, (2003), *Biographie et éducation : figure de l individu projet*, Paris, Anthropos.
62. MOMBERGER Delory Christine Communication in VII CIPA (Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) biográfica), « Narrativas Auto) biográficas : Conhecimentos, experiencias e sentidos ». Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), 17-20 juillet 2016.
63. MOMBERGER Delory Christine, (2014), *De la recherche biographique en éducation. Fondements Méthodes Pratiques*, Paris, Téraèdre, coll. « Autobiographie et éducation ».
64. MONTAIGNE Michel, (2009), *Les essais tome I de l'institution des enfants*, Paris, Gallimard.
65. MORIN Edgar, (1999), *La tête bien faite, repenser la réforme, réformer la pensée*, Paris, Seuil.
66. MORIN Lucien et BRUNET Louis, (1992), *Philosophie de l'éducation*, Canada, Les Presses de l'Université Laval.

67. MUCCHIELLI Alex (dir.), (2004), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, 2^e édition, Paris, Armand Colin.
68. MUCCHIELLI Alex (dir.), (2004), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, 2^e édition, Paris, Armand Colin.
69. OBIN Jean-Pierre, (2003), *Enseigner un métier pour demain*, Paris, instaprint S.A.
70. PERRENOUD Philippe, (1994), *La formation des enseignants : entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.
71. PIAGET Jean, (1970), *Epistémologie des sciences de l'homme*, Paris, Gallimard, Collections Idées.
72. PIAU Laurent, (2008), *Le guide juridique des enseignants : école, collèges, et lycées de l'enseignement public*, France, ESF.
73. PIAU Laurent, (2008), *Le guide juridique des enseignants : école, collèges, et lycées de l'enseignement public*, France, ESF.
74. PIERRE Délima, (2012), *Constitutions, Lois et Éducation en Haïti 1801-2011 : élément de politiques éducatives*, Québec, Éditions Mémoires.
75. POCHARD Marcel, (2008), *Livre vert sur l'évolution du métier enseignant*, Paris, Flammarion.
76. QUIVY Raymond et VAN CAMPENHOUDT Luc, (1988), *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod.
77. RANJARD Patrice, (2003), *Les profs suicident la France : Sociologie du Corps enseignant*, France, Éditions Sciences humaines Robert Jauze.
78. REBOUL Olivier, (2001) *La philosophie de l'éducation*, 6^{ème} éd, France, PUF.
79. REMY Jean et RUQUOY Danielle dir, (1990), *méthodes d'analyse de contenu et sociologie*, Bruxelles, Facultés universitaires Saint-Louis.
80. RICŒUR Paul, (1983), *Temps et Récit I*, Gallimard.
81. RICŒUR Paul, (1990), *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.
82. RUAUD Danièle, (2011), *Enseignant mieux vivre son métier*, Lyon, Chronique Sociale.
83. RUSS Jacqueline et LEGUIL Clotilde, (2012), *Les chemins de la pensée*, Paris, Bordas.
84. SAUVARYRE Romy, *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales*, Paris, DUNOD, 2013.

85. SECHER Régis, (2010), *Reconnaissance sociale et dignité des parents d'enfants placés*, Paris, L'Harmattan, p.13.
86. SITOT Dominique, (oct. 2000), Thèse de doctorat en science de l'éducation, *La construction de l'identité : de l'inter culturalité à l'interculturel*, Université de Paris VIII.
87. THEORET Manon et LEROUX Mylène, (2014), *Comment améliorer le bien être et la santé des enseignants*, Paris, De Boeck.
88. TORRES Jean-Christophe, (2012), *Les enseignants : Quelle reconnaissance pour un métier en crise?* Paris, L'Harmattan.
89. VANDEWALLE Bernard, (2001) *Kant éducation et critique*, Paris, L'Harmattan.
90. WITORSKI Ricard, coord., (2005), *Formation, travail et Professionnalisation la formation*, Paris, L' Harmattan.
- 91.
92. ZAKHARTCHOUK Jean- Michel, (2012), *Enseignant un métier à réinventer (former les citoyens de demain)*, Barret –sur-Méouge (France), Yves Michel.

REVUES

1. BARBIER Jean-Marie, (Avril 2015), « Saisir l'activité » *Research Gate*, no 37.
2. BECKERS Howard (1962) « Comment amorcer la construction identitaire d'un praticien réflexif par la formation initiale ». *Recherche et formation*, 46, 61-80.
3. D'ÉPINAY Christian Lalive *et al.* 2005, « *Le parcours de vie : émergence d'un paradigme interdisciplinaire* » Marc Bessin, (2009) « *Parcours de vie et temporalités biographiques : quelques éléments de problématique* », *Informations sociales* 2009/6 (n° 156).
4. GADRAS Mike, « Méthodologie d'une étude en recherche biographique portant sur les « migrations précaires » », *e-Migrinter* [En ligne], 14 | 2016, mis en ligne le, consulté le 25 juillet 2016. URL : <http://e-migrinter.revues.org/726> ; DOI : 10.4000/e-migrinter.726
5. GARNIER Pascale, mars 2000, « *VEI Enjeux* », revue *la Diversité*, numéro 120.
6. KARSENTI Thierry, COLLIN Simon, DUMONCHEL Gabriel (2013), « *Le décrochage enseignant : état des connaissances* ». *International revue of education/* [http : link.springer.com/10.1007%](http://link.springer.com/10.1007%).

7. LOTHAIRE Sandrine, DUMAY Xavier et DUPRIEZ Vincent, (2012), « Pourquoi les enseignants leurs écoles ? Revue de la littérature scientifique relative au turnover des enseignants », *Revue française de pédagogie*, No 181, pp.99-126.
8. MAINGUENEAUX, Dominique, « Que cherchent les analystes du discours ? », *Argumentation et Analyse du Discours* [Enligne], 9 | 2012, mis en ligne le 15 octobre 2012, Consulté le 15 février 2016. URL : <http://aad.revues.org/1354> ;
9. MAROY Christian, (2008), « Perte d'attractivité du métier et malaise enseignant », *Recherche et formation*, No 57, consulté le 13 mars 2016.
10. PIERRE Staius, « les difficultés de la transmission en régime démocratique », *Le Télémaque*, 2004/2 numéro 26, pp.69-78.
11. WITTORSKI Richard,(2008), « Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés », *Formation Emploi*, 2008 numéro 101.
12. YACINE Flora (octobre 2011), « Des profs en galère : Souffrance, stress, désengagement, crise des vocations.... », *Sciences Humaine*, No 230.

SITOGRAPHIE

1. <http://rechercheformation.revues.org/810>,
2. <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%C3%A9ducation/27867?q=education+#27722>
3. <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%C3%A9ducation/27867?q=education+#27722>
4. <http://lenouvelliste.com/lenouvelliste/article/125132/Vers-la-revalorisation-de-la-condition-enseignante-en-Haïti>.
5. https://www.youtube.com/results?search_query=stephane+martineau+conference+de+l+u+niversite+sherbrooke Stéphane Martineau, conférence réalisée au Canada Quebec ayant pour thème : Insertion professionnelle et décrochage en enseignement : un tour d'horizon.