

2m11.2842.2

Université de Montréal

**Étude des représentations des droits de l'Homme et de l'éducation à la
démocratie chez les élèves des classes terminales du secondaire en Haïti**

par

Hérolde Cardichon

Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Maître ès arts (M.A.)
en sciences de l'éducation
option éducation comparée

Septembre, 2000

© Hérolde Cardichon, 2000



LB

5

057

2001

V.009

University of Toronto

Ministry of Education and Training
Department of Education and Training
Tertiary Education Division

Ministry of Education and Training
Department of Education and Training
Tertiary Education Division

Ministry of Education and Training
Department of Education and Training
Tertiary Education Division



September 2001

Faculty of Education

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :

**Étude des représentations des droits de l'Homme et de l'éducation à la
démocratie chez les élèves des classes terminales du secondaire en Haïti**

présenté par :

Hérolde Cardichon

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Président du jury	<u>Jean-Pierre Proulx</u>
Directeur de recherche	<u>Claude Lessard</u>
Membre du jury	<u>Louise Allaire</u>

Mémoire accepté le _____

SOMMAIRE

Dans le cadre de cette recherche, nous avons choisi d'investiguer les représentations des droits de l'Homme et de l'éducation à la démocratie chez les élèves des classes terminales du secondaire en Haïti.

Cette investigation visait à :

- comprendre l'importance de la prise en compte des représentations d'élèves dans le processus d'enseignement/apprentissage;
- mettre à la disposition des enseignants haïtiens un ensemble de représentations d'élèves sur lesquels ils peuvent compter dans l'enseignement des droits de l'Homme et de la démocratie ;
- identifier la manière dont les élèves des classes terminales du secondaire en Haïti se représentent les droits de l'Homme et l'éducation à la démocratie ;
- analyser, à travers les témoignages recueillis, diverses significations accordées aux concepts, diverses façons de les aborder en vue de dégager les ancrages des représentations ; à cette fin, mettre en rapport les éléments dont les élèves tiennent compte dans leurs représentations avec un certain nombre d'appartenances, dont le statut social, la religion, l'âge et le sexe en vue de dégager les variations qui en relèvent.

Nous avons distingué deux grandes étapes dans l'examen des représentations des élèves. La première phase, celle de la cueillette d'informations, tend à rassembler un certain nombre de données sur les représentations qu'ont les élèves des concepts de

droits de l'Homme et d'éducation à la démocratie. Cette phase a été réalisée à l'aide d'un questionnaire. Deux cent quarante élèves issus de douze écoles du pays ont répondu au questionnaire portant sur les concepts de droits de l'Homme et d'éducation à la démocratie ainsi que sur les valeurs qui doivent guider une telle éducation. Ce processus a amené les élèves à expliciter leurs représentations des concepts à l'étude.

Quant à la deuxième phase, elle comprend le traitement des données. L'analyse des productions écrites des élèves est à la fois comparative, quantitative et qualitative. Elle met en évidence les représentations sous-jacentes aux formulations des élèves. Chaque individu a été identifié selon sa provenance. Le discours a été épuré et la réponse est rendue indépendante de la question tout en restant le plus fidèle possible au sens.

L'interprétation des résultats obtenus durant cette recherche nous a renseigné sur le degré de véracité des hypothèses que nous avons formulées. Nous avons été en mesure de constater que, effectivement, les élèves ont des représentations des concepts de droits de l'Homme et d'éducation à la démocratie et que ces derniers subissent, dans leur formulation, une subjectivation, c'est-à-dire le discours des élèves reflète beaucoup plus l'expression de leur vécu personnel que des connaissances solidement acquises sur les concepts. Les termes liberté et égalité sont aussi au centre de leurs intérêts quand ils sont invités à donner leur point de vue sur les droits de l'Homme et l'éducation à la démocratie. La recherche nous a également permis de déceler que les notions de droits de l'Homme et d'éducation à la démocratie sont loin de faire l'objet d'interprétations univoques dans l'esprit des élèves : celles-ci varient en fonction de leurs conditions particulières d'existence.

Mots clés :

Représentations – Droits de l'Homme – Éducation à la démocratie – Élèves des classes terminales – École secondaire en Haïti

TABLE DES MATIÈRES

Sommaire	iii
Liste des tableaux.....	viii
Remerciements.....	ix
Introduction.....	1
Chapitre premier – Problématique de la recherche	6
1.1 Le domaine de recherche.....	7
1.1.1 La mission sociale de l'école.....	7
1.1.2 L'éducation civique à l'école haïtienne.....	9
1.1.3 Les objectifs de la recherche	11
1.2 Le problème général de recherche.....	12
1.2.1 Le contexte	12
1.2.2 La pédagogie à l'école haïtienne	13
1.2.3 Les théories cognitives contemporaines.....	14
1.2.4 La question générale de recherche	18
1.3 Le problème spécifique de recherche.....	19
1.3.1 L'ancrage des représentations	22
1.3.2 Les questions spécifiques de recherche.....	23
1.3.3 L'importance de la recherche	24
Chapitre 2 – Recension des écrits	25
2.1 Les droits de l'Homme.....	26
2.1.1 La définition du concept.....	26
2.1.2 Les valeurs qui fondent les droits de l'Homme.....	28
2.1.3 Les droits économiques et sociaux.....	30

2.1.4	Les droits culturels	30
2.1.5	Les droits de l'Homme et la démocratie	31
2.1.6	L'éducation aux droits de l'Homme.....	32
2.1.7	Les droits de l'Homme dans les programmes scolaires	33
2.1.8	Les connaissances à acquérir dans l'études des droits de l'Homme	34
2.2	La démocratie.....	35
2.2.1	La définition du concept de démocratie	35
2.2.2	L'éducation à la démocratie	36
2.2.3	Les valeurs qui fondent l'éducation à la démocratie.....	37
2.2.4	Les droits de l'Homme – La démocratie – La formation des enseignants	39
2.3	La synthèse et la conclusion.....	40
Chapitre 3 – Cadre théorique		43
3.1	Les représentations et l'éducation	46
3.1.1	Les représentations des élèves.....	49
3.1.2	Le rôle des représentations dans l'enseignement et dans l'apprentissage.....	51
3.1.3	L'ancrage social des représentations des élèves.....	53
3.1.4	La synthèse.....	55
3.2	Les hypothèses	56
Chapitre 4 – Cadre méthodologique		57
4.1	Les méthodologies antérieures	58
4.1.1	La méthodologie proposée	59
4.1.2	L'échantillonnage.....	60
4.1.3	La cueillette des données.....	64
4.1.4	Le déroulement de l'expérience	65
4.1.5	Le traitement des données	66

4.2	Les limites de la recherche	67
Chapitre 5 – Analyse des données		69
5.1	Les droits de l’Homme pour les élèves haïtiens.....	70
5.1.1	La liberté pour les élèves haïtiens	72
5.1.2	L’égalité pour les élèves haïtiens	77
5.2	L’éducation à la démocratie pour les élèves haïtiens.....	84
5.2.1	La finalité de l’éducation à la démocratie pour les élèves haïtiens.....	84
5.2.2	Le contenu de l’éducation à la démocratie pour les élèves haïtiens	86
5.2.3	Les approches et les méthodes de l’éducation à la démocratie pour les élèves haïtiens.....	88
5.3	La synthèse.....	92
Chapitre 6 – Interprétation des résultats.....		94
Conclusion.....		101
Bibliographie		107
Annexe I –	Recommandations aux enseignants.....	113
Annexe II –	Échantillon de représentations typiques des droits de l’Homme chez les élèves des classes terminales du secondaire en Haïti	118
Annexe III –	Échantillon de représentations typiques de l’éducation à la démocratie chez les élèves des classes terminales du secondaire en Haïti	120
Annexe IV –	Classes terminales du secondaire – Questionnaire élève	123

Liste des tableaux

Tableau I	Composition de l'échantillon stratifié des élèves selon leur sexe et leur origine sociale.....	63
Tableau II	Composition de l'échantillon stratifié des élèves selon leur religion, toute origine sociale confondue.....	63
Tableau III	Composition de l'échantillon stratifié des élèves selon leur âge, toute origine sociale confondue.....	64
Tableau IV	Tableau de fréquence des types de liberté exprimés par les élèves pour signifier les droits de l'homme	77
Tableau V	Tableau de fréquence des types d'égalité exprimés par les élèves pour signifier les droits de l'Homme	82
Tableau VI	Tableau résumant les domaines de signification du concept des droits de l'Homme selon les variables : origine sociale, religion, sexe et âge des élèves	83
Tableau VII	Tableau de fréquence des types de valeur exprimés par les élèves pour signifier l'éducation à la démocratie	90
Tableau VIII	Tableau résumant les domaines de signification du concept d'éducation à la démocratie selon les variables : origine sociale, religion, sexe et âge des élèves	91

REMERCIEMENTS

Le dépôt de ce mémoire correspond à la dernière étape d'un long périple au cours duquel il nous a été permis de recevoir l'appui et l'encouragement de plusieurs personnes et institutions tout en nous familiarisant avec un secteur de recherche passionnant, celui des représentations.

Tout d'abord, nous voudrions exprimer notre sincère reconnaissance à notre directeur de recherche, Claude Lessard, pour son assistance avertie, son soutien continu et son enthousiasme communicatif. Tout au long du déroulement du projet, il nous a guidé et a suggéré des pistes de réflexion qui ont été grandement appréciées.

Nous nous en voudrions de passer sous silence l'aimable contribution de Émile Ollivier, professeur titulaire au Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation de l'Université de Montréal, qui nous a soutenu et conseillé depuis le début du projet.

Nos remerciements vont aussi au Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports d'Haïti qui a subventionné notre recherche, aux directeurs et directrices d'établissements scolaires, tant à la capitale que dans les villes de province d'Haïti, qui ont accepté de mettre leurs locaux et leurs élèves à notre disposition pour effectuer la recherche. Dans ce sens, un merci tout particulier va aussi aux élèves de ces écoles secondaires haïtiennes qui ont bien voulu participer à la recherche. Le simple rappel de leur vivacité et de leur spontanéité nous a été d'un grand réconfort.

À tous les membres de notre famille, notre mère, veuve Pauléon Cardichon, nos frères et sœurs, Dieudonné, Gary, Anne, Rév. Père Sony Décoste, à notre Ami Suséj, à notre femme Nadège J. Cardichon, à nos amis David Joseph, Ambrosio et Marlène, Deyès et Francisco De La Cruz, à nos collègues et amis de l'Université Notre Dame d'Haïti, à tous nos étudiants de la Faculté d'Agronomie de l'université Notre Dame d'Haïti, à eux tous qui nous ont encouragé dans la démarche, nous disons merci.

Sans toutes ces personnes et institutions ci-haut mentionnées, ce mémoire n'aurait pas vu le jour. C'est pourquoi, nous leur disons, encore une fois, merci.

INTRODUCTION

Les enseignants qui, dans les écoles secondaires haïtiennes, sont responsables de l'initiation à la vie sociale des élèves, pourraient apprécier de mieux connaître les représentations qu'ont ces derniers de certaines réalités de la vie sociale. Par exemple, comment les élèves se représentent-ils le concept de droits de l'Homme ? Comment perçoivent-ils l'éducation à la démocratie ? À quoi sont-ils spontanément portés à associer ces concepts de la vie sociale ? Quelles valeurs, selon eux, devraient guider une telle éducation ? À quels concepts font-ils référence quand ils abordent les droits de l'Homme et l'éducation à la démocratie ?

Il semble que, selon ce que rapporte Rhéaume (1984, p. 17), la plupart du temps, les élèves ne partent pas à zéro lorsqu'ils sont invités à s'engager de façon plus systématique dans la découverte d'un nouveau concept. Au contraire, ils ont une idée personnelle plus ou moins claire de la plupart des concepts qui seront utilisés et, bien souvent, ils ont certaines idées plus ou moins cohérentes lorsqu'il s'agit d'expliquer certains phénomènes de la vie sociale.

Il semble aussi que les élèves n'apprennent avec profit que si l'enseignant prend pour point de départ de son enseignement les connaissances qu'ils apportent avec eux à l'école. Cela leur permettra d'acquérir l'autonomie, la créativité et la curiosité d'esprit qui sont les compléments nécessaires de l'acquisition du savoir.

Albertini *et al.* (1983, p. 21) établissent le lien entre la présence des représentations et l'approche pédagogique en affirmant :

Il n'est plus possible aujourd'hui de dire que les élèves ne savent rien ou de concevoir une initiation pédagogique comme s'ils ne savaient rien. Il faut, au contraire, partir de l'hypothèse inverse : ils savent beaucoup de

choses, mais ils le savent autrement. La pratique de l'initiation scientifique doit être transformée en conséquence.

De plus, dans le passé, les élèves étaient généralement contraints d'accepter tout ce que l'école leur offrait, qu'il s'agisse de la langue, du contenu ou de l'organisation de l'enseignement. Aujourd'hui, ils estiment avoir leur mot à dire dans les prises de décisions pédagogiques et dans les décisions relatives à l'organisation scolaire. Ces décisions influent directement sur les conditions de travail des enseignants et sur ce qu'on exige d'eux, et sont à l'origine de ce que Jacques Delors (1996, p. 160) appelle une autre contradiction interne de la pratique pédagogique.

Pour toutes ces raisons, nous serions enclin à voir, non seulement introduire un programme d'éducation aux droits de l'Homme et à la démocratie dans le cursus de l'enseignement secondaire haïtien, mais aussi à voir se développer favorablement à l'école haïtienne une pédagogie des droits de l'Homme et de la démocratie qui tienne compte des représentations qu'ont les élèves des concepts à l'étude avant tout apprentissage formel.

C'est dans ce contexte que se trouve inscrite notre recherche : elle porte sur les représentations des concepts de droits de l'Homme et d'éducation à la démocratie chez les élèves des classes terminales du secondaire en Haïti.

La recherche a été effectuée à l'hiver 2000, deux ans après le cinquantenaire de la Déclaration universelle des droits de l'Homme adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies, le 10 décembre 1948. Elle concerne les représentations des droits de l'Homme et de l'éducation à la démocratie qu'ont les élèves des classes terminales du secondaire en Haïti. De ces notions déclarées si centrales dans divers textes scolaires, dans de multiples déclarations d'hommes politiques, quelles représentations peuvent avoir les élèves des classes terminales du secondaire en Haïti aujourd'hui ? Ces mots font-ils partie de leur vocabulaire ? Sont-ils une référence ? Il s'agissait donc pour nous de tester leurs réactions, de recueillir leurs représentations lorsque nous les

confronterions à ces notions si galvaudées que sont les droits de l'Homme et la démocratie.

Inscrite dans le cadre de nombreuses études ayant pour objet les représentations, la recherche vise à parvenir à identifier les idées préconçues d'un groupe d'élèves concernant les concepts à l'étude et ce, avant tout apprentissage formel des droits de l'Homme et de la démocratie. Nous voulons comprendre les ancrages des représentations et où elles trouvent leur source. Tout cela, dans le but de mettre à la disposition des futurs enseignants haïtiens des droits de l'Homme et de la démocratie des représentations sur lesquelles ils peuvent compter lors d'élaboration de stratégies pédagogiques pour l'enseignement des droits de l'Homme et de la démocratie.

Pour ce faire, nous avons examiné de façon générale le problème des représentations de la réalité, puis, nous avons décrit plus en détail comment les élèves des classes terminales du secondaire en Haïti se représentent certains concepts sociaux, notamment les droits de l'Homme et l'éducation à la démocratie. Il s'agit, à cette étape, d'un état de la question, en ce sens que nous avons tenté d'effectuer une synthèse des écrits des principaux chercheurs qui se sont intéressés à ce domaine jusqu'à présent.

Voyons ici le cheminement plus détaillé que nous avons suivi :

Le premier chapitre du rapport est consacré à la présentation du projet comme tel : la problématique, les objectifs de la recherche, notamment les questions que nous nous sommes posées y sont présentés. Suit, dans le deuxième chapitre, la recension des écrits sur les droits de l'Homme, la démocratie et l'éducation à la démocratie et, dans le troisième chapitre, nous avons procédé à la construction du cadre théorique des représentations sociales et à la formulation des hypothèses. Dans le quatrième chapitre, le cadre méthodologique est décrit : les instruments de mesure, la constitution de l'échantillon, la cueillette des données, la procédure de vérification des hypothèses, le déroulement de l'expérience, la méthode de traitement des données et les limites de la recherche. Et le cinquième chapitre est consacré à la présentation des résultats : la méthode d'analyse et l'analyse des données relatives à chacune des hypothèses sont

présentées. Puis, dans le sixième chapitre, nous avons procédé à l'interprétation des résultats. Enfin, dans la conclusion, précédant les recommandations, la bibliographie et les annexes, les résultats de l'analyse sont discutés par rapport à la vérification des hypothèses. Un retour critique est fait sur la méthode utilisée et des pistes de recherche éventuelle sont suggérées.

Chapitre premier

PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

1.1 LE DOMAINE DE RECHERCHE

Nous avons choisi de focaliser la recherche sur la socialisation aux droits de l'Homme et à la démocratie des élèves des classes terminales du secondaire en Haïti.

1.1.1 La mission sociale de l'école

Plus que jamais, l'école fait aujourd'hui l'objet de l'actualité. En plus de la mission traditionnelle d'instruction qui lui est dévolue, comme creuset de la citoyenneté, sa mission éducative se trouve également centrée autour de la socialisation. Partout dans le monde, on s'intéresse de plus en plus à sa place dans la dynamique sociale. Son rôle consiste désormais à tisser des liens sociaux entre les individus, à procurer à tous une formation de base et à leur assurer des chances sociales égales. Étant définie, selon Jacques Delors (1996, p. 51), comme « véhicule des cultures et des valeurs, comme construction d'un espace de socialisation et comme creuset d'un projet commun », l'école, le lieu idéal pour le maintien de la culture de la société, a pour visée essentielle l'épanouissement de l'être humain dans sa dimension sociale.

En divers lieux où les sociétés sont menacées par la désorganisation, on fait largement appel à l'école pour tenter de panser les plaies causées par la déchirure du tissu social. Confrontée à la crise du lien social, l'école doit ainsi assumer la tâche difficile consistant à faire de la diversité un facteur positif de compréhension mutuelle entre les individus et les groupes humains. Son ambition la plus haute devient alors de donner à chacun les moyens d'une citoyenneté consciente et active pour évoluer pleinement dans une société démocratique.

Or, aujourd'hui, plus que dans toute autre époque de l'histoire, la société haïtienne présente l'image d'un verre brisé. Elle est traversée par des conflits internes qui mettent en danger toutes les chances de sa cohésion. Le tableau de la situation sociale d'Haïti est sombre. On y relève un ensemble de phénomènes qui apparaissent comme autant d'indices d'une crise du lien social :

- plus de la moitié de la population haïtienne vivent dans la pauvreté et dans l'exclusion les plus abjectes, phénomènes qui aggravent les inégalités et engendrent des fractures profondes entre les groupes sociaux ;
- la crise du lien social que connaît Haïti se conjugue avec une crise morale et s'accompagne du développement de la violence et de la criminalité ;
- la rupture des liens entre les individus se manifeste par l'augmentation dramatique du nombre des conflits entre les différentes couches de la société ;
- les valeurs intégratrices haïtiennes, sous ses formes les plus diverses, se trouvent remises en cause et cette remise en cause s'étend jusqu'à menacer la jeune démocratie dont le développement ne cesse de se complexifier.

En dépit de cette remise en cause de la démocratie en Haïti, l'idéal démocratique demeure au premier rang des priorités sociales. Les difficultés actuelles ne conduisent ni au découragement, ni ne constituent un alibi pour s'écarter du chemin qui mène à la démocratie. Les Haïtiens reconnaissent qu'il n'y a pas d'autre mode d'organisation de l'ensemble politique comme de la société civile qui puisse prétendre se substituer à la démocratie tout en permettant de mener à bien une action commune pour le respect des droits de l'Homme, la liberté, la paix, le pluralisme politique authentiquement vécu et la justice sociale.

Dans ce contexte, ce qui vient encore en cause, malgré l'idéal démocratique qui anime une société, comme le souligne Jacques Delors (1996, p. 55), c'est la capacité pour chacun de se comporter en véritable citoyen, conscient des enjeux collectifs et soucieux de participer à la vie démocratique. Quand on connaît le rôle que l'école est

appelée à jouer dans l'évolution sociale et dans l'inculcation des habitus sociaux, on peut présumer que cet idéal démocratique ne peut se réaliser sans l'apport d'une éducation en ce sens qui aura nourri chez tous à la fois l'idéal et la pratique de la démocratie.

Que doit être un enseignement dans une société qui se veut démocratique ? Quelles doivent être ces quelques valeurs qui doivent inspirer un projet éducatif démocratique ? Quelle culture l'école haïtienne doit-elle développer chez les élèves pour une société démocratique ? Voilà des questions qui constituent de véritables défis pour l'école haïtienne dans son rôle dans la dynamique sociale.

1.1.2 L'éducation civique à l'école haïtienne

Avant la réforme de 1982, dite réforme Bernard, du nom du ministre de l'Éducation d'Haïti d'alors, Joseph C. Bernard, le cursus de l'enseignement primaire haïtien comprenait un enseignement civique qui faisait l'objet d'une évaluation lors des examens officiels du Certificat d'études primaires. Le manuel intitulé Précis d'instruction civique et morale était la référence de base de cet enseignement. La partie de l'ouvrage touchant l'instruction civique traitait essentiellement du nationalisme haïtien, des droits et devoirs des citoyens, de l'organisation de l'État. L'ouvrage, empreint d'idées nationalistes, était presque entièrement descriptif. À travers la définition de certains concepts tels nation, nationalité, patrie, État, on pouvait y voir une invitation au culte du drapeau, de la patrie et des ancêtres, selon l'expression de Pierre-Michel Laguerre (1998). On pouvait aussi y déceler un manque de clarté et de précision dans l'expression des droits fondamentaux de l'Homme et une absence totale des droits de la femme et de l'enfant, comme si ces derniers ne jouissaient pas de la qualité d'êtres humains.

Un autre aspect non moins négligeable de cet enseignement était son caractère abstrait. Il n'a pas permis de déceler certains malaises qui rongent gravement la société haïtienne : l'effondrement des valeurs morales et culturelles, la montée en flèche de la

violence dans le pays, les profondes inégalités entre les sexes et entre les groupes sociaux, l'abandon de l'esprit collectif au profit du culte de l'individualisme.

Sur le plan pédagogique, ce manuel se prêtait à un enseignement de nature livresque, c'est-à-dire qu'il proposait un ensemble de notions à mémoriser et un ensemble de textes de lecture à dominante politique et morale. Autrement dit, cet enseignement était basé uniquement sur l'acquisition de connaissances et le développement des concepts. L'absence d'activités d'apprentissage rend l'ouvrage stérile pour l'élève. De même, il ne développe chez l'élève aucune habileté d'ordre intellectuel, comme décrire et expliquer à partir des connaissances apprises, ni aucune habileté d'ordre pratique, comme appliquer les connaissances acquises en éducation civique lorsque l'élève est placé dans des situations nouvelles.

Avec la réforme de 1982, certaines écoles ont senti la nécessité de renforcer et d'améliorer la qualité de l'éducation civique. C'est ainsi qu'un nouveau manuel intitulé *J'aime Haïti*, s'inscrivant dans la continuité du premier, a vu le jour. En dépit de certaines modifications apportées dans le contenu : nouvelle formulation des titres, référence à la Constitution du pays, etc., le nouveau manuel n'arrive pas à s'adapter aux exigences d'une conception moderne de l'éducation à la démocratie. Alors, force nous est de constater que, l'école haïtienne, s'écartant de la mission d'éduquer et de socialiser, concentre tous ses efforts sur celle d'enseigner et manque ainsi à développer chez les élèves la culture des droits de l'Homme et de la démocratie.

Force nous est aussi de constater que l'école haïtienne, loin de développer chez les élèves une culture de paix, véhicule et tolère le mépris des autres, l'hostilité, le rejet de la différence allant jusqu'à la discrimination. Certains élèves haïtiens d'aujourd'hui font montre d'une intolérance sans précédent, intolérance semblable à celle que décrit Betty A. Reardon (1997, p. 19) dans son ouvrage *La tolérance, porte ouverte sur la paix*, une intolérance qui transparaît dans leur langage, dans leurs stéréotypes, dans leurs moqueries, dans leurs préjugés, dans leurs actes de discrimination, dans leur harcèlement, dans la brutalité dont ils font preuve, dans leur exclusion, dans leur

répression, dans leur destruction. Il n'est pas rare de découvrir bon nombre de ces pratiques chez certains élèves fréquentant les écoles haïtiennes.

Ces pratiques antisociales que l'on rencontre à l'intérieur des écoles haïtiennes, continuent de faire leur chemin dans la vie courante. Dans cette société qui, depuis près de deux cents ans, n'a connu que des régimes politiques totalitaires, le cursus scolaire n'a pu incarner un projet de société démocratique visant à permettre au jeune Haïtien d'apprendre à exercer librement son rôle de citoyen. D'où la nécessité pour l'école haïtienne de développer chez les élèves une culture de respect des droits de l'Homme et de la démocratie. Cette culture se développera par une éducation dans le sens des valeurs démocratiques.

Voilà pourquoi, comme contribution à la cause de l'éducation aux droits de l'Homme et à la démocratie, il nous semble intéressant de décrire l'éventail des principales représentations des élèves, celles-ci peuvent se révéler utiles dans l'éventualité de l'introduction d'un programme d'éducation pour les droits de l'Homme et la démocratie dans le curriculum de l'enseignement secondaire haïtien.

1.1.3 Les objectifs de la recherche

Tel qu'il est indiqué dans notre sommaire, cette investigation vise à :

- comprendre l'importance de la prise en compte des représentations d'élèves dans le processus d'enseignement/apprentissage;
- mettre à la disposition des enseignants haïtiens un ensemble de représentations d'élèves sur lesquels ils peuvent compter dans l'enseignement des droits de l'Homme et de la démocratie ;
- identifier la manière dont les élèves des classes terminales du secondaire en Haïti se représentent les droits de l'Homme et l'éducation à la démocratie ;
- analyser, à travers les témoignages recueillis, diverses significations accordées aux concepts, diverses façons de les aborder en vue de dégager les ancrages des

représentations ; à cette fin, mettre en rapport les éléments dont les élèves tiennent compte dans leurs représentations avec un certain nombre d'appartenances, dont le statut social, la religion, l'âge et le sexe en vue de dégager les variations qui en relèvent.

1.2 LE PROBLÈME GÉNÉRAL DE RECHERCHE

1.2.1 Le contexte

Un malaise sérieux frappe le système d'enseignement haïtien. Dans l'analyse des besoins pédagogiques, il n'y a pas, à proprement parler, d'investigation systématique des besoins du milieu. Dans l'élaboration des programmes et dans les prises de décisions pédagogiques également, les responsables de l'éducation ne prennent pas en compte les représentations des élèves.

Les manifestations de la non-prise en considération des représentations des élèves sont nombreuses, les principales étant sans doute la désaffection pour certains cours. L'enseignement qui ne tient pas compte des représentations des élèves est non significatif et n'intéresse pas un bon nombre d'élèves.

En effet, les élèves possèdent un certain nombre de représentations premières ou idées préconçues de la réalité qui les entoure. Pour illustrer ce postulat, les chercheurs se sont intéressés aux représentations des élèves concernant divers concepts. Cette entreprise leur a permis de mettre en évidence et d'inventorier les représentations les plus communes qui existent chez les élèves par rapport à un concept donné. L'analyse de ces représentations a amené les chercheurs à voir dans quelle mesure elles représentent des obstacles à l'acquisition des connaissances admises. À cette fin, Gaston Bachelard (1977, p. 43), dans *La formation de l'esprit scientifique*, adopte une approche historique consistant à comparer les représentations relatives à un concept aux obstacles épistémologiques qui ont émergé dans l'histoire de l'élaboration des concepts en question. Ayant à l'esprit les représentations les plus fréquentes et connaissant la dynamique historique de l'évolution des concepts, les didacticiens des disciplines scolaires ont mis à la disposition des enseignants les éléments nécessaires à une

intervention pédagogique qui permettrait de dépasser les représentations initiales des élèves pour aboutir à un savoir plus objectif et relativement plus organisé.

Bref, selon les didacticiens des disciplines scolaires, les représentations jouent un rôle important dans l'enseignement, leur analyse et leur prise en compte permettraient donc de mieux adapter l'enseignement, de l'améliorer et de le rendre plus efficace.

Des recherches, dont celle de Le Bouedec (1984, p. 251), ont montré que si l'on ne tient pas compte des représentations premières que les élèves se font de la réalité avant de leur enseigner de nouvelles représentations, celles que l'on tente de leur inculquer ne remplaceront pas nécessairement les anciennes représentations, mais risqueront de s'y ajouter, tout simplement pour former un mélange conceptuel plutôt déroutant dans la tête de plusieurs élèves.

Voilà ce qui nous a incité à vouloir disposer d'un cadre de référence permettant de déterminer les représentations que les élèves se font de certaines réalités sociales comme les droits de l'Homme et l'éducation à la démocratie pour faciliter la prise des décisions les plus judicieuses possibles pour la suite de l'enseignement.

1.2.2 La pédagogie à l'école haïtienne

Depuis les premières années de l'école haïtienne, les méthodes d'enseignement préconisées ont toujours été centrées sur des attitudes traditionnelles comme l'autoritarisme de l'enseignant, le contenu des matières et la mémorisation des connaissances. Dans le système d'enseignement haïtien, la pédagogie reste l'apanage de l'enseignant. Il s'agit d'un enseignement systématique axé sur l'imposition des connaissances prêtes à être assimilées, sans se soucier des besoins réels des élèves. Ces derniers ne sont nullement entraînés à réfléchir, à observer, d'où une mémorisation à outrance des éléments véhiculés dans le système. Ainsi, tout se passe comme s'il existait, selon que l'écrit Gérald Boutin (1997, p. 13), un corpus de connaissances pré-établies et constituées une fois pour toutes. De cette façon, les élèves haïtiens demeurent passifs devant l'enseignement : ils reçoivent des savoirs élaborés, toujours construits par

d'autres. L'approche éducative en Haïti s'apparente, dans ce cas, à une pédagogie de sélection. C'est l'école de l'effort où les plus intelligents réussissent et les moins doués échouent. Dans cette optique, la relation enseignant-élève induit une relation de pouvoir entre le maître qui sait face à l'élève qui ne sait pas encore.

L'inculcation des connaissances, inspirée d'une conception aussi linéaire du savoir et basée sur la somme des connaissances antérieures élaborées par l'homme au fil des générations, demeure le mode privilégié d'instruction des élèves haïtiens. Cette conception appelle à une grande malléabilité des élèves ; ces derniers sont souvent comparés à une cire molle, à un vase à remplir.

Cette option marque non seulement un acte de non-respect de la personne humaine, mais aussi une décision non avisée, car porteuse d'insuccès. Les concepts enseignés dans les diverses matières ne sont pas intégrés d'emblée. Cela cause une très grande désaffection de la part des élèves pour un grand nombre de cours.

On comprend aussi que cette approche ne saurait tenir compte des représentations des élèves dans l'organisation des activités pédagogiques. Les autorités pédagogiques haïtiennes, dans le cadre de l'élaboration des programmes d'enseignement, font fi des conceptions premières des élèves. L'analyse des besoins n'est fondée que sur la base de la perception de la réalité par les enseignants. Ainsi, à l'école haïtienne, tout se passe comme si la pédagogie est un processus extérieur à l'élève.

1.2.3 Les théories cognitives contemporaines

Des approches qui s'intéressent aux conditions internes d'apprentissage à l'individu se sont développées en réaction au courant traditionnel. Inspirées notamment de la psychologie cognitive, qui étudie les processus mentaux, ces approches renvoient à des pédagogies qui donnent une place à la notion d'acteur. Déjà, dans la première moitié du XX^e siècle, le courant de l'école nouvelle se développa en réaction à l'école

traditionnelle. C'est ainsi que Ferrière, Claparède et Montessori prirent bien soin de se démarquer des pédagogues de leur époque. Deux de ces approches nous intéressent dans le cadre de cette recherche : l'approche humaniste et l'approche constructiviste.

En matière d'enseignement et d'apprentissage, on considère généralement la théorie de Carl Rogers comme la conception qui a exercé le plus d'influence. Rogers (1976) pense que l'apprenant est réputé connaître ce qui est nécessaire pour assurer sa croissance personnelle et il peut trouver les moyens d'actualiser cette croissance dans la mesure où l'environnement met à sa disposition ce qu'il faut pour qu'il découvre ce qui est important pour lui. Fondamentalement, écrit Jacques Tardif (1997, p. 12), l'élève sait ce qui est essentiel pour sa propre évolution et sa réalisation personnelle. L'approche humaniste veut que l'enseignant adopte une attitude non interventionniste à l'endroit de l'élève puisque ce dernier sait ce qui est important à sa croissance cognitive.

Dans la conception humaniste de l'enseignement et de l'apprentissage, l'enseignant doit être un animateur qui intervient peu fréquemment et qui crée, à partir des besoins des élèves, un environnement riche, varié, axé sur la croissance personnelle. L'apprentissage, dans ce cas, se fait par découverte personnelle, par exploration et à partir d'un contenu global.

Pour sa part, le pédagogue humaniste, Maslow (1976), estime qu'en voulant ne s'en tenir qu'aux comportements directement observables, on néglige de considérer la personne comme un tout. On omet ainsi de tenir compte d'aspects humains capitaux comme les besoins, les valeurs, les sentiments et les aspirations. Même si les béhavioristes peuvent prétendre que les valeurs aussi sont acquises par conditionnement opérant, il n'en reste pas moins, selon eux, qu'elles influencent les conduites de façon déterminante. En outre, chaque personne constitue un tout original dont chaque composante interagit avec les autres et ne prend, selon de Landsheere (1992, p. 76), sa véritable signification que dans ce contexte.

Selon le modèle constructiviste, l'apprenant sera considéré comme un sujet ayant déjà construit des modèles explicatifs issus de ses relations avec ce qui l'entoure, de ses

expériences premières. Loin d'être une table rase, il possède un savoir déjà là dont l'enseignant doit tenir compte dans la planification d'une séquence d'enseignement-apprentissage. La conception constructiviste de l'enseignement et de l'apprentissage porte sur l'importance des connaissances antérieures et sur leurs rôles dans la construction du savoir. L'enseignant constructiviste tient toujours pour acquis que ce que connaît l'élève est primordial par rapport aux nouvelles informations. Au début de chaque activité, il vérifie ce que l'élève connaît déjà, les connaissances qu'il a en mémoire à long terme et leur organisation. L'enseignant considère aussi qu'il doit organiser les connaissances pour l'élève pour que ce dernier puisse les intégrer d'une façon significative en mémoire à long terme.

La conception constructiviste de l'enseignement et de l'apprentissage voit l'enseignement comme la création d'un environnement axé sur l'organisation des connaissances par l'élève et sur les stratégies cognitives et méta cognitives qu'il développe, le tout à partir de ses connaissances antérieures. Pour les constructivistes, l'apprentissage se fait par construction graduelle des connaissances et par la mise en relation des connaissances antérieures et des nouvelles informations. L'approche constructiviste de l'enseignement et de l'apprentissage exige de l'élève qu'il apprenne activement, par lui-même, ce qui le rend responsable de son apprentissage.

Cette approche apparaît comme une solution de remplacement efficace à l'enseignement traditionnel. Face aux limites des moyens traditionnels d'enseignement, l'approche constructiviste permet d'améliorer l'enseignement. Elle respecte mieux la nature de l'élève et, tout en s'efforçant de susciter des conditions optimales pour son développement, elle lui fait découvrir l'essentiel de la culture dans laquelle il vit et que, dans une certaine mesure, il contribuera à faire progresser.

Cette option, selon les théoriciens de l'Éducation nouvelle, est un acte de respect de la personne humaine. Il s'agit selon Clause (1972), d'un renversement total de la perspective pédagogique.

Les constructivistes n'ignorent pas les exigences de la culture et de ce qu'il faut bien continuer à appeler les programmes ; ils savent que l'éducation doit se développer dans la direction d'objectifs préalablement définis et dont la responsabilité appartient au maître. Mais, pour atteindre ces objectifs, l'éducation doit partir de l'apprenant lui-même, de son expérience, de ses préoccupations, de sa psychologie propre, de ses ambitions, comme aussi de ses faiblesses et de ses lacunes.

Clausse fait remarquer qu'un apprentissage n'est valable que dans la mesure où il se construit sur la réalité même de l'individu et où il est commandé par un désir intérieur authentique.

L'idée de la participation du sujet à la construction de son savoir est centrale aussi chez Malrieu (1974). Selon lui,

L'éducation ne consiste pas seulement à organiser et à orienter les aptitudes naturelles de l'enfant en fonction des normes sociales reconnues valables par la société ; elle ne peut sans doute cesser d'avoir cette fonction de modelage, mais il s'y ajoute une fonction de découverte de possibilités humaines insoupçonnées, chez l'enfant d'abord, mais nécessairement aussi chez l'éducateur. La connaissance s'élabore dans un dialogue inséré dans un savoir collectif, en face duquel l'enfant ne doit pas se situer comme récepteur, mais comme créateur. (1974, p. 85)

L'Éducation nouvelle trouve alors ses principaux fondements dans la théorie constructiviste de Piaget (1969). Le principe central est : l'élève ne doit pas recevoir la connaissance toute faite; il lui appartient de la découvrir, de la construire, ce qui ne signifie cependant pas qu'il doit tout réinventer. L'élève se voit uniquement offrir le maximum d'occasions de construire la connaissance, tant à l'école qu'en dehors de ses murs.

La théorie constructiviste de Piaget, théorie qui admet que le développement d'un individu est un processus permanent de construction et d'organisation des connaissances, est, en ce sens, la référence de base à l'éducation aux droits de l'Homme et à la démocratie. Toute expérience nouvelle est reliée aux précédentes, et l'on essaie d'entrevoir ses apports possibles à la résolution de problèmes possibles. Pour le

constructivisme piagétien, l'apprenant est programmé à acquérir les connaissances par construction et dans un certain ordre, à condition que le milieu fournisse les stimulations nécessaires au moment voulu.

Ainsi, la pédagogie nouvelle voit l'élève comme le premier responsable de son apprentissage. Cette vision de l'éducation suppose la création de situations motivantes, d'un climat positif en salle de classe devant faciliter cette prise en charge par l'élève de son apprentissage. Dans ce sens, l'enseignant joue un rôle de facilitateur. Il n'a pas à fournir des solutions toutes faites aux problèmes posés. Son rôle est de faciliter la recherche par les élèves eux-mêmes de meilleures solutions possibles.

Pour les théoriciens de la démocratie, un climat, tel celui de l'école haïtienne, qui ne respecte pas les droits de l'Homme et la démocratie, n'est pas favorable à l'éducation aux droits de l'Homme et à la démocratie. La connaissance de l'apport des courants évoqués plus haut ne peut être que favorable à une meilleure compréhension de l'approche à adopter pour une éducation à la démocratie.

Notre recherche est effectuée dans une perspective constructiviste parce que, comme Piaget (1969), nous adhérons au principe que la connaissance n'existe que façonnée par l'élève. Celui-ci doit être matériellement et intellectuellement actif à l'échelle de ses propres moyens. L'apprentissage s'opère en un va-et-vient permanent entre la pensée et l'action.

1.2.4 La question générale de recherche

La question générale qui nous guidera dans l'élaboration de cette recherche peut être formulée de la façon suivante :

Quelles représentations les élèves des classes terminales du secondaire en Haïti se font-ils des droits de l'Homme et de l'éducation à la démocratie ?

1.3 LE PROBLÈME SPÉCIFIQUE DE RECHERCHE

En sciences de l'éducation, ces dernières années, l'étude des représentations a pris un essor considérable. De plus en plus de chercheurs effectuant des recherches en didactique des disciplines scolaires, dont Audigier F. et Lagelée G. (1996) et Giordan A. et De Vecchi G. (1987) pensent qu'un diagnostic des représentations est indispensable à une gestion efficace des conditions d'enseignement et d'apprentissage tant en formation initiale qu'en formation continuée. Leurs recherches indiquent que les élèves construisent leur propre vision du monde et des phénomènes naturels. Avant même que tout apprentissage formel n'ait pris place, ceux-ci tentent de donner un sens à l'environnement dans lequel ils vivent par leurs propres expériences, leurs connaissances et leur mode de raisonnement. Ces visions du monde, qualifiées de représentations, constituent un champ de recherche vaste et fécond en sciences de l'homme et de la société.

D'après les différents chercheurs plus haut mentionnés, les élèves possèdent des représentations des concepts à l'étude ainsi que des différents objets qui composent la réalité scolaire, notamment de la matière à apprendre. Les résultats de leurs recherches portant sur les représentations de la réalité invalident les postulats selon lesquels les élèves sont une boîte vide à remplir. Dans toutes les disciplines scolaires, soulignent-ils :

- les élèves ont des représentations spontanées des différents objets qui composent la réalité scolaire et notamment de la matière à apprendre, avant un enseignement formel ;
- ces représentations spontanées vont nuire plutôt que les aider dans leur apprentissage et vont souvent persister malgré l'enseignement de connaissances scientifiques ;
- l'habileté d'un élève à maîtriser un concept à l'étude n'est pas la garantie d'une compréhension suffisante et adéquate des concepts sous-jacents ;

- les difficultés d'apprentissage des élèves d'un concept à l'étude ne sont pas imputables au fait qu'ils n'ont pas atteint le niveau opératoire formel, mais plutôt au fait qu'ils doivent remettre en question leurs représentations premières.

D'autres chercheurs, dont Rumelhart et Ortony (1977), concluent que les représentations antérieures ainsi que la façon dont elles ont été structurées dans la mémoire à long terme de l'élève déterminent ce qui, dans l'étude d'un sujet, est compris et appris. Ils poursuivent que la compréhension et la rétention sont très faibles si l'élève ne puise pas d'abord dans ses représentations initiales. Les connaissances déjà acquises servent à comprendre et à structurer les informations nouvelles. Pour être efficace, une méthode d'apprentissage doit, selon les chercheurs cognitivistes, inviter les élèves à se servir des représentations qu'ils ont acquises dans d'autres expériences de vie.

Nous fonctionnons par confrontation de nos représentations à des connaissances. Pour Frenay (1996b), les représentations sont des

... constructions circonstanciées faites dans un contexte particulier et à des fins spécifiques. [...] La construction de la représentation est finalisée par la tâche et la nature des décisions à prendre.

... alors que les connaissances, contrairement aux représentations, ne sont pas liées à des situations spécifiques mais stabilisées en mémoire à long terme. (1996b, p. 48)

L'approche constructiviste fait appel aux représentations antérieures de l'élève. Elle lui permet d'exprimer ce qu'il sait et ce qu'il ne sait pas et, aussi, de prendre conscience de ses croyances et de ses idées erronées; celles-ci entravent, selon les chercheurs, la compréhension et l'apprentissage tant et aussi longtemps qu'elles demeurent inconscientes.

En nous appuyant sur les résultats des recherches citées plus haut, notre recherche a pour objectif spécifique de produire un inventaire mettant en évidence les principales représentations qu'ont les élèves des classes terminales du secondaire en Haïti des concepts de droits de l'Homme et d'éducation à la démocratie. Elle vise aussi à

dégager la cohérence et l'organisation internes des principales représentations. Puisque notre recherche se veut également une contribution au champ de la didactique des droits de l'Homme et de la démocratie, l'inventaire servira, à toute fin pratique, d'outils indiquant aux enseignants des droits de l'Homme et de la démocratie, des pistes dans la façon de définir la démarche pédagogique et leur permettra d'aborder plus en profondeur ces concepts.

En effet, plusieurs chercheurs en didactique des disciplines scolaires insistent sur l'avantage que peut présenter la connaissance des représentations des élèves avant d'aborder tout enseignement. Ainsi, nous pensons que l'inventaire des principales représentations spontanées chez les élèves haïtiens pourrait être une contribution à une pédagogie des droits de l'Homme et de la démocratie à l'école haïtienne, car cette information permettrait d'abord de tenir compte d'un aspect important du bagage conceptuel des élèves lors de l'enseignement et permettrait ensuite d'enseigner d'une façon qui respecte beaucoup plus la nature même de l'activité, qui est justement une continuelle remise en question de certaines représentations. Cet inventaire, qui se veut une mise à jour des représentations les plus fréquentes que les enseignants sont susceptibles de rencontrer chez les élèves, vise aussi à cerner l'influence de l'appartenance sociale sur les représentations des élèves.

Généralement, les représentations chez les élèves sont étudiées à trois moments de l'apprentissage : avant, pendant et après celui-ci. Nous nous sommes intéressé uniquement aux représentations des concepts de droits de l'Homme et d'éducation à la démocratie chez les élèves des classes terminales du secondaire en Haïti avant tout apprentissage formel. Nous voulons dresser un état des lieux et cerner les caractéristiques conceptuelles de départ des élèves afin d'organiser, de façon efficace, l'environnement éducatif.

Jusqu'à présent, la tradition de recherche très récente sur l'école haïtienne s'est peu intéressée aux questions touchant les droits de l'Homme et la démocratie. Aucune recherche en ce sens n'a été effectuée dans ce domaine de l'éducation dans le contexte

de l'école haïtienne. Il nous est apparu pertinent, voire important, de nous arrêter, pour une première fois, à cet acteur principal de l'école haïtienne : l'élève.

1.3.1 L'ancrage des représentations

Selon Christine Bonardi et Nicolas Roussiau (1999), le processus d'ancrage traduit l'insertion sociale et l'appropriation par les groupes sociaux d'une représentation, parce que celle-ci s'élabore dans un environnement social avec tous les conflits sociaux et culturels dont cet environnement est perpétuellement le lieu d'expression.

Moscovici et Hewstone (1984) ajoutent que, sans beaucoup de peine et sans travail d'expertise, on est à même de disserter que se crée une connaissance dite de sens commun, distincte de la réalité qui l'a suscitée et rendue possible.

Doise (1992) a démontré que les représentations que les élèves ont d'un objet d'étude dépendent d'une pluralité de facteurs et de leur constante interaction. Certains facteurs sont intrinsèques aux élèves, d'autres sont inhérents aux différents milieux dans lesquels ils évoluent.

Une manière privilégiée, selon Doise, pour étudier les ancrages de représentations est de rechercher les liens entre appartenances sociales et modulations dans les prises de positions. Des insertions sociales partagées donnent lieu à des interactions et expériences spécifiques qui, éventuellement, à travers l'intervention différenciée des valeurs, modulent les prises de position de nature symbolique.

De façon spécifique, on peut attendre que de telles dynamiques vont intervenir dans la définition des attitudes individuelles à l'égard des droits de l'Homme et de l'éducation à la démocratie puisque chaque composante d'une société inculque à ses enfants des habitus particuliers, c'est-à-dire des modes de comportement et une façon propre de voir les choses qui dépendent de l'origine sociale.

L'école aussi, c'est-à-dire chaque établissement scolaire, selon son implantation en milieu urbain ou rural, son recrutement, selon la personnalité et la formation des enseignants et leurs méthodes pédagogiques, est imprégnée d'un esprit particulier qui agit sur les élèves.

Albertini (1983), sur la base de son expérience en éducation, plus spécifiquement dans le domaine des sciences économiques, prend la même position que Doise (1992, p. 68). L'élève, écrit-il, a toujours une représentation des matières qui vont être traitées dans une formation. Les représentations sont liées à des pratiques sociales. Selon lui, les acteurs socialement situés, parlent des langages différents, et ces langages renvoient à des systèmes d'actions distincts.

Patrice Canivez (1990, p. 54) abonde dans le même sens. Selon lui, la première éducation familiale inculque aux enfants des habitudes qui entraînent avec eux une certaine manière d'être avec autrui, de parler et de penser. Les habitus, écrit-il, incarnent d'une valeur pratique et théorique une manière d'être et un style de vie qui sont socialement marqués.

1.3.2 Les questions spécifiques de recherche

Nous essaierons, dans le cadre de la présente recherche, de dégager des éléments de réponse aux questions suivantes :

- Comment les élèves des classes terminales du secondaire en Haïti se représentent-ils les droits de l'Homme et l'éducation à la démocratie ?
- À quels concepts se réfèrent-ils pour signifier les droits de l'Homme et l'éducation à la démocratie ?
- Les droits de l'Homme et l'éducation à la démocratie font-ils l'objet d'interprétations communes dans l'esprit des élèves haïtiens ?

1.3.3 L'importance de la recherche

Alors que du côté de la didactique des sciences expérimentales on a commencé depuis longtemps à s'intéresser au problème des représentations, peu d'études ont été menées en didactique de l'éducation aux droits de l'Homme et à la démocratie. Nous pensons que l'identification des représentations des élèves pourrait être un pas important vers une pédagogie plus adéquate des droits de l'Homme et de la démocratie, car cette information permettrait de tenir compte d'un aspect important du bagage conceptuel des élèves lors de l'enseignement et permettrait ensuite d'enseigner d'une façon qui respecte beaucoup plus la nature même de l'activité.

Chapitre 2

RÉCENSION DES ÉCRITS

2.1 LES DROITS DE L'HOMME

Les droits de l'Homme, écrit Gloria Ramirez (1977), font partie de l'éthique socio-politique de notre temps. Ils deviennent une question omniprésente. En toutes occasions, on les invoque ; ils représentent, de façon confuse, une aspiration à la liberté que l'on identifie avec l'idéal démocratique. On en parle aujourd'hui comme s'il s'agissait d'une évidence intellectuelle établie : tout le monde les défend, du moins en paroles et tant que cela n'engage pas à grand-chose. Et pourtant, en ce début du XXI^e siècle, ils sont violés, alors même que de belles et ambitieuses constitutions les proclament un peu partout comme le fondement des sociétés civilisées.

Pour empêcher que la crise des grandes idéologies ne débouche sur le nihilisme pur et simple, des organisations telles qu'Amnistie Internationale mènent au jour le jour le combat pour qu'il subsiste au moins une valeur révolutionnaire, celle qu'incarne la notion vague de « droits de l'Homme ».

Mais si tout cela semble incontestable, il n'en reste pas moins vrai que la notion des droits de l'Homme est aujourd'hui galvaudée. Ainsi, cherchons nous à définir le concept des droits de l'Homme. Il est nécessaire, aujourd'hui, de faire le point sur la signification même d'une notion si fondamentale, et cependant si mal comprise.

2.1.1 La définition du concept

Nous avons retenu, à travers nos lectures, deux définitions des droits de l'Homme : celle de Richard Fortat (1989) et celle de Guy Haarscher (1993). Entendons-

nous pour que le concept de droits de l'Homme se réfère ici explicitement à la Déclaration universelle des droits de l'Homme de 1948.

Dans *Pour une éducation à la paix et aux droits de l'Homme*, Richard Fortat (1989), spécialiste de l'éducation aux droits de l'Homme et à la démocratie, définit ainsi les droits de l'Homme : « Il s'agit d'un ensemble de règles de vie que tous les gouvernements et tous les individus devraient respecter pour que le monde vive en paix ».

Guy Haarscher élargit la définition de Fortat. Il s'agit pour lui de :

prérogatives accordées à l'individu, tenues pour tellement essentielles que toute autorité politique se devrait d'en garantir le respect. Les droits de l'homme, poursuit-il, constituent les protections minimales permettant à l'individu de vivre une vie digne de ce nom, à l'abri des empiétements de l'arbitraire étatique ; ils dessinent par conséquent une sorte d'espace sacré, infrangible, ils constituent autour de l'individu une sphère privée et inviolable ; bref, ils définissent une limitation des pouvoirs de l'État à laquelle correspondent ce que l'on appelle les libertés fondamentales de l'individu. Certes, cet espace protégé ne l'est pas totalement ; il peut être restreint par la puissance étatique dans la mesure où il apparaît nécessaire de préserver les droits fondamentaux d'autrui : ma liberté s'arrête, comme l'énonce si bien la première Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen (26 août 1789), là où commence celle d'autrui ; mais cette intervention de l'État, plus exactement du pouvoir judiciaire, doit être contrôlée et limitée ».

On peut donc dire, à la lumière des deux définitions plus haut mentionnées, que les droits de l'Homme représentent les règles du jeu minimales qui doivent être respectées par les gouvernants et par les gouvernés pour qu'une vie digne de ce nom soit possible.

L'indivisibilité des droits de l'Homme ne fait pas d'eux un vague ensemble de désirs, de besoins. Comme tout droit, au sens juridique du terme, un droit de l'Homme se caractérise par :

- un sujet, titulaire du droit : dans le cas des droits de l'Homme, c'est l'ensemble de tous les êtres humains, hommes, femmes, enfants, quels que soient leur sexe, leur religion, leur origine sociale, géographique et ethnique, leur âge, qui forme ce sujet de droit ;
- un objet : l'objet d'un droit est précisé, énoncé dans les textes reconnus internationalement ou par une législation nationale. Par exemple, l'éducation, la liberté d'expression, la liberté de pensée, la nationalité, la culture sont des objets de droit dans les déclarations, conventions, pactes édictés par les organismes internationaux.
- une garantie : tout droit est opposable à un tiers qui le bafoue. Cette capacité de recours doit être garantie. Dans le cas des droits de l'Homme, ces garanties viennent essentiellement des États nationaux. Mais elles doivent relever aussi de la responsabilité de toutes les institutions responsables de la vie quotidienne des êtres humains : institutions régionales, institutions spécialisées, ministères, etc., et de la responsabilité de chaque personne humaine.

2.1.2 Les valeurs qui fondent les droits de l'Homme

Selon le texte de la Déclaration universelle des droits de l'Homme, les droits de l'Homme valent partout et pour toutes les personnes considérées sans distinction de couleur, de sexe, de pays, de religion, de richesse, d'opinion. Ils sont fondés sur des valeurs telles : la dignité, la liberté, l'égalité et la justice, valeurs qui, tout en étant un idéal pour l'humanité, sont des principes capables de réguler la vie des hommes, des femmes, des enfants. En même temps qu'ils tendent à l'universalité, les droits de l'homme sont concrets, car ils permettent de reconnaître que certains actes sont inhumains, comme la mise en esclavage, la torture, la privation de liberté sans jugement préalable. C'est aux personnes particulières qu'il appartient, par une action d'ordre éthique, de condamner les violations des droits de l'Homme.

En ce sens, tout être humain est sujet de droit : il participe à l'élaboration des droits plus ou moins directement. Il est, par principe, créateur du droit, de la loi et il est

titulaire de droits, de tous les droits de l'Homme, en tenant compte de ses obligations, de ses devoirs au regard de l'intérêt général.

Étant universels, dans l'esprit et dans la lettre de la Déclaration, les droits de l'Homme sont indivisibles. Ils forment un tout. On ne peut ni en choisir une parcelle ni donner une préférence exclusive à tels ou tels droits sans mettre immédiatement à mal la notion même de droits de l'homme.

Les droits de l'Homme se complètent mutuellement, d'où les conséquences que voici :

- on ne peut exiger n'importe quelles libertés, dire sans cesse : « J'ai le droit de » sans respecter l'autre autant que soi-même, sans lui reconnaître les mêmes libertés et les mêmes droits ;
- personne ne peut décider que certains droits de l'Homme sont plus importants que d'autres. Les droits de l'Homme forment un tout, constituent un ensemble de valeurs et de principes que tout être humain, de tout pays, de toute culture, doit respecter. Chaque personne peut et doit se réclamer, pour lui-même comme pour les autres, de la totalité des droits de l'Homme ;
- les droits de l'Homme ne sont pas une promesse de bonheur. Ils ne remplacent aucune religion. Ils ne sont pas une simple liste à laquelle on pourrait sans cesse ajouter de nouveaux, d'où l'on pourrait retrancher, selon les goûts, selon les cultures ou selon le niveau économique. Des défis nouveaux existent, tels ceux liés à l'environnement ou au patrimoine génétique de l'humanité. Il est de la responsabilité de chacun, de relever ces défis et de faire évoluer le droit international.

2.1.3 Les droits économiques et sociaux

Si la pauvreté, la misère, les épidémies empêchaient irrémédiablement l'individu d'aller et venir, de voter, de se marier librement, que voudrait dire le droit à la vie ou encore à la participation à la vie politique, écrit l'Unesco dans la version préliminaire de son Manuel pour l'éducation aux droits de l'Homme (1997). L'importance des droits économiques et sociaux, comme condition même de l'efficacité de l'exercice de l'ensemble des droits reconnus aux êtres humains, ne peut échapper à personne.

Cependant, en sens inverse, réussir à rendre effectifs les seuls droits économiques ne pourrait se faire en niant les droits de la personne (les droits civils) et les droits de chaque individu à décider de son sort et de l'avenir de son pays (droits politiques). Entre droits civils et politiques d'une part, droits économiques et sociaux d'autre part, il existe un lien indéfectible. Tous les droits de l'Homme sont insécables, indivisibles. Chacune des catégories de droits garantit un aspect de la valeur de la personne et de sa dignité.

2.1.4 Les droits culturels

Par rapport à l'universalité des droits de l'Homme, se posent avec acuité la question de la diversité des cultures et celle de la spécificité des droits culturels. La Déclaration universelle reconnaît le droit de chaque personne à participer à la vie culturelle de sa communauté, de son pays, à recevoir une éducation et une formation, à s'informer. La diversité culturelle ne déroge pas à l'universalité des droits de l'homme. Le relativisme excessif que pourrait engendrer la considération de la diversité culturelle conduirait à la négation du socle universel que constitue l'ensemble des droits de l'Homme. On ne peut ni ne doit tout relativiser. Considérer que les droits de l'Homme prennent des sens radicalement différents d'une culture à l'autre, prétendre que ce qui est digne de l'humanité ici, est indigne ailleurs, ou l'inverse, serait nier toute possibilité de reconnaître des principes et des valeurs universels, capables de permettre aux êtres humains de vivre ensemble. On ne peut prétexter des différences culturelles pour ne pas respecter les droits de l'Homme.

Toutes les cultures, par contre, et quelles qu'elles soient, peuvent faire progresser les droits de l'Homme, notamment les droits culturels. Toutes les cultures sont égales en dignité lorsqu'elles sont des expressions de la liberté, de la créativité des hommes. Mais elles sont différentes et inégales dans leurs réalisations. Dans une période donnée, en un lieu défini, des hommes, des femmes, des enfants ont pu inventer, selon leur culture, des façons de vivre les droits de l'Homme. Mais cette diversité enrichissante ne le reste que si elle respecte la valeur de l'être humain comme fin en soi ; autrement dit si elle prend en compte l'ensemble des droits de l'Homme.

2.1.5 Les droits de l'Homme et la démocratie

Les droits de l'Homme, l'État de droit, la démocratie sont étroitement associés. Le respect des droits de l'Homme et des libertés fondamentales, dont la liberté d'information, caractérise une démocratie. Un État de droit, qui se soumet lui-même et ordonne sa propre législation au corpus de droits supranationaux et fondamentaux, celui des droits de l'Homme, définit, entre autres éléments, un régime démocratique. Plus largement, le fonctionnement démocratique d'un groupe humain suppose que le dialogue soit possible entre tous : entre l'état et ses citoyens, entre les gouvernants et les gouvernés, entre les personnes de toute opinion. Autrement dit, la démocratie est une façon de vivre ensemble, une expression du respect de l'autre, qui s'ancre dans une culture démocratique, une culture du débat, une culture du dialogue.

Tout ce qui favorise, dans le domaine de l'éducation, l'exigence de démocratie chez le citoyen est lié au respect des droits de l'Homme et à l'apprentissage de ce respect. Aussi l'esprit critique à l'égard des institutions qui gouvernent tel état ou qui encadrent la vie sociale doit-il être éveillé chez les élèves.

Apprendre les droits de l'Homme dans le milieu scolaire, c'est être confronté à la problématique de la démocratie dans une communauté humaine.

Ainsi, l'apprentissage de la démocratie au sein des établissements scolaires est la condition d'une authentique éducation aux droits de l'Homme et de sa crédibilité. Sans

cette condition, l'enseignement des droits de l'Homme reste formel parce que séparé de l'action et de la réalité vivante du groupe social qu'est une communauté scolaire.

2.1.6 L'éducation aux droits de l'Homme

Selon Abdallah-Pretceille (1992, p. 65), si l'on veut construire un espace civique commun, il faut faire appel à une éthique collective qui définit les normes les plus favorables à tous et de plus responsabilise les uns et les autres.

L'éthique néo-libérale de la performance, se révélant ne pas donner suffisamment de vigueur à la démocratie, James Lynch suggère de considérer les droits de la personne comme l'axe central du curriculum dans une société démocratique. Selon James Lynch (1989, p.69), l'éducation à la démocratie a un leadership moral. Pour l'exercer, il faut arrimer à l'éducation aux droits de la personne des connaissances, des habiletés et des attitudes. Patrice-Meyer Bisch abonde dans le même sens : « Le respect des droits de l'Homme, écrit-il, exige des connaissances, des attitudes et un apprentissage pratique » (1995, p. 15). Les écoles, selon lui, doivent concentrer leurs efforts sur le développement des techniques cognitives et affectives ou socio-affectives tant au niveau de l'éducation préscolaire qu'à celui de la formation des maîtres. Abdallah-Pretceille (1992, p. 65) ajoute que si éduquer à la démocratie, c'est transmettre des connaissances, c'est aussi susciter ses pratiques soutenues par des valeurs. Les changements d'attitudes doivent s'appuyer sur l'acquisition d'habiletés pédagogiques et de compétences. Le souci de toute pédagogie, souligne Abdallah-Pretceille, est d'arriver à la formation du jugement de telle façon que, dans le feu de l'action, l'acteur agisse en conformité avec les compétences acquises.

Dans la même lignée, Abdallah-Pretceille (1992, p. 66) poursuit que les droits de l'Homme sont des connaissances qu'il faut transmettre et non des sentiments qu'il faut cultiver. Tous les élèves, durant leur instruction obligatoire, devraient connaître, discuter et réviser les principales catégories des droits de la personne y inclus les responsabilités et les obligations.

De plus, les élèves devraient apprendre l'existence des instruments, soit les principales agences nationales, régionales et internationales impliquées dans la sauvegarde des droits de la personne. En outre, ils devraient discuter des menaces à ces droits que sont les multiples formes de discrimination, d'injustice, de grande inégalité et de violence. Enfin, ils devraient être informés des développements de l'histoire de l'humanité liés à la formulation de l'idéal des lumières démocratiques que sont les droits de l'Homme, du combat continu pour ces droits et des principaux domaines de violation.

L'Unesco considère que la Déclaration universelle des droits de l'Homme, adoptée et proclamée par l'Assemblée générale des Nations unies, le 10 décembre 1948, est une référence fondamentale pour l'éducation aux droits humains.

2.1.7 Les droits de l'Homme dans les programmes scolaires

Richard Fortat (1989) suggère quelques éléments pour l'enseignement et l'apprentissage des droits de l'Homme dans les écoles :

- les concepts liés à la démocratie doivent, selon lui, être abordés dès le plus jeune âge. Les enfants du préscolaire et du primaire peuvent déjà faire l'expérience du règlement non violent des conflits et du respect d'autrui dans le cadre de la classe. L'initiation des jeunes à des notions plus abstraites de droits de l'Homme, comme celles qui supposent la compréhension de concepts philosophiques, politiques et juridiques, pourra se faire au niveau secondaire;
- les droits de l'Homme, touchant inévitablement au domaine politique, l'enseignant devra toujours prendre pour point de référence des accords ou des pactes internationaux et il faudra veiller à éviter d'imposer ses convictions personnelles aux élèves et de les entraîner dans des luttes idéologiques.

Selon François Audigier (1991, p. 37), un projet relatif à la démocratie devrait se construire selon trois composantes :

- la construction d'un ensemble de concepts : liberté, dignité, pouvoir, conflit... ;
- une réflexion sur les fondements et les questions qui traversent aujourd'hui les droits de l'Homme : historiciser l'émergence des droits, réfléchir sur les nouveaux problèmes que posent les médias ;
- la vie scolaire : à l'intérieur de la classe, dans le cadre de l'établissement, le périscolaire.

Fortat présente toute une série d'aptitudes intellectuelles et sociales pour comprendre et soutenir les droits de l'Homme, telles les aptitudes liées à l'expression orale et écrite, y compris la capacité de discuter, d'écouter et de défendre ses opinions et les aptitudes faisant intervenir le jugement telles la capacité d'analyser le matériel provenant de différentes sources pour en dégager des conclusions objectives et équilibrées.

Quant aux aptitudes sociales, il retient les suivantes :

- savoir reconnaître et accepter les différences ;
- établir avec autrui des relations constructives et non oppressives ;
- résoudre des conflits de manière non violente ;
- assumer des responsabilités ;
- participer aux décisions ;
- comprendre l'utilisation des mécanismes de protection des droits de l'Homme.

2.1.8 Les connaissances à acquérir dans l'étude des droits de l'Homme

Les différentes lectures ci-haut mentionnées nous ont donné à comprendre qu'un apprentissage des droits de l'Homme doit permettre l'inculcation de certaines connaissances telles :

- les principales catégories de droits, devoirs, obligations et responsabilités de l'homme ;
- les diverses formes d'injustice, d'inégalité et de discrimination ;
- les personnalités, les mouvements et les grands événements qui, dans l'histoire, ont marqué la lutte en faveur des droits de l'Homme ;
- les principales déclarations et conventions internationales portant sur les droits de l'Homme.

En somme, l'étude des droits de l'Homme à l'école a pour objectif d'amener les élèves à comprendre les notions de justice, d'égalité, de liberté, de paix, de dignité, de droits et de démocratie. Cette compréhension doit être tout à la fois intellectuelle et à base d'expériences vécues et d'affectivité.

2.2 LA DÉMOCRATIE

2.2.1 La définition du concept de démocratie

Robin (1989, p. 18) définit la démocratie comme « une organisation de la société dans laquelle la souveraineté des décisions appartient à l'ensemble des citoyens, ce qui implique le respect de leur liberté et de leur égalité » Si on la définit par ce qu'elle n'est pas, on dirait que la démocratie n'est ni dictature, ni totalitarisme.

Pierre Pactet (1996, p. 85) la définit comme « le pouvoir du plus grand nombre ou le gouvernement du peuple, par le peuple et pour le peuple ou encore comme le régime qui assure l'identification des gouvernés aux gouvernants ».

Situant la source du pouvoir dans le peuple, on distingue des conditions qui sont appelées à rendre la démocratie favorable, celles qui facilitent son bon fonctionnement.

La démocratie suppose une éducation. « Un choix ne peut être éclairé, souligne Pierre Pactet (1996, p. 85), que s'il est le fait d'un citoyen conscient, apte à confronter

les programmes et les raisonnements, ayant, par conséquent un acquis culturel et informé de manière suffisamment objective par les moyens habituels de communication ». Ainsi, la démocratie suppose une éducation et une information. Mais que doit être une éducation à la démocratie ? Quelle éducation pour quelle démocratie ? Quels sont les objectifs d'une éducation à la démocratie et quelles sont les valeurs qui pourraient inspirer un projet éducatif démocratique ?

2.2.2 L'éducation à la démocratie

La règle d'or est que : une éducation à la démocratie doit, elle aussi, être démocratique, faute de quoi, elle se contredirait. Alors, comment éduquer démocratiquement à la démocratie ?

Cette éducation pour la formation de citoyens éclairés et responsables, écrit Alain Mounie (1994, p. 49), conjuguera trois démarches distinctes, toutes également nécessaires. La première sera naturellement d'ordre intellectuel : elle dispensera les notions élémentaires nécessaires pour comprendre la nature du politique et la portée des choix. Elle ne saurait suffire, car le politique sollicite la participation de la personnalité tout entière. La démocratie dans l'histoire, poursuit Mounie, a été le produit de la volonté autant que de la raison : l'éducation impliquera donc aussi la formation du caractère, l'initiation aux valeurs qui sont liées à l'idée de démocratie. Elle impliquera enfin une éducation du comportement : apprendre à respecter le point de vue de l'autre.

Une éducation scolaire à la démocratie comporte inéluctablement deux objectifs complémentaires, mais distincts :

- favoriser à l'école, et dès l'école, une expérience personnelle du fonctionnement démocratique. Selon M. Lorbot (1971, p. 29), il serait vain et mensonger de proclamer les mérites de la démocratie si l'on n'était ni désireux, ni même capable de l'instaurer dans ce milieu privilégié que représentent la classe, l'établissement scolaire.

- une éducation intellectuelle, surtout, car il n'y a pas de démocratie sans connaissance et compréhension des données des problèmes à traiter.

Ces deux objectifs sont indissociables. Fournir des connaissances sans chercher à entraîner l'adhésion conduirait à cultiver la critique gratuite et vaine. En ce sens, il est légitime de désirer voir, selon Lorbot, s'engager un peu plus les établissements dans la voie d'un fonctionnement démocratique, en reconnaissant les droits collectifs et individuels à ceux qui, jusque-là, avaient surtout des devoirs.

Une expérience intrascolaire de la démocratie est puérile et illusoire si elle ne s'accompagne pas, d'une part, des connaissances qui permettent de participer utilement à la discussion des problèmes de la cité, tels qu'ils se posent à l'adulte et, d'autre part, des conditions qui donneront le goût de participer. Une adhésion qui serait suscitée en classe sans connaissances serait vaine parce que, de ce fait elle ne donnerait pas les moyens de mettre en œuvre les convictions acquises, elle serait également dangereuse, car elle ressemblerait à un endoctrinement. Toute éducation à la démocratie, écrit Alain Mounie (1994, p. 50), « comporte nécessairement une part d'instruction ; sinon elle n'est qu'éducation démocratique ». Cette dernière est une méthode qui fait au maximum appel à la coopération des élèves, tient le plus grand compte de leurs avis, opinions et desiderata, organise des procédures de consultation et, en définitive, s'efforce d'instaurer une gestion démocratique de l'établissement.

La démocratie s'apprend le mieux dans un contexte démocratique où la participation est encouragée, où l'on peut exprimer franchement et discuter des opinions, où la liberté d'expression est garantie aux élèves et aux maîtres et où règnent l'équité et la justice.

2.2.3 Les valeurs qui fondent l'éducation à la démocratie

La démocratie, écrit, Jocelyn Berthelot (1994), s'articule autour de deux valeurs fondamentales : l'égalité et la liberté. Les propos de Jocelyn Berthelot se trouvent renforcés par Alain Touraine (1994) « L'égalité sans la liberté, c'est le totalitarisme ; la

liberté sans l'égalité, c'est le libéralisme sauvage. C'est la fraternité qui permet de les lier ensemble ».

Berthelot réunit ces trois concepts autour de ce qu'il appelle la trilogie des valeurs démocratiques, les trois personnes de la conjugaison verbale, poursuit-il.

La liberté, c'est la reconnaissance de la possibilité et le droit pour chacun d'adhérer à des valeurs, à des croyances, à des opinions, de les exprimer et de se gouverner en conséquence. Elle est productrice d'une société diversifiée, traversée de conflits et de compromis. C'est, selon Berthelot, l'une des finalités de l'éducation. Elle est aussi synonyme d'autonomie et permet à l'individu de choisir ses valeurs et ses buts plutôt que de se les laisser imposer par d'autres références externes.

L'égalité, c'est la reconnaissance de cette même possibilité chez l'autre, la reconnaissance d'un autre moi, différent, bien sûr, mais égal en valeur, ajoute Berthelot. La confiance dans les possibilités de l'enfant est au cœur de la démarche éducative et tout ce qui contribue à nous en éloigner doit être écarté. Touraine (1994, p. 53) souligne à ce sujet que « l'égalité des droits serait une idée vague si elle ne se traduisait pas en pression vers l'égalité de fait. Si l'école ne peut neutraliser les inégalités qui s'ancrent dans la société, elle peut tout de même chercher à les réduire en son sein et par son action ».

La fraternité est cette valeur qui exprime la nécessaire coopération dans l'espace social. Pour Touraine, elle est presque synonyme de citoyenneté. La fraternité suppose la recherche d'une résolution pacifique des conflits, elle invite à la paix et au désir de paix.

Berthelot conclut que c'est sur ces trois piliers de la démocratie que sont l'égalité, la liberté et la fraternité qu'il faut fonder l'éducation. Il faut faire de l'école un lieu où s'apprennent la vie démocratique, la participation, le respect des autres et de leurs opinions. Elle devrait permettre la résolution des conflits sur un autre registre que celui de la violence qu'elle condamne, valoriser des activités où la coopération,

l'entraide et le partage soient à l'honneur. Elle devrait enfin être un lieu d'éducation à la citoyenneté, avec toute l'ampleur que recouvre ce concept.

2.2.4 Les droits de l'Homme – La démocratie – La formation des enseignants

Fortat *et al.* (1989, p. 13) insiste sur la formation initiale des enseignants. Selon lui, la formation des enseignants devrait les préparer au rôle qu'ils seront appelés à jouer dans l'enseignement des droits de l'Homme et de la démocratie. Les futurs enseignants et les enseignants en exercice devraient être incités à se familiariser avec les principales déclarations et conventions internationales traitant des droits de l'Homme et avec le fonctionnement et les réalisations des organisations internationales qui s'occupent de la sauvegarde et du développement des droits de l'Homme.

Tous les enseignants ont besoin, et devraient avoir la possibilité, de mettre à jour leurs connaissances et d'apprendre de nouvelles méthodes grâce à une formation continue. Celle-ci pourrait comporter l'étude de bonnes pratiques pédagogiques en matière d'enseignement des droits de l'Homme, ainsi que la mise au point de méthodes et de matériels appropriés.

Les connaissances seules ne suffisent pas pour les enseignants. Il faudrait qu'ils aient les motivations de leur action ultérieure, des aptitudes et des compétences telles que : le désir et la capacité d'innover en matière de pédagogie, la pratique du travail en équipe et de l'étude interdisciplinaire, la connaissance de la dynamique des groupes et l'aptitude à créer des occasions favorables et à en tirer parti.

En plus d'un bagage de connaissances interdisciplinaires sur les problèmes mondiaux, il leur faut également une connaissance et une expérience de l'application des méthodes actives d'éducation. Les cours sur les droits de l'Homme, nous l'avons déjà souligné, visent beaucoup plus que l'acquisition des connaissances appropriées. Les techniques d'évaluation élémentaire ne suffisent donc pas à ces enseignants. Ils doivent se familiariser avec les techniques qui sont applicables au comportement social et aux attitudes des enfants, des adolescents et des adultes, c'est-à-dire avec les tests destinés à

mesurer les changements d'attitudes et de comportements produits chez les élèves par une telle éducation.

Entre autres, les enseignants se doivent d'être créatifs et innovateurs dans la mise au point d'instruments et de matériaux éducatifs. En plus des moyens mis en place à l'école, un enseignant averti utilisera maintes ressources existant dans la communauté locale comme les musées, les expositions, les galeries d'art, les bibliothèques, les lieux historiques, etc.

Ainsi, former à la pratique de la démocratie, aux droits de l'Homme, au civisme et à la responsabilité sociale constitue déjà un grand défi pour toutes les institutions de tendances éminemment académiques comme celles d'Haïti.

2.3 LA SYNTHÈSE ET LA CONCLUSION

Cette recension des écrits nous a donné à comprendre clairement que les droits de l'Homme et la démocratie sont deux concepts indissociables. L'analyse des réalités sociales et politiques incite à conclure qu'il est irréaliste de les considérer séparément. À travers les lectures que nous avons faites sur les deux concepts, nous avons même pu déceler un lien de causalité qui les unit. La promotion des droits humains et des valeurs rattachées à la personne sont au cœur de tout processus démocratique. Sans libre contrôle de l'exercice du pouvoir, les abus sont presque inévitables. En outre, un climat marqué par le totalitarisme crée des conditions défavorables au respect des droits de l'Homme.

Ainsi s'explique la nécessité, de mieux en mieux ressentie, d'une éducation scolaire des droits de l'Homme et de la démocratie.

Nous avons vu en détails les principaux objectifs d'une éducation aux droits de l'Homme : rendre conscient de l'universalité du besoin de jouir de ces droits – faire connaître les institutions qui militent en leur faveur – faire réfléchir sur des cas où les droits de l'Homme ont été violés.

Ces grandes lignes directrices s'appliqueront de la même façon à ce que nous appelons « éducation à la démocratie ». Droits de l'Homme et démocratie sont deux thèmes qui se mêlent, se renforcent et se dynamisent.

Cependant, si les finalités entre éducation aux droits de l'Homme et éducation à la démocratie sont très proches, les thèmes abordés sont différents. Une éducation à la démocratie s'articule autour de trois grandes valeurs : l'égalité, la liberté et la fraternité. Sur ces trois piliers repose la base de toute éducation à la démocratie.

Les valeurs qui fondent l'idéal démocratique sont ainsi celles de la reconnaissance de l'autre comme autre, irréductible à moi, méritant le respect. La démocratie est la politique de l'autre. Ce sont aussi des valeurs de responsabilité : pour fonctionner, une société démocratique requiert l'apport d'acteurs engagés dans sa continuelle construction, acteurs rationnels capables de participer aux grands choix politiques.

Pour parvenir à réaliser la cohésion sociale, on ne peut, en aucune manière, recourir à des méthodes totalitaires. Ainsi, le maintien de la société démocratique suppose la promotion des valeurs telles la justice, le droit. Ce sont enfin des valeurs relatives à la participation démocratique ; la société démocratique n'est pas uniforme, son existence implique que soit privilégiée la négociation, que soit exclue la violence comme méthode de résolution des conflits, que soit assurée l'information qui permettra la prise de décisions éclairées.

Le déploiement de ce qu'implique l'idéal démocratique montre bien que l'école est le lieu privilégié de socialisation des élèves. L'enseignement des droits de l'Homme et de la démocratie devrait se faire à tous les niveaux du système scolaire, souligne le plan d'action pour l'éducation aux droits de l'Homme et à la démocratie de l'Unesco (1990).

Dans le cadre de l'introduction de ces concepts à l'école, on doit penser à élaborer un programme à la fois global et bien circonscrit qui, tout en étant

transdisciplinaire, puisse être enseigné comme un sujet distinct de manière que l'éducation aux droits de l'homme et à la démocratie fasse systématiquement partie de l'éducation de base. Les notions de droits, de responsabilité et de processus démocratique doivent également être abordées dans la quasi-totalité des matières traitées et imprégner les valeurs que la vie scolaire et le processus de socialisation ont pour mission d'inculquer aux élèves.

La question de la formation des enseignants a également été abordée. Nous avons vu que, pour remplir efficacement son rôle, l'enseignant devrait être préparé à cette fin. Cette préparation peut se faire par une familiarisation avec les principales déclarations et conventions internationales traitant les droits de l'Homme.

Traduire les droits de l'Homme et la démocratie en normes et comportements sociaux, tel est le défi que les écoles devront relever par l'éducation aux droits de l'Homme et à la démocratie. Même si l'école ne peut neutraliser les inégalités qui s'ancrent dans la société, elle peut tout au moins chercher à les réduire en son sein.

Chapitre 3

CADRE THÉORIQUE

En travaillant sur les représentations qu'ont les élèves des classes terminales du secondaire en Haïti des droits de l'Homme et de l'éducation à la démocratie, nous nous référons à la notion de représentation sociale telle que définie par Denise Jodelet (1990, p. 377). Représentation sociale, notion relativement récente, telle que l'on commence à la retrouver partout dans les sciences sociales aujourd'hui désigne une forme de connaissance courante, dite de sens commun, caractérisée par les propriétés suivantes :

- elle désigne une forme de pensée socialement élaborée et partagée ;
- elle désigne des modalités de pensée pratique orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal ;
- elle concourt à l'établissement d'une vision de la réalité commune à un ensemble social (groupe, classe, etc.) ou culturel donné.

Le marquage social des contenus ou des processus de représentation est à référer aux conditions et aux contextes dans lesquels émergent les représentations, aux communications par lesquelles elles circulent, aux fonctions qu'elles servent dans l'interaction avec le monde et les autres.

À ce propos, Serge Moscovici (1990, p. 545), travaillant sur la transformation de la science en croyances du sens commun, écrit :

Toute représentation d'une théorie à l'intérieur du sens commun compose une altération profonde du contenu, bien sûr, mais aussi de la structure cognitive. Une fois que cette altération est accomplie, elle confère au chaotique et au bizarre un schéma en apparence cohérent. Qu'en est-il de l'information ? On peut dire qu'une fois en possession d'une représentation de ce que les choses peuvent être ou doivent être, les

individus se mettent à les chercher. Chercher n'est pas le terme propre. Nous sommes en droit d'affirmer que les gens les créent pour valider leurs prévisions ou leurs explications.

Le système représentationnel possède trois dimensions :

- un ensemble d'informations (connaissances des sujets sur l'objet) au sens large du terme ;
- une attitude générale qui marque des dispositions favorables ou défavorables de l'individu et du groupe envers l'objet de la représentation ;
- un champ de représentation, c'est-à-dire une structure qui organise, articule et hiérarchise entre elles les unités élémentaires d'information.

Le tout est dynamique, selon Christine Bonardi et Nicolas Roussiau (1999) et c'est cette dynamique qui résume au mieux la manière dont l'être humain s'approprie la réalité, la façon dont il passe du nouveau au familier.

S'interrogeant sur l'origine de la formation et du fonctionnement des représentations, Moscovici (1961) montre l'importance, à ce niveau, du processus d'ancrage. Grâce à ce processus, l'objet de la représentation pourra s'intégrer dans le système de valeurs du sujet. Le processus d'ancrage traduit également l'insertion sociale et l'appropriation par les groupes sociaux d'une représentation, parce que celle-ci s'élabore dans un environnement social avec tous les conflits sociaux et culturels dont cet environnement est perpétuellement le lieu d'expression.

Ainsi, travailler sur les représentations, c'est observer comment cet ensemble de valeurs, de normes sociales et de modèles culturels est pensé et vécu par des individus de notre société, étudier comment s'élabore, se structure, logiquement et psychologiquement, l'image de ces objets sociaux. C'est aussi examiner comment les représentations engendrent attitudes et comportements, à partir de savoirs, d'informations qui circulent à propos de leurs objets. Il s'agit là de se placer au point de rencontre des productions et images individuelles et des normes et valeurs sociales.

3.1 LES REPRÉSENTATION ET L'ÉDUCATION

L'élève, écrit Evelyne Charlier (1989, p. 53), a des représentations des différents objets qui composent la situation scolaire et notamment de la matière à apprendre.

Posée par Serge Moscovici (1961), la notion de représentation est devenue centrale pour toute étude des interactions entre les individus et les groupes. Ce champ d'études occupe aujourd'hui une place importante dans les recherches en éducation. De par leur liaison aux croyances et aux valeurs, les représentations se situent à l'interface de l'individuel et du collectif. Elles interviennent autant dans nos rapports aux autres et au monde que dans les processus de transmission et d'acquisition des connaissances. Elles donnent accès au sens et, comme l'écrit Jean Piaget : « On ne peut rien apprendre si l'on ne s'en fait une idée ».

Pour être porteuse, écrit Gérard Boutin (1997, p. 15), une représentation doit être soumise à la critique. Il n'existe pas de lien absolu entre la représentation qu'on a d'une action et sa mise en œuvre. Les connaissances ne sont donc plus considérées comme des théories rendant compte d'un réel existant en dehors de celui qui les produit. C'est le produit d'une construction jamais achevée qui s'enracine dans l'expérience de chacun et à partir desquelles s'élabore un mode de représentation correspondant à l'univers dans lequel elle a pris corps. Les représentations deviennent ainsi le point d'ancrage de toute connaissance qui se construit dans un va-et-vient constant entre l'expérience, la représentation qu'on a et les savoirs déjà existants.

Cette position, selon Gérard Boutin, remet en question les mots de transmission qui cantonne l'élève dans un rôle passif de réceptacle dans lequel on déverse des savoirs et limitent l'entreprise éducative à une correction de l'écart entre ce que l'élève sait et ce qu'il devait savoir. Une telle pédagogie permet, selon Raimundi Dinello (1977), de préparer les personnes à une société plus juste où les droits et les possibilités de tous et de chacun seraient respectés. L'école n'est pas un milieu clos ; l'enfant y apporte ses valeurs qui lui viennent de la famille, mais aussi de ses camarades, de ses modèles tout droit sortis des livres ou de la télévision. L'école, selon Richard Fortat, a pour obligation

de respecter les opinions et les croyances des élèves. Faire dire à l'élève ce que l'on pense soi-même est une tentation incompatible avec le respect que nous devons aux élèves. Il faut cesser de concevoir les élèves comme des bouteilles vides à remplir. L'enseignant gagnera à l'écoute de ce que les élèves portent en eux. Encore faut-il se pencher pour voir et entendre tout ce qui se passe dans le monde de l'élève. Il se dégage de cette intention une nouvelle perspective pédagogique qui part, de celui qui apprend par l'affirmation des valeurs auxquelles il adhère, de sa vie. Il se dégage aussi une nouvelle perspective pédagogique par l'initiation à des activités d'expression.

Ces activités d'interaction permettent l'articulation entre l'expression du sujet et l'acquisition de l'objet de la connaissance. L'apprentissage est ainsi perçu comme la rencontre entre le sujet qui s'affirme dans sa découverte et la compréhension de l'objet de connaissance et ainsi que la conduite du comportement affirmé. Cette démarche subjective et cette compréhension objective font de l'éducation et de l'enseignement un moyen d'intégration sociale.

Dans le cadre de cette recherche, nous adoptons la position des pédagogues cognitivistes dans la définition donnée au concept de représentation. À la fois produit et processus, selon Moscovici (1961, p. 303), en pédagogie, le concept de représentation renvoie principalement aux conceptions des élèves et aux modèles implicites auxquels ils se réfèrent pour décrire, expliquer, comprendre un événement perceptif ou une situation ; il renvoie aux concepts ou pseudo-concepts utilisés dans une mobilisation cognitive pour apprendre de nouvelles connaissances et construire un savoir ; il renvoie également à des modes d'approche ou règles d'actions spontanées, considérées comme valides jusqu'à ce qu'un apprentissage viennent les modifier durablement. C'est donc, en pédagogie, un savoir préalable de l'élève, des paquets de connaissances (vraies ou fausses) que l'enseignant doit estimer (détecter, évaluer) s'il veut parvenir à modifier la structure cognitive de son élève.

Selon les didacticiens des disciplines scolaires, s'il existe une contradiction entre les représentations de l'élève et celles de l'enseignant, ce dernier ne doit pas aller contre, mais prendre en compte, faire une estimation du cadre assimilateur qui permet à l'élève

de construire ce type de représentation et par le relais d'une situation didactique appropriée, parvenir à la transformation souhaitée de la représentation initiale.

Les représentations sont aussi comprises, selon Serge Moscovici (1961, p. 303), dans le sens d'une forme de connaissance spécifique, le savoir de sens commun dont les contenus manifestent l'opération de processus génératifs et fonctionnels socialement marqués. Plus largement, elles désignent une forme de pensée sociale qu'a le sujet d'un objet significatif.

Étudier les représentations, c'est s'interroger sur un mode de connaissance, c'est poser des problèmes relatifs aux rapports de l'individu à la connaissance et au réel. C'est considérer la connaissance comme une construction d'un individu ou d'un groupe, inséré dans un contexte social et culturel. C'est donc mettre l'accent d'une part, sur la relativité des connaissances en tant que produits et, d'autre part, sur l'idiosyncrasie des processus de construction de la connaissance.

Les représentations sont des modèles, et donc des simplifications d'un mode complexe. Les didacticiens ont tendance à parler des représentations ou conceptions spontanées des élèves pour parler des images qu'ils se font assez spontanément des choses, c'est-à-dire des images conduites par des conditionnements habituellement peu analysés.

Les représentations ont trois caractéristiques essentielles :

- les représentations sont idiosyncratiques : elles sont plus un processus de construction qu'un produit. C'est une activité de construction du réel par le sujet ;
- les représentations ont une composante sociale : c'est un produit culturel, expression historiquement manifestée et socialement exprimée. Elles sont conditionnées par l'appartenance sociale du sujet ;
- c'est l'expression d'un rapport socialisé du sujet avec un aspect de son univers.

La recherche est basée sur l'intégration des thèses propres à la théorie des représentations sociales consistant à prendre en compte les représentations préalables des élèves dans le processus pédagogique.

Il est nécessaire, voire indispensable, de s'appuyer sur les représentations préalables de l'élève pour planifier des activités éducatives en droits de l'Homme et en démocratie. On part de ce que l'élève connaît déjà pour l'amener vers quelque chose de plus complexe ou d'inconnu. Il peut alors faire des liens avec ce qu'il connaît. L'expérience est un atout indispensable pour mieux comprendre un nouvel apprentissage. Il ne suffit donc pas seulement de partir du vécu de l'élève, mais il est également important de faire vivre l'expérience des nouvelles acquisitions. La relation aux connaissances antérieures est, de plus, applicable dans la transition des savoirs en droits de l'Homme à la pratique du respect des droits de l'Homme.

3.1.1 Les représentations des élèves

Dans *Le raisonnement séquentiel en électrocinétique*, Closset J.-L. (1983, p. 47) différencie deux modes de connaissances :

- les connaissances scientifiques dont les concepts et les relations entre ceux-ci sont clairement définis. Elles ne peuvent être décelées qu'à la suite d'un enseignement ;
- les représentations spontanées ou savoirs communs qui ne répondent pas à cette condition. Closset désigne par représentations spontanées, ces représentations de la réalité que possèdent les élèves avant tout apprentissage formel.

Généralement, les pédagogues abordent les représentations à trois moments différents dans le processus d'apprentissage : avant, pendant et après celui-ci.

Les chercheurs de l'éducation dressent un état des lieux des apprentissages avant l'apprentissage afin de cerner les caractéristiques conceptuelles des élèves et d'organiser, de façon efficace, l'environnement éducatif. Pendant l'apprentissage, ils font des hypothèses sur les mécanismes d'évolution et de transformation des

représentations. Il existe, pour le moment, très peu de recherches en ce sens. Après l'apprentissage, ils s'interrogent sur les résultats de la formation. Une telle analyse constitue un élément d'évaluation du rendement de la formation dispensée.

À l'instar de Piaget, Giordan *et al.* (1983, p. 28) pense que les difficultés d'apprentissage rencontrées par les élèves ne sont pas aberrantes, mais plutôt des produits de leurs instruments de pensée. Selon lui, en cours de formation, le savoir transmis à l'élève ne remplit pas un vide. Giordan définit l'apprentissage comme une construction active qui s'effectue à partir des structures cognitives dont l'apprenant dispose déjà.

Dans *L'élève et/ou les connaissances scientifiques*, A. Giordan *et al.* (1987) écrivent que l'élève possède des représentations spontanées constituées par une mosaïque d'informations plus ou moins structurées, comportant des règles d'emploi. Pour l'apprenant, ces représentations constituent un système interprétatif servant à la fois de support à sa conduite et d'instrument d'analyse de son environnement. Ce sont les points d'ancrage à partir desquels les connaissances scientifiques se structurent. Elles s'en différencient principalement par leur pouvoir prédictif dans des situations inconnues.

Giordan A. et De Vecchi G. (1987), dans leur livre, *Les origines du savoir : des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*, révèlent que, dans le processus d'acquisition et d'intégration de nouvelles connaissances, les connaissances antérieures de l'apprenant, celles qu'il a déjà dans la mémoire à long terme, déterminent non seulement ce qu'il peut apprendre, mais également ce qu'il apprendra effectivement et comment les nouvelles connaissances seront apprises.

Le savoir, poursuit Giordan, se construit graduellement et, lors de cette construction graduelle, l'apprenant met en relation ce qu'il connaît déjà avec les nouvelles informations qui lui sont présentées; les nouvelles connaissances sont en conséquence placées en interaction avec les connaissances antérieures. Selon cette optique, l'enseignant doit explicitement et activement tenir compte des représentations

antérieures de l'apprenant, sinon il prend le risque que celles-ci aient prédominance sur les nouvelles connaissances qu'il veut développer chez l'apprenant. Si, dans des interventions pédagogiques, l'enseignant ignore ce que l'apprenant sait déjà, il lui permet de conserver intégralement la représentation qu'il a en mémoire à long terme par rapport à la connaissance particulière dont il est question.

Les résultats des travaux de Vergès (1989, p. 379), qui tente de développer une pédagogie de l'économie basée sur les représentations de l'économie par les étudiants, montrent que ceux-ci mettent en œuvre une organisation cognitive d'un savoir de sens commun circulant dans la société, savoir mettant en scène les notions d'argent et d'intérêt dans une organisation qui se distingue de celle qui appartient au discours scientifique et qui a cours dans le programme d'étude en économie.

L'auteur propose de voir comment les résultats de telles analyses peuvent offrir des perspectives de transformation des programmes, des façons de présenter les modélisations et les concepts. Tenir compte de ces décalages et de ces théories de sens commun préalables des étudiants s'impose si l'enseignant vise à un changement conceptuel qui implique une transformation radicale de la représentation spontanée. Pour ce faire, poursuit Vergès, la démarche de l'enseignant implique un passage par l'étude de la représentation sociale des étudiants, mais aussi des modes de transformation de celle-ci pour l'adapter en fonction des représentations et des conceptions visées.

3.1.2 Le rôle des représentations dans l'enseignement et dans l'apprentissage

Avant tout enseignement formel, il convient de faire le point afin d'adopter la stratégie d'apprentissage la plus adéquate. Il s'agit de mettre à jour les connaissances, les comportements des élèves, de rechercher dans leurs représentations, à travers l'expression de la sensibilité, de leur spontanéité, le constat de leur vérité. C'est en tenant compte de tout cela qu'il faudra construire une nouvelle connaissance, développer de nouveaux comportements. Il faut se questionner sur les représentations des élèves. Toute représentation d'un objet combine une somme d'informations, leur organisation et

une attitude envers cet objet : à la fois produit et processus, selon Serge Moscovici (1987). Il faut aussi se questionner sur le pourquoi des représentations et sur la façon de les utiliser.

D'après Pierre Giolitto (1993), dans le processus d'apprentissage, la connaissance des représentations apporte une information utile, d'une part aux élèves pour mieux se connaître, d'autre part aux enseignants pour adapter, de manière plus pertinente, la situation d'apprentissage. En tant que production, elles sont analysées comme le résultat d'une évolution provenant de l'interférence de la formation reçue à l'école, des savoirs reçus parallèlement et en dehors du milieu social culturel, d'une pratique sociale et du modèle proposé par la famille.

D'après Giordan, l'apprentissage est un processus individuel au cours duquel les représentations se modèlent par paliers successifs, au contact de l'expérience. Le rôle de l'enseignant dans ce processus consiste à aider l'apprenant à dépasser ses représentations immédiates pour accéder à des représentations régulées. Il doit proposer à l'élève des situations dans lesquelles il aura à la fois l'occasion d'exprimer ses représentations et d'agir sur des objets.

Giordan pense que ces situations d'apprentissage supposent trois éléments : une action de l'apprenant, une prise de conscience des représentations et une explication de celles-ci. Les situations doivent être choisies de façon à provoquer des ruptures chez l'apprenant. Ces ruptures sont nécessaires pour passer des représentations immédiates au savoir social et scientifique. Le savoir, selon Giordan, ne peut se développer par emboîtements successifs, mais plutôt par une remise en cause des structures antérieures.

Au cours des activités pédagogiques, les enfants doivent avoir l'opportunité d'exprimer leurs opinions comme des évidences. Le rôle de l'enseignant est de les amener à confronter ces évidences aux faits, à l'observation et aux informations.

Il n'existe pas de voie royale pour apprendre un concept nouveau mais des cheminements plus ou moins adaptés à l'apprenant. Si l'enseignant ne tient pas compte

des représentations spontanées de l'élève, Giordan affirme qu'il risque de voir se développer deux systèmes explicatifs parallèles utilisés en fonction des situations.

Giordan attire également l'attention des enseignants sur la nécessité de ménager, aux différents moments de l'apprentissage, des vérifications, des généralisations, des structurations et des synthèses, en confrontant les représentations de l'apprenant aux produits de la science construite. L'élève pourra ainsi développer des apprentissages plus significatifs, c'est-à-dire efficaces à long terme et réinvestissables dans des situations diverses. Des représentations régulées aideront l'élève à comprendre et à transformer son milieu, en augmentant le pouvoir prédictif de ses outils conceptuels. Giordan insiste aussi sur la nécessité de déstabiliser les représentations au départ de la formation afin de permettre à l'apprenant d'accéder à la connaissance scientifique.

3.1.3 L'ancrage social des représentations des élèves

Doise (1992, p. 203) a démontré que les représentations que les élèves ont d'un objet d'étude dépendent d'une pluralité de facteurs et de leur constante interaction. Certains facteurs sont intrinsèques aux élèves, d'autres sont inhérents aux différents milieux dans lesquels ils évoluent.

Une manière privilégiée, selon Doise, pour étudier les ancrages de représentations est de rechercher les liens entre appartenances sociales et modulations dans les prises de positions. Des insertions sociales partagées donnent lieu à des interactions et expériences spécifiques qui, éventuellement, à travers l'intervention différenciée des valeurs, modulent les prises de position de nature symbolique.

De façon spécifique, on peut attendre que de telles dynamiques vont intervenir dans la définition des attitudes individuelles à l'égard des droits de l'Homme et de l'éducation à la démocratie puisque chaque composante d'une société inculque à ses enfants des habitus particuliers, c'est-à-dire des modes de comportement et une façon propre de voir les choses qui dépendent de l'origine sociale.

L'école aussi, c'est-à-dire chaque établissement scolaire, selon son implantation en milieu urbain ou rural, son recrutement, selon la personnalité et la formation des enseignants et leurs méthodes pédagogiques, est imprégnée d'un esprit particulier qui agit sur les élèves.

Albertini J.-M. (1983, p. 77), sur la base de son expérience en éducation, plus spécifiquement dans le domaine des sciences économiques, prend la même position que Doise. L'élève, écrit-il, a toujours une représentation des matières qui vont être traitées dans une formation. Les représentations sont liées à des pratiques sociales. Selon lui, les acteurs socialement situés, parlent des langages différents, et ces langages renvoient à des systèmes d'actions distincts.

Patrice Canivez (1990) abonde dans le même sens. Selon lui, la première éducation familiale inculque aux enfants des habitudes qui entraînent avec eux une certaine manière d'être avec autrui, de parler et de penser. Les habitus, écrit-il, incarnent une valeur théorique et pratique dans une manière d'être et un style de vie qui sont socialement marqués.

Dans notre recherche, nous avons identifié plusieurs variables pouvant influencer la représentation des droits de l'Homme et de l'éducation à la démocratie chez les élèves des classes terminales du secondaire en Haïti. Voici brièvement quelques unes de ces diverses variables : le statut social, l'âge, le sexe et la religion de l'élève. Ces variables sont fréquemment utilisées en sciences sociales. La théorie de la représentation utilisée dans ce mémoire indique que les représentations sont toujours ancrées, c'est-à-dire qu'elles renvoient à des contextes de vie particuliers dont elles sont issues et où elles prennent sens. La variable statut socio-économique, en sociologie, est la variable la plus souvent utilisée pour caractériser de tels contextes de vie. En effet, la recherche montre que les groupes de statut, ou les classes sociales, constituent des milieux de vie influençant les classes. En matière de droits de l'homme et de démocratie, il est possible que les groupes de statut n'accordent pas tous un poids égal aux différents éléments constitutifs des droits de l'homme et de la démocratie. De même, l'âge et le sexe permettent de tenir compte d'expériences de vie différentes. Quant à la religion, le degré

d'adhésion ou de distance par rapport à la pratique religieuse dans un contexte aussi fortement religieux que le contexte haïtien, permet de dire quelque chose sur le rapport à l'autorité des jeunes répondants. Aussi, il est possible que le degré de pratique religieuse colore le point de vue sur les droits de l'homme et que, par exemple, les répondants non-pratiquants soient particulièrement sensibles aux enjeux de justice, de liberté et de démocratie. Ces questions seront explorées plus à fond dans l'analyse et l'interprétation des données.

3.1.4 La synthèse

Selon la didactique des disciplines scolaires, les représentations des élèves jouent un rôle important dans l'enseignement et dans l'apprentissage des disciplines scolaires. Leur analyse et leur prise en compte permettraient de mieux adapter l'enseignement des différentes matières, de l'améliorer et de le rendre plus efficace.

À travers les résultats des différentes recherches recensées, nous avons pu comprendre que les élèves, avant d'aborder tout enseignement, possèdent des représentations initiales. Si celles-ci sont ignorées, elles nuisent à l'acquisition des connaissances. Nous avons également pu comprendre que les représentations, qualifiées de représentations-obstacles sont d'un intérêt didactique capital puisqu'elles indiquent le point d'ancrage sur lequel toute démarche pédagogique doit se fonder. De plus, en disposant préalablement d'un inventaire des représentations que possèdent les élèves, les enseignants peuvent mieux définir leur intervention pédagogique et ainsi améliorer leur enseignement.

Ainsi, l'apprentissage ne vient pas combler un vide, mais restructurer de façon durable un réseau sémantique et articuler de nouvelles connaissances à celles déjà stockées en mémoire. Les représentations constituent un système interprétatif à partir duquel les apprentissages vont se structurer. L'apprentissage ne peut être durable que dans la mesure où il est réalisé à partir des représentations déjà stockées en mémoire. Ceci implique, sans nul doute, de la part de l'apprenant, la suppression, la juxtaposition, le renforcement ou la création de certains éléments ou liaisons. Ce processus suppose

des ruptures par rapport à un mode de fonctionnement antérieur et une prise de conscience par le formé, des lieux à partir desquels il agit.

Nous avons vu encore que l'apprenant a des représentations de ce qu'on veut lui enseigner. Si l'on n'en tient pas compte, deux systèmes parallèles de réponses risquent de se développer chez lui. Alors, l'apprenant les utiliserait selon les situations auxquelles il serait confronté.

Enfin, les résultats de recherche ont démontré aussi que le contenu des représentations des élèves est le produit de pratiques sociales. On a compris que l'émergence des représentations est un processus complexe qui résulte de trois champs : le fond culturel commun à une société, le vécu personnel de l'individu et le groupe social d'appartenance.

3.2 LES HYPOTHÈSES

A la lumière du cadre théorique et de la recension des écrits, nous formulons les hypothèse de recherche suivantes qui serviront de fil conducteur dans l'élaboration de cet inventaire des représentations des élèves des classes terminales du secondaire en Haïti des droits de l'homme et de l'éducation à la démocratie.

Hypothèse 1. Dans notre recherche, nous supposons que l'ensemble des valeurs et des normes que constituent les droits de l'Homme et l'éducation à la démocratie est interprété par les élèves des classes terminales du secondaire en Haïti dans des catégories subjectives, c'est-à-dire en fonction de leur expérience personnelle de jeunes.

Hypothèse 2. Considérant les flagrantes inégalités existant au sein de la société haïtienne et de son système d'éducation ainsi que le manque de liberté d'expression et d'action chez les jeunes Haïtiens, nous supposons que les termes d'égalité, de liberté et de respect des droits sont au centre des intérêts des élèves quand ils sont invités à donner leurs représentations des droits de l'Homme et de l'éducation à la démocratie.

Hypothèse 3. Les notions de droits de l'Homme et d'éducation à la démocratie varient selon les conditions particulières d'existence des élèves haïtiens.

Chapitre 4

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Dans ce chapitre, nous présentons certaines méthodologies antérieures utilisées dans des recherches portant sur les représentations ainsi que la méthodologie adoptée dans le cadre de notre recherche. Nous présentons le choix de l'échantillon, l'instrument de mesure, les procédures suivies pour collecter les données, le déroulement de l'expérience, le traitement des données et les limites de la recherche.

4.1 LES MÉTHODOLOGIES ANTÉRIEURES

Si les représentations sont avant tout symboliques, la question est de savoir comment y accéder. Pour cela, les sciences humaines disposent de tout un arsenal d'outils, chacun comportant avantages et limites. Nous présentons ici succinctement quelques modes de recueil des données utilisés par les chercheurs travaillant sur les représentations.

Les chercheurs intéressés au concept des représentations des objets d'étude proposent plusieurs stratégies portant sur les façons de collecter les informations et de les comprendre. Giordan A. et De Vecchi G. (1987) consacrent tout un chapitre sur la méthodologie des représentations. Cette méthodologie est, en fait, la synthèse des méthodes utilisées par les théoriciens de la didactique des disciplines scolaires pour mener à terme leurs recherches. La méthodologie proposée par les deux chercheurs couvre deux phases : le recueil des données et leur traitement.

Dans la première phase, les auteurs suggèrent l'utilisation d'un ensemble de méthodes permettant de fournir un nombre suffisant d'informations. Pour étudier les représentations des élèves et leur évolution, ils préconisent l'usage d'un questionnaire,

suit d'un entretien avec certains élèves pour leur faire expliquer leurs textes et du post-test reprenant les préoccupations soulevées dans le pré-test.

Dans cette démarche, le pré-test sert à mettre en évidence les représentations des élèves par rapport à un concept donné, alors que l'entretien joue le rôle de complément afin de clarifier certaines explications des élèves. Quant au post-test, il est administré dans le but de tracer l'évolution des conceptions des élèves. En d'autres termes, il permet de comparer les représentations des élèves avant et après une intervention pédagogique.

Dans la deuxième phase de la méthodologie touchant le traitement des données recueillies, les auteurs suggèrent d'analyser les textes des élèves. Cette analyse a pour objectifs de relever un ensemble de formulations d'élèves, de voir quelles en sont les représentations sous-jacentes, à quels concepts elles se rattachent, les analyser et les classer selon une grille déterminée à cet effet.

4.1.1 La méthodologie proposée

Dans cette partie, nous retrouvons le choix des sujets, les instruments de mesure, le déroulement de la collecte des données ainsi que le traitement des données.

Nous inspirant des travaux cités plus haut, nous avons entrepris une étude à la fois comparative, quantitative et qualitative en vue d'inventorier les représentations préalables que les élèves des classes terminales du secondaire en Haïti ont des droits de l'Homme et de l'éducation à la démocratie. Nous avons cherché à les comprendre afin de mettre à la disposition des enseignants des représentations sur lesquelles ils peuvent compter pour l'enseignement-apprentissage des droits de l'Homme et de la démocratie à l'école secondaire haïtienne. Pour atteindre ces objectifs, nous nous intéressons au discours des élèves à partir duquel nous tentons de construire des représentations des concepts à l'étude.

Dans notre recherche, nous basons notre méthodologie sur le modèle présenté par Giordan A. et De Vecchi G. (1987). Étant donné que notre travail n'a pour objectif que d'inventorier les représentations des élèves avant tout apprentissage formel sans retracer leur évolution après un apprentissage, nous ne retenons que la première partie de leur méthodologie, notamment le questionnaire écrit. Notre outil a été testé dans différentes classes de sixième, de cinquième et de quatrième auprès d'un groupe très restreint dans les mêmes écoles que fréquentent les sujets qui constituent notre échantillon. Les réactions des élèves dans différents établissements nous ont permis de distinguer des constantes et des particularités. Une telle démarche peut permettre de :

- vérifier les connaissances acquises dans les classes antérieures;
- repérer les obstacles à l'acquisition du savoir à venir ;
- suivre la persistance ou au contraire l'évolution des obstacles d'une classe à l'autre ;

C'est l'ensemble des informations recueillies qui donne un aperçu de l'état des connaissances des élèves avant l'apprentissage, donc de leurs représentations.

4.1.2 L'échantillonnage

Le recueil des représentations s'est effectué dans douze (12) écoles : six lycées (publics) et six collèges (privés). Nous avons choisi de mener l'enquête dans deux catégories différentes d'écoles : les écoles de milieu favorisé et les écoles de milieu défavorisé. Notre échantillon comprend deux cent quarante (240) élèves de classes terminales issus d'écoles secondaires haïtiennes tant de la capitale que des villes de province : les six écoles privées, l'Institution Saint-François d'Assises, le Nouveau Collège Bird, l'Institution Mixte Gérard Gourgues de Port-au-Prince, le Petit Séminaire Collège Saint-Martin de Porrès de Hinche, le Collège des Frères de l'Instruction Chrétienne des Cayes, le Collège Saint Jean des Cayes, sont fréquentées par des élèves issus de milieu favorisé de la population haïtienne. Ces écoles font figure d'écoles favorisées par leur capacité d'accueil et leur recrutement. Plus de 75% des élèves qui les

fréquentent sont issus de milieux de cadres et de professions libérales, de familles de patrons et des quartiers aisés de la ville. Les résultats scolaires reflètent des données très favorables: plus de 90% des élèves réussissent les examens officiels et fréquentent après les études secondaires classiques les meilleures universités haïtiennes et étrangères. Les six autres écoles, les lycées Alexandre Pétion, Anténor Firmin, Jean-Jacques Dessalines et Toussaint Louverture de Port-au-Prince, le lycée Dumarsais Estimé de Hinche et le lycée Philippe Guerrier des Cayes sont fréquentées par des élèves issus de milieu défavorisé de la population haïtienne. Leur recrutement est dominé par des élèves issus de milieux modestes. Les parents sont en majorité des ouvriers à situation économique souvent très précaire. Les résultats scolaires restent inférieurs à la moyenne nationale et les retards scolaires sont souvent fréquents.

La catégorisation d'écoles de milieu favorisé et défavorisé est faite en fonction d'autres facteurs tels : le milieu d'implantation de l'école, la formation des enseignants.

Actuellement, les classes terminales en Haïti (rhétorique et philosophie) ont une population totale de près de cent vingt cinq mille (125 000) élèves ainsi répartie : 20 % du secteur public et 80 % du secteur privé. Cependant, à peine 10 % des écoles du secteur privé répondent aux critères d'écoles de milieu favorisé et la grande majorité de ces écoles privées ne subissent aucune évaluation du ministère de l'Éducation d'Haïti. De plus, les critères de recrutement des élèves et d'embauche des enseignants sont quasi inexistantes, ce qui, entre autres facteurs, rend catastrophiques les résultats des examens officiels dans ces écoles secondaires privées. Ainsi, la différence entre la situation des écoles privées de milieu défavorisé et les lycées publics que fréquentent les élèves de milieu défavorisé n'est pas significative puisque ces deux types d'écoles sont fréquentées par les mêmes catégories d'élèves et confrontent quasiment les mêmes difficultés.

De cette manière, un échantillon d'élèves provenant des lycées haïtiens est représentatif de l'ensemble des écoles secondaires de milieu défavorisé et les résultats d'une telle recherche peuvent être généralisés puisque les deux groupes ont à peu près les mêmes caractéristiques.

Les élèves ont été d'abord divisés en deux paliers : élèves provenant d'écoles de milieu favorisé et élèves provenant d'écoles de milieu défavorisé. Les deux groupes d'élèves qui ont participé à notre enquête sont en ce sens très différents. Ils constituent ainsi deux groupes contrastés, ce qui nous permettra de cerner l'influence du milieu social et familial sur les représentations.

Le choix des écoles a été déterminé dans le souci d'avoir une diversité suffisante de situation géographique et de recrutement social. C'est pourquoi nous avons choisi un échantillonnage au hasard de type stratifié. C'est un type d'échantillonnage qui garantit la présence dans l'échantillon des différentes couches identifiées dans la population et cela dans les mêmes proportions que la population totale. Les douze écoles touchées par notre recherche ont une population totale de cinq cent cinq (505) élèves de classes terminales. Des restrictions de toutes sortes : financières, temps, nous ont empêché de mener l'enquête sur les cinq cent cinq (505) sujets.

Voilà pourquoi, dans chacune des écoles considérées, nous avons séparé la liste des garçons de celle des filles. Et pour donner des chances égales à chaque élève dans chacune des écoles considérées de participer à l'enquête, nous avons tiré dix (10) noms au hasard de chacune des listes, ce qui fait un total de deux cent quarante (240) élèves dans les douze (12) écoles. Ainsi, nous avons la garantie d'avoir dans chaque école une proportion égale de garçons et de filles. Les facteurs de l'âge et de la religion des élèves sont laissés au choix du hasard.

Après dépouillement, nous avons constaté que, toute origine sociale et tout sexe confondus, cent trente-huit (138) élèves étaient des pratiquants sur le plan religieux et cent deux (102), non-pratiquants. Cent vingt-quatre (124) d'entre eux avaient moins de dix-huit (18) ans et cent seize (116), entre dix-huit (18) et vingt et un ans.

Les tableaux suivants illustrent bien l'échantillon stratifié des élèves des classes terminales de l'école secondaire haïtienne touchés par notre recherche et qui ont répondu à notre questionnaire.

TABLEAU I

Composition de l'échantillon stratifié des élèves selon leur sexe et leur origine sociale

Origine sociale	Garçons	Filles	Total
Favorisée	60	60	120
Défavorisée	60	60	120
Total	120	120	240

TABLEAU II

Composition de l'échantillon stratifié des élèves selon leur pratique religieuse, toute origine sociale confondue

Religion	Garçons	Filles	Total
Pratiquants	62	76	138
Non-pratiquants	58	44	102
Total	120	120	240

TABLEAU III

**Composition de l'échantillon stratifié des élèves selon leur âge,
toute origine sociale confondue**

Âge	Garçons	Filles	Total
Plus de 18 ans	52	72	124
18 à 21 ans	68	48	116
Total	120	120	240

Au moment de la passation du questionnaire, l'âge des élèves variait entre 16 et 21 ans, ce groupe d'âge correspond schématiquement à ceux d'élèves des classes terminales. Nous avons estimé qu'en deçà de 16 ans les élèves sont trop jeunes et, au-delà de 21 ans, que leur maturité grandissante peut induire, par rapport à l'ensemble de la population étudiée, de trop grands écarts entre les uns et les autres, ce que nous avons préféré réduire au minimum afin de mettre l'accent sur celui entre les origines sociales et les conditions d'existence des élèves.

4.1.3 La cueillette des données

Pour analyser le discours des droits de l'Homme et de l'éducation à la démocratie des élèves des classes terminales du secondaire en Haïti, il nous fallait trouver une procédure qui permette d'abord l'accès à leurs représentations et qui n'introduise pas de biais dans les réponses émises.

Nous avons utilisé comme instrument un questionnaire écrit. Bien qu'elle n'écarte pas totalement les risques d'influencer les réponses obtenues, la méthode du questionnaire reste un outil d'analyse privilégié dans l'étude des représentations sociales. Le recueil des données est standardisé, puisque les questions sont les mêmes pour tous les sujets. Le chercheur propose simplement aux sujets un mot inducteur et

leur demande d'y associer des termes qui leur viennent à l'esprit. C'est une technique amplement utilisée dans l'étude des représentations sociales (Vergès, 1992).

De plus, les expressions écrites contraignent à plus de rigueur et surtout, elles permettent aux élèves de mieux contrôler leur implication. Ainsi, et de façon quelque peu paradoxale par rapport à ce qui est souvent pensé, à propos de certains termes, nombre d'élèves éprouvent une grande réticence à faire état publiquement de leur expérience ou à être désignés par leurs particularismes, alors qu'ils ressentent un très fort besoin de le dire de façon privée, ce qu'autorise l'écrit.

L'intérêt d'une telle méthode est la facilité et la rapidité du recueil des informations. Elle garantit, selon Christine Bonardi et Nicolas Roussiau (1999), la spontanéité des sujets et leur permet d'adopter l'ordre de leur choix. Cette technique est d'un très grand intérêt pour les recherches de terrain où les sujets ont très peu de temps à consacrer au chercheur. Dans ce cas, les sujets ont la liberté de structurer et de développer, comme ils l'entendent, leurs propos.

Au cours de la recherche, les élèves sont amenés à faire émerger leurs représentations concernant les concepts de droits de l'Homme et d'éducation à la démocratie. L'objectif visé est donc de collecter, à l'aide du questionnaire, un certain nombre de formulations et d'explications d'élèves sur les concepts de droits de l'Homme et d'éducation à la démocratie.

Les propos recueillis dans le questionnaire ont constitué des données de recherche que nous avons analysées. Nous avons fait une analyse flottante de chacun des questionnaires, ensuite une analyse thématique détaillée pour tenter de trouver la cohérence de l'ensemble.

4.1.4 Le déroulement de l'expérience

Puisque la recherche vise à recueillir les représentations des droits de l'Homme et de l'éducation à la démocratie chez les élèves des classes terminales du secondaire en

Haïti avant tout apprentissage formel et étant donné l'inexistence d'un programme d'éducation aux droits de l'Homme et à la démocratie dans le cursus de l'enseignement secondaire haïtien, nous avons choisi d'investiguer auprès des élèves des deux classes terminales : rhétorique et philosophie.

Deux cent quarante élèves des collèges et des lycées sélectionnés ont répondu au questionnaire écrit portant sur les droits de l'Homme, l'éducation à la démocratie et sur quelques valeurs qui doivent guider une telle éducation. L'enquête s'est déroulée au printemps 2000.

Le questionnaire contient quatre pages. La première porte sur l'identification des élèves : leur niveau scolaire, leur âge, leur sexe, leur religion et l'occupation de leurs parents. La deuxième porte sur le but de la recherche et les deux dernières portent sur les concepts à l'étude. Les élèves ont pris environ une trentaine de minutes pour répondre au questionnaire.

4.1.5 Le traitement des données

Nous retrouvons dans cette partie la méthode de traitement des données recueillies, méthode à la fois comparative, quantitative et qualitative.

Dans un premier temps, nous avons décomposé les **droits de l'Homme** et **l'éducation à la démocratie** en fonction de leurs principales dimensions conceptuelles tels : liberté, égalité, respect de la personne humaine, éducation démocratique, démocratisation de l'éducation, éducation à la liberté, à l'égalité, au respect de la personne humaine. Nous avons associé chacun de ces concepts à un chiffre. Cela nous a permis de rentrer les réponses des élèves dans une certaine catégorie.

Les réponses ont ensuite fait l'objet d'une analyse qualitative de contenu que nous avons réalisée « à la mitaine ». Au cours de cette analyse, les réponses ont été comparées entre elles jusqu'à l'émergence de catégories conceptuelles relativement exclusives. Nous avons d'abord regroupé les réponses selon les différents concepts.

Ensuite, nous avons, selon une grille déterminée à cet effet, classé les données recueillies par un examen des extraits de réponses afin de dégager les idées maîtresses qui définissent les catégories conceptuelles.

Puis, nous avons catégorisé les réponses obtenues dans le questionnaire pour des fins de codage en construisant deux tableaux : l'un résumant les domaines de signification des droits de l'Homme, l'autre résumant les domaines de signification de l'éducation à la démocratie.

Enfin, nous avons mis en rapport les éléments de représentation avec un certain nombre d'appartenances dont le statut social, le sexe, la religion et l'âge des élèves. Cela nous a permis de détecter la présence de savoirs et de croyances communs ainsi que les divergences d'interprétations. Cette grille nous a également permis de faire le tour de ce qui compose cette pluralité de connaissances, parce que partagées, et de rechercher la valeur qui leur est attribuée. Nous avons pu établir les domaines que les élèves associaient aux droits de l'Homme et à l'éducation à la démocratie et ceux qui, de leur point de vue, n'en relevaient pas.

4.2 LES LIMITES DE LA RECHERCHE

Nous sommes conscient que notre échantillon comporte certains aspects contestables. En effet, l'échantillon est très restreint par rapport à la population totale d'élèves de classes terminales : deux cent quarante. Cet aspect relatif à la constitution de notre échantillon nous permet tout au plus de dégager des tendances, mais il ne nous permet pas de bâtir un modèle représentatif des représentations de l'ensemble des élèves des classes terminales du secondaire en Haïti puisque notre recherche n'a été effectuée que dans trois des neuf départements géographiques du pays.

Il faut aussi prendre en considération que la méthodologie retenue repose sur l'accès au discours des droits de l'Homme et de l'éducation à la démocratie des élèves et qu'elle vise à identifier les processus qui sous-tendent ces représentations. Or les propos émis ne donnent pas nécessairement accès à la totalité des représentations des sujets.

Cela signifie que, même si un sujet le souhaite, il ne peut exprimer tous les processus mis en œuvre dans la mesure où une partie d'entre eux s'effectue à son insu. Nous devons donc restreindre notre étude à la partie consciente des représentations émises par les sujets.

C'est donc conscient des limites inhérentes au type de méthodologie qui est la nôtre que nous effectuons l'analyse des données.

Chapitre 5

ANALYSE DES DONNÉES

Dans ce chapitre, nous analysons les grands traits de l'univers des représentations des droits de l'Homme et de l'éducation à la démocratie chez les élèves des classes terminales du secondaire en Haïti. Pour cela, nous nous appuyons sur les données d'une enquête que nous avons menée dans douze écoles secondaires haïtiennes auprès de deux cent quarante élèves de 16 à 21 ans.

Étant donné que notre étude se limite à l'analyse des représentations que les élèves des classes terminales du secondaire en Haïti se font des droits de l'Homme et de l'éducation à la démocratie et que notre but est de comprendre leurs représentations et de mettre à la disposition des enseignants des droits de l'Homme et de la démocratie des représentations sur lesquelles ils peuvent compter pour améliorer leur enseignement, nous nous consacrons uniquement à l'analyse des réponses émises par les sujets qui constituent notre échantillon. Nous présentons les résultats d'une analyse visant à dégager des implications s'appuyant sur un traitement comparatif, quantitatif et qualitatif des données. Nous analysons ensuite les représentations qui sont ressorties de l'analyse des résultats des deux cent quarante sujets au regard des variables retenues : religion, origine sociale, sexe et âge des élèves.

5.1 LES DROITS DE L'HOMME POUR LES ÉLÈVES HAÏTIENS

Nous avons recueilli les productions écrites des élèves lors d'un remue-méninge sur les droits de l'Homme. Dans chaque cas, nous avons classé les termes proposés par les élèves selon les différents domaines de signification. Les différences qui apparaissent

sont liées à la spécificité de chaque école dans sa composition et de chaque élève selon son statut. Les résultats sont présentés séparément pour chaque concept.

L'analyse des productions écrites des élèves permet d'énoncer un certain nombre de remarques sur les constructions qu'ils font et qu'ils ont des concepts à l'étude. De la lecture des réponses à un ensemble de questions destinées à cerner leurs images des droits de l'Homme, ressort l'impression d'une certaine prédominance accordée aux concepts de liberté et d'égalité pour signifier les droits de l'Homme. Il ressort également de leur discours une liaison entre les droits de l'Homme et leur propre vie ainsi que celle de leur groupe social d'appartenance.

On constate que les notions de liberté et d'égalité apparaissent spontanément chez les élèves comme des valeurs fondamentales qui entrent dans le signifiant même des droits de l'Homme. À la question, « Si on te dit droits de l'Homme, à quoi penses-tu spontanément ? », cent quatre vingt un (181) élèves sur deux cent quarante (240) inscrivent la liberté et/ou l'égalité. Ces notions, semble-t-il, marquent considérablement les élèves haïtiens.

Ces termes sont, chez eux, révélateurs de leur système de valeurs. Ils ont été réinterprétés en fonction de leur vie. Quand il est question pour eux de se prononcer sur les droits de l'Homme, ce n'est que rarement que les termes liberté et égalité n'ont pas été évoqués dans leur écrit. En témoignent ces extraits de réponse :

« Quand on me dit droits de l'Homme, je pense aux droits à la liberté et à l'égalité des gens. »

C'est, d'après moi, « le droit pour chacun de choisir sa vie ou sa mort. Les lois qui concernent ma sécurité et ma vie personnelle, je peux choisir de les respecter ou non. C'est mon affaire personnelle. Personne n'a rien à y voir. »

Même si le terme n'a pas été évoqué comme tel dans le second extrait, le texte offre l'avantage d'argumenter le versant de liberté.

5.1.1 La liberté pour les élèves haïtiens

Déjà, dans l'enquête exploratoire menée auprès d'élèves différents dans les mêmes écoles, on constate que la liberté apparaît comme une valeur fondamentale pour les élèves. Ainsi, à la première question, « si on te dit **droits de l'Homme**, à quoi penses-tu spontanément ? », chez cent soixante trois (163) élèves, la liberté entre dans le signifiant droits de l'Homme.

Cette notion, commune à presque tous les élèves, si fondamentale pour eux, touche à l'ensemble de leur univers : individuel, familial, social et scolaire. Autour de cette notion, très présente dans leur vie quotidienne, se bâtissent leur quête d'autonomie et de responsabilisation, leur identité profonde, leurs revendications d'un statut de jeunes adultes.

Pour moi, d'après un collégien, « les droits de l'Homme c'est le droit d'avoir ma liberté. »

Si les libertés individuelles se trouvent fortement marquées dans le discours des élèves, leur intérêt envers les libertés collectives est aussi très présent soit au titre idéologique, soit au titre des limites posées des libertés et au titre du respect de l'autre. Pour les élèves des classes terminales du secondaire en Haïti, la liberté et les droits de l'Homme sont deux concepts indissociables. Ils se fondent mutuellement dans leur discours comme l'écrit cette jeune collégienne :

« Droits de l'Homme et droits à la liberté marchent de pair. L'un ne marche pas sans l'autre. »

Rarement, la notion de liberté apparaîtra comme une revendication univoque de libertés individuelles. Libertés individuelles cohabitent avec libertés sociales. Individuelle ou collective, la notion de liberté accompagne aussi les propos des deux groupes interviewées et leurs représentations sont variées.

Voyons cet extrait d'une réponse donnée par une lycéenne :

A quoi me fait penser l'expression droits de l'Homme ? Pour moi, « c'est avoir la liberté, que les hommes peuvent faire ce qu'ils veulent. Et puis, je veux dire que les hommes peuvent faire ce qu'ils veulent sans nuire aux autres. Mes libertés terminent là où commencent celles des autres qui m'entourent dans la société.»

Une collégienne s'exprime ainsi : « De toute façon, c'est la liberté de chacun. Il en faut pour que la société marche bien.»

Ces exemples montrent comment, pour les élèves haïtiens, la liberté touche au bon fonctionnement de l'ordre social et à la démocratie contrairement à l'exemple suivant marqué par l'individualisme :

Les droits de l'Homme, d'après un jeune lycéen, « c'est la liberté de dire et de faire ce qu'on veut.»

Des exemples dans lesquels les significations de liberté sont développées dans les réponses des élèves pourraient être multipliés. L'une de ces significations s'impose majoritairement, il s'agit de la liberté d'expression.

« Ça n'irait pas pour moi, exprime un collégien, si je n'avais pas la liberté de pensée et d'expression.»

« Sans la liberté, il me serait difficile de m'épanouir comme tous les jeunes », exprime une jeune collégienne.

La liberté d'expression prend une connotation intéressante en se traduisant en droit d'expression : « pouvoir tout dire à ses parents », écrit un lycéen. Dans ce sens, la liberté d'expression est intimement liée à celle de penser et d'agir pour les élèves personnellement et pour les autres. Cette manifestation de l'agir, pour ces cent soixante-trois élèves (163) qui se sont exprimés en ce sens, recouvre la liberté de fréquenter l'école de leur choix, d'exercer le métier qu'ils veulent après leurs études secondaires (particulièrement les élèves des classes défavorisées et les filles), pour d'autres (les défavorisés surtout), ce sera la liberté de vivre à son gré (s'amuser).

La liberté d'expression et d'agir se trouve représenter le point nodal des libertés largement exprimées par les élèves haïtiens. Cent vingt-huit (128) élèves ont noté la liberté d'expression pour signifier les droits de l'Homme. La liberté d'expression prend une connotation si importante qu'elle se traduit, en tout point de vue, en droit d'expression : dans la vie publique, dans les affaires du pays, tout autant que dans la vie familiale et scolaire, droit de pouvoir s'exprimer, pouvoir tout dire aux parents et aux enseignants. Liberté d'expression et liberté de penser et d'agir pour les élèves sont indissociables.

Chez les élèves, la liberté d'expression se manifeste par une triple revendication : revendication d'une parole égalitaire, revendication de l'autonomie, revendication du respect.

La manifestation de la revendication à une parole égalitaire se traduit chez les élèves par le droit de s'exprimer face à l'adulte, c'est-à-dire le droit d'être entendu et reconnu comme une personne dans un rapport égalitaire. Ils réclament de la démocratie familiale et scolaire. Les élèves s'estiment assez grands pour ne pas avoir à essayer de longues négociations avec leurs parents pour obtenir certaines autorisations.

Un lycéen définit ainsi la liberté d'expression : « le droit de ne pas subir l'oppression des autres, c'est-à-dire des parents, des enseignants, etc.»

Un autre collégien entre la liberté d'expression dans le cadre de relations normales à l'école et en famille, relations, qui, d'après lui, sont garantes d'un bon équilibre, d'un épanouissement nécessaire au futur adulte.

« On ne peut vouloir être libre en réduisant l'autre en esclavage. Pas d'esclavage, écrit-il. Si une partie des hommes sont esclaves, alors ne me parlez pas de liberté», affirme un jeune lycéen.

En plus de la famille, l'école représente un lieu essentiel de la socialisation des élèves. Pourtant, quatre-vingt-six (86) des élèves qui ont répondu au questionnaire qualifient l'école haïtienne comme une institution non tolérante qui ne facilite pas trop la liberté d'expression.

On constate dans le discours des élèves que leur revendication de la liberté d'expression est souvent accompagnée de celles d'autonomie et de responsabilisation. Les lycéens sont catégoriques sur ce point : Je veux avoir, exprime l'un d'eux, « la liberté de faire ce que je veux sans être toujours dicté, la liberté de me prendre en charge et faire ce que bon me semble, la liberté d'aller où je veux, la liberté de découvrir par moi-même.»

Avec la revendication du respect, un autre corollaire se dégage du discours des élèves : celui du respect de soi qui contient la plupart du temps le respect des autres. Les élèves mettent en valeur l'importance du respect des autres quand ils abordent spontanément les limites de la liberté dans le cadre d'un bon fonctionnement social.

Les droits de l'Homme, selon un autre lycéen, « C'est la liberté qu'un homme ou qu'une femme a de faire tout ce qui ne nuit pas aux autres. Si on veut faire quelque chose

qui ne nuit à personne, déclare-t-il, on devrait pouvoir le faire tout en étant libre de sa conscience. On devrait aussi avoir la liberté de choisir sa religion sans la contrainte des parents ou d'autres personnes.» La prise de position pour la liberté du choix religieux se trouve dans les écrits de cent quinze (115) des cent trente-huit (138) pratiquants sur le plan religieux qui ont participé à notre enquête.

En plus de la liberté d'expression, d'énonciation, d'opinion ou de pensée, d'autres formes de liberté se trouvent présentes dans les écrits des élèves. La liberté de conscience, de croyances et de religion est évoquée par les élèves. Les droits de l'Homme, écrit un jeune lycéen, « c'est aussi la liberté d'avoir mes propres croyances et celle de choisir ma religion ou de ne pas en avoir.»

La liberté d'association et de réunion n'est pas négligée. Elle est évoquée par cent trente-cinq (135) élèves. Une jeune collégienne écrit : « Les droits de l'Homme, c'est la liberté de pouvoir se réunir en association.»

Ainsi, le terme de la liberté fait apparaître globalement un positionnement social très intéressant de la part des élèves. Loin de réduire leurs préoccupations à leur univers individuel, ils expriment un intérêt pour la société, démontrant, en ce sens, leur ouverture vers les autres.

TABLEAU IV

Tableau de fréquence des types de liberté exprimés
par les élèves pour signifier les droits de l'homme

Concept à l'étude : droits de l'Homme	Concept associé : liberté	Fréquence de répétition : 163 sur 240
	Type de liberté exprimé :	
	Liberté d'expression, d'action et de pensée	128 sur 163
	Liberté de religion	115 sur 163
	Liberté d'association et de réunion	135 sur 163

5.1.2 L'égalité pour les élèves haïtiens

La notion de liberté dans le discours des élèves rejoint celui de l'égalité. La recherche a également permis de percevoir les différents modes de pensée égalitaire stimulés par les questions autour des droits de l'Homme. Comment les élèves perçoivent-ils l'égalité ? Dans quels domaines la veulent-ils ?

Cent cinquante-huit (158) des réponses écrites aux questions sur les droits de l'Homme relatent la notion d'égalité.

En effet, l'égalité apparaît aussi bien dans le premier article de la Déclaration universelle des droits de l'Homme adoptée par l'Assemblée générale des Nations unies le 10 décembre 1948 : « Tous les Hommes naissent libres et égaux en dignité et en droits. » Les élèves citent cet article, mais ils changent sa forme en le rendant plus normatif : « Les gens doivent être égaux, écrivent quatre-vingt-un (81) d'entre eux. »

Leurs réponses au questionnaire sont courtes et ne permettent pas de saisir leurs représentations de l'égalité. Elles montrent des mots clés de leurs associations : égalité

des sexes : quatre-vingt-dix-huit (98), des races : quarante et un (41), des pays : trente-deux (32), des statuts sociaux : cent cinq (105), de la religion : cent deux (102), des conditions économiques : cent quatre-vingt-un (181).

Un lycéen écrit que les droits de l'Homme, « ce sont les droits à l'égalité et l'égalité est la chose la plus merveilleuse au monde. » Les élèves déplorent que l'égalité n'est pas observée dans les faits en Haïti. Un lycéen a écrit que « c'est bien malheureux que certains droits qui semblent, à leurs yeux, aller de soi, ont besoin d'être proclamés ou bien n'ont pas encore existé en Haïti, tels le droit de s'exprimer librement sur la politique du pays si on n'est pas membre du parti au pouvoir. »

Dans les questionnaires, l'idée d'égalité évoque toujours des situations qui enfreignent le droit à l'égalité, c'est-à-dire les inégalités existantes dans la société haïtienne. Chose étonnante, les inégalités liées à l'argent surviennent moins souvent que celles liées au sexe. Ce sont les jeunes des milieux défavorisés qui, plus que les autres, expriment des inégalités liées à l'argent. Pour ces jeunes, le terme d'égalité apparaît associé aux inégalités sociales et économiques.

Les représentations des inégalités économiques apparaissent parfois comme isolées, mais elles sont souvent associées dans le discours des élèves aux autres inégalités. Les droits importants pour l'homme sont, selon un jeune lycéen, les droits de l'employé face à son patron. Les inégalités économiques sont, selon lui, liées aux inégalités entre les ethnies et les nations ainsi qu'à l'intolérance des différences religieuses, aux inégalités entre riches et pauvres.

Pour un autre jeune lycéen, le droit à l'égalité passe par le droit des employés de s'exprimer en face des patrons, en fait, par le droit de participer aux prises de décision dans les entreprises.

Chez les lycéens, le discours sur les inégalités devant l'argent est plus impersonnel et plus idéologique. A propos de l'égalité, un lycéen écrit : « Si on naît dans une famille pauvre, on est pauvre, à moins qu'on réussisse à s'en sortir et à payer des études. Un pauvre doit travailler d'autant plus qu'il est pauvre, c'est-à-dire qu'il a moins de facilités. Tandis que celui qui est né dans une famille riche peut se permettre de se laisser vivre.»

Évoquant l'article premier de la Déclaration universelle des droits de l'Homme, l'élève considère qu'il y a encore du chemin à parcourir parce qu'il y a encore une inégalité du partage des richesses.

Certains élèves déplorent qu'ils n'observent pas l'égalité des hommes dans les faits. D'autres déplorent que certains droits qui semblent aller de soi ont besoin d'être proclamés, comme celui de l'égalité des hommes et des femmes.

Dans leurs représentations, les filles se déclarent pour l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes. Pour environ une centaine de filles, les clés de l'émancipation des femmes résident avant tout dans la conquête de leur indépendance économique.

Pour les élèves d'origine plus modeste que les lycéens, le thème d'égalité apparaît souvent associé aux droits sociaux.

Bien que, parfois, elles apparaissent comme isolées, les représentations des inégalités économiques sont souvent associées dans le discours des élèves aux autres inégalités. Les réponses au questionnaire ont permis de découvrir des éléments cognitifs et émotionnels qui forment la représentation d'égalité chez les élèves.

Les réponses d'une cinquantaine de lycéens présentent des associations liées à la justice sociale et à l'égalité. En répondant à la question sur les droits importants pour

l'Homme, ils lient les inégalités économiques aux inégalités entre riches et pauvres. Dans les écrits de beaucoup d'élèves, les droits de l'Homme sont liés à des droits socio-économiques que certains élèves connaissent plus ou moins bien par l'expérience de leurs proches : leurs parents et leurs voisins. L'idée de l'égalité est développée autour des problèmes économiques et sociaux.

Un collégien voit les droits de l'Homme comme « les droits que l'homme a dans la vie active et dans tout dans la vie.» Pour moi, écrit-il, « Les droits de l'Homme c'est avoir l'âge de la majorité, l'âge de pouvoir travailler et d'entrer dans la vie active, l'âge d'avoir droit au vote.»

Chez ces élèves qui ont l'âge de la majorité, soit dix-huit ans et plus, les associations avec l'égalité passent aussi par le droit à l'expression. Pour eux, sans la réalisation des droits sociaux et économiques, les valeurs de la liberté et de l'égalité ne peuvent se réaliser. Pour les élèves, les droits sociaux et la législation du travail sont des composantes importantes des droits de l'Homme.

Dans les questionnaires, nous avons pu observer un processus de construction des représentations des droits de l'homme. Les notions de droits de l'Homme sont liés à la vie des élèves et à la vie du groupe social auquel ils appartiennent. Plus de la moitié des élèves des milieux défavorisés font référence au mode de traitement des travailleurs haïtiens, notamment à celui des travailleurs haïtiens en République Dominicaine issus des milieux défavorisés. Un lycéen de Port-au-Prince partage l'expérience de sa mère qui travaille dans une usine :

« Dans le cas de ma mère, travailler ou ne pas travailler revient presque au même. Elle gagne un salaire de misère qui n'est même pas suffisant pour elle seule, voire pour prendre soin de ses enfants.»

Plus de la moitié des élèves de cette catégorie sociale revendiquent la satisfaction des droits économiques indispensables à la dignité et au libre développement de la personnalité. Pour eux, la question de la misère est une question de droits de l'Homme. La question de l'extrême pauvreté entre dans le discours des élèves et ces derniers la considèrent comme un handicap majeur à la jouissance des droits économiques et sociaux, liés aux droits de l'Homme.

En se référant à l'article premier de la Déclaration universelle des droits de l'Homme, plus de trois quarts (3/4) des lycéens considèrent que sur le plan de l'égalité, particulièrement sur le plan du partage pour diminuer l'écart déjà trop grand entre les riches et les pauvres, il y a encore un long chemin à parcourir.

Le droit à l'éducation se trouve également présent dans les représentations des élèves des droits de l'Homme. Presque tous les élèves des milieux défavorisés croient que l'éducation est leur seule porte de salut dans la société. Cette pensée est très marquée dans leur discours. Pour ces élèves, le droit à l'éducation est, en Haïti, l'apanage d'un petit groupe. Ils dénoncent le système scolaire haïtien comme un système à double vitesse qui favorise une minorité tout en défavorisant la majorité.

Un lycéen de Hinche a écrit ceci : « Même lorsque l'enseignement primaire et secondaire est, sur le papier, garanti à tous les enfants, dans les faits ce n'est pas une réalité puisqu'il n'y a pas assez de places dans le public pour tous les élèves. Ainsi, beaucoup d'élèves qui ont l'âge d'aller à l'école, ne peuvent y aller parce que leurs parents n'ont pas d'argent pour les envoyer au privé.» Pour les élèves, l'égalité des chances scolaires n'est pas garantie en Haïti. De tels discours, on ne les trouve pas dans les représentations des élèves des classes favorisées.

Cette situation enlève alors à certains parents le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants, droit que prône si bien la Déclaration universelle des droits de l'Homme.

Dans le cadre de cette recherche, il était question, d'une part, d'identifier les représentations des droits de l'Homme et, d'autre part, d'identifier les représentations de l'éducation à la démocratie chez les élèves des classes terminales du secondaire en Haïti. Nous avons vu que les notions de liberté et d'égalité ont marqué leurs représentations du concept.

TABLEAU V

Tableau de fréquence des types d'égalité exprimés par les élèves pour signifier les droits de l'Homme

Concept à l'étude : droits de l'Homme	Concept associé : égalité	Fréquence de répétition : 158 sur 240
	Type d'égalité exprimé :	
	Égalité entre les hommes	81 sur 158
	Égalité devant la religion	102 sur 158
	Égalité des sexes	98 sur 158
	Égalité des pays	32 sur 158
	Égalité des statuts	105 sur 158
	Égalité des conditions économiques	181 sur 158

TABLEAU VI

Tableau résumant les domaines de signification du concept de droits de l'Homme selon les variables : origine sociale, religion, sexe et âge des élèves

VARIABLES	CONCEPT	REPRÉSENTATIONS		INTERPRÉTATIONS
Origine sociale	Droits de l'Homme	Libertés sociales et collectives – droits limités – droit de choisir sa vie – droit de s'exprimer loin de toute oppression – liberté de réunion et d'association.	Rêve d'une société haïtienne plus juste – droit à l'égalité devant les tribunaux – droit à l'égalité et à la réduction des conditions sociales et économiques – droit aux libertés individuelles – droits illimités, naturels et légitimes – droit à l'égalité des chances scolaires et sociales – droit de s'exprimer – droit au travail – droit à l'égalité entre les hommes – droit de satisfaction des besoins économiques – rêves personnels.	Milieus favorisés : termes moins subjectifs – discours moins abstrait - effort de définition du concept. Milieus défavorisés : termes marqués par une très grande subjectivité et une très grande abstraction - discours plus inspiré des conditions de vie et d'existence.
Religion	Droits de l'Homme	Pratiquants sur le plan religieux : liberté de croyances, de conscience et de religion – respect des croyances religieuses.	Non-pratiquants : aucune référence à la religion – accent mis sur les besoins matériels.	Pratiquants sur le plan religieux : Prédominance accordée aux droits Divins sur les droits de l'Homme – discours marqué par les valeurs de la religion. Non-pratiquants : Plus libres par rapport aux droits de l'Homme – plus indulgents face aux violations, aux normes et aux règles qui les régissent.
Sexe	Droits de l'Homme	Garçons : droit à l'égalité des sexes – droits de l'Homme veut dire droit de la femme – inégalités économiques – inégalités devant l'éducation.	Filles : droit à l'égalité des sexes face au travail – droit à l'accès à l'éducation .	Garçons : accent mis sur divers types de libertés et d'égalité Filles : plaidoirie pour l'élimination de toutes les discriminations à l'égard des femmes : éducation, travail
Âge	Droits de l'Homme	Moins de 18 ans : âge de redéfinition des rapports avec les parents, les adultes et la société.	18 à 21 ans : plus de liberté d'action et d'expression .	Moins de 18 ans : liberté sous l'angle du plaisir. 18 à 21 ans : âge adulte – autonomie.

5.2 L'ÉDUCATION À LA DÉMOCRATIE POUR LES ÉLÈVES HAÏTIENS

L'examen des représentations des élèves de l'éducation à la démocratie met en évidence le rôle déterminant que l'éducation à la démocratie peut jouer dans le rapprochement des Haïtiens. Mais les élèves croient que le système éducatif haïtien ne peut apporter cette contribution qu'on attend de lui sans subir une transformation.

D'après le contenu de deux cent sept (207) des réponses données par les élèves, cette transformation doit se traduire non seulement dans le contenu d'enseignement, mais aussi dans sa méthode, dans le rapport enseignant-enseigné et dans l'atmosphère même de l'école si l'on veut promouvoir les valeurs de la démocratie.

Quelles sont donc, dans les représentations des élèves, la finalité, le contenu, l'approche et la méthode de l'éducation à la démocratie ? Quelles sont, d'après les élèves, les valeurs qu'on doit promouvoir dans le cadre d'une éducation à la démocratie et pour la démocratie ? Que doit être, d'après eux, un enseignement dans une société, comme Haïti, qui se veut démocratique ?

5.2.1 La finalité de l'éducation à la démocratie pour les élèves haïtiens

L'impression qui se dégage du discours de cent quatre vingt-un (181) élèves, à partir des données au questionnaire, c'est que la finalité principale d'une éducation à la démocratie a pour but de développer en chacun le sens des valeurs universelles et les types de comportement sur lesquels se fonde une culture démocratique.

Un collégien s'exprime en ces termes pour expliciter la finalité de l'éducation à la démocratie : « L'objectif d'une telle éducation devrait être de former un nouveau type de citoyen capable de vivre en harmonie avec les valeurs de la liberté, un citoyen qui respecte la dignité humaine. C'est pourquoi, d'après moi, l'éducation à la démocratie doit être liée à l'idée de liberté, de justice sociale et de répartition équitable de la prospérité.»

Quant aux niveaux auxquels devraient se situer les objectifs de l'éducation à la démocratie, on a pu déceler au moins quatre dans les représentations des élèves : ceux de la connaissance, de la prise de conscience, de l'affectivité et du comportement.

Le premier objectif qu'on a pu déceler dans le discours de cent trente (130) des élèves concerne le savoir. Un collégien l'explique ainsi : « Toute connaissance contient du savoir. Je crois qu'une éducation à la démocratie devrait permettre aux élèves de comprendre les grands principes démocratiques, la Charte des Nations unies, la Déclaration universelle des droits de l'Homme et les violations des droits de l'Homme.»

Au delà de la pure connaissance, cent quarante-trois (143) élèves ont soulevé, dans leurs représentations, la question de la prise de conscience.

Un lycéen affirme : « Porter les élèves à prendre conscience de leurs droits devrait être une finalité de l'éducation à la démocratie. Cette éducation devrait permettre aussi la prise de conscience des devoirs que les individus et les groupes sociaux ont les uns envers les autres.»

On peut aussi déceler des représentations des élèves une sorte d'insistance sur la question des valeurs et de l'affectivité humaine. Selon deux cent quatre (204) d'entre eux, une connaissance pure, qui n'est pas accompagnée par des sentiments positifs, ne sert pas à grand-chose. D'après les élèves, tout en conjuguant l'apprentissage, la formation, l'information et l'action, l'éducation à la démocratie devrait favoriser le développement cognitif et affectif approprié à l'individu.

Cet autre lycéen écrit : « Le but de cette éducation serait de permettre aux élèves d'apprécier les valeurs de la liberté.»

Le changement d'attitude et de comportement fait également partie des représentations de deux cent treize (213) élèves.

Une lycéenne écrit :

« Si la connaissance ne mène pas à l'action, alors elle ne sert à rien du tout. Cette éducation devrait porter les jeunes Haïtiens à changer de comportement et d'attitude face à leurs confrères, à les respecter, à avoir l'esprit coopératif et le sens des responsabilités sociales. Elle devrait également développer le sens de la solidarité et inciter le respect du principe d'égalité dans le comportement quotidien.»

Les programmes des établissements scolaires devraient, selon les élèves, introduire dans leur programme en faveur des droits de l'Homme et de la démocratie des projets concrets impliquant leurs élèves dans certaines actions positives qui permettent d'avancer dans une telle éducation.

Il ressort du discours des élèves sur la finalité de l'éducation à la démocratie une option pour une vision holistique compte tenu du fait que tous les niveaux d'éducation cités plus haut cherchent au fond à atteindre la même finalité : former un nouveau type de citoyen qui croit et s'attache aux valeurs démocratiques et se comporte en conséquence. Les élèves insistent pour considérer tous ces enseignements comme faisant partie d'un tout, donc indivisibles.

Il nous semble que l'esprit qui devrait animer ce genre d'éducation à visage multiple est avant tout, du point de vue des élèves et de leurs représentations, un humanisme nouveau, respectueux des grandes valeurs universelles, tant dans les approches que dans les contenus de l'enseignement. L'école même, selon eux, doit avoir une atmosphère démocratique.

5.2.2 Le contenu de l'éducation à la démocratie pour les élèves haïtiens

Nous avons vu que les élèves, dans leurs représentations de l'éducation à la démocratie, ont couvert deux domaines différents celui de l'éducation aux droits de

l'Homme et celui de l'éducation à la démocratie. Ils ont opté pour accorder le même degré de priorité aux différents aspects de cette éducation : connaissance, attitude et comportement, comme l'affirme ce collégien : une éducation valorisant les trois dimensions de l'apprentissage : l'académique, le social et l'individuel et encourageant le caractère multidimensionnel du savoir : éducation reposant à la fois sur des savoirs, des constructions théoriques et des pratiques. Ils ont souhaité également qu'il existe, dans les établissements scolaires haïtiens, une volonté ferme et claire de prendre en compte tous les aspects de la personne humaine, passer du stade de savoir à celui de la motivation, d'engagement personnel et d'action en faveur des idées promues par l'éducation aux droits de l'Homme et à la démocratie, éducation qui, selon un lycéen, doit permettre une redéfinition des rapports sociaux tant dans l'univers scolaire que dans la communauté globale, éducation centrée sur l'homme et sur son intégration active dans la société au titre de citoyen.

C'est aussi, selon près de cent cinquante (150) élèves, une éducation aux droits humains, à la citoyenneté, à la sociabilité, aux devoirs sociaux et à l'éthique sociale.

On a pu également remarquer dans les représentations des élèves la tendance à considérer que, les droits de l'Homme et la démocratie, en plus de faire partie d'un programme à part entière, doivent imprégner tout l'enseignement et non un certain nombre de cours spécifiques.

L'éducation aux droits de l'Homme et à la démocratie doit être, selon les élèves, dispensée à l'école haïtienne. Tous les élèves affichent des opinions et des attitudes favorables face à une telle éducation.

Un collégien affirme : « Le message des droits de l'Homme et de la démocratie doit être transmis dans sa totalité. Le climat de l'école aussi doit être en harmonie avec l'application des normes démocratiques. »

D'après ce texte, on comprend que l'élève estime que, non seulement le contenu explicite de l'enseignement, mais aussi son contenu implicite : l'atmosphère de la classe, les relations enseignants-enseignés, devraient être favorables aux idées et aux principes que l'éducation aux droits de l'Homme et à la démocratie veut transmettre et inculquer aux élèves : respect des droits de l'Homme, paix, tolérance vis-à-vis des différences.

L'idée d'intégration des valeurs religieuses dans l'éducation à la démocratie a également fait l'objet des représentations des élèves haïtiens. Tous les pratiquants sur le plan religieux voient en l'éducation à la démocratie une éducation intégrant des notions telles : la morale, la chrétienté. Pour moi, écrit ce lycéen religieux, « l'éducation à la démocratie, c'est aussi l'éducation aux valeurs morales et chrétiennes. »

Dans l'enquête, les élèves ont été amenés à donner leurs représentations sur l'approche et les méthodes qu'ils jugent, selon eux, plus adaptées à une telle éducation.

5.2.3 Les approches et les méthodes de l'éducation à la démocratie pour les élèves haïtiens

L'une des données importantes que nous avons retenues des réponses des élèves est leur option pour des méthodes qui lient l'enseignement et l'action. Ils sont en faveur des méthodes actives dans le cadre d'une telle éducation.

Presque à l'unanimité, les élèves voient dans l'éducation à la démocratie une éducation faisant appel au dialogue et mettant l'emphase sur la coopération volontaire. C'est aussi une éducation dans laquelle les différences sont admises et les fautes et erreurs constituent des opportunités d'apprentissage.

Pour un lycéen, l'éducation à la démocratie doit être une éducation qui affirme la dignité de chaque élève, qui donne la liberté aux élèves de faire des choix et dans laquelle le climat et les prises de décisions dans le processus d'enseignement et d'apprentissage sont partagés et par les enseignants et par les élèves.

Un collégien, pour sa part, affirme que l'éducation à la démocratie est l'éducation qui fait appel à une variété de stratégies et de méthodes d'enseignement et d'apprentissage.

Un lycéen s'exprime très clairement à ce sujet : « Il faut lier l'enseignement des droits de l'Homme et de la démocratie aux actions pour les droits de l'Homme et la démocratie. Les élèves doivent participer activement dans une telle éducation.»

Un autre élément important du discours des élèves est la nécessité de la prise en compte du facteur de l'âge des apprenants et de l'adaptation de l'enseignement à chaque groupe d'âge. D'après plus d'un quart des élèves, les droits de l'Homme et la démocratie pourraient être même enseignés aux enfants situés dans les groupes d'âge préscolaire.

Les élèves reconnaissent aussi la nécessité de donner un caractère permanent à cette éducation et de l'enseigner depuis le préscolaire jusqu'à l'université.

Les élèves estiment aussi avoir leur mot à dire. L'approche, dans le cadre d'une telle éducation, doit être, selon les élèves, participative et démocratique. Ils pensent que le contenu d'une telle éducation ne devrait pas être senti par les apprenants comme une sorte d'imposition, mais comme une découverte des élèves mêmes.

TABLEAU VII

Tableau de fréquence des types de valeurs exprimés
par les élèves pour signifier l'éducation à la démocratie

Concept à l'étude : éducation à la démocratie	Valeurs associées au concept à l'étude	Fréquence de répétition
	<p>Type de valeurs exprimé :</p> <p>Finalité :</p> <p>a) culture démocratique</p> <p>b) savoirs et connaissances</p> <p>c) prise de conscience</p> <p>d) affectivité humaine</p> <p>e) changement d'attitude et de comportement</p> <p>Approches et méthode : liaison entre l'enseignement et l'action – éducation pour la démocratie – éducation au dialogue et à la coopération</p> <p>Contenu : éducation aux droits de l'Homme – à la citoyenneté démocratique – à la sociabilité – aux devoirs sociaux – à l'éthique sociale</p>	<p></p> <p>181 sur 240</p> <p>130 sur 240</p> <p>143 sur 240</p> <p>204 sur 240</p> <p>213 sur 240</p> <p>123 sur 240</p> <p>150 sur 240</p>

TABEAU VIII

Tableau résumant les domaines de signification du concept d'éducation à la démocratie selon les variables : origine sociale, religion, sexe et âge des élèves

VARIABLES	CONCEPT	REPRÉSENTATIONS	INTERPRÉTATIONS
Origine sociale	Éducation à la démocratie	<p>Milieux favorisés : éducation pratique et cognitive visant la transmission et l'acquisition des connaissances – approche holistique – éducation aux devoirs sociaux – éducation encourageant les trois grandes dimensions de l'apprentissage – éducation reposant à la fois sur des savoirs, des constructions théoriques et des pratiques – le climat de l'apprentissage est partagé tant par les enseignants que par les élèves – points de vue multiples – appel à une variété de stratégies d'apprentissage.</p> <p>Religieux : intégration des valeurs chrétiennes, morales et religieuses dans l'enseignement.</p>	<p>Milieux favorisés : discours rejoignant les textes des manuels scolaires – références aux acquis scolaires.</p> <p>Milieux défavorisés : discours rejoignant les textes des manuels scolaires mais marqué d'une très grande subjectivité, c'est-à-dire marqué par le vécu personnel de l'élève.</p>
Religion	Éducation à la démocratie	<p>Non-pratiquants sur le plan religieux : accent mis beaucoup plus sur des valeurs telles : la tolérance, le droit, la justice, la liberté et l'égalité.</p>	<p>Les valeurs de la religion sont très présentes dans le discours des pratiquants sur le plan religieux tandis que les non-pratiquants s'attachent aux grands principes universels des droits de l'Homme et de la démocratie.</p>
Sexe	Éducation à la démocratie	<p>Filles : élimination de tout sexisme dans l'enseignement – sensibilisation au caractère historique de l'inégalité des sexes – éducation faisant la promotion de l'égalité des sexes.</p>	<p>Les filles se montrent particulièrement très sensibles à l'égalité des sexes.</p>
Âge	Éducation à la démocratie	<p>Garçons : éducation pour la formation d'un nouveau type de citoyen.</p> <p>Moins de 18 ans : un enseignement adapté à chaque groupe d'âge.</p>	<p>Tous les groupes d'âge sont favorables à l'éducation aux droits de l'Homme et à la démocratie. Tout en étant conscients qu'elle doit être réservée aux plus jeunes, ils estiment qu'elle doit être présente à tous les niveaux scolaires, y compris dans l'enseignement supérieur.</p>

5.3 LA SYNTHÈSE

Nous avons interrogé deux populations d'élèves : des lycéens issus des couches défavorisées de la population et des collégiens issus des milieux favorisés et fréquentant les meilleures écoles. Les élèves ont exprimé leurs représentations sur les concepts de droits de l'Homme et d'éducation à la démocratie.

Ce que nous avons constaté dans notre analyse des données recueillies du questionnaire c'est qu'un langage subjectif marque le discours des deux catégories d'élèves (hypothèse 1). Toutefois, ce langage se révèle moins subjectif chez les collégiens. C'est surtout chez ces derniers, eux qui ont peut-être plus de connaissances et un acquis culturel plus élevé, que l'on trouve un effort d'objectivité, notamment des références aux textes des manuels scolaires et un effort de définition des concepts. Mais parfois, il n'y a aucune relativisation, sauf à leur expérience personnelle et familiale.

Pour les élèves issus des couches défavorisées, les droits semblent aller de soi. On est dans le registre des droits naturels : règles considérées comme conforme à la nature humaine. Nous sommes parfois dans le registre des droits imaginaires, rêvés, souhaités, idéaux. Les élèves présentent leurs revendications considérées comme justes comme si c'était des droits. Chez certains, besoin et droit sont synonymes (hypothèse 3).

Quant à l'éducation à la démocratie, nous avons vu que les élèves ont opté pour une éducation qui s'articulerait autour de deux grandes valeurs : la liberté et l'égalité. Sur ces deux piliers, selon eux, repose la base de toute éducation à la démocratie. Les valeurs qui fondent l'idéal démocratique : la reconnaissance de l'autre comme autre, irréductible à moi, fait partie de leur discours (hypothèse 2).

Pour parvenir à réaliser la cohésion sociale, on ne peut, en aucune manière, recourir à des méthodes totalitaires. Ainsi, le maintien de la société démocratique

suppose, selon les élèves, la promotion des valeurs telles la justice, le droit. Ce sont enfin des valeurs relatives à la participation démocratique.

L'enseignement de la démocratie devrait se faire à tous les niveaux du système scolaire, soulignent les élèves. Dans le cadre de l'introduction de ce concept à l'école secondaire haïtienne, on devrait penser à élaborer un programme à la fois global et bien circonscrit qui, tout en étant transdisciplinaire, puisse être enseigné comme un sujet distinct de manière que l'éducation à la démocratie fasse systématiquement partie de l'éducation de base. Les notions de droits, de responsabilité et de processus démocratique doivent également être abordées dans la quasi-totalité des matières traitées et imprégner les valeurs que la vie scolaire et le processus de socialisation ont pour mission d'inculquer aux élèves. Traduire la démocratie en normes et comportements sociaux, tel est le défi, d'après les élèves, que les écoles devront relever par l'éducation à la démocratie.

Chapitre 6

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Dans cette recherche, nous nous sommes intéressé à la construction des représentations que les élèves des classes terminales du secondaire en Haïti ont des droits de l'Homme et de l'éducation à la démocratie. Nous avons voulu comprendre les ancrages des représentations et où elles trouvent leur source. Tout cela, dans le but de mettre à la disposition des futurs enseignants haïtiens des droits de l'Homme et de la démocratie des représentations sur lesquelles ils peuvent compter lors d'élaboration de stratégies pédagogiques pour l'enseignement des droits de l'Homme et de la démocratie.

La prise en compte de toute une série de facteurs sociologiques : origine et appartenance sociale, religion, sexe, âge, a permis de juger leur pertinence dans la détermination des représentations des droits de l'Homme et de l'éducation à la démocratie chez les élèves haïtiens du secondaire.

Cette analyse place en tête, incontestablement, les variables qui renvoient à l'ordre de l'origine et du statut social. Être né dans un milieu donné, avoir un père ou une mère qui a tel ou tel niveau de scolarité et qui exerce telle ou telle profession, fréquenter telle école au lieu de telle autre sont autant d'éléments qui, en dessinant les contours de conditions de vie particulières, interviennent, eux aussi, dans la construction des représentations des droits de l'Homme et de l'éducation à la démocratie. La prise en considération du statut de l'élève interrogé fait éclater les lignes de partage dessinées par son appartenance à tel ou tel groupe social.

Les analyses que nous avons faites des données recueillies lors de l'enquête vérifient le caractère central des représentations des droits de l'Homme et de l'éducation

à la démocratie. Leurs imbrications résument et commandent toutes les attitudes des élèves face à l'ordre social et, on pressent plusieurs élèves aux attitudes différentes sous l'effet de socialisation et de conditions d'existence contrastées.

Les observations de la vie quotidienne des élèves et leurs expériences personnelles marquent beaucoup leur discours. Par rapport aux facteurs subjectifs qui marquent les représentations des élèves, les acquis scolaires, même chez beaucoup de collégiens qui ont, contrairement aux lycéens un fort acquis scolaire et culturel, passent en second plan. Ce n'est que très rarement que le discours des élèves collégiens est marqué par l'abstraction : le plus souvent, ils font référence aux inégalités économiques et aux inégalités entre les sexes pour parler de violations des droits de l'Homme.

Entre les représentations des collégiens issus des milieux favorisés et les lycéens des milieux défavorisés, les chemins se séparent. Le discours des lycéens est beaucoup plus inspiré par leurs conditions d'existence personnelles. C'est leur situation de vie qui détermine leur champ d'observation, ce qui intervient dans la construction de leurs représentations de la liberté et de l'égalité, valeurs essentielles pour eux, plus essentielles chez eux que chez les collégiens.

Le discours des collégiens se réfère le plus souvent aux acquis scolaires et est aussi mieux construit du point de vue formel. Cependant il est, comme celui des lycéens, marqué par la subjectivité, mais à un degré moindre. Ils expriment des souhaits, des besoins, des évaluations. Le discours des collégiens est aussi porteur de valeurs éthiques plus ou moins explicites. Leurs interprétations sont souvent connectées à des situations de tous les jours : la question de l'égalité des femmes avec les hommes.

Les représentations des élèves trouvent leur source non seulement dans les appartenances sociales, mais également dans leur appartenance à une catégorie d'âge. L'âge de l'adolescence est un âge de redéfinition de l'identité ainsi que celui de faire face aux tâches nouvelles dans la vie. Une de ces tâches consiste en la redéfinition des relations entre eux-mêmes et leurs parents, plus largement des relations entre eux-

mêmes et la société. Leur représentation de la liberté est très souvent enracinée dans de nouvelles tâches identitaires : de la liberté par rapport aux adultes.

Les notions de l'égalité s'inscrivent, par contre, souvent dans leurs positions sociales. Les lycéens, issus le plus souvent des couches défavorisées, qui entrevoient déjà des problèmes liés au travail de par les expériences de leurs parents, évoquent et construisent plus souvent que les autres la notion d'égalité.

En fait, les expériences de leurs proches : parents et voisins, les motivent pour conférer aux droits de l'Homme une autre interprétation qui est souvent une projection des leurs aspirations et de leurs valeurs. Cette notion s'apparente chez eux à celle des droits naturels, ou droits des gens.

Dans les domaines qui nous préoccupent, la variable religieuse est aussi l'une des plus essentielles avec un double jeu d'opposition entre pratiquants sur le plan religieux et non-pratiquants. Les élèves qui se déclarent sans religion sont les plus libres par rapport aux droits de l'Homme, les plus indulgents face aux violations, aux règles et aux normes qui les régissent. Chez les pratiquants, on constate une certaine diminution de l'attachement aux valeurs individuelles. Leur discours est marqué par les valeurs de la religion. On ressent chez eux une sorte de prédominance de l'autorité religieuse par rapport aux droits de l'Homme.

Le sexe est un autre facteur privilégié qui intervient dans la détermination des attitudes des élèves face aux droits de l'Homme. Si les garçons abordent les inégalités économiques, les inégalités face à l'éducation ; les filles, elles, abordent le plus souvent la question de l'inégalité entre les sexes. Chez les filles, la question de la garantie de l'égalité entre les sexes soulève tout un débat. Elles se battent pour l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes. Selon certaines élèves, la Déclaration universelle des droits de l'Homme adoptée par l'Assemblée générale des Nations unies est sexiste dans son appellation : "droits de l'Homme".

Les élèves, en particulier, les filles, qu'elles soient des collèves ou des lycées, croient que l'histoire n'avance pas de la même façon pour les hommes et pour les femmes. Il existe un certain retard dans la marche de l'histoire à l'égard des femmes. Ce retard a trait aux différentes inégalités constatées entre hommes et femmes dans divers domaines de la vie : éducation, travail, accès à des postes importants.

Les informations que nous avons retenues dans les représentations des droits de l'Homme chez les élèves des classes terminales du secondaire en Haïti ont donné lieu d'imaginer les droits de l'Homme à la mesure des convictions de chaque élève. Les rêves personnels ainsi que les rêves d'une société juste et meilleure participent à la construction des représentations des concepts. C'est ainsi que toutes les injustices perçues apparaissent comme une infraction aux droits de l'Homme qui, selon les sentiments de chacun, sont le fondement d'une société idéale.

À la lecture des questionnaires, nous avons l'impression d'une lourdeur de la société déjà façonnée, comme une entité organique difficile à changer. Cette évaluation de la société n'empêche pas des évaluations morales. Les valeurs éthiques des élèves apparaissent dans leur indignation contre les injustices et les inégalités.

Finalement, on a pu constater que le terme de la liberté fait apparaître globalement un positionnement social très intéressant de la part des élèves. Loin de réduire leurs préoccupations à leur univers d'adolescents et de jeunes adultes, ils expriment un intérêt pour la société, démontrant ainsi leur ouverture vers les autres. Lorsque les différences se font jour, elles sont à rapprocher au contexte socio-éducatif des élèves : ainsi, les collégiens parlent énormément de leur famille et de l'école, les lycéens voient la liberté sous l'angle du plaisir. Le terme de la liberté rejoint chez eux celui de l'égalité, globalité multidimensionnelle dont les différentes facettes s'enchaînent entre elles.

Quant aux représentations des élèves de l'éducation à la démocratie, nous avons trouvé que le discours est moins abstrait et moins subjectif tant du côté des collégiens

que du côté des lycéens. Leurs représentations rejoignent, sur certains points, les textes des ouvrages scolaires.

Parmi les élèves, les partisans pour une éducation aux droits de l'Homme et à la démocratie sont nombreux. Ils se montrent favorables à l'introduction d'un tel programme à l'école haïtienne et insistent sur leur place à l'école. Mais selon eux, l'introduction d'une éducation à la démocratie ne doit pas rester l'apanage de certaines disciplines telles l'histoire, l'éducation civique et les sciences sociales. L'approche à adopter doit être, selon eux, holistique.

D'après les élèves, l'éducation à la démocratie a une double finalité : pratique et cognitive. Les élèves croient que l'objectif de cette éducation ne devrait pas se limiter uniquement à la transmission et à l'acquisition des connaissances, elle devrait aussi développer des attitudes et comportements qui soient conformes aux valeurs qui sous-tendent ces connaissances telles que la tolérance, l'empathie et la promotion de la capacité de réciprocité.

L'ensemble du discours des élèves révèle une certaine insistance pour mettre l'accent sur certains concepts fondamentaux tels que le droit, la justice, la liberté, l'égalité, les fondements historiques des droits de l'Homme et de la démocratie. Les élèves insistent aussi pour que les enseignants leur donnent plus de liberté, plus de responsabilité dans le cadre de cet enseignement.

Dans les représentations des élèves de l'éducation à la démocratie, nous constatons aussi la marque de certaines variables telles que la situation socio-économique, la religion et le sexe.

Les élèves des classes défavorisées dénoncent le système scolaire de n'avoir rien fait pour diminuer les inégalités scolaires, sociales et économiques. Selon eux, l'école haïtienne est une école à double vitesse qui favorise certains et défavorisent d'autres. Ils

font référence aux milliers d'enfants qui n'ont pas accès à l'école et estiment que le système scolaire participe en ce sens à la montée des inégalités. Ils réclament l'avènement d'une école égalitaire qui donne à tous les mêmes chances d'accès à l'éducation, seules garantes pour eux d'un changement de statut social.

De leur côté, les pratiquants sur le plan religieux sont pour l'introduction d'un programme de droits de l'Homme et de démocratie qui inclurait des notions d'éducation morale et religieuse. Et bon nombre de filles pensent qu'il serait important d'établir un enseignement qui sensibilise les futurs citoyens au caractère historique de l'inégalité des sexes et d'éliminer tout sexisme dans l'enseignement.

Au bout du compte, notre interprétation des résultats nous donne à comprendre que les représentations sont ancrées dans l'expérience personnelle et sociale des élèves et trouvent également leur source dans les appartenances sociales, dans la religion, dans l'âge et dans le sexe des élèves. L'ensemble des résultats permet de dégager que les diverses formes de contestations et de revendications n'ont que peu de choses en commun. C'est reconnaître que pour comprendre les représentations des droits de l'Homme et de l'éducation à la démocratie chez les élèves haïtiens du secondaire, il faut dépasser la prise en considération du seul développement de la pensée cognitive. Représentations des droits de l'Homme et de l'éducation à la démocratie dépendent beaucoup de l'identité sociale du sujet et de ses conditions particulières d'existence.

CONCLUSION

Nous nous étions fixé pour objectifs, d'une part, d'identifier les principales représentations des droits de l'Homme et de l'éducation à la démocratie que les enseignants sont susceptibles de rencontrer chez les élèves des classes terminales du secondaire en Haïti, d'analyser chacun des témoignages recueillis afin d'identifier diverses significations accordées à ces concepts, diverses façons de les aborder et de les vivre, divers éléments dont les élèves tiennent compte dans leurs représentations et, d'autre part, de connaître les valeurs qui, selon eux, doivent guider une telle éducation.

La problématique a trouvé son origine dans notre intérêt pour l'introduction d'un programme d'éducation aux droits de l'homme et à la démocratie dans le cursus de l'enseignement secondaire haïtien. Notre pratique d'enseignement et nos lectures sur les liens entre représentation et éducation nous ont permis de prendre conscience que les notions théoriques ne sont pas intégrées d'emblée par les élèves. Nous nous sommes alors intéressé au champ d'étude sur le développement conceptuel pour chercher à comprendre les représentations des élèves, leur ancrage et où elles trouvent leur source.

Dans le cadre de la recherche, il nous a été permis de nous familiariser avec ce secteur de recherche intéressant selon lequel les élèves se sont déjà construit des théories explicatives, ceci afin de donner un sens aux phénomènes qui les entourent et avec lesquels ils doivent conjuguer dans leur quotidien. Inscrit dans une perspective constructiviste de l'apprentissage, ce corpus de recherche rejette le paradigme selon lequel l'élève, avant tout apprentissage formel, est une table rase sur laquelle les enseignants peuvent déposer les concepts scientifiques.

Ces nouvelles considérations théoriques nous ont porté à nous demander si les problèmes pédagogiques que confrontent certains élèves ne sont pas dus aux idées préconçues, aux construits que les élèves ont déjà élaborés et au fait que ces derniers ne sont pas pris en compte dans l'enseignement. C'est pourquoi nous avons choisi d'investiguer du côté des représentations des concepts de droits de l'Homme et d'éducation à la démocratie chez les élèves avant tout apprentissage formel des concepts.

La littérature sur les méthodologies antérieures utilisées dans ce genre de recherche nous a porté à opter pour le questionnaire comme instrument de collecte des données. Des questions ouvertes sur les droits de l'Homme et sur l'éducation à la démocratie, il nous a été donné d'explorer plusieurs pistes de réponses nous permettant de répondre à nos questions spécifiques de recherche.

Deux cent quarante élèves provenant de douze écoles, tant de la capitale que des villes de province, ont été choisis sur une liste de cinq cent cinq élèves qui ont accepté de se mettre disponibles pour notre recherche. Les élèves ont pris environ une trentaine de minutes pour répondre au questionnaire.

Les propos recueillis ont constitué des données de recherche que nous avons analysées selon une approche comparative, quantitative et qualitative. Nous avons fait une analyse globale des questionnaires, ensuite une analyse en profondeur pour tenter de trouver la cohérence de l'ensemble.

En conclusion, les représentations que les élèves des classes terminales du secondaire en Haïti se font des droits de l'Homme et de l'éducation à la démocratie, à partir des réponses des deux cent quarante élèves, peuvent se résumer ainsi :

Notre interprétation des résultats nous a donné à comprendre que les représentations sont ancrées dans l'expérience personnelle et sociale des élèves et

trouvent apparemment leur source dans les appartenances sociales, dans la religion, dans l'âge et dans le sexe des élèves. Représentation des droits de l'Homme et de l'éducation à la démocratie, perception face à l'éducation à la démocratie dépendent du vécu personnel des élèves, de leur identité sociale, de leur groupe d'appartenance et de leurs conditions d'existence.

En outre, il est ressorti de l'étude que les droits de l'Homme forment un ensemble de notions, de valeurs et de normes qui se révèlent abstraits pour les élèves des classes terminales du secondaire en Haïti, toutefois plus abstraits pour les lycéens que pour les collégiens. Ce qui est commun dans le discours des deux catégories d'élèves qui ont participé à notre enquête, c'est un langage très subjectif.

On peut tout de même constater que les élèves issus de parents professionnels, ayant un plus haut niveau intellectuel et culturel, utilisent un langage moins subjectif que ceux issus de parents défavorisés. Chez les collégiens, on trouve un effort d'objectivation : un effort de définition des concepts.

La recherche a aussi révélé que, dans les représentations des élèves des droits de l'Homme, on se trouve quelque peu dans le registre des droits imaginaires, rêvés ou souhaités. De nombreux élèves ont présenté parfois leurs revendications comme s'il s'agissait des droits. Ils confondent besoin et droit. Les droits semblent aller de soi pour certains élèves. C'est comme des droits naturels. Les notions de liberté et d'égalité ont aussi caractérisé leurs représentations du concept.

Quant aux représentations des élèves de l'éducation à la démocratie, on a constaté que leur discours rejoint un peu les ouvrages scolaires. Ils se sont prononcés sur les comportements, les approches, les contenus et les compétences qui doivent accompagner une éducation à la démocratie.

Eu égard aux connaissances, de nombreux élèves ont opté pour une éducation à la démocratie qui aurait pour base l'éducation aux droits de l'Homme et qui serait liée aux valeurs telles : la liberté, l'égalité, la tolérance, les idées de justice sociale et de répartition équitable de la prospérité. Ils optent pour des comportements qui prendraient en considération des exigences auxquelles devraient satisfaire les conduites démocratiques : la tolérance active, l'égalité de tous et le respect des différences.

L'une des approches pédagogiques qui a la faveur de beaucoup d'élèves est celle par laquelle on forme l'esprit critique chez eux en plus de la transmission de la connaissance brute. Les élèves se sont mis d'accord pour considérer la discrimination, la violence, la coercition comme des moyens antidémocratiques qui ne doivent pas faire partie de l'éducation à la démocratie. Ils croient aussi que les enseignants devraient avoir les qualités nécessaires pour aider l'enseignement des droits de l'Homme et de la démocratie.

Les élèves croient que l'éducation aux droits de l'Homme et à la démocratie doit occuper une place prépondérante dans un pays, encore en transition démocratique, comme Haïti. L'école, selon eux, lieu essentiel pour l'enseignement des droits de l'homme et de la démocratie, doit également avoir une atmosphère démocratique et l'enseignement-apprentissage des droits de l'Homme et de la démocratie doit comprendre aussi la transmission de certaines valeurs, la formation à un certain type de comportement et l'acquisition de certains comportements.

Voilà donc où aboutit cette étude. Premièrement, elle confirme l'hypothèse selon laquelle l'ensemble des valeurs que constituent les droits de l'Homme et de l'éducation à la démocratie est interprété par les élèves des classes terminales du secondaire en Haïti dans les catégories subjectives. Les observations de la vie quotidienne des élèves et leurs expériences personnelles marquent beaucoup leur discours. Deuxièmement, elle confirme aussi que les termes liberté et égalité sont au centre des intérêts des élèves quand ils abordent les concepts de droits de l'Homme et d'éducation à la démocratie. Ce n'est que très rarement que ces mots ne sont pas cités dans leur discours. De plus, tout en

se montrant favorables à l'introduction d'un programme d'éducation aux droits de l'Homme et à la démocratie dans le cursus de l'enseignement secondaire haïtien, les élèves ont exprimé des représentations non univoques. On pressent plusieurs élèves aux attitudes différentes sous l'effet de socialisation et de conditions d'existence contrastées. Les représentations dépendent de leurs conditions particulières d'existence.

Il serait sans doute prématuré, à l'heure actuelle, de suggérer une stratégie pédagogique détaillée permettant de tenir compte des représentations initiales de la réalité dans l'enseignement des droits de l'Homme et de la démocratie. Toutefois, il nous a semblé indispensable d'essayer, dès maintenant, d'identifier, dans la mesure du possible, les représentations premières des élèves avant de leur présenter de nouveaux concepts. Sans cela, les concepts enseignés risquent de se superposer aux représentations premières pour représenter des obstacles à l'acquisition de nouvelles connaissances.

Notre étude se poursuivra en vérifiant auprès des enseignants la représentation qu'ils se font eux-mêmes des concepts à l'étude. Ce qui peut être l'objet d'une autre recherche.

BIBLIOGRAPHIE

- ABDALLAH, P. (1992), *Quelle école pour quelle intégration ?* Paris, Hachette.
- ABRIC, J.-C. (1994), *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF.
- ALBERTINI, J.M. *et al.* (1983), *L'initiation des adultes aux sciences économiques*. Paris, Éditions du C.N.R.S.
- AUDIGIER, F. (1991), "Enseigner la société, transmettre des valeurs : la formation civique et l'éducation aux droits de l'Homme", *Revue française de pédagogie*, Paris, vol. 1 no 94, p. 37-38.
- AUDIGIER, F. *et al.* (1996), *Éducation civique et initiation juridique dans les collèges*. I.N.R.P., Paris.
- BEETHIAM, D. *et al.* (1995), *Démocratie : questions et réponses*. Paris, UNESCO.
- BERTHELOT, J. (1994), *Une école de son temps : un horizon démocratique pour les écoles et le collège*. Québec, Les éditions Saint-Martin.
- BISCH, P.-M. (1995), *La culture démocratique : un défi pour les écoles*. Paris, UNESCO.
- BONARDI, C. et ROUSSIAU, N. (1999), *Les représentations sociales*, Paris, Les Topos, Dunod.
- BOUTIN, G. *et al.* (Juin 1997), Les représentations : ancrages pour l'éducation aux droits de l'Homme. Dans *Droits de l'Homme et citoyenneté*. Hénaire, J. Collection Thématique no 5.
- CANIVEZ, P. (1990), *Éduquer le citoyen*. Paris, Hatier.
- CHARLIER, É. (1989), *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*. Bruxelles, Éditions Universitaires.
- CLAPARÈDE, E. (1953), *L'école sur mesure*. Neuchâtel : Delachaux et Nietslé.
- CLOSSET, J.L. (1983), *Le raisonnement séquentiel en électrocinétique*. Université Paris VII, Thèse de doctorat.
- DE LANDSHEERE, G. (1992), *L'éducation et la formation*. P.U.F., Paris.

- DELORS, J. (1996), *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Rapport à l'UNESCO de la Commission sur l'éducation pour le 21^e siècle. Éditions Odile Jacob, Paris.
- DOÏSE, W. (1992), "Les représentations sociales", dans *Traité de psychologie cognitive*, tome 3, Paris, Dunod.
- Doïse, W. (1992), *Représentations sociales et analyse des données*, Grenoble, PUG, p. 53.
- FERRIÈRE, A. (1972), *Transformons l'école*. 2^e éd. Revue et complétée, Paris, Éditions J. Oliven.
- FORTAT, R. et al. (1989), *Éducation à la paix et aux droits de l'Homme*. Bruxelles, Chronique Sociale.
- FRENAY, M., Le transfert des apprentissages, dans E. BOURGEOIS (Ed.) *L'adulte en formation*, Bruxelles : De Boek, 1996b, pp. 37-56.
- Frères de l'Instruction Chrétienne (FIC). (1987), *J'aime Haïti : instruction civique et morale*. Port-au-Prince, Henri Deschamps.
- GARNIER, C. (1997), La recherche en éducation et les représentations sociales : quel apport ? dans *L'éducation face aux nouveaux défis*. Québec, p. 129-133.
- GASTON, B. (1977), *La formation de l'esprit scientifique*. Paris, Vrin, 10^e éd.
- GILLY, M. (1990), "Les représentations sociales dans le champ éducatif". Dans D. Jodelet. *Des représentations sociales*. (P. 363-386). Paris : Presses universitaires de France.
- GIOLITTO, P. (1993), *Enseigner l'éducation civique à l'école*. Paris, Hachette.
- GIORDAN, A. et al. (1987), *L'élève et/ou les connaissances scientifiques*. Berne, Lang.
- GIORDAN, A. et De Vecchi, G. (1987), *Les origines du savoir : des conceptions des apprenants aux concepts des scientifiques*. Berne, Lang.
- GLORIA, R. (1997), "L'éducation aux droits de l'Homme et à la démocratie : défi de la société mexicaine", *Revue des sciences de l'éducation*, Université de Montréal, vol. XXIII, no 1, p. 113-122.
- GUBA, E. (1990), *The Paradigm Dialog*. Sage Publications.
- HÉNAIRE, J. (juin 1997), *Droits de l'Homme et citoyenneté* No 5, Paris, Collection Thématique.
- JEAN, P. (1969), *Psychologie et pédagogie*. Paris, Denoël.
- JODELET, D. (1989), *Folies et représentations sociales*. Paris, PUF.

- JODELET, D. (1990), "Représentations sociales : phénomène, concept et théorie". Dans S. Moscovici (dir.), *Psychologie sociale*, Paris, PUF, p. 357-378.
- JODELET, D. (1991), *Les représentations sociales*. Paris, PUF, 2e éd..
- JODELET, D. (1993), Représentations sociales : un domaine en expansion. Dans D. Jodelet (éd.), *Les représentations sociales*. 3e éd. Pp. 31-61, Paris, PUF.
- LAGUERRE, P.-M. (1998), *Devenir citoyen dans une société démocratique, quelle mission pour l'école haïtienne ?* Port-au-Prince, MENJS.
- LANNOYE, C. (1995), *Apprendre la démocratie et la vivre à l'école*. Paris, Labor.
- LE BOUEDEC, G. (1984), "Contribution à la méthodologie d'étude des représentations sociales", *Cahiers de psychologie cognitive*, n° 4, pp. 245-272.
- LECLERC, D., (1998), *Pour une pédagogie universitaire de qualité*, Ed. Mardaga.
- LEGENDRE, R. (1993), *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Guérin, 2e édition.
- LORBOT, M. (1971), *Les effets de l'éducation*. Paris, ESF.
- MALRIEU, P. (1974), Influence des théories psychologiques sur la pédagogie. Dans M. Debesse et G. Mialaret (1990) *Traité des sciences pédagogiques*, vol. 4, Paris, PUF.
- MECKLER, J. (1991-1992), "La démocratie à l'école", dans : *Éducation et devenir*, cahier no 2, "Apprendre et vivre la démocratie à l'école" (Actes du 7e colloque, 5-7 avril 1991, Torcy), p. 5.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION D'HAÏTI, (1992), *Introduction d'un programme de droits humains au secondaire*. Port-au-Prince.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION D'HAÏTI, (Septembre 1995), *Diagnostic technique du système éducatif haïtien..*
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION D'HAÏTI. (1979), *La réforme éducative : éléments d'information*. Port-au-Prince.
- MONTESSORI, M. (non daté). *Pédagogie scientifique*. Paris, Larousse.
- MOSCOVICI, S. (1961), *La psychanalyse, son image et son public*. Paris, PUF.
- MOSCOVICI, S. (1969), Préface. Dans C. Herzlich, *Santé et maladie : analyse d'une représentation sociale*. p. 7-12, Paris.
- MOSCOVICI, S. (1987), Les représentations sociales. *Acte du deuxième colloque sur la didactique de l'histoire et de la géographie*, INRP.

- MOSCOVICI, S. et al. (1990), "De la science au sens commun". *Psychologie sociale*, Paris, PUF, p. 539-566.
- MOUGNIOTTE, A. (1994), *Éduquer à la démocratie*. Paris, Les éditions du Cerf.
- NOVAK, J.-M. (1994), *Democratic teacher education : programs, processes, problemes and prospects*. USA, State University of New York Press.
- OURMAN, H. (1986), *L'éducation civique à l'école*. Paris, Armand Colin.
- PACTET, P. (1996), *Institutions politiques et droit constitutionnel*. Paris, Armand Colin, 15e édition.
- PERCHERON, A. (1991), "Le droit, le juste et la morale dans les représentations des jeunes Français d'aujourd'hui", rapport présenté au colloque sur les représentations sociales de la justice à l'Université de Genève.
- PERCHERON, A. (1991), *Les représentations de la loi et de la justice chez les Français de 16 à 21 ans*. Paris.
- PLAN D'ACTION MONDIAL POUR L'ÉDUCATION AUX DROITS DE L'HOMME ET À LA DÉMOCRATIE : adopté par le congrès international sur l'éducation aux droits de l'Homme et à la démocratie, Montréal, Canada, 8-11 mars, 1993.
- REARDON, B.-A. (1997), *La tolérance, porte ouverte sur la paix - unité pour l'enseignement primaire*, Paris, UNESCO.
- RHÉAUME, D. (1984), "L'identification des représentations économiques". *Revue des sciences de l'éducation*, vol. X, no 2.
- RIGOLLET, C. (1997), *Les droits de l'Homme : qui, quand, quoi ?* Paris, Hachette.
- ROBIN, J. (1989), *Changer d'ère*. Paris, Seuil.
- ROGERS, C.R. (1976), *Liberté pour apprendre*. Paris, Dunod.
- TARDIF, J. (1997), *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Québec, Les Éditions Logiques.
- TOURAINÉ, A. (1994), *Qu'est-ce que la démocratie ?* Paris, Fayard.
- UNESCO. (1997), *Manuel pour l'éducation aux droits de l'Homme*. Paris.
- VERGÈS, P. (1984), Une possible méthodologie pour l'approche des représentations économiques, *Communication et information*, VI, 2, 3, p. 379.
- VERGÈS, P. (1989), Représentations sociales de l'économie : une forme de connaissance. Dans *Les représentations sociales*. Sous la direction de D. Jodelet. PUF, Sociologie d'aujourd'hui.

VERGÈS, P. (1992), "L'évocation de l'argent : une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation", *Bulletin de psychologie*, XLV, no 405, p. 203-209.

WALLON, H. (1968), *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris, Colin.

ANNEXE I

RECOMMANDATIONS AUX ENSEIGNANTS

Recommandations aux enseignants

Avant l'introduction de toute étude, nous recommandons aux enseignants de faire le point afin d'adopter la stratégie d'apprentissage la plus adéquate. Il convient de se demander : quelles sont les représentations des élèves. À la fois produit et processus, selon Moscovici, toute représentation d'un objet combine une somme d'informations.

Comprendre les représentations des élèves

Dans le processus d'apprentissage, la connaissance des représentations apporte une information utile, d'une part aux élèves pour mieux se connaître, d'autre part, aux enseignants pour adapter, de manière plus pertinente, la situation d'enseignement-apprentissage.

Nous invitons les enseignants à chercher à connaître les représentations de leurs élèves avant tout apprentissage et à les utiliser. Il s'agit de mettre à jour les connaissances, les comportements des élèves, de rechercher dans leurs représentations, à travers l'expression de leur sensibilité, de leur spontanéité, le constat de leur vérité. C'est en tenant compte des représentations des élèves des concepts à l'étude qu'il faudra construire une nouvelle connaissance, développer de nouveaux comportements. Il ne faut pas perdre de vue qu'un obstacle épistémologique est lié à un paradigme de la science, c'est-à-dire qu'il fait partie d'une manière de concevoir le monde.

En détruisant les représentations des élèves ou en faisant fi d'elles, ne risque-t-on pas de ne faire que remplacer un paradigme par un autre ?

Au contraire, si on prend garde que ce nouveau savoir soit une construction personnelle, on pourra atteindre un objectif fondamental: apprendre à l'élève comment plus tard se déterminer soi-même.

Utiliser les représentations des élèves

Nous invitons ainsi les enseignants à utiliser les représentations des élèves dans le processus d'apprentissage. Il s'agit de complexifier les représentations premières des élèves par une intégration progressive d'outils conceptuels et méthodologiques afin de leur permettre d'accéder à des représentations épurées des connaissances scientifiques. En confrontant les élèves à leurs représentations et en leur faisant prendre conscience des limites de leur pouvoir explicatif, on les place en situation d'interrogation.

À ce stade, et parce qu'ils seront affranchis de l'obstacle, il deviendra alors possible de les aider à bâtir un nouveau savoir qu'ils s'approprient d'autant mieux qu'ils l'auront eux-mêmes construit.

Cela peut se faire de différentes manières :

- soit en s'appuyant sur un certain nombre d'éléments de leurs représentations et en les enrichissant ;
- soit en essayant de contourner certains obstacles en reformulant les problèmes ;
- soit en créant des situations de conflit avec leurs représentations.

C'est, selon Bachelard, en termes d'obstacles qu'il faut poser le problème de la connaissance scientifique.

Au plan pédagogique, l'éducation aux droits de l'homme et à la démocratie suggère une maîtrise des techniques qui induisent une capacité d'appropriation des savoirs ainsi qu'une formation de formateurs adaptés aux besoins et aux réalités des contextes.

Plusieurs de ces techniques visent à donner à l'acteur-citoyen une place de choix. Il est souhaitable de laisser un temps suffisamment long aux participants afin qu'ils puissent laisser émerger les principaux thèmes qu'évoque le concept de base et de relier les thèmes qui leur semble appartenir à un même groupe d'idées.

Ce procédé offre les avantages suivants :

- respect des positions épistémologiques des acteurs ;
- mise à plat des représentations dans un cadre interactif ;
- possibilité de faciliter des prises de conscience dans l'immédiat.

Notre intention est de formuler une proposition pédagogique qui parte de celui qui apprend par l'affirmation des valeurs à laquelle il appartient, de sa vie et du fait qu'il puisse compter sur un enseignement créatif. De cette intention se dégage une nouvelle perspective didactique par l'initiation à des activités d'expression.

Un champ d'expression permet de construire une créativité avec de multiples objets qui représentent la réalité matérielle qui nous entoure. Ces activités multiples permettent l'articulation entre l'expression du sujet et l'acquisition de l'objet de la connaissance. L'apprentissage est ainsi perçu comme la rencontre entre le sujet qui s'affirme dans sa découverte et la compréhension de l'objet de connaissance ainsi que la conduite du comportement assumée.

Ce qui précède peut être le point de départ d'une recherche de cohérence entre la méthodologie de l'enseignement et le discours de l'éducation à la démocratie.

Dans l'enseignement, nous tentons presque toujours de transmettre ce que nous sommes, ce que nous savons et nous essayons d'amener les autres à penser comme nous. Dans cet esprit, quel espace reste-t-il au sujet pour la découverte de sa propre identité et pour faire siens les savoirs acquis et les comportements appris ? Ne construit-il pas son propre système explicatif à partir d'expériences personnelles, par l'apport des contacts quotidiens avec l'entourage, y compris celui grandissant des médias ?

En transformant le terrain pédagogique en un lieu de luttes de pouvoir, il en découle l'apprentissage de l'individualisme et de la compétition à outrance. Dans une toute autre perspective, nous recommandons fortement aux enseignants haïtiens d'ouvrir un espace d'expression, de recherche et de découvertes qui facilite la systématisation des nouvelles connaissances dans la reconnaissance d'identités différentes.

Une fois pris comme base de départ qu'aucune autorité ne peut imposer la vérité et, partant que celle-ci doit être construite dans l'interaction, autant explorer avec Piaget les possibilités pour l'atteindre dans une interaction structurante, alors nous permettrons au conflit socio-cognitif de se dérouler dans un ensemble de rapports démocratiques.

L'éducation à la démocratie doit permettre à l'élève de devenir un citoyen actif et non pas de capter passivement un message auquel il n'adhère pas. Si un climat démocratique, de respect des personnes n'existe pas, la contradiction avec le message des droits de l'Homme et de la démocratie annihilera ces derniers. Il n'est plus possible alors de parler d'éducation aux droits de l'Homme et à la démocratie.

La démocratie est le système qui permet le meilleur respect des droits de l'Homme. Si l'école possède certains pouvoirs de tutelle sur les enseignés, elle a l'obligation de respecter les règles démocratiques de la société. Dans cet esprit, c'est à l'école qu'il incombe de participer à la construction du rapport aux droits fondamentaux. L'école n'est donc pas hors de la société mais dans la société.

ANNEXE II

**ÉCHANTILLON DE REPRÉSENTATIONS TYPIQUES
DES DROITS DE L'HOMME CHEZ LES ÉLÈVES
DES CLASSES TERMINALES DU SECONDAIRE EN HAÏTI**

Si on te dit **droits de l'Homme**, à quoi penses-tu ?

Louise, 20 ans, lycéenne :

« C'est le droit à la liberté et à l'égalité entre tous. »

Michel, 17 ans, collégien :

« D'après moi, c'est le droit à la liberté d'expression. »

Simon, 18 ans, lycéen :

« C'est tout ce qu'on a le droit de faire. »

Martin, 20 ans, lycéen :

« Ce sont les droits qui n'ont jamais été respectés en Haïti. »

Fred, 21 ans, collégien :

« Les droits de l'Homme, ce sont les droits de vote. Mais les votes n'ont jamais été respectés ici en Haïti et les élections ont toujours été frauduleuses. Alors, pourquoi perdre mon temps à aller voter ? »

Farah, 19 ans, collégienne :

« C'est tout ce qu'on a le droit de faire, droit de professer la religion de son choix. Il en est de même pour les droits de la femme. »

Jeanine, 18 ans, lycéenne :

« Ce sont les droits à l'égalité des conditions humaines. Dans cette situation d'inégalité économique et sociale féroce que nous vivons en Haïti, nous ne pouvons parler de droits de l'Homme. »

Jeanne, 19 ans, collégienne :

« Pour moi, ce sont les droits à l'égalité entre les hommes et les femmes. »

Pierre, 20 ans, lycéen :

« C'est le droit à un avenir meilleur. C'est le droit au travail pour mes deux parents qui sont au chômage. »

ANNEXE III

**ÉCHANTILLON DE REPRÉSENTATIONS TYPIQUES
DE L'ÉDUCATION À LA DÉMOCRATIE CHEZ LES ÉLÈVES
DES CLASSES TERMINALES DU SECONDAIRE EN HAÏTI**

Si on te dit **éducation à la démocratie**, à quoi penses-tu ?

Julie, 20 ans, lycéenne :

« Pour moi, l'éducation à la démocratie doit être une éducation démocratique pour la démocratie. »

Jacqueline, 21 ans, collégienne :

« C'est pour moi une éducation non sexiste. C'est une éducation qui doit promouvoir les valeurs de l'égalité des hommes et des femmes. »

Robinson, 19 ans, lycéen :

« C'est une éducation pour la liberté et l'égalité. Il manque de liberté en Haïti, ce qu'on prétend avoir, ce n'est pas la liberté, c'est le libertinage. Quant à l'égalité, les inégalités entre riches et pauvres sont trop criantes dans cette société. »

Jacquelin, 20 ans, collégien :

« Une éducation à la démocratie, c'est, entre autre, une éducation morale et chrétienne. Il en faut pour notre société démoralisante. Sans la morale, sans Jésus, hélas pour Haïti ! »

Alexis, 17 ans, collégien :

« Ce n'est pas seulement les connaissances qu'il faut procurer dans cette éducation. Il en faut bien sûr. Ce qui est plus important, c'est le changement d'attitudes et de comportement chez les élèves qui seront des citoyens de demain. Quand nous considérons les attitudes et les comportements de nos dirigeants actuels, c'est terrible. »

Gary, 19 ans, collégien :

« Cette éducation doit viser à former un nouveau type de citoyen, prêt à respecter et à se soumettre aux principes démocratiques : respect des lois et de la Constitution du pays, seul garant du processus de la démocratie en Haïti. »

Lionel, 21 ans, lycéen :

« Cette éducation doit contribuer à réduire les inégalités qui existent dans la société haïtienne. »

Annie, 20 ans, collégienne :

«Tous les enseignants de toutes les matières devraient s'impliquer dans cette éducation pour n'importe quelle matière enseignée. La formation de tous les enseignants devraient se faire en ce sens.»

Guerda, 18 ans, lycéenne :

« On devrait mettre l'accent sur certaines notions telles : la justice, la tolérance, la paix, les droits de l'Homme, la démocratie, le droit.»

Joël, 20 ans, lycéen :

« Cette éducation devrait être plus pratique que théorique.»

Michel-Ange, 19 ans, collégien :

« Ce doit être une éducation dans laquelle la voix de l'élève est valorisée. Les décisions et les responsabilités partagées.»

ANNEXE IV

**CLASSES TERMINALES DU SECONDAIRE
QUESTIONNAIRE ÉLÈVE**

CLASSES TERMINALES DU SECONDAIRE

QUESTIONNAIRE ÉLÈVE

Janvier 2000

Ce questionnaire est destiné à recueillir des informations sur ce que toi, élève de l'école secondaire haïtienne, tu penses des droits de l'Homme et de l'éducation à la démocratie. Les informations recueillies seront traitées dans le cadre d'une recherche sur l'éducation aux droits de l'Homme et à la démocratie.

Nous te prions de répondre aux questions le plus sincèrement possible. Les réponses ne seront pas notées et tu ne seras pas évalué. Ce qui est important, c'est de dire ce que, toi, tu penses.

Si tu ne comprends pas un mot ou une expression, ne t'inquiète pas et continue de répondre au questionnaire ; tu y reviendras, si tu le veux, après que tu auras répondu aux questions qui te semblent plus compréhensibles.

Merci de ta collaboration.

QUELQUES INFORMATIONS SUR L'ÉLÈVE

Avant de rendre le questionnaire, nous te prions de nous fournir quelques renseignements supplémentaires. Les informations sur ton identité ne serviront qu'à la détermination de certaines variables sur lesquelles reposent les représentations des élèves des concepts de droits de l'Homme et d'éducation à la démocratie.

Ta religion :

Ton sexe : garçon fille

Ton âge :

Le niveau de scolarité de ton père :

Le niveau de scolarité de ta mère :

Ton niveau de scolarité actuellement :

Section : A B C

Occupation de ton père :

Occupation de ta mère :

Réponds à chacune des questions suivantes en écrivant ce qui te vient spontanément à l'esprit.

Si on te dit **droits de l'Homme**, à quoi penses-tu ? Écris 3 à 8 mots ou expressions qui te viennent à l'esprit.

.....

Si on te dit **éducation à la démocratie**, à quoi penses-tu ? Écris 3 à 8 mots ou expressions qui te viennent à l'esprit.

.....

Si on te dit **droit**, à quoi penses-tu ? Écris 3 à 8 mots ou expressions qui te viennent à l'esprit.

.....

Si on te dit **démocratie**, à quoi penses-tu ? Écris 3 à 8 mots ou expressions qui te viennent à l'esprit.

.....

Quelles **valeurs**, selon toi, devraient guider une éducation aux droits de l'Homme et à la démocratie ?

.....
.....
.....
.....

Quel devrait être, d'après toi, le **contenu** d'un programme d'éducation aux droits de l'Homme et à la démocratie ?

.....
.....
.....
.....

Quelles **méthodes**, selon toi, doivent guider une telle éducation ?

.....
.....
.....
.....

D'après toi, quels **comportements** les enseignants doivent-ils adopter envers les élèves dans le cadre d'une telle éducation ?

.....
.....
.....
.....

Selon toi, quelle doit être l'**atmosphère** d'une école pour la démocratie ?

.....
.....
.....
.....