

Convergence et ruptures dans les systèmes d'éducation : le cas de l'échec scolaire des Haïtiens au Québec

Anthony Barbier, Émile Olivier et Charles Pierre-Jacques

Volume 8, numéro 2, 1984

Caraïbes

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/006197ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/006197ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Département d'anthropologie de l'Université Laval

ISSN

0702-8997 (imprimé)

1703-7921 (numérique)

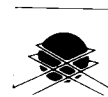
[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Barbier, A., Olivier, É. & Pierre-Jacques, C. (1984). Convergence et ruptures dans les systèmes d'éducation : le cas de l'échec scolaire des Haïtiens au Québec. *Anthropologie et Sociétés*, 8(2), 49–64. <https://doi.org/10.7202/006197ar>

CONVERGENCE ET RUPTURES DANS LES SYSTÈMES D'ÉDUCATION :

le cas de l'échec scolaire des Haïtiens au Québec



Anthony Barbier, Émile Olivier et Charles Pierre-Jacques
Centre de Recherches Caraïbes
Université de Montréal

☐ Introduction

La nature des difficultés rencontrées au Québec par les élèves haïtiens ayant connu un début de scolarisation en Haïti nous porte à interroger la dynamique de la formation propre au système scolaire haïtien. Par dynamique propre au système, nous entendons ici non seulement les objectifs pédagogiques et la façon dont ils sont traduits à travers les programmes, les horaires et les méthodes d'enseignement, mais aussi les objectifs sociaux et nationaux attribués à l'école et que celle-ci actualise autant dans le rapport pédagogique de l'enseignant à l'enseigné qu'à travers ses règlements institutionnels, ses structures d'accueil et son mode de sélection socio-pédagogique.

C'est un truisme de dire que le système scolaire haïtien est différent du système québécois et que chacun a sa dynamique propre en fonction des objectifs qu'il poursuit. Mais, dans la mesure où, sur la base même des objectifs qui lui sont assignés, chacun des systèmes développe des attitudes et des aspirations spécifiques chez les principaux intéressés (parents, élèves, enseignants), le passage de l'un à l'autre s'accompagne d'au moins deux types de difficultés : d'une part des difficultés d'ordre psycho-pédagogique liées à la différence des programmes, des méthodes d'enseignement et des structures organisationnelles; d'autre part, des difficultés d'ordre socio-pédagogique liées à la situation des familles migrantes et à la différence des attitudes, attentes et aspirations développées vis-à-vis de l'éducation en général et de l'école en particulier dans chacun des systèmes.

Une façon d'aborder les problèmes posés par ces difficultés est de situer les systèmes dans leur contexte socio-culturel de façon à déterminer leurs fonctions sociales et les effets que celles-ci peuvent avoir sur le devenir scolaire des enfants. Nous accorderons ici plus d'importance au système

haïtien de façon à dégager non seulement les « lacunes » mais aussi les ressources intellectuelles et psycho-sociologiques dont disposent les enfants haïtiens pour faire face aux problèmes rencontrés dans le système québécois.

Plusieurs études ont déjà souligné les difficultés scolaires rencontrées par les jeunes Haïtiens dans le système d'enseignement québécois (Ravary 1977, C.E.C.M. 1978, Pierre-Jacques 1981, Laferrière 1983). Ces difficultés : retard scolaire, problèmes linguistiques, problèmes d'apprentissage, choc culturel, etc... ne sont pas intelligibles sans une compréhension du système scolaire haïtien où ces jeunes ont débuté leur scolarisation avant de venir au Québec.

L'enfant haïtien, qui a déjà connu un début de scolarisation en Haïti, est confronté à une remise en cause institutionnelle de ses attentes mêmes vis-à-vis de l'école. En raison de la différence des programmes, des méthodes d'enseignement et des structures d'accueil, il fait face d'emblée à une série de difficultés qui, au pire, le conduisent à l'abandon ou aux redoublements et au mieux le confinent dans le secteur professionnel où il mettra beaucoup de temps à comprendre les subtiles distinctions entre filières courtes et filières longues. Le phénomène du « désabusement » vis-à-vis de l'institution, qui atteint déjà des proportions alarmantes chez les enfants québécois, devient presque catastrophique chez l'enfant haïtien qui met plus de temps à le comprendre et à développer des stratégies pour le contrer.

Dans cet article, après avoir analysé la dynamique de la formation propre au système haïtien de façon à saisir l'influence de ce dernier sur le processus d'intégration des élèves au système québécois, nous présenterons une description de la situation au Québec en mettant en évidence le retard scolaire et les problèmes linguistiques.

☐ Les fonctions sociales de l'école haïtienne

L'indépendance d'Haïti fut proclamée le 1er janvier 1804 et, pendant tout le premier quart du XIXe siècle, elle fut menacée par la France, l'ancienne puissance colonisatrice appuyée par l'ensemble des puissances capitalistes y compris les États-Unis, qui considéraient la révolution anti-esclavagiste haïtienne comme une menace pour leurs colonies.

Émergeant d'une révolution anti-esclavagiste qui a détruit presque toute l'infrastructure économique de la société coloniale, la nouvelle société est obligée d'emprunter ou d'acheter aux puissances capitalistes les techniques, les armes et les compétences à partir desquelles elle cherche à assurer son développement et à bâtir sa capacité de défense. Dans ce contexte, il n'y a pas eu formation préalable d'une société civile organisée autour de la propriété privée, mais émergence d'un État comme seul propriétaire et constituant la trame de base de la nouvelle société; la question nationale se confond avec la question sociale.

Avant d'aller plus loin, rappelons que le système scolaire n'a connu un début d'organisation que vers la seconde moitié du XIXe siècle avec la signature d'un Concordat confiant au clergé catholique français l'organisation de l'Église et de l'école en Haïti. Sous la direction de l'Église, l'éducation est conçue essentiellement comme un processus d'intériorisation de normes et de valeurs et l'école s'est vue attribuer comme rôle principal d'enseigner aux enfants les devoirs de l'homme et du citoyen. L'homme, c'est le « civilisé » tel que le conçoit l'Europe capitaliste et en particulier la France du XIXe siècle. Le citoyen, c'est l'ancien esclave, mais surtout l'ancien propriétaire indigène affranchi à qui il faut inculquer les valeurs et les types de comportements lui donnant la conscience d'appartenir à une collectivité géographique et historique, politique et administrative. Les classes dominantes se confondant avec l'État, le citoyen que l'école est appelée à former est avant tout un sujet de l'État ou un futur membre de son personnel politique.

Alain Touraine, soulignant la contradiction propre à cette conception de l'éducation comme processus de socialisation telle qu'elle a prédominé dans la société industrielle à ses débuts, montre qu'il s'agit là d'une conception progressiste. Celle-ci serait fondée sur l'idée d'une école libératrice appelée à élever l'enfant au-dessus des croyances, des valeurs et des rites propres à la famille et aux communautés locales pour l'intégrer dans la communauté plus vaste qu'est la nation. Mais, c'est en même temps une conception conservatrice qui définit l'éducation comme un processus d'acquisition de valeurs et de comportements professionnels prédéterminés et qui, de ce fait, transmet et renforce les rapports sociaux d'inégalité et de pouvoir (Touraine 1983: 21).

Dans le cas d'Haïti, cette bivalence de l'école oscille entre deux visions opposées : celle de l'homme civilisé dont le référent concret se situe ailleurs et celle d'un citoyen appelé à s'approprier son propre espace national. Cette seconde contradiction nourrit la première tout en la complexifiant. L'école doit former un « citoyen civilisé » s'appropriant son propre espace social, économique, politique et culturel à partir de modèles toujours situés ailleurs. Elle apparaît ainsi comme une école libératrice qui élève l'enfant non seulement au-dessus des croyances, des valeurs et des rites régionaux, mais déjà au-dessus des valeurs nationales mêmes. Toutefois, parce que les modèles sociaux, institutionnels et culturels qui inspirent la formation de la nation se situent dans un lieu qui échappe au contrôle des nationaux, l'école apparaît en même temps comme un instrument de déracinement culturel et tend à jouer le rôle d'un puissant appareil de répression symbolique tant sociale que nationale. Répressive, elle tend à rejeter sans appel toutes valeurs, croyances ou attitudes ne s'inscrivant pas dans les modèles étrangers valorisés. Conservatrice, elle présente la nation comme étant toujours en construction, donc fragile, à protéger et non à critiquer.

Au XXe siècle, cette conception de l'école n'aura pas subi d'importantes modifications. Au contraire, au fur et à mesure que l'école se structure et

s'organise sous l'autorité de l'église catholique, l'éducation s'affirme comme un champ d'acquisition de visibilité et de prestige social ouvrant non seulement les portes de la bureaucratie d'État, mais aussi celles du monde « civilisé » externe.

Socialement, l'école haïtienne n'est pas plus sélective que n'importe quelle autre école appartenant à une société de classes. Mais ici, la sélection scolaire prend un cachet particulier parce que, d'une part, les classes dominantes n'ont pas la maîtrise des secteurs économiques clefs et que, d'autre part, l'éducation est perçue comme moyen de conquête à la fois sociale, nationale et mondiale. L'appareil scolaire doit sélectionner non seulement les membres de l'État, seul maître d'œuvre de la construction nationale, mais aussi les « plus aptes » à assimiler les modèles étrangers qui inspirent la construction nationale. Ces derniers tendent d'ailleurs à constituer tout le haut personnel politique de l'État.

La sélection scolaire s'opère autant à travers les pratiques pédagogiques qu'à travers les structures d'accueil et d'organisation administrative. Sur le plan pédagogique, l'école ne prépare pas à la vie active et se préoccupe peu d'être ouverte sur le monde du travail. Contenus, programmes et méthodes pédagogiques sont centrés sur la société et surtout sur le monde extérieur, et soumettent l'enfant à une discipline de fer qui est censée le libérer de ses instincts naturels et surtout des croyances, des valeurs et des attitudes locales généralement identifiées à la barbarie (Hurbon 1978). Sur le plan des structures organisationnelles, il y a deux écoles, celle du peuple et celle des dominants. L'école du peuple, c'est l'école primaire rurale. Elle est tellement négligée qu'elle semble exister malgré les responsables de l'éducation. L'école des dominants, c'est l'école secondaire urbaine. Étant donné l'importance du clergé catholique français dans l'organisation scolaire, le clivage école du peuple/école des dominants a longtemps pris la forme d'une opposition entre école congréganiste et école laïque. Cette opposition ne saurait en aucune façon être comparée à l'opposition entre école laïque et école congréganiste en France telle que l'ont étudiée Guy Vincent (1980) ou Antoine Prost (1968). En effet, le clivage école primaire/école secondaire a toujours pris de l'importance, d'autant plus qu'il est médiatisé par le double clivage école privée/école publique et école rurale/école urbaine.

En Haïti comme dans toute société, l'échec scolaire est un phénomène sociologique lié à la fonction de sélection sociale du système scolaire. Toutefois, il est ici étroitement lié au problème de la dépendance culturelle, que l'école actualise et renforce à travers la question linguistique, et aux clivages sociaux tels qu'ils sont traduits à travers la double opposition école rurale/école urbaine et école privée/école publique.

◆ L'école et la question linguistique

Haïti a toujours connu une situation de bilinguisme en ce sens que le créole et le français ont toujours contribué à l'enrichissement culturel du pays. Mais dans les faits, très peu d'Haïtiens maîtrisent la langue française. Dès l'époque coloniale, le français est la langue des dominants et le créole, celle des dominés. Après l'Indépendance, le français est adopté comme langue officielle utilisée dans l'administration publique et dans les relations extérieures, la seule utilisée dans le système scolaire comme langue d'enseignement et comme langue enseignée. L'ensemble de la population a toujours eu un rapport plus ou moins étroit avec le français à travers les mass media, tribunaux, les bureaux d'avocats, de notaires, d'arpenteurs et de l'État civil, car tous les actes officiels, des titres de propriété aux actes de naissance, de mariage ou de décès sont rédigés dans cette langue. Toutefois, dans la pratique, elle n'est utilisée que par la minorité hautement scolarisée qui est aussi la seule à accéder aux positions de pouvoir dans la société.

Le français apparaît ainsi comme une langue de prestige et de pouvoir à laquelle seul le système scolaire à un certain niveau donne accès. Et, considérant que l'école fonctionne comme une institution de socialisation sélective appelée à distinguer le « civilisé » de l'« inculte », il existe une relation dialectique entre la sélection au français par l'école et la sélection à l'école par le français. Autant l'école doit sélectionner ceux qui « méritent » d'accéder à cette langue de pouvoir, autant celle-ci doit contribuer à sélectionner ceux qui « méritent » d'augmenter leur culture, d'être « plus civilisés » que le peuple. Autrement dit, il faut accéder à l'école pour avoir accès au français comme instrument de communication et de formation culturelle, mais seul un certain degré de maîtrise de cette langue permet de suivre tout le cursus scolaire. Dans ce sens, non seulement l'accessibilité à l'école devient difficile, mais aussi l'accessibilité au français comme langue de communication est considérée comme le privilège d'une minorité. Bien que l'instruction publique ait toujours été obligatoire et déclarée gratuite, pendant plus d'un siècle, l'école n'a jamais pu rejoindre plus de 20% de la population et seulement 2% à 5% arrivent à utiliser le français comme langue de communication (Hurbon 1978 et Chancy 1972).

◆ L'opposition école rurale / école urbaine

Jusqu'en 1978, il existait en Haïti un double système scolaire : un système urbain relevant du Ministère de l'Éducation nationale et un système rural relevant du Ministère de l'Agriculture. Dans les deux systèmes, l'objectif fondamental restait le même : socialiser aux valeurs civilisatrices, former le citoyen tout en sélectionnant les « talents ». Aujourd'hui encore, on y retrouve la même pédagogie de la défiance qui considère l'enfant comme naturellement pervers, comme appartenant à une culture barbare et qu'il convient de dresser et de modeler pour l'élever au-dessus de la nature et l'intégrer à la « civilisation ».

Mais l'école rurale est essentiellement une école élémentaire où l'instruction civique prend le pas sur les notions de calcul, de lecture et d'écriture. L'école secondaire est un privilège urbain. Sa clientèle est essentiellement formée de la minorité sélectionnée dans l'école primaire urbaine. Du point de vue pédagogique, la discipline y est aussi sévère et importante que dans l'école rurale, mais en ville, on retrouve un plus grand souci d'associer la « leçon de chose » à la discipline. Dans les deux systèmes, il faut un minimum de privilège social pour accéder à l'école, mais l'école rurale est tellement négligée par l'État et les autorités éducatives qu'elle apparaît plus sélective que l'école urbaine autant par les difficultés d'accessibilité que par le phénomène de la déperdition scolaire. Ainsi, selon Wiesler (1978), seulement 10% de la population rurale peut lire et écrire contre 50% en milieu urbain. Un rapport conjoint de l'UNESCO et de la Banque Mondiale souligne qu'en 1977, le taux d'inscriptions au niveau du primaire était de 32%, dont moins de 22% en milieu rural. Selon Wiesler, un peu plus de la moitié des effectifs du primaire en milieu rural se retrouve en première année et moins d'un tiers arrive en quatrième année, considérée comme le seuil d'alphabétisation. Toutefois, si le phénomène de la déperdition scolaire est plus important en milieu rural qu'en milieu urbain, il est un phénomène généralisé dans les deux systèmes. Ainsi, au niveau national, seulement 2% des élèves du primaire en 1977 sont admis en première année du secondaire. H. De Ronceray (1979) note que moins de 16% des élèves admis en première année du secondaire arrivent à franchir le cap de la classe terminale tandis que moins de 1% accède aux études supérieures et universitaires.

C'est que l'enseignement en général et l'enseignement rural en particulier est négligé par l'État. En 1976-1977, par exemple, la part totale du budget de l'État allouée à l'éducation n'était que de 12%, dont 76% à l'enseignement urbain, 23% à l'enseignement rural et 1% à l'enseignement professionnel et à l'éducation des adultes. Pour la même année, les investissements de l'État en matière d'éducation allaient dans une proportion de 80,4% en milieu urbain et de 19,6% en milieu rural. Les écoles rurales sont ainsi surchargées et mal équipées. Selon le rapport annuel du service de l'enseignement rural, pour un effectif total de 136 381 élèves, les écoles rurales disposaient en 1977 de seulement 58 944 places assises. Le ratio maître/élèves est ainsi très élevé : 1 instituteur pour environ 74 élèves en milieu rural contre un ratio de 1/32 en milieu urbain. Enfin, alors que 36% des instituteurs urbains possèdent un certificat pédagogique, seulement 27% des instituteurs ruraux détiennent un diplôme (Wiesler 1978 et Pierre-Jacques et Chancy 1982).

En milieu urbain comme en milieu rural, le triptyque : école / langue française / position de pouvoir dans la société joue comme attrait pour faire de l'école l'une des plus prestigieuses institutions de la société. Dans les deux cas, mais davantage en milieu rural qu'en milieu urbain, l'école fonctionne comme un puissant appareil de déracinement culturel et de sélection sociale. Parce que l'école, la langue française et les positions de

pouvoir dans la société sont généralement identifiées à la ville, le rural, dès son inscription à l'école, est un candidat à l'émigration vers les villes du pays d'abord, vers l'extérieur ensuite.

◆ **L'opposition école privée / école publique**

Ceux qui sont sélectionnés à l'école primaire rurale doivent émigrer vers certains centres urbains pour bénéficier de l'enseignement secondaire. Mais, malgré la gratuité scolaire officielle, seuls ceux qui en ont les moyens peuvent poursuivre des études secondaires. Car, en l'absence d'une politique éducative articulée de l'État, c'est principalement le secteur privé qui s'occupe de l'enseignement secondaire. Ainsi en 1979-1980, pour un total de 205 écoles secondaires, 181 – soit environ 90% – appartenaient à des particuliers ou à des organisations religieuses. Pendant la même année, pour un total de 87 680 élèves de l'enseignement secondaire général, 80% (69 339) fréquentaient les écoles privées.

TABLEAU 1

**Évolution du nombre d'élèves de l'enseignement
secondaire général : 1976 à 1980**

<i>Année</i>	<i>Nombre d'élèves</i>		
	<i>Total</i>	<i>Public</i>	<i>Privé</i>
1976-1977	55 816	13 776	42 040
1977-1978	72 651	14 458	58 193
1978-1979	80 860	15 474	65 386
1979-1980	87 680	18 341	69 339

**Évolution du nombre de redoublants de l'enseignement
secondaire général : 1976 à 1980**

1976-1977	3 553	579	2 974
1977-1978	8 432	1 862	6 570
1978-1979	5 005	876	4 129
1979-1980	4 118	723	3 395

**Évolution du nombre d'écoles de l'enseignement
secondaire général : 1976 à 1980**

1976-1977	-	21	-
1977-1978	209	22	187
1978-1979	203	22	181
1979-1980	205	24	181

Le secteur privé, notamment les écoles congréganistes, offre un enseignement de meilleure qualité que le secteur public. Il recrute des enseignants plus qualifiés et soumet les élèves à une discipline plus sévère. Mais, dans les deux cas, les conditions générales de l'enseignement laissent à désirer aussi bien en termes de locaux, de places disponibles, de matériel pédagogique qu'en termes d'enseignement et de contenu des programmes laissé généralement à la discrétion de directeurs d'école pas toujours compétents. Les deux secteurs sont également sélectifs. Ainsi, comme on peut le voir au tableau 1, entre 1976 et 1980, l'évolution du nombre des redoublants est proportionnellement la même dans les deux secteurs. Si on tient compte du fait que près de 80% des effectifs du secondaire fréquentent le secteur privé, le taux élevé des recalés aux deux examens de fin d'études secondaires (tableau 2) indique la faiblesse, mais aussi le caractère sélectif de l'enseignement secondaire privé.

TABLEAU 2

Nombre et pourcentage de recalés par rapport au nombre de candidats présentés au baccalauréat

1ère et 2e partie

Exercices	Baccalauréat 1ère partie			Baccalauréat 2e partie		
	Présentés	Recalés	% Recalés	Présentés	Recalés	% Recalés
1965-1966	2 511	2 248	89,5	611	171	27,9
1966-1967	2 742	1 956	71,3	625	93	14,8
1967-1968	4 350	3 423	78,6	945	269	28,4
1968-1969	3 200	2 061	64,4	925	207	22,3
1969-1970	3 420	2 633	76,9	1 179	412	34,9
1970-1971	3 788	2 519	66,4	788	-	-
1971-1972	4 449	3 175	71,3	1 316	228	17,3
1972-1973	4 535	3 285	72,4	1 295	267	20,6
1973-1974	4 817	3 433	71,2	1 364	311	22,8
1974-1975	5 766	4 601	79,7	1 493	373	24,9

Données compilées de : *Guide économique de la République d'Haïti 1977*: 11.

Jusqu'ici nous avons présenté les fonctions de l'école haïtienne. Il convient maintenant d'envisager les différentes dimensions de l'échec scolaire sur les enfants haïtiens dans le système d'enseignement québécois.

☒ La situation des jeunes Haïtiens à l'école québécoise

L'âge chronologique étant un important critère de classement au Québec, une évaluation des acquisitions intellectuelles du jeune Haïtien sur cette base est très difficile. L'ampleur de ce problème a été signalée à plusieurs reprises au Québec. Nombreux sont les élèves à être classés avec des retards de plusieurs mois et, dans certains cas, avec un écart d'un cycle. V. Ravary (1977) souligne que sur 1 800 élèves haïtiens inscrits à la Commission des Écoles Catholiques de Montréal en 1977, 56% accusaient un retard d'un an et 27% un retard de plus d'un an. Selon une autre étude de la C.E.C.M. (1978)¹, sur 1 013 cas, 49% accusaient un retard d'un an, 31% un retard de plus de deux ans et 18% un retard de plus de trois ans.

Une étude en cours, au Centre de Recherches Caraïbes de l'Université de Montréal, sur les principales causes d'échec scolaire des enfants haïtiens dans le système d'enseignement du Québec met en évidence les difficultés d'insertion des élèves d'origine haïtienne au Québec. Considéré sur une période de 4 ans (1978-1982), le problème prend de l'importance aussi bien au niveau primaire qu'au niveau secondaire.

◆ Le retard scolaire au primaire

En 1978-1979, sur un total de 310 élèves haïtiens inscrits à la C.E.C.M., 34,9% accusaient un retard scolaire d'une année ou plus dont 26,7% avec un retard variant entre 12 et 23 mois et 7,5% avec un retard variant entre 24 et plus de 30 mois. En 1979-1980, sur 836 inscrits, 306 (36,5%) avaient un retard de plus d'un an dont 210 (26,1%) avec un retard de 12 à 23 mois et 95 (11,3%) avec un retard de 24 à plus de 30 mois. En 1980-1981, la population inscrite a été de 1 063 dont 490 (46,1%) accusaient un retard d'un an ou plus. En 1981-1982, la population inscrite a diminué de 23,3%, mais la proportion de ceux qui avaient un retard d'un an ou plus a augmenté de 11% passant de 46,1% en 1980-1981 à 57,1% en 1981-1982² (tableau 3).

Ces données ne sont pas complètes, puisqu'un nombre important d'élèves se retrouvent en voies orthopédagogiques, ce qui limite considérablement leurs chances d'intégration au secteur régulier d'enseignement. La situation n'est guère plus reluisante au secondaire.

¹ Rapport du sous-comité *Retard Scolaire*, C.E.C.M., 1978.

² Ces données nous ont été fournies par le Service de l'informatique de la Commission des Écoles Catholiques de Montréal. Il s'agit de tous les dossiers d'élèves ayant déclaré *Haïti* comme lieu de naissance.

TABLEAU 3

Évolution du retard scolaire des élèves nés en Haïti inscrits
à la C.E.C.M. au primaire de 1978 à 1982

Année académique Retard en mois	(a) 1978 - 1979		(b) 1979 - 1980		(c) 1980 - 1981		(d) 1981 - 1982	
	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%
12 - 17 mois	(53)	17,10	126	15,07	(175)	16,40	186	22,80
18 - 23 mois	(30)	9,60	(84)	10,04	(147)	13,80	138	16,90
24 - 29 mois	(10)	3,30	(43)	5,14	(86)	8,10	66	8,09
30 mois et plus	(19)	4,20	(52)	6,22	(82)	7,70	76	9,30
TOTAL	106	34,19	306	36,50	(490)	46,10	466	57,10

a) N = 310

b) N = 836

c) N = 1 063

d) N = 815

◆ Le retard scolaire au secondaire

Sur la base d'un échantillon d'élèves provenant de trois commissions scolaires de la région de Montréal, l'étude montre que sur une période de trois années consécutives, le pourcentage d'élèves haïtiens qui accusent un retard scolaire reste très élevé³ (tableau 4).

³ Pour des raisons techniques, le Service de l'informatique de la C.E.C.M. n'a pas pu retrouver les élèves du secondaire ayant déclaré *Haïti* comme lieu de naissance. Nous avons toutefois obtenu les listes des écoles à forte concentration haïtienne. Des listes fournies par ces écoles, nous avons extrait un échantillon aléatoire de dossiers. De plus, nous avons choisi tous les élèves d'une polyvalente de la Commission scolaire Jérôme LeRoyer où se trouve une concentration haïtienne. La même démarche a été suivie pour la CEPGM. Il convient toutefois de souligner que les commissions scolaires elles-mêmes ne connaissent pas exactement le nombre d'élèves haïtiens qui fréquentent leurs écoles.

TABLEAU 4
Pourcentage des élèves haïtiens accusant un retard scolaire
au secondaire de 1979-1982

<i>Situation scolaire</i>	<i>Années</i>					
	<i>1979-80</i>		<i>1980-81</i>		<i>1981-82</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Retard	86	96,6	282	92,7	411	94,5
Sans retard	3	3,4	22	7,3	24	5,5
Total	89		304		435	

Comme l'indique le tableau, ce retard se présente respectivement à 96,6%, 92,7% et 94,5% pour les trois années considérées. Il convient également de souligner que les pourcentages d'élèves ayant plus de deux ans de retard scolaire sont respectivement de 56%, 63% et 61%. Cette remarque prend toute son importance quand on considère que, d'après les responsables des commissions scolaires, l'intégration en voie régulière est plus difficile quand le retard dépasse ce seuil.

L'échec que connaissent les jeunes Haïtiens tant au primaire qu'au secondaire n'est pas intelligible sans une interrogation des normes et critères d'évaluation utilisés par le système d'enseignement en regard de ses articulations avec la société globale.

L'importance que prend le système scolaire depuis la généralisation de l'enseignement au Québec remonte à deux décennies. Celui-ci peut être considéré comme une instance d'insertion sociale qui doit doter les élèves de compétences diverses non seulement techniques, mais encore sociales. C'est dans cette même institution, dans ce même espace qui, pour avoir été imposé à l'ensemble d'une population, arrive à la diviser en êtres socialement aptes et socialement inaptes par son mode propre de fonctionnement que se cristallise le succès ou l'échec — ce dernier prend souvent la forme de retard scolaire faisant des ayants-droit ou des exclus. C'est en ce sens que succès, échec ou retard scolaires ne peuvent plus être considérés comme de simples phénomènes académiques car ils constituent des pièces irremplaçables du mécanisme par lequel le système scolaire assure la continuité et le renforcement de l'ordre social selon un processus de légitimation — délégitimation des élèves exposés à son influence.

Il s'avère donc que le système produit aussi le retard scolaire conformément à ses schèmes de perception matérialisés dans ses instruments d'évaluation. Ainsi, le retard scolaire des élèves d'origine haïtienne ne saurait être imputé uniquement à un élément extérieur que charrieraient ces élèves avec eux.

Toutefois, les problèmes scolaires des enfants migrants sont souvent à la fois cause et symptôme d'un ensemble de problèmes plus globaux référant à la problématique plus large de l'intégration des familles migrantes dans les pays de migration. L'enfant migrant se trouve dans l'obligation d'intérioriser les normes de la société d'accueil souvent contradictoires avec celles véhiculées par sa famille et sa communauté⁴.

Les ruptures opérées par la migration dans l'univers social de la famille ont des conséquences sur le développement de l'enfant et peuvent expliquer divers blocages dans ses apprentissages. Prenons un exemple : *la question de la langue*.

L'immigrant, répétons-le, n'est pas un « voyageur sans bagage » ; il porte avec lui, ancrées plus profondément et pour plus longtemps qu'on ne le croit, les marques de sa communauté d'origine. Les responsables pédagogiques, par une méconnaissance de la réalité haïtienne, ont toujours considéré le jeune Haïtien comme un francophone. Mais, à la vérité, pour la grande masse des Haïtiens, le créole est la langue maternelle, le français la langue d'enseignement parlée par quelque 10% de la population. Il n'est donc pas surprenant que les élèves d'origine populaire haïtienne accusent une compréhension limitée de la langue française, un vocabulaire restreint, ce qui affecte partiellement ou totalement la communication, partant, la relation éducative. Ces élèves présentent des déficiences importantes quant à la morphologie et à la syntaxe, et finalement enregistrent dans leur grande majorité de piètres performances quant au degré de maîtrise linguistique requis pour une intégration dans les classes régulières.

Pour évaluer les performances des élèves haïtiens en français par rapport à celles de leurs camarades de classe, nous avons étudié 125 dossiers en 1980-81 et 303 dossiers en 1981-82 d'élèves inscrits au primaire à la C.E. C.M. Pour 1980-1981, 60% de ces derniers obtiennent des notes inférieures à la moyenne. De plus, 26% d'entre eux ont 11 points et plus inférieurs à la moyenne. En 1981-1982, 51% obtiennent des notes inférieures à la moyenne alors que 20% ont 11 points et plus inférieurs à la moyenne des groupes-classes.

Pour comprendre la complexité des difficultés linguistiques rencontrées par les élèves, il faut aussi prendre en considération le fait que les parents

⁴ Pour étoffer cette réflexion, le lecteur peut se reporter à l'ouvrage collectif : *Être migrant* d'Armin Gretler, Ruth Gurny et alia, Éditions Peter Lang SA, Berne, 1981 et, plus particulièrement, à l'article de Walo Hutmacher, *Migrations, production et reproduction de la société* in *ibid.*: 31-75 qui nous a beaucoup aidé à cerner la réalité complexe de la famille migrante.

ignorent parfois tout à fait le français, langue dans laquelle étudient leurs enfants. Il en résulte une distorsion grave pour la majorité des écoliers haïtiens qui maîtrisent déjà mal le français et vivent dans une famille où la langue de communication est le *créole*.

La question de la langue, comme beaucoup d'autres questions, renvoie au pays d'origine. Le rapport avec la langue, rapport malheureux exprimé sous la forme d'attitude négative, voire même de mépris à l'endroit du créole, problématique en Haïti, l'est également en contexte migratoire.

Les réactions des parents haïtiens vivant à Montréal à l'éventualité d'un cours de créole dans les écoles québécoises sont significatives à cet égard. Précisons que le programme d'enseignement des langues d'origine (PELO), dont l'objectif fondamental est l'intégration harmonieuse des communautés culturelles en valorisant leurs langues et leurs cultures, a été institué à la suite d'une enquête réalisée par le gouvernement du Québec en 1977 qui montre que les communautés les plus importantes étaient favorables à un tel enseignement.

À la question : que pensez-vous de l'éventualité d'un cours de créole dans les écoles ?⁵, 40% des répondants expriment leur approbation *alors que 60% s'y opposent*. L'analyse de leurs réponses permet de regrouper les raisons évoquées pour l'enseignement du créole en trois catégories. D'abord, les parents évoquent des raisons relevant de la reconnaissance de l'identité culturelle. Pour eux, le « créole fait partie de notre culture... c'est la langue du pays ». Ensuite, il s'agit de parents qui envisagent l'éventualité d'un retour en Haïti. L'enseignement du créole, pour eux, est justifié du fait que vivre en Haïti, pour l'enfant, implique une connaissance du créole. Enfin, ils attirent l'attention sur la nécessité du maintien des liens avec la société d'origine et, de ce fait, de la capacité de communiquer avec les membres de la famille restés en Haïti car ceux-ci, dans leur immense majorité, sont unilingues créoles.

Les répondants qui s'opposent à l'enseignement du créole évoquent, eux, des raisons d'ordre pédagogique, social et économique. Les uns mettent l'accent sur l'inutilité de l'apprentissage du créole et allèguent qu'à la limite, celui-ci peut nuire à l'apprentissage du français. D'autres pensent que l'utilisation du créole peut conduire à la marginalité, à l'isolement et entraîner des difficultés supplémentaires au plan de la communication de l'enfant avec son environnement. D'autres, enfin, objectent que la connaissance de cette langue n'est pas économiquement rentable : « ce n'est pas avec le créole qu'on trouvera un emploi ».

Ainsi donc, quelle que soit la raison évoquée pour ou contre la présence du créole à l'école québécoise, l'analyse des réponses nous fait prendre

⁵ Cette question a été posée dans le cadre d'une recherche sur les perceptions et attentes des parents haïtiens vis-à-vis de l'école québécoise. 50 parents choisis par la méthode « boule de neige » ont été interviewés.

conscience qu'il s'agit d'une question chargée qui dépasse largement le cadre proprement scolaire. Cette question de la langue qui, en apparence, renvoie de prime abord à la société d'origine, mérite un traitement particulier dans la société d'accueil.

☐ Conclusion

Depuis la fin des années 1960, l'école québécoise appartient à une société industrielle qui remplace progressivement l'idée de socialisation par celle d'une formation professionnelle nivelée de façon à maintenir les principaux rapports sociaux de domination. Contrairement à l'école haïtienne, elle ne se voit plus attribuer comme rôle principal de « civiliser le peuple » ou de socialiser des migrants ruraux à la vie urbaine. Elle est davantage appelée à faire acquérir à des producteurs les connaissances, les habiletés techniques et l'habitus moral liés à l'accomplissement de tâches et d'activités professionnelles définies en fonction de la division technique et sociale du travail. Dans l'école québécoise, l'enfant est moins placé devant des normes et des valeurs que devant des instruments et des connaissances. Il s'inscrit dans une pédagogie inculcatrice davantage centrée sur lui que sur la société et qui tend à substituer à l'idéologie de l'école libératrice une idéologie de la réussite sociale. L'école se préoccupe moins d'établir une correspondance entre les normes et les mœurs que de rendre compatibles, par une qualification nivelée, les offres et les demandes d'emploi dans un contexte où les emplois sont de plus en plus diversifiés.

Ainsi, contrairement à l'école haïtienne, l'école québécoise se veut davantage ouverte sur le monde du travail et prépare à la vie active à très court terme. L'enseignement général reste séparé de l'enseignement professionnel. Bien plus, ce dernier demeure un enseignement de seconde zone réservé à ceux qui n'ont pas les aptitudes intellectuelles ou les « capacités » de poursuivre des études générales (Fournier 1980 et Halary 1980). Mais il y a une tendance à rendre l'enseignement général à la fois plus « lettré » et plus « professionnalisé », de même qu'à élever le niveau de l'enseignement professionnel à mesure que la science occupe une place plus importante dans le procès de travail.

Dans l'école haïtienne, l'opposition entre enseignement général et enseignement professionnel prend la forme d'une opposition exclusive où le professionnel est quasiment identifié à l'inculture. Se retrouver au professionnel dans le système scolaire haïtien est considéré et vécu comme un échec scolaire et social si l'enfant n'a pas pu suivre des études générales lui permettant d'accéder aux écoles techniques supérieures. Dans l'école québécoise aussi, l'enseignement général est plus valorisé que l'enseignement professionnel. Mais, loin d'être aussi exclusive que dans l'école haïtienne, l'opposition entre les deux types d'enseignement prend plutôt l'allure d'une hiérarchisation des apprentissages au point que l'enseignement général tend à apparaître comme un enseignement professionnel

lettré n'ayant de sens que pour ceux qui se destinent aux « professions lettrées ». C'est en raison de ce rapprochement informel des deux types d'enseignement que Alain Touraine fait remarquer à propos de la France qu'« un nombre de plus en plus important de jeunes gens, qui ne seront pas professionnellement des lettrés, supportent de plus en plus mal une formation qui n'a pas de sens pour ceux-ci » (1983: 23).

Au Québec, le débat sur les fonctions sociales de l'école professionnelle a été pendant les dernières années dominé par la théorie de la reproduction, que ce soit dans sa version critique avec Bourdieu et Passeron (1967) ou dans sa version marxiste avec Beaudelot et Establet (1975) ou avec Bowles et Gintis (1977). Fournier (1980) et Halary (1980) ont amorcé une critique de la théorie de la reproduction en montrant que l'école professionnelle n'est pas seulement un laboratoire de « lavage de cerveau », ni un simple lieu de reproduction des places dans la structure de la division sociale du travail. Elle est aussi, sinon principalement, un lieu d'acquisition de connaissances et de diplômes « utiles » pour la négociation de la valeur de la force de travail à l'embauche. Mais une critique de la théorie de la reproduction devrait aussi faire le lien entre le phénomène du désabusement des jeunes vis-à-vis de l'institution scolaire et cette contradiction de l'école qui tend à intégrer enseignement général et enseignement professionnel tout en donnant à ce dernier un caractère de plus en plus autonome dans un contexte où les forces ouvrières se définissent davantage par leurs fonctions professionnelles et sociales.

RÉFÉRENCES

- BEAUDELLOT C. et R. Establet
1975 *L'école capitaliste en France*. Paris: Maspéro.
- BOWLES S. et H. Gintis
1977 « Unequal Education and Reproduction of the Social Division of Labor »: 258-283, in A.P.M. Coton et C.L. Jones (éds), *Social Mobility*. London: Penguin Education.
- BOURDIEU P. et J.C. Passeron
1967 *La reproduction*. Paris: Éditions de Minuit.
- BRUTUS M.
1970 *L'adaptation de l'enfant haïtien à Montréal*. Thèse de maîtrise. Montréal: Université de Montréal.
- CHANCY M.
1972 « Education et développement en Haïti », in E. Douyon (éd.), *Culture et développement en Haïti*. Montréal: Leméac.
- COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL (C.E.C.M.)
1978 *Rapport de la sous-commission retard scolaire*. Montréal: C.E.C.M.

- DE RONCERAY H.
1979 *Sociologie du fait haïtien*. Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- FOURNIER M.
1980 *Entre l'école et l'usine*. Montréal: Éditions Coopératives Albert Saint-Martin.
- GRETTLER A., R. Gurny et al.
1981 *Être migrant*. Berne: Éditions Peter Lang, SA.
- HALARY C.
1980 « L'enseignement professionnel secondaire au Québec », *Interventions critiques en économie*: 9-36.
- HURBON L.
1978 *Culture et dictature en Haïti*. Paris: Éditions l'Harmattan.
- LAFERRIÈRE M.
1983 « L'éducation des enfants des groupes minoritaires au Québec : de la définition des problèmes par les groupes eux-mêmes à l'intervention de l'État », *Sociologie et Sociétés* 15 (2).
- PIERRE-JACQUES C.
1981 *Le jeune enfant haïtien et l'école québécoise*. Montréal: Centre de Recherches Caraïbes, Université de Montréal.
1982 *Enfants de migrants haïtiens en Amérique du Nord*. Montréal: Centre de Recherches Caraïbes, Université de Montréal.
- PIERRE-JACQUES C. et M. Chancy
1982 « Problèmes scolaires et conditions socio-économiques des familles », in C. Pierre-Jacques, *Enfants de migrants haïtiens en Amérique du Nord*. Montréal: Centre de Recherches Caraïbes, Université de Montréal.
- PROST A.
1968 *L'enseignement en France*. Paris: A. Colin.
- RAVARY V.
1977 *Rapport sur la situation des élèves haïtiens à la Commission des Écoles Catholiques de Montréal*. Montréal: C.E.C.M.
- TARDIEU-DEHOUX C.
1977 *L'évaluation et l'orientation des étudiants immigrants à Montréal*. Thèse de maîtrise en technologie de l'éducation. Montréal: Université Concordia.
- TOURAINÉ A.
1983 « L'école autonome », *Intervention* no 2: 20-36.
- VINCENT G.
1980 *L'école primaire française*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- WIESLER H.
1978 *Scolarisation en Haïti*. Port-au-Prince.