



**Actes de la
Journée d'études du Collectif Haïti de France (CHF)
sur le
Bilinguisme créol-français en Haïti**

Daniel Boisson, Secrétaire National du CHF

Paris, 16 février 2019

**Avec la participation de Robert Berrouët-Oriol sur « Le droit à la langue maternelle
créole dans la Francocréolophonie haïtienne »**

Table des matières

Le mot de la Présidente, par Ornella Braceschi	4
La genèse du projet, par Daniel Boisson	6
Les intervenants	7
Le droit à la langue maternelle créole dans la Francocréolophonie haïtienne, par Robert Berrouët-Oriol.....	8
1. La notion générique de <i>droits linguistiques</i>	9
2. Les notions de droit à la langue et de droit à la langue maternelle.....	11
3. La notion d'équité des droits linguistiques	11
4. La configuration linguistique d'Haïti et le « droit à la langue maternelle » : illustration dans le domaine de l'éducation.....	12
5. Conclusion prospective	16
Le Créole : enfermement insulaire ou ouverture sur le monde ? par Frantz Gourdet	17
1. Entre individuation et choix collectifs : notre identité linguistique en question ?	17
2. La langue haïtienne	18
3. Des enfermements	23
3.1 « Enfermements » réels de nature linguistique mais non imputables au créole haïtien .	23
3.2 Une forme d'enfermement dichotomique : la cassure sociolinguistique haïtienne que nous avons qualifiée de « schibboléthisation » sociale	25
3.3 Enfermement immanent ?	26
4. Des « ouvertures » auxquelles travailler... ..	27
4.1 Nous ouvrir au monde en accueillant sa pluralité grâce à notre langue maternelle	27
4.2 Nous ouvrir aux langues du monde.....	28
4.3 Nous ouvrir pour le monde en exportant nos richesses intellectuelles dans nos langues nationales ou en les traduisant	28
4.4 L'ouverture fondamentale	28
4.5 La question opérationnelle du « Comment ? ».....	29
5. Conclusion	32
Pratiques des langues en Haïti. Approche sociolinguistique et sociodidactique, par Bartholy Pierre Louis.....	33
1. Mise en contexte	33
2. Comment aborder le bilinguisme haïtien ?.....	35
3. Freins liés au développement des compétences bilingues	36
4. Mise au point.....	36

5. L'enseignement en créole haïtien	37
6. L'enseignement en français.....	37
7. Développement du bilinguisme haïtien	37
L'expérience de l'école Livre Ouvert, entretien avec Claude Calixte	39
Ecole rurale et langage scolaire en Haïti, par Sylvie Croisy	44
8. L'enseignement problématique en créole comme en français.....	45
9. Réussir ou comprendre ?.....	47
10. Conclusion	48
11. Bibliographie.....	48
LHP et le bilinguisme créol-français, par Maguy Vermande	50
Contribution de l'association l'Appel, par Hubert Chegaray.....	52
Communication du Collectif Haïti Occitanie (CHO) et questions aux intervenants et participants, par François-Frantz Cadet.....	53
Table ronde : Comment agir, perspectives et solutions à proposer et à débattre.	55
Bibliographie relative au bilinguisme créol-français en Haïti.....	60

Le mot de la Présidente, par Ornella Braceschi

Présidente du Collectif Haïti de France (CHF)



Le Collectif Haïti de France (CHF) s'est interrogé lors de la préparation des 7^e Rencontres Nationales des Acteurs de la Solidarité avec Haïti qui ont eu lieu début Novembre 2018 à Brens dans le Tarn, sur la possibilité d'aborder le sujet du bilinguisme lors de la table ronde « éducation ».

Sachant que le sujet est très complexe et passionné, il nous a semblé qu'il méritait qu'on lui consacre davantage de temps et qu'il convenait que nous fassions appel à des spécialistes du sujet afin d'éclairer nos esprits et pouvoir présenter des propositions concrètes au Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle haïtien (MENFP) pour une éducation de qualité lors des prochaines rencontres bi Nationales du CHF qui devraient se dérouler en Haïti fin 2020.

Nous avons donc décidé d'organiser très rapidement cette journée d'études et d'inviter Robert Berrouët-Oriol dont les écrits relatifs aux droits linguistiques sont connus de tous et reconnus, ainsi que plusieurs spécialistes dont les profils sont décrits ci-dessous et que le CHF remercie chaleureusement d'avoir répondu à son invitation.

Le but de cette journée est de réfléchir ensemble posément, en respectant les différents points de vue, et tenter de préparer le positionnement du CHF et de ses membres associatifs et individuels auprès des institutions haïtiennes et lors des cafés CLIO – Comités de Liaison Inter-ONG – auxquels participe régulièrement Claude Calixte, représentant permanent du CHF en Haïti.

Il faudra, à terme, pouvoir présenter des propositions concrètes pour que la langue kreyol soit valorisée dans l'espace public, que les droits linguistiques soient respectés en Haïti, et que la pédagogie prenne mieux en compte la réalité Haïtienne pour dispenser une meilleure éducation.

Cette journée est donc un commencement et sera, je l'espère, suivie d'autres débats et actions à mener ensemble.

Je précise que nous avons maintenu cette journée d'études malgré les événements dramatiques qui frappent Haïti en ce moment mais il nous semble qu'il est nécessaire de se poser la question de



Journée d'études sur le bilinguisme kréyol-français en Haïti

l'amélioration de l'éducation, base du développement d'Haïti dont on voit, plus que jamais, l'absolue nécessité.

Bonne journée, bon travail,

Ornella Braceschi, Présidente du CHF

La genèse du projet, par Daniel Boisson

Secrétaire National du CHF



Lors de sa réunion du 24 novembre 2018, le Conseil d'Administration du CHF a donc lancé un projet pour la réalisation d'une journée d'études sur « le bilinguisme kréyol-français en Haïti ». Une équipe s'est alors constituée réunissant certains administrateurs et salariées du CHF pour définir et mettre en œuvre ce projet. Il s'agit de :

- Ornella Braceschi, Présidente du CHF,
- Daniel Boisson, Secrétaire National du CHF,
- René Soler, Administrateur et promoteur acharné de ce projet,
- Josette Bruffaerts-Thomas, Administratrice,
- Alain Raymond, Administrateur,
- Sarah Dubreuil, Volontaire du Service Civique et étudiante en Master 1 d'Histoire à l'Université de Créteil,
- Lucie Costamagna, Coordinatrice réseau.

Le CHF est très honoré d'organiser cette journée d'études et remercie tous les participants de leur présence et particulièrement Robert Berrouët-Oriol qui a fait le déplacement de Montréal tout spécialement pour nous faire profiter de son expertise dans ce domaine.

Ces Actes rassemblent les propositions des différents intervenants ainsi que les idées fortes et les propositions qui ont émergé au cours des débats. Ils doivent être perçus comme un manifeste et un guide à l'usage des membres associatifs et individuels du CHF dans leurs actions d'accompagnement et de soutien de leurs partenaires haïtiens. Enfin, des actions concrètes seront lancées au cours d'ateliers et de groupes de travail que le CHF se propose de mettre en place très prochainement et pour lesquels votre engagement sera très probablement sollicité ...

Les intervenants

Intervenant	Profil	Pour en savoir plus
Robert Berrouët-Oriol	Linguiste-terminologue haïtien, formé à l'Université du Québec à Montréal, spécialiste en aménagement linguistique et en communications institutionnelles. Soutient l'aménagement simultané des deux langues officielles d'Haïti : le Créole et le Français.	http://www.berrouet-oriol.com/
Frantz Gourdet	Président de l'association LEVE qui milite pour le respect des droits linguistiques des citoyens. Elle démocratise le savoir et la culture par le biais de la traduction en créole haïtien d'œuvres majeures de la littérature mondiale. Elle fournit l'accès aux œuvres originales dans leurs langues de création en éditant des ouvrages bilingues.	http://editions.leve.ht
Bartholy Pierre Louis	Docteur en Sciences du langage, Chercheur associé Laboratoire PREFics (EA7469), Université Rennes2-France. Laboratoire LangSÉ, Université d'État d'Haïti- Haïti.	
Claude Calixte	Représentant permanent du CHF en Haïti, Docteur en philosophie de l'ENS de Lyon et de l'ENS de Port-au-Prince, Haïti, fondateur et directeur de l'école Livre Ouvert de Bon Repos en Haïti	
Sylvie Croisy	Docteur en sciences de l'éducation, Paris 8, "Ecole borlette et réforme, une union possible ?", et ancienne directrice d'école en Haïti pendant 10 ans.	

Le droit à la langue maternelle créole dans la Francocréolophonie haïtienne,

par Robert Berrouët-Oriol

Linguiste, terminologue



Avec la publication du livre « **L'aménagement linguistique en Haïti : enjeux, défis et propositions** » (Cidihca et Éditions de l'Université d'État d'Haïti), l'année 2011 marque un tournant dans l'étude de la configuration linguistique d'Haïti. C'est en effet en 2011 que la configuration linguistique de ce pays de la Caraïbe multilingue a été explicitement abordée pour la première fois –dans un livre¹ consacré de manière spécifique à l'aménagement linguistique d'Haïti--, en termes de « **droits** », de « **droits linguistiques** » et de « **droit à la langue** » alors même qu'elle avait été auparavant abordée sous d'autres angles (approches historique, comparative etc.). La mise en perspective du « **droit à la langue maternelle** » constitue le pivot autour duquel s'articule une vision novatrice et conséquente d'intervention inclusive de la **Francocréolophonie** haïtienne dans le champ éducatif comme dans l'espace public des relations entre l'État et les citoyens. La présente communication s'attachera à expliciter la vision du « droit à la langue maternelle » au regard de « **l'équité des droits linguistiques** » et des défis à l'œuvre dans le système éducatif haïtien où se donne à mesurer l'efficiencia des droits linguistiques en Haïti.

Ma communication s'ordonne autour des axes suivants :

NOTES

¹ Berrouët-Oriol, R., D., Cothière, R., Fournier, H., Saint-Fort (2011). **L'aménagement linguistique en Haïti : enjeux, défis et propositions**. Éditions du Cidihca et Éditions de l'Université d'État d'Haïti.

1. La notion générique de *droits linguistiques* ;
2. Les notions de droit à la langue et de droit à la langue maternelle ;
3. La notion d'équité des droits linguistiques ;
4. La configuration linguistique d'Haïti et le « droit à la langue maternelle » : illustration dans le domaine de l'éducation ;
5. Conclusion prospective.

La **Francocréolophonie** haïtienne forte de ses 10 millions de locuteurs et dont l'embryon de statut institutionnel trouve son fondement dans l'article 5 de la Constitution de 1987, est née des pratiques langagières des sujets parlants de l'espace géopolitique et patrimonial d'Haïti caractérisé, selon la vision dont je suis porteur, par la « convergence linguistique » entre le créole et le français, les deux langues officielles du pays. Par « convergence linguistique » j'entends une réalité de langues en contact vue non pas en termes de rapports de langues dominant/dominé ou de diglossie mais plutôt en termes d'enrichissement mutuel et de redéfinition du statut des langues en contact selon les modalités de la parité linguistique. La **Francocréolophonie** est le concept par lequel je rends compte d'une réalité historique, à savoir l'existence du patrimoine linguistique d'Haïti –le patrimoine francophone et créolophone--, et elle interpelle l'État en vue de l'efficacité du « droit à la langue maternelle » par la future mise en œuvre d'une politique d'aménagement linguistique. La **Francocréolophonie** est composée de l'ensemble des locuteurs haïtiens, unilingues créolophones dans leur majorité, bilingues français-créole minoritaires dans une proportion qu'une enquête sociolinguistique n'a pas encore chiffrée. C'est sur le terreau fertile de la **Francocréolophonie** que s'est constituée l'identité nationale et que s'exprime la culture haïtienne dans toutes ses composantes.

Quelle est la signification de l'expression « **droits linguistiques** » ? Les droits linguistiques s'enchaînent-ils dans le grand ensemble des droits humains fondamentaux ? Et dans le vaste secteur de l'éducation, peut-on instaurer une législation contraignante qui garantirait l'effectivité du « **droit à la langue maternelle** » ?

1. La notion générique de *droits linguistiques*

La notion générique de « *droits linguistiques* » recouvre son acception propre ainsi que les notions spécifiques de « droit à la langue » et de « droit à la langue maternelle ». Le Thésaurus en ligne de l'activité gouvernementale (TAG) du gouvernement du Québec définit de la manière suivante les « droits linguistiques » : « *Ensemble des droits fondamentaux dont disposent les membres d'une communauté linguistique tels que le droit à l'usage privé et public de leur langue, le droit à une présence équitable de leur langue dans les moyens de communication et le droit d'être accueilli dans leur langue dans les organismes officiels* ² ». Les « droits linguistiques » désignent les droits et obligations qui se rapportent à l'effectivité de la langue maternelle, au plein exercice du droit en toutes circonstances à l'usage de la langue maternelle dans une communauté de locuteurs. Les « droits linguistiques » recouvrent aussi le droit à l'usage d'une langue seconde chez les sujets parlants dans une communauté donnée.

Au jour d'aujourd'hui, hormis les langagiers, peu de gens savent qu'il existe à l'échelle internationale une « Déclaration universelle des droits linguistiques ». Cette Déclaration a été proclamée à

² [Thésaurus en ligne de l'activité gouvernementale \(TAG\), gouvernement du Québec.](#)

Barcelone entre le 6 et le 8 juin 1996, durant la Conférence mondiale des droits linguistiques. La Déclaration stipule que « Tous les peuples ont (...) le droit d'exprimer et de développer leur culture, leur langue et leurs normes d'organisation, se dotant pour cela de leur propres structures politiques, éducatives, de communication et d'administration publique ».

La Déclaration universelle des droits linguistiques établit deux champs de compétences lorsqu'elle proclame l'égalité des droits linguistiques :

« Un des apports les plus importants au Droit linguistique consiste dans le fait que la Déclaration considère inséparables et interdépendantes les dimensions collective et individuelle des droits linguistiques, car la langue se constitue d'une manière collective au sein d'une communauté et c'est aussi au sein de cette même communauté que les personnes en font un usage individuel. De cette manière, l'exercice des droits linguistiques individuels peut seulement devenir effectif si l'on respecte les droits collectifs de toutes les communautés et de tous les groupes linguistiques. »

Pour ces deux champs de compétence, le jurilinguiste Francisco Gomes de Matos exprime par des exemples éclairants la notion de droit linguistique en partant du principe que *les droits linguistiques sont à la fois individuels et collectifs*. Voici quelques exemples de *droits collectifs applicables aux groupes linguistiques* :

- Le droit pour chaque groupe à l'enseignement de sa langue et de sa culture ;
- Le droit pour chaque groupe à une présence équitable de sa langue et de sa culture dans les médias ;
- Le droit pour chaque membre des groupes considérés de se voir répondre dans sa propre langue dans ses relations avec les pouvoirs publics et dans les relations socio-économiques.

Toujours dans la même optique, et en référence aux droits langagiers de la personne, il s'agit de bien comprendre que « Parler de droits linguistiques des citoyens renvoie à la fois à l'idée du droit qu'a tout locuteur d'user de sa langue et du droit de toute langue à être préservée ». La Charte universelle des droits langagiers fondamentaux de la personne rédigée en 1993 par la Fédération internationale des professeurs de langues vivantes à l'attention de l'UNESCO décrit bien **les droits langagiers de la personne**. En voici des extraits :

- Toute personne a le droit d'acquérir sa langue maternelle ;
- Toute personne a le droit d'acquérir la langue officielle ou au moins une des langues officielles du pays responsable de l'enseignement qu'elle reçoit ;
- Tout jeune a le droit de recevoir l'enseignement de la langue avec laquelle lui-même ou sa famille s'identifie le plus ;
- Le droit d'utiliser, parler, lire ou écrire une langue, de l'apprendre, l'enseigner ou d'y accéder ne peut être délibérément opprimé ou interdit.

En phase avec la Déclaration universelle des droits linguistiques, la linguiste Christiane Loubier, dans « **Politiques linguistiques et droit linguistique** », nous fournit un éclairage essentiel sur la notion de droits linguistiques dans ses rapports étroits avec la politique d'aménagement linguistique :

« À partir du moment où l'on suppose que certaines situations ou certains comportements linguistiques peuvent être orientés par le droit, il est possible de parler de droit linguistique (au singulier). Selon le territoire politique considéré, on parlera de droit linguistique international (ex. : les droits linguistiques garantis par l'article 27 du Pacte international relatif aux droits civils et

politiques) ou du droit linguistique interne (constitutions, lois linguistiques, décrets, règlements administratifs, etc.)³ »

Ce survol éclairant de la notion des droits linguistiques et de son cadre jurilinguistique permet de confirmer que le peuple haïtien, à l'instar de n'importe quel autre peuple, a des droits linguistiques et que ces droits linguistiques font partie des droits humains fondamentaux ; ces droits linguistiques sont aussi essentiels que le droit à la santé, à l'éducation, à la liberté d'expression et d'association.

2. Les notions de droit à la langue et de droit à la langue maternelle

Ces notions recouvrent les acceptions suivantes :

1. Le **droit à la langue** désigne le droit qu'ont tous les locuteurs d'acquérir la langue de leur choix dans différents contextes géographiques et culturels. Il est donc distinct du « droit à la langue maternelle ».
2. Le **droit à la langue maternelle** fait partie du grand ensemble des « droits linguistiques ». Dans son acception première il désigne le droit à l'usage privé et public de la langue, le droit que tous les locuteurs ont d'utiliser leur langue native dans tous les contextes de vie. Il désigne et consacre également, dans le cas d'Haïti, la reconnaissance et la primauté de la langue maternelle créole au titre d'un droit humain fondamental pour tous les Haïtiens nés et élevés en Haïti. La reconnaissance du droit à la langue maternelle devra être arrimée aux autres droits fondamentaux consignés dans la Constitution de 1987.
3. Le **droit à la langue maternelle** fait obligation à l'État haïtien de légiférer en matière d'aménagement du créole dans l'espace public comme dans le champ éducatif. Seules des garanties légales et institutionnelles, instituées au préalable dans le cadre d'une loi contraignante d'aménagement linguistique, peuvent rassembler les unilingues créolophones autour de la restitution de leur droit à la langue maternelle reconnue et promue dans l'espace public comme dans le champ éducatif. Le droit à la langue maternelle créole ne s'oppose pas au français, l'une des deux langues du patrimoine linguistique d'Haïti.

3. La notion d'équité des droits linguistiques

« **L'équité des droits linguistiques** » s'entend au sens où tous les Haïtiens, égaux devant la loi, ont tous les mêmes droits linguistiques tels que définis plus haut. Les créolophones comme les bilingues créole-français (les *francocréolophones*) ont les mêmes droits et doivent pouvoir en tout temps les faire valoir aussi bien devant un tribunal, dans une entreprise privée que dans un service de l'Administration publique. « L'équité des droits linguistiques » désigne la reconnaissance et l'effectivité du droit à l'usage sans restriction de la langue maternelle, le créole, reconnue et promue à parité statutaire avec le français. L'équité des droits linguistiques s'entend également au sens où tous les Haïtiens ont le droit d'être scolarisés et éduqués dans les deux langues du patrimoine linguistique national, le créole et le français.

Et il faut bien prendre en compte que les droits linguistiques tels que je les ai identifiés, en conformité avec la jurisprudence internationale, sont d'abord et avant tout du ressort du *droit constitutionnel interne* (art. 5 de la Constitution de 1987) : la constitutionnalité de ces droits oblige

³ Christiane Loubier (s.d.). « *Politiques linguistiques et droit linguistique* ».

donc l'État à légiférer pour en garantir le respect et l'efficacité. En clair, il revient à l'État haïtien de *légiférer par une loi linguistique particulière qui édicte d'une manière assez exhaustive des droits et des obligations linguistiques*. Nous avons établi la configuration préliminaire d'une telle législation par l'énoncé d'une exploratoire « *Proposition pour l'élaboration de la première loi sur l'aménagement linguistique en Haïti* » (au chapitre VII du livre **L'aménagement linguistique en Haïti : enjeux, défis et propositions**, Cidihca et Éditions de l'Université d'État d'Haïti, 2011).

4. La configuration linguistique d'Haïti et le « droit à la langue maternelle » : illustration dans le domaine de l'éducation

Dans le droit fil des notions capitales de « droits linguistiques » et de « droit à la langue maternelle », comment caractériser la configuration linguistique d'Haïti, pays officiellement bilingue créole-français et qui comprend plus de 10 millions de locuteurs majoritairement créolophones ? Comment faut-il situer le « droit à la langue maternelle » dans l'École de la République et comment caractériser celle-ci ?

La configuration linguistique d'Haïti se caractérise comme suit :

- I. Un patrimoine linguistique national historiquement constitué en partage inégal, adossé à l'institution de l'*usage dominant* du français et à la *minorisation institutionnelle* du créole à l'échelle nationale ;
- II. Une exemplaire insuffisance de provisions constitutionnelles au regard de l'aménagement linguistique, insuffisance en phase avec le déni des droits linguistiques de l'ensemble des locuteurs haïtiens ;
- III. L'inexistence –conséquence du déficit de vision et de *leadership* de l'État--, d'une politique linguistique publiquement énoncée et promue, préalable à la mise en œuvre d'un plan national d'aménagement des deux langues haïtiennes ;
- IV. La perduration d'une École haïtienne à deux vitesses qui engendre l'exclusion sociale, qui pratique la discrimination linguistique en contexte d'échec quasi-total des trois réformes du système éducatif haïtien à 80% gouverné et financé par le secteur privé national et international.

Pour les besoins de la présente communication je traiterai les caractéristiques I et IV.

- I. Un patrimoine linguistique national historiquement constitué en partage inégal, adossé à l'institution de l'usage dominant du français et à la minorisation institutionnelle du créole à l'échelle nationale.

Dans les dictionnaires usuels de la langue, l'étymologie du terme « patrimoine » renvoie à « biens de famille », « héritage d'une collectivité, d'une communauté ou d'un groupe (par ex. le patrimoine littéraire) », ou encore à « ce que l'on transmet d'une génération à une autre (par ex. l'héritage culturel) ». Haïti est riche d'un patrimoine linguistique comprenant le créole, langue parlée par la totalité de ses locuteurs natifs, et le français, langue très minoritairement maternelle et majoritairement seconde et apprise à l'école par environ 15% de la population (il n'existe pas de statistiques officielles à ce sujet). Au même titre que le patrimoine architectural, littéraire et musical, le patrimoine linguistique, « bien de la nation et héritage commun à tous les locuteurs » unilingues et bilingues, a une histoire et s'exprime tant à travers ses corpus oraux et écrits que dans des institutions et des textes fondateurs. Ainsi, rédigé et proclamé uniquement en français, l'Acte de l'Indépendance du premier janvier 1804 appartient au patrimoine linguistique et littéraire du pays et

il peut être considéré comme étant au fondement de la première intervention implicite de l'État dans la vie des langues en Haïti. En instituant le nouvel État en 1804, les Pères de la nation, auparavant officiers de l'armée française, ont institué un usage dominant de la langue française –sans toutefois la proclamer langue officielle–, dans toutes les sphères de l'Administration publique, dans les relations entre l'État et ses administrés et dans les embryons du système scolaire hérité de la France. Le passage d'une société esclavagiste et coloniale à une République indépendante de la France s'est donc effectué dès les premiers instants sur le mode du refoulement et de la minorisation de la langue maternelle des nouveaux libres, le créole, vers les mornes et dans le système de plantations reconstitué presque à l'identique pour répondre aux exigences de la centralisation administrative du pays et aux besoins de la militarisation à grande échelle du nouvel État encore menacé par l'Europe esclavagiste. De 1804 à 1987, la configuration des rudes rapports économiques et sociaux du pays, d'abord sur le mode de la servilité semi-féodale puis sur celui d'un capitalisme import-export prédateur, a permis la reproduction d'une société de castes et de classes ancrée dans l'exclusion sociale, l'exil dans sa langue et dans « l'en-dehors » de la majorité paysanne créolophone, l'accaparement des pouvoirs économique et politique par les « ayants droit » d'un système verrouillé dès 1804, ainsi que le maintien de l'usage dominant du français dans les appareils d'État, dans l'École de la République, dans l'administration de la justice et dans les autres sphères de la vie de tous les jours. En 1918, pour la première fois de l'histoire nationale, un statut constitutionnel est accordé à l'une des deux langues du pays : le français est proclamé langue officielle dans la nouvelle Constitution --rédigée à Washington, sous occupation américaine d'Haïti. Le partage inégal du patrimoine linguistique haïtien par la minorisation historique et de fait du créole, « langue qui unit tous les Haïtiens », prend formellement fin --je dis bien formellement fin--, avec la Constitution de 1987 qui accorde le statut de langue officielle et au français et au créole. S'il est convenu d'admettre qu'il s'agit là d'une indéniable conquête historique de la nation haïtienne, il est également établi que cette Constitution de 1987 n'a pas résolu d'un coup de baguette magique la question de l'usage dominant du français et de la minorisation du créole dans une société qui n'a pas encore fait sienne la notion de droits linguistiques au titre d'un droit constitutionnel reconnu.

- IV. La perduration d'une École haïtienne à deux vitesses qui engendre l'exclusion sociale, qui pratique la discrimination linguistique en contexte d'échec quasi-total des trois réformes du système éducatif haïtien à 80 % gouverné et financé par le secteur privé national et international.

En dépit de la réforme Bernard de 1979 qui a introduit le créole --avec un lourd handicap de compétences et instruments didactiques préalablement bâtis--, comme langue enseignée et langue d'enseignement dans notre système éducatif, l'École haïtienne, lieu de la transmission et de la reproduction des savoirs et des connaissances, assure cette transmission et cette reproduction non pas dans la langue maternelle et usuelle des apprenants, le créole, mais plutôt dans une langue, le français, qui leur est seconde et qu'ils doivent acquérir en même temps que lesdites connaissances. C'est bien à cette enseigne que réside, parmi d'autres qui lui sont liées, la cause première du naufrage à la fois didactique et citoyen de notre système éducatif national.

Aujourd'hui, en Haïti, malgré les trois « réformes » successives du système éducatif -- à savoir la *Réforme Bernard de 1979* ; le PNEF (Plan national d'éducation et de formation) de 1997-1998; la *Stratégie nationale d'action pour l'éducation pour tous* de 2007--, l'enseignement du créole et en créole demeure très limité et s'effectue selon un rapiéçage de « méthodes » diverses. Le matériel didactique de qualité pour l'enseignement du créole et en créole est dérisoire, peu diffusé et fait encore très largement défaut à l'échelle nationale. Et l'enseignement du français langue seconde

demeure la plupart du temps traditionnel, lacunaire, inadéquat, sans lien avec la culture et les réalités du pays et, à terme, cet enseignement aboutit à la reproduction de la sous-compétence linguistique des élèves et des étudiants. La plupart des analystes du système éducatif haïtien s'accordent à dire qu'un très grand nombre d'élèves qui parviennent à achever leurs études secondaires ne maîtrisent ni le créole ni le français à l'aune de la compétence écrite et orale... Ce n'est pas parce que ces élèves sont des locuteurs natifs du créole qu'ils seraient, à priori, compétents dans la maîtrise du créole au niveau de l'apprentissage des matières enseignées dans le système éducatif.... Ce qu'il faut rigoureusement prendre en compte, c'est que l'offre scolaire actuelle –que l'État, d'ailleurs, ne contrôle qu'à environ 20%--, est largement insuffisante, « rapiécée », inadaptée, essentiellement sous-qualifiée tant pour les matières du cursus général qu'au plan de la didactique des deux langues officielles, et elle ne permet pas aux enfants haïtiens d'accéder à une scolarisation de qualité.

Malgré les conquêtes réelles du créole dans les médias, qui pourraient donner l'illusion d'un aménagement irréversible de cette langue en Haïti, la configuration sociolinguistique de l'École haïtienne est donc encore enchâssée dans les mêmes traits définitoires qui produisent les mêmes effets : le système éducatif national accorde encore une place secondaire et accessoire à la langue maternelle, le créole, et il enfante un nombre élevé d'échec et de déperdition scolaires. Aujourd'hui, dans le secteur public de l'éducation, l'État haïtien assure une offre scolaire limitée et de qualité souvent médiocre dans un système d'exclusion linguistique. La sous-qualification des enseignants et l'obsolescence des structures et programmes de l'École haïtienne dirigée et financée à 80% par le secteur privé, les ONG nationales et internationales, ainsi que *la quasi-absence d'outils didactiques standardisés et de haute qualité en créole ou dans les deux langues nationales*, demeurent les caractéristiques principales du système d'éducation. Dans un tel système, qui touche des dizaines de milliers de jeunes, le droit à la langue maternelle n'est ni reconnu ni mis en œuvre de manière systématique et ordonnée.

En ce qui a trait à la coexistence inégale du créole et du français dans les salles de classe, ce diagnostic se confirme dans la totalité de notre système scolaire. Un tel diagnostic explique et éclaire le quasi-échec des trois réformes de ce système. Pire : les trois réformes se chevauchent, sont parfois menées en parallèle dans certaines écoles, ou encore sont taillées à la pièce par d'autres écoles en fonction de leurs clientèles ou de leur niveau de « *borlettisation* » (commercialisation) dans un contexte où le ministère de l'Éducation, lui-même mis sous perfusion financière par l'aide internationale, ne gouverne et ne contrôle qu'une faible partie du système. Il faut aujourd'hui oser prendre la mesure du fait que l'État haïtien se trouve à hauteur de 80% en dehors de la gouvernance d'un système éducatif financé et administré par le secteur privé de l'éducation avec lequel il devra obligatoirement, un jour, négocier *la généralisation de l'utilisation du créole à parité statutaire avec le français*.

On retiendra donc, avec l'analyse de ce segment de la configuration sociolinguistique d'Haïti, qu'il n'existe pas encore un plan d'aménagement et de didactique des deux langues officielles en salle de classe –alors même que la *Stratégie nationale d'action pour l'éducation pour tous* de 2007 en énonce des embryons--, et que le *patchwork linguistique* qui continue d'avoir cours dans la transmission des savoirs et des connaissances dans notre système éducatif national constitue, *in fine*, l'une des principales causes de l'échec de l'École haïtienne.

La balkanisation de l'École haïtienne est aujourd'hui une donnée avérée... Ainsi, nombre d'observateurs et d'enseignants assument que « *Le système éducatif haïtien est un système à*

plusieurs vitesses... Chaque école se présente comme un système éducatif à part entière. Il y a des écoles nationales, congréganistes, presbytérales, communales ». (...) Chacun de ces sous-groupes se présente comme un système éducatif formant des Haïtiens différents, avec des qualités différentes, des objectifs différents, et quasiment incapables de cohabiter ». (...) Le système éducatif actuel n'a pas les moyens de sa politique : ni les moyens pédagogiques, ni les ressources humaines, pour garantir son bon fonctionnement... » Dans le même document auquel je me réfère, il est précisé qu'« Aujourd'hui, sur chaque 100 écoles, 85 appartiennent au secteur privé, à l'Église, aux ONG. Donc, comme ça, l'État n'a aucun contrôle, aucune capacité de contrôler la qualité de l'enseignement fourni par ces écoles ».

Il est essentiel de prendre en compte une donnée historique majeure qui, par son rappel, permet d'appréhender et de mieux comprendre, dans l'École haïtienne contemporaine, la sous-qualification des enseignants ainsi que l'ample différenciation sociale des clientèles scolaires dès le début des années 1970. En effet, avant 1957 et jusqu'au milieu des années 1970, l'École haïtienne formait principalement des écoliers issus des diverses couches urbaines plus ou moins « bilingues » et plus ou moins « aisées » de Port-au-Prince et des grandes villes du pays. Cette École haïtienne répondait plus ou moins à leurs besoins scolaires dans un système pour l'essentiel francophone et linguistiquement élitiste. Sous la sanglante dictature des Duvalier, la migration forcée de centaines de milliers de paysans des provinces vers la capitale à partir des années 1964 a durablement modifié la configuration du tissu urbain de Port-au-Prince (41 % de la population du pays), irriguant les quartiers populaires, les bidonvilles et les quartiers résidentiels de dizaines de milliers de cohortes d'écoliers issus des couches populaires créolophones qui allaient transformer et le mode d'occupation de l'espace urbain et les caractéristiques de la demande scolaire au cours des années 1970 - 1980. Et dès les années 1960, ce sont des milliers de cadres de l'École haïtienne (enseignants, médecins, avocats, etc.) qui gagnent l'exil (en Afrique, au Canada, aux États-Unis, en France, etc.) pour échapper aux rafles mortifères de la dictature duvaliériste, privant ainsi le système éducatif de ressources professionnelles essentielles et déclenchant dès lors son entrée dans une sous-qualification accélérée dont il ne s'est toujours pas relevé. On retiendra donc que dès les années 1980, la majorité des élèves du système scolaire haïtien provenait des couches populaires unilingues créolophones aux prises avec un apprentissage à la fois de la langue française et celui concomitant des connaissances dispensées dans cette langue seconde apprise à l'école. Pour résumer : dès cette époque, l'École haïtienne n'est plus celle des différentes couches de la petite et de la moyenne bourgeoisie bilingue français-créole. Elle est celle de centaines de milliers d'écoliers issus des couches unilingues créolophones du pays produisant une demande scolaire différenciée au plan sociolinguistique et didactique.

En une très brève synthèse, je dirai que mon abord de la question des langues d'enseignement s'articule au « droit à la langue maternelle » dans le système haïtien d'éducation : celui-ci désigne et consacre la reconnaissance et la primauté de la langue maternelle, le créole, au titre d'un droit humain fondamental pour tous les Haïtiens nés et élevés en Haïti, ainsi que de son usage qui doit être légalement protégé et garanti dans toutes les sphères de la vie nationale; la reconnaissance du droit à la langue maternelle devrait donc être conjointe aux autres droits fondamentaux consignés dans la Constitution de 1987. Le « droit à la langue » dispose également que tous les Haïtiens ont le droit d'être scolarisés et éduqués dans les deux langues officielles du pays, le créole et le français, et que l'État a l'obligation constitutionnelle d'assurer leur scolarisation dans ces deux langues. C'est en vertu de ce droit fondamental que **je plaide pour la généralisation obligatoire de l'utilisation du créole dans le système haïtien d'éducation, de la maternelle à l'enseignement supérieur et**

technique, à parité statutaire avec le français. L'État a l'obligation de légiférer pour garantir l'efficacité du « droit à la langue maternelle ». Enfin situer et arrimer les langues d'enseignement au « droit à la langue » revient également à contribuer à une redéfinition de la citoyenneté haïtienne en termes de droits fondamentaux car la citoyenneté se formule et s'énonce d'abord dans la langue maternelle.

5. Conclusion prospective

Dans la Francocréolophonie haïtienne, le « droit à la langue maternelle », le créole, est un droit humain fondamental : au périmètre de la vision linguistique dont je plaide la pertinence à visière levée, le « droit à la langue maternelle » créole ne s'oppose pas à la langue française et au patrimoine linguistique français légués par l'Histoire. Les patrimoines linguistiques francophone et créolophone sont en Haïti des legs complémentaires et étroitement imbriqués, et pareille imbrication s'articule tout naturellement à la réalité de la « convergence linguistique ». La notion d'« équité des droits linguistiques » que j'ai explicitée dans cette communication s'apparie à la « convergence linguistique » entre le français et le créole, et défendre pareille vision revient à assumer que la défense et la promotion du « droit à la langue maternelle » est une option porteuse pour l'État haïtien comme pour la Francocréolophonie.

En ouvrant ma réflexion au domaine de l'éducation, j'ai abordé un vaste champ d'application du « droit à la langue maternelle » : contrairement aux clientèles scolaires bilingues français-créole d'avant 1980, c'est en effet à l'École de la République que s'effectue l'apprentissage de la langue française en Haïti. Ce constat oblige à des choix linguistiques conséquents qui appartiennent au domaine de la politique d'aménagement linguistique relevant de l'État. Or c'est ce choix sinon cette obligation d'aménager nos deux langues officielles dans l'École de la République que l'État haïtien empêtré dans des préjugés postcoloniaux n'arrive toujours pas à faire et à remplir. L'État louvoie et se réfugie sous le voile d'une procession de réformes qui, toutes, logent à l'enseigne du déni du « droit à la langue maternelle » lorsqu'elles ne font que maquiller le fameux problème linguistique haïtien. Je le dis haut et fort : tant que l'État haïtien n'aura pas totalement fait sienne, y compris au plan législatif, l'incontournable vision de *l'aménagement contraignant des deux langues de notre patrimoine linguistique*; tant que l'État haïtien n'aura pas compris l'impératif de refonder l'École haïtienne sur la base de l'équité des droits linguistiques, il se condamne à reproduire à l'infini et à l'identique du rapiéçage systémique n'ayant aucun effet réel mesurable sur l'effectivité et la généralisation d'une École et d'une Université inclusives et de qualité en Haïti.

Je plaide pour la survenue d'une véritable révolution linguistique en Haïti, à savoir la systématisation de la convergence programmée entre le créole et le français sous le régime de la première et future loi d'aménagement linguistique qui, tout en donnant la priorité au « droit à la langue maternelle », le créole, saura garantir l'équité des droits linguistiques de tous les Haïtiens et la parité institutionnelle entre nos deux langues. Car en définitive, le meilleur support pour enseigner à un enfant est sa langue maternelle. L'enfant qui s'est bâti une identité linguistique et culturelle à travers l'enseignement de et dans sa langue maternelle est bien outillé pour aborder l'apprentissage d'une langue seconde ou d'une langue étrangère dès l'école primaire.

Le Créole : enfermement insulaire ou ouverture sur le monde ?

par Frantz Gourdet

Président de l'association LEVE



Quelques éléments à retenir

1. Entre individuation et choix collectifs : notre identité linguistique en question ?

La perception – rationnelle ou non – que l'on se construit à propos du statut réel ou supposé du créole en Haïti engendre, pour soi, l'idée d'une langue d'ouverture ou bien d'enfermement.

Selon l'usage individuel, collectif ou national qu'on en fait également, toute langue est susceptible d'exclure ou d'inclure. D'enfermer – sur soi ou dans un entre soi – ou au contraire, de constituer un puissant facteur d'ouverture aux autres et au monde. Sur ce point, la langue maternelle appellera des considérations spécifiques.

Il est également des « doctrines » empiriques qui impactent la réalité sociolinguistique et portent à penser et agir, parfois, à bon escient mais trop souvent à tort, au mépris ou en méconnaissance des résultats scientifiques. Et ces résultats jamais n'arriveront (sans doute) à constituer notre unique boussole en tant qu'humains.

Si vous pensez comme l'ancien président et intellectuel Haïtien, Leslie Manigat, que « le créole est une infirmité » vous êtes mal placé pour l'appréhender en facteur d'ouverture et, comme Manigat,

vous vous ferez peut-être, de vos compatriotes demeurés stricts créolophones, l'image de « sous-hommes » pris dans le carcan de cette infirmité⁴.

La/les langue(s) de vie, d'enseignement-apprentissage ou de fonctionnement d'un peuple n'échappent guère à ce genre de doctrines « individuées » qui, lorsqu'elles s'additionnent et se cristallisent dans l'erreur, peuvent égarer une nation. Aussi, pour le créole d'Haïti, je vous propose d'éclairer de quelques brèves lueurs la dualité ouverture-enfermement sous un angle traductologique.

2. La langue haïtienne

Puisque nous la portons et la forgeons de manière collective et perpétuelle, d'où que nous venions, notre langue maternelle est notre alter ego permanent qui grandit avec (et par) nous. Nous nous fondons sur ce caractère non figé de toute langue naturelle et, en partant d'une acception analogique classique du terme « infirmité » employé par Manigat, nous n'avons pas réussi à déceler d'*altération définitive d'origine congénitale ou acquise* d'aucune des six fonctions du langage que permet de générer la langue haïtienne. Bien au contraire, lesdites fonctions référentielle, expressive, conative, métalinguistique, phatique et poétique, identifiées en son temps par Roman Jakobson (1963), se trouvent toutes réalisables de manière particulièrement efficaces en créole haïtien.

Certes, il existe un énorme déficit quant à l'accessibilité des créolophones haïtiens monolingues au savoir scientifique, technique et, ajoutons même, scolaire classique. Certes, il convient de combler ce déficit de manière aménagée, volontaire et ciblée avec la plus grande célérité. Le développement endogène d'Haïti en dépend. Mais le constat est flagrant d'une langue « jeune » et vigoureuse investissant tous les jours davantage et de manière quasi autonome tous les compartiments de la vie des haïtiens : les médias sous forme y compris numérique et dans toute leur pluralité (réseaux sociaux, quasi-totalité de la presse parlée et, dans une moindre mesure, la presse écrite), les expressions artistiques (musiques, films, théâtre, romans, poésie, graffitis etc...), la publicité sous toutes ses formes, les signalisations publiques, la vie politique (discours en créole au plus haut niveau de l'état, slogans et affiches des manifestations), l'enseignement etc.

La langue haïtienne possède par ailleurs sa syntaxe propre dont nous avons isolé les éléments fonctionnels en conformation de gabarit pluridimensionnel à la fois génératif et interprétatif, pour tout énoncé grammatical faisant sens (Figure 1).

⁴ Intervention de Leslie Manigat au Forum de reconstruction de l'UEH, 8 juin 2010, Karibe Convention Center, Port-au-Prince, Haïti.

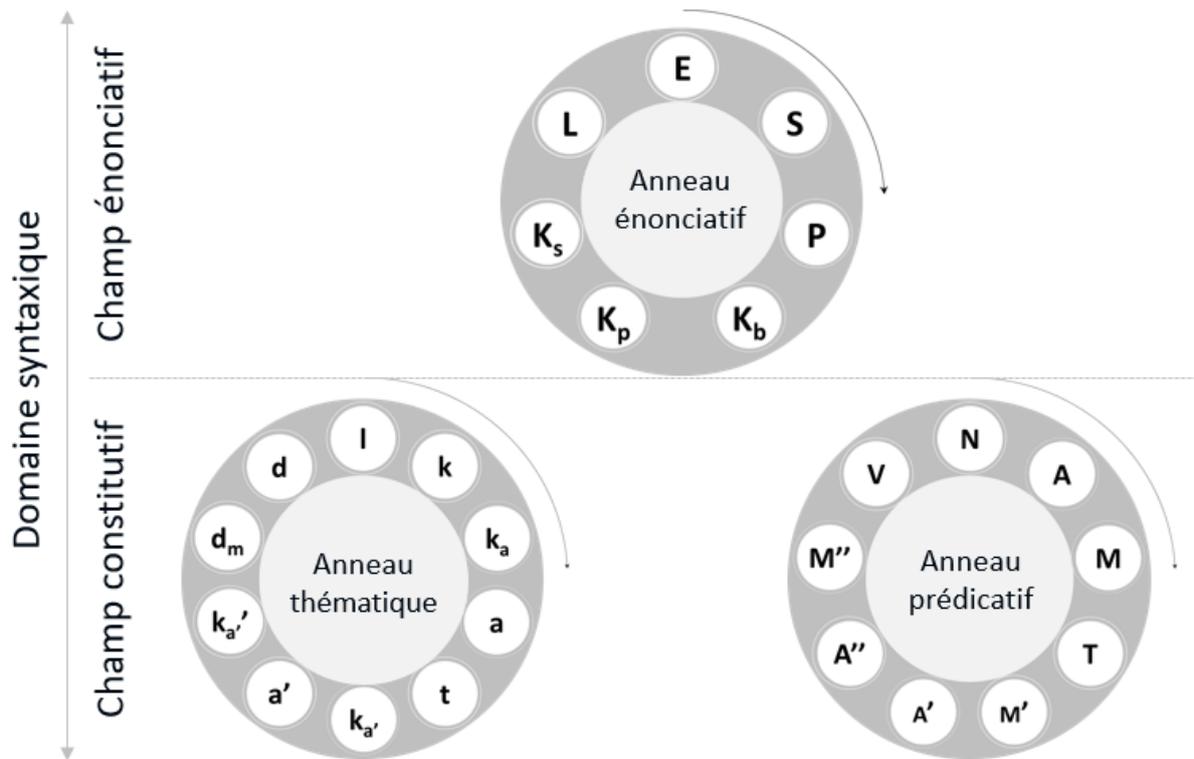


Figure 1 : Empreinte fonctionnelle partielle du créole haïtien : domaine syntaxique (Gourdet 2017)

Pour illustrer le fonctionnement de ce gabarit, prenons l'exemple de l'incipit de Zabèlbòk Bèrachat :

(1) *Lè manman l mennen l lan ti chanmòt dèyè lise a, li t a prale gen twa mwa.*

Quand sa mère l'a amené dans la chambrette située à l'étage derrière le lycée, il allait avoir trois mois.

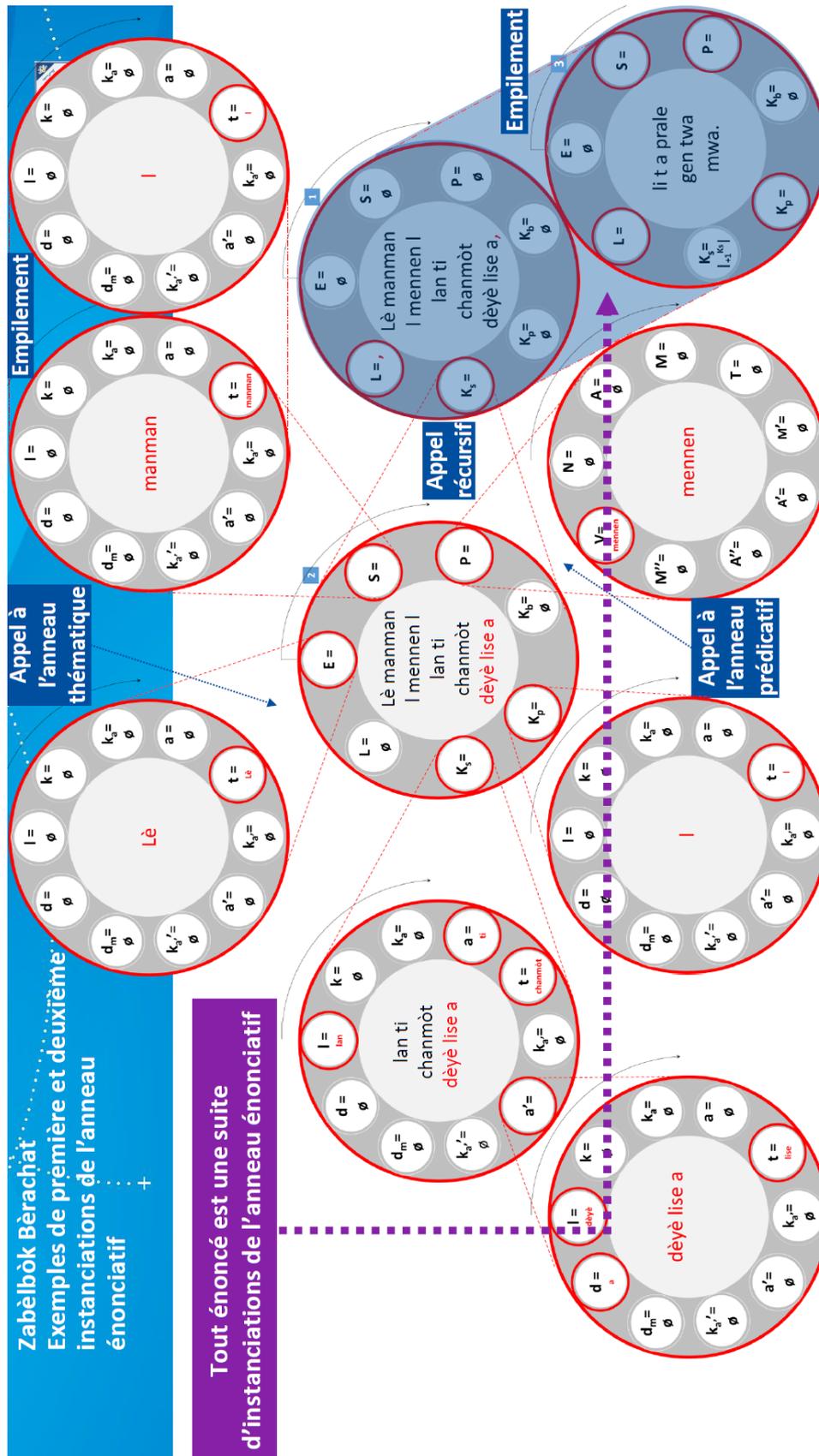


Figure 2 : Instanciations de l'anneau énonciatif par appel des deux autres (et tantôt de lui-même)

Montrons que tout énoncé apparaît comme une suite d'instanciations de l'anneau énonciatif (Figure 2). Pour dire sa *lodyans* probablement sans y prêter une particulière attention métalinguistique, le narrateur Maurice Sixto, commence par parcourir l'anneau énonciatif (cf. disque d'instanciation bleuté numéroté 1) en ignorant le modalisateur énonciatif E, le sujet S, le prédicat P, les compléments bénéficiaire K_b puis patient K_p mais vient instancier le circonstant K_s par appel du même anneau énonciatif (récurtivité). Débute alors l'instanciation numérotée 2 où M. Sixto choisit une valeur pour le modalisateur énonciatif $E=Lè$ en appelant cette fois-ci l'anneau thématique, puis une valeur pour le sujet $S=manman\ l$ en empilant deux thématiques. Le narrateur poursuit son énonciation grâce maintenant à l'anneau prédicatif, y fixant une valeur verbale $V=mennen$ qu'hérite le prédicat $P=mennen$, puis, sautant le complément bénéficiaire K_b , il vient fixer la valeur du patient $K_p=l$ et fait finalement hériter le complément circonstanciel K_s des valeurs « piochées » lors d'un appel à l'anneau thématique ($K_s=lan\ ti\ chanmòt\ dèyè\ lise\ a$); et ainsi de suite... faisant systématiquement à chaque fois le tour complet de l'anneau en cours d'instanciation. La Figure 3 donne le détail de l'instanciation numéro 3 de l'anneau énonciatif basée sur ce principe constant. L'exercice se termine par l'instanciation thématique du lien de ponctuation ($L=.$) qui se translate au lien énonciatif L ($L=.$).

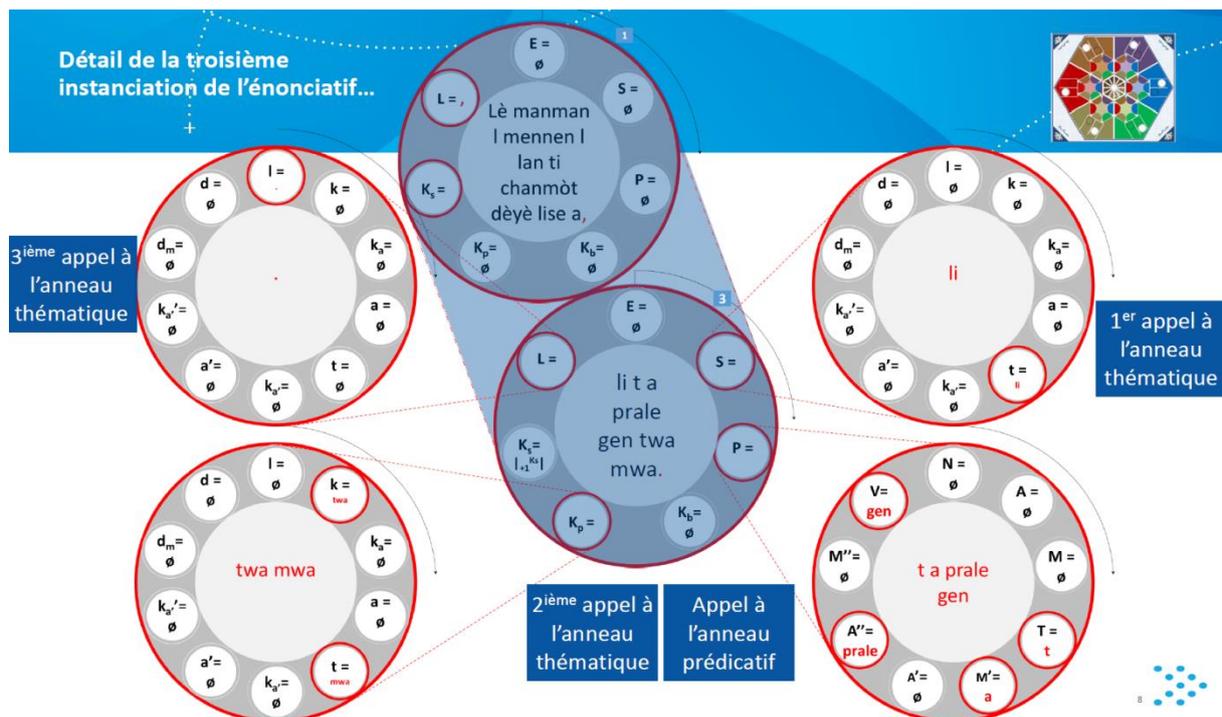


Figure 3 : Suite de l'exemple d'instanciation de l'anneau énonciatif (fin de la phrase incipit de *Zalbelbòk*)

Poursuivons l'inventaire des caractéristiques du créole haïtien. Il possède son propre système phonologique entériné par l'alphabet officiel de 1980 (Figures 4). On relèvera en particulier, Figure 5, le son francisé [œ] (comme dans *fleur*) prononcé en réalité par M. Sixto. Après passage de ce son par le crible phonologique de la langue haïtienne, il se transforme en phonème « acceptable » /ɛ/

(comme dans *père*). Et c'est ce phonème qui sera retenu en résultat final du processus de transcription oral-écrit.

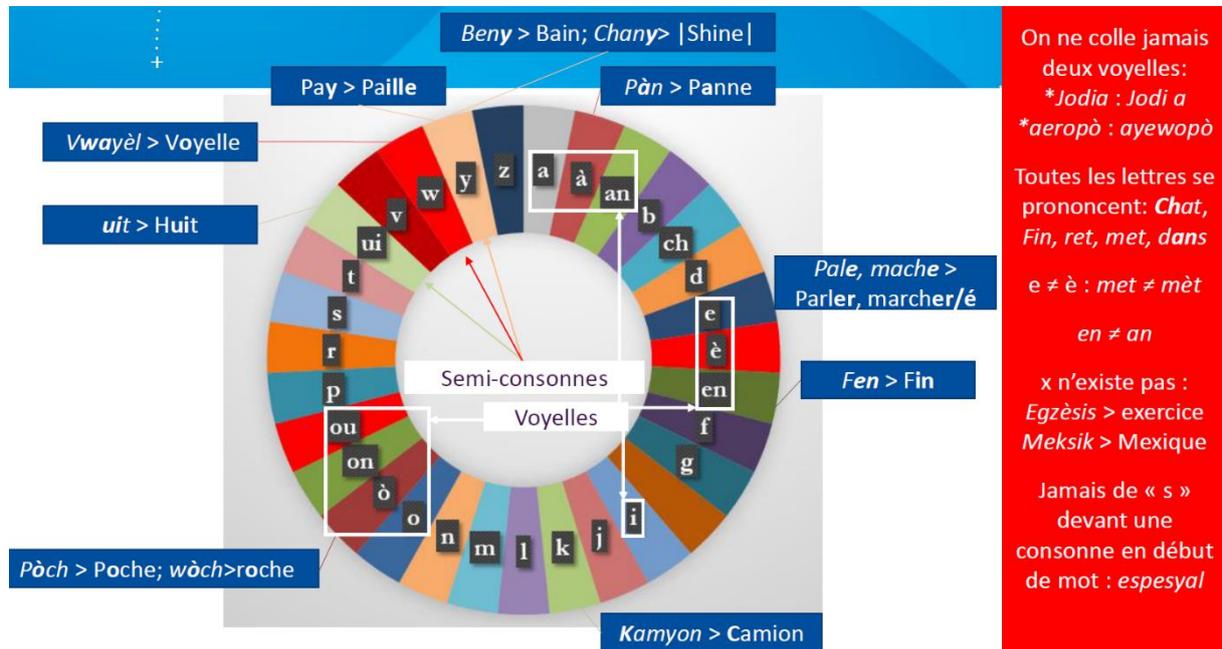


Figure 4 : L'alphabet officiel de la langue haïtienne (1980)

a	Phones						Crible phonologique	Phonèmes						Syllabes	
	li	kö	kö'	kö''	vw	kö'''		σ	kö	kö'	kö''	vw	kö'''		σ
1		l			œ		[lœ]		l			ε		/lε/	Lè
2		m			ã		[mã]		m			ã		/mã/	man
3		m			ã	l	[mãl]		m			ã	l	/mãl/	man l
4		m			ẽ		[mẽ]		m			ẽ		/mẽ/	men
5		n			ẽ	l	[nẽl]		n			ẽ	l	/nẽl/	nen l
6		l			ã		[lã]		l			ã		/lã/	lan
7		t			i		[ti]		t			i		/ti/	ti
8		ʃ			ã		[ʃã]		ʃ			ã		/ʃã/	chan
9		m			ɔ	t	[mɔt]		m			ɔ	t	/mɔt/	mòt
10		d			ε		[dε]		d			ε		/dε/	dè
11		j			ε		[jε]		j			ε		/jε/	yè
12		l			i		[li]		l			i		/li/	li
13		s			e		[se]		s			e		/se/	se
14					a		[a]					a		/a/	a
15	/														,
16		l			i		[li]		l			i		/li/	li
17		t			a		[ta]		t			a		/ta/	t a
18		p	r		a		[pra]		p	r		a		/pra/	pra
19		l			e		[le]		l			e		/le/	le
20		g			ẽ		[gẽ]		g			ẽ		/gẽ/	gen
21		t	w		a		[twa]		t	w		a		/twa/	twa
22		m	w		a		[mwa]		m	w		a		/mwa/	mwa
23	//														.

Lè manman l mennen l lan ti chanmòt dèyè lise a, li t a prale gen twa mwa.

Figure 5 : Cheminement de transcription oral-écrit de l'incipit de Zabèlbòk Bèrachat (Maurice Sixto)

Enfin, nous pouvons retenir de manière conclusive que, pour tendre vers sa parfaite maîtrise orale et surtout écrite, il est nécessaire d'apprendre/enseigner la langue haïtienne. De plus, en bénéficiant d'un constant travail de perfectionnement de sa fonction référentielle (établissement de dictionnaires monolingues, avancées terminologiques et notamment néologiques), la langue créole en qualité de langue d'environnement de vie en Haïti et de langue maternelle de la quasi-totalité des Haïtiens, s'avère la plus adaptée à jouer le rôle national de langue d'enseignement.

3. Des enfermements

3.1 « Enfermements » réels de nature linguistique mais non imputables au créole haïtien

Revenons à Manigat que nous allons malgré tout tenter de « comprendre ». Sa déclaration tonitruante « Le créole est une infirmité » prend la forme d'un slogan. L'intellectuel ne détaille nulle part la réflexion qui l'aurait amené à cette conclusion, et nous réduit à spéculer.

« L'infirmité créole » dont il parle concernerait-elle l'insécurité linguistique dans laquelle se débat l'haïtien « instruit », dès qu'il s'agit pour lui d'exprimer en créole des connaissances acquises en français ou dans une autre langue ? Ainsi, pour Manigat, au-delà des « banalités » du quotidien, notre *alter ego* créole serait atteint d'aphasie (*yon lang bèbè*).

Ce genre d'aphasie frapperait effectivement la frange de population qui, au mépris de leur langue maternelle et de vie, le créole, a été scolarisée uniquement en français (et parler nativement ou non la variété haïtienne du français ne rend pas semble-t-il plus ou moins apte à passer cette barrière).

Mais, plutôt qu'à la langue créole elle-même, n'est-ce pas à notre choix de politique éducative et à l'usage que nous y avons (ou pas) fait de notre langue qu'il faut reprocher cette situation de réelle insécurité linguistique : « Aucune génération d'haïtiens n'a encore réellement vu son oralité passée au crible pédagogique structurant d'un apprentissage décomplexé de l'écrit créole dès son plus jeune âge. Cet apprentissage toujours projeté n'a jamais été correctement réalisé à l'échelle nationale. Nous devrions l'instituer et le renforcer par des lectures de textes en créole littéraire ou académique, riches, variés et en nombre quasi illimité pour atteindre un plein potentiel didactique et aménager la diversité intellectuelle propice à l'innovation, à la créativité culturelle et scientifique. »⁵ Mais déjà il faut-il créer ces textes en créole...

Le politologue aurait-il éprouvé le sentiment de n'avoir pas pu atteindre avec le créole les « étagères » où seraient rangées les concepts les plus « élevées » de la connaissance humaine ? Ainsi, notre créole dépourvu d'escabeau conceptuel serait atteint de nanisme (*yon lang rasi pou pèp demounize*) comparé au gigantisme omnipotent du français qui, seul, « a fait de nous des êtres humains ». L'ex président de la République ne soutient-il pas d'ailleurs qu'en dehors de la francophonie nous ne pourrions atteindre des auteurs comme Platon ou Socrate sans la connaissance desquels nous restons, selon lui, des sous-hommes ?

Nous pensons qu'il y a une totale confusion chez Manigat – comme chez une poignée d'autres intellectuels – entre, d'une part, l'état actuel de la bibliothèque globale du créole haïtien qu'il convient d'enrichir et, d'autre part, les possibilités de la langue elle-même. Ni Socrate, ni Platon n'étaient francophones, le français n'arrivant à se former comme créole du latin que plusieurs siècles après l'époque où ils vivaient. Et le français (pas plus la francophonie) n'est pas un passage obligé pour l'accès aux œuvres de ces philosophes. Il suffit que des philosophes créolophones-créoloscrites nous les traduisent.

Dans les deux cas d'enfermement réel que nous venons d'évoquer, l'isolement ne vient pas du créole mais de l'usage (ou du non-usage) qu'en a fait la société jusqu'ici. Or c'est en créole, notre plus grand patrimoine intellectuel qui demeure encore de nos jours lui-même sous-exploité, qu'il convient maintenant de lancer et de maintenir l'exploitation du patrimoine universel inexploité en Haïti mais qui constitue un réservoir infini, inépuisable s'agissant de toute la connaissance humaine en constant renouvellement.

La traduction d'ouvrages du patrimoine intellectuel mondial vers le créole haïtien apporte des solutions d'ouverture qui consistent dans le cas « aphasique » à :

⁵ Gourdet : Interview Le Nouvelliste (interview du 21/02/2018 : Pour l'affirmation socio-économique de la langue maternelle haïtienne)

- Faire travailler la langue en dehors de son contexte habituel et ainsi l'éprouver, l'enrichir, la consolider
- Mieux exploiter la puissance de la langue en tant qu'outil non seulement de communication, mais aussi d'acquisition et de transmission de la connaissance, tous domaines confondus (en démontrant de manière factuelle au passage cette puissance)
- Accompagner un nouvel enseignement axé sur la compréhension réelle des concepts et non sur le « par cœur » (et pour cela, un matériel pédagogique de qualité dans la langue maternelle des Haïtiens est indispensable)
- Servir de catalyseur à une nouvelle production d'œuvres et de matériels pédagogiques directement en créole.

Mais aussi à :

- Contribuer au respect des droits linguistiques du citoyen, celui notamment de choisir, parmi les deux langues officielles, celle dans laquelle il souhaite s'exprimer ou être informé, en toutes situations notamment officielles, administratives, commerciales...
- Remettre debout la majorité créolophone en lui rendant les moyens non violents de se faire respecter, ainsi que les moyens de son autonomisation et de sa conscientisation et tout cela, pour le bien de la nation tout entière dont l'indépendance ne pourra reposer que sur une véritable indépendance de la majorité des concitoyens.

Et dans le cas du « nanisme » à :

- Amener aux haïtiens dans leur propre langue de vie, la seule qu'ils comprennent véritablement, les connaissances acquises et les cultures s'exprimant sous toutes les latitudes, sans les obliger à comprendre toutes les langues de la terre
- Constituer une banque riche et variée de supports de post-alphabétisation efficace, ce qui manque cruellement en Haïti : préparer les lendemains où se cultiver et s'instruire pourront se faire pleinement en créole (Platon, Socrate et tous les philosophes et grands écrivains modernes et toute la connaissance humaine à « portée » de la langue haïtienne)
- Donner à ceux qui le souhaitent un accès immédiat et plus aisé aux langues étrangères (y compris le français) en passant par la compréhension première du créole.

3.2 Une forme d'enfermement dichotomique : la cassure sociolinguistique haïtienne que nous avons qualifiée de « schibboléthisation » sociale

La Bible relate l'égorgeage de quarante-deux mille Éphraïmites par leurs ennemis, les Guiléadites, qui les repéraient à partir d'un défaut de prononciation du mot de passe schibboleth |שִׁבּוֹלֶת| (Juges 12:4-6). Ce phénomène de *schibboléthisation* apparu en des temps bibliques immémoriaux s'est tragiquement répété des dizaines de fois dans l'histoire de l'humanité. Tout près de nous, en 1937, l'effroyable *schibboleth* a été le mot *perejil* (persil en espagnol) dont la prononciation approximative a facilité l'identification et le massacre d'environ trente mille haïtiens par les sbires du dictateur dominicain Rafael Trujillo.

On assiste dans notre société à une *schibboléthisation* d'un genre particulier. D'un côté, des citoyens lynchés médiatiquement, socialement « mis à mort » en raison de leur incapacité à réaliser certains phonèmes « pointus » lorsqu'ils parlent le français. De l'autre, des « francisés » de la première heure, ressortissants de la *U-classe* – « U » pour *upper* mais aussi pour l'aptitude supposée à prononcer le « u » ([y]) à la française.

Les premiers sont parfois également stigmatisés dans les plus profonds retranchements de leur propre langue maternelle en raison de leur parler dit *rèk* parce qu'il ne respecte que « trop bien » le système phonologique de la langue haïtienne (LH) validé par l'alphabet officiel de 1980. Les seconds, éduqués en français dès leur plus jeune âge, se trouvent en situation permanente de calquer sur le créole – au sens traductologique du terme – les pensées et concepts appris en français, dénaturant ainsi la LH (ou l'enrichissant ?). Au mépris de l'efficacité de la communication en direction des créolophones exclusifs, notamment dans les médias, ils pratiquent de plus en plus l'« acrobatie » de l'alternance codique créole-français – dans lequel commence à poindre d'ailleurs une touche anglophone –, soit, à leur corps défendant, en raison du poids socio-viscéral de leur environnement natal ou de prime enfance, soit pour afficher une « haute » extraction sociale ou encore un certain niveau d'instruction. Des deux côtés, on emploie des fonctifs tels que *dê/de* ([də]/[de]), *kê/ke* ([kə]/[ke]) et des prépositions, là où la LH « standard » – s'il en était – demeurerait sans doute parataxique (i.e. éliminerait ces prépositions et autres conjonctions considérant leurs valeurs sémantiques bien rendues par les positions relatives des unités discursives).

Face aux brins emmêlés d'une sempiternelle diglossie dont il conviendra de préciser les contours, le salut « linguistique » viendra-t-il de la défense sereine, sans snobisme social, des caractéristiques notamment phonologiques et lexicales de la LH ? Ou de l'étude et de l'affirmation des spécificités intrinsèques enfin précisées et assumées qui éloigneraient résolument cette langue de son superstrat ?

Au plan territorial, la LH devrait-elle « tuer » ce superstrat pour mieux s'épanouir ? Ou est-ce possible d'aboutir à une ou deux langues nationales unanimement usitées à la fois en *U* et *non U-classe*, mais aussi dans l'informel, l'éducatif, le commercial, le culturel, l'administratif, le scientifique etc... et ce, sur toute l'étendue du territoire haïtien ?

Autant de questions que n'aborde pas notre présente communication mais que je traite dans un article intitulé « *Démêler les brins diglossiques du dire haïtien* », et qui s'alignent sur une seule et même thématique : pourquoi et comment pourrait-on (ou devrait-on) *déschiboléthiser* la société haïtienne ?

3.3 Enfermement immanent ?

La question ici est, certes, celle de l'enfermement des haïtianophones sur eux-mêmes mais, toute langue enferme dans un monde clos habité par ses locuteurs. Ces derniers en sortent néanmoins (tout en y restant dans un sens) avec la complicité de « passeurs de langue ». D'autres y pénètrent aussi par traduction (temporairement comme par effraction) sinon, de manière plus pérenne, grâce à sa maîtrise.

L'enfermement inhérent à une langue est donc tout relatif. Un premier degré d'ouverture pourrait s'y mesurer à l'aune quantitative et qualitative bidirectionnelle de ses traductions et/ou de ses traducteurs. Un second fournirait, à l'aune cardinale de la taille de chaque population de locuteurs, une autre relation d'ordre. Actuellement : mandarinophonie > anglophonie > hispanophonie > arabophonie > hindophonie > francophonie > ... > haïtianophonie. Mais cet indicateur dual, qui déjà élude l'envergure de répartition ou d'expansion des locuteurs sur le globe terrestre, ne saurait vraiment rendre toutes les dimensions notamment culturelles et identitaires de cette brèche dans l'enfermement.

A la lorgnette d'un tel indicateur, on peut admettre que l'haïtianophonie est moins « ouverte » (plus dans l'« enfermement ») que la francophonie, elle-même déjà moindre sur ce plan que

l'hispanophonie environnante ou que l'anglophonie faisant figure de « globalais ». Pour autant, les Français n'abandonnent pas leur langue maternelle pour l'espagnol ou l'anglais. Les Haïtiens sembleraient plus enclins à le faire mais en conservant le créole et, pour certains, le français. Cet attachement à la langue maternelle n'est pas difficile à comprendre car cette langue est la plus importante marque culturelle d'un peuple, sa plus importante composante identitaire.

4. Des « ouvertures » auxquelles travailler...

Soulignons que dans la situation précédemment évoquée de « schibboléthisation » de la société, l'ouverture à soi et aux siens demeure l'ouverture primordiale à réaliser en Haïti.

S'agissant maintenant de l'ouverture au monde, il est indispensable d'en venir à la question du « Pourquoi ? » : Mieux comprendre le monde ou mieux parler au monde ? Participer à créer ses propres richesses dans son propre pays ou mieux mendier à titre individuel ou familiale quelques miettes de prospérité à l'étranger ? Autrement dit : développer plus rapidement Haïti et y vivre Haïti ou mieux fuir Haïti ? Mieux se « vendre » en Haïti et mieux « vendre » Haïti ou la brader encore plus rapidement ?...

Ouverture des haïtianophones au monde... mais auquel et dans quel sens (entrant et/ou sortant) ? Au « monde » francophone ? Anglophone ? Hispanophone ? Ou au monde tout entier ?

Abordons maintenant la question du « Comment ? » : Haïti doit-elle s'ouvrir au monde en l'amenant à elle, c'est-à-dire en l'accueillant par le sas, le crible ou le prisme de sa propre langue nationale ?

Doit-elle au contraire s'ouvrir en allant vers lui, c'est-à-dire en appréhendant sa pluralité à la source avec le challenge des langues du monde à maîtriser ?

Ou encore, devons-nous nous ouvrir pour le monde en lui facilitant l'accès à nos propres richesses intellectuelles soit à travers notre propre langue, soit à travers les langues des autres ?

Chacune de ces options correspond à une voie de progrès présentant sa faisabilité et ses contraintes de coût ou encore d'autres difficultés culturelles et identitaires de concrétisation. Ces options ne sont pas pour autant exclusives l'une de l'autre. Elles seraient de préférence complémentaires.

4.1 Nous ouvrir au monde en accueillant sa pluralité grâce à notre langue maternelle

L'option du sas est celle qui permet au travers de multiples traductions du patrimoine intellectuel universel d'enrichir les créolophones haïtiens en leur présentant le monde dans toute l'étendue de sa diversité culturelle technique et scientifique, faisant au passage et au besoin « travailler » la langue nationale en y adjoignant un nouvel univers lexical et conceptuel.

Toujours fondée sur les traductions ou les adaptations, l'option du crible laisserait passer uniquement les éléments ayant une correspondance interne connue. Ces éléments seraient moins informatifs et donc moins enrichissants. Cette option peut aussi se décliner en déformant la réalité culturelle d'origine ou en la remplaçant par un schéma conforme à l'environnement culturel du public cible que l'on laisse enfermé dans son microcosme, lui ôtant des opportunités d'élargir sa propre culture : dans ce cas, le terme de *prisme* est plus approprié.

L'option du sas, avec ou non crible ou prisme, est adoptée par la plupart des pays économiquement avancés. Toutes les « grandes » civilisations se sont appuyées et s'appuient sur la traduction des langues du monde dans leurs propres langues maternelles. « La civilisation occidentale a d'abord été grecque, puis latine, hébraïque, romane, germanique, anglo-saxonne traduisant tous azimuts. L'allemand a véritablement atteint son statut de langue à partir de la traduction de la Bible par Luther. L'Allemagne a été en 2012 la première nation à traduire plus de 10 000 (dix mille) œuvres littéraires étrangères dans sa langue, suivie par la France en 2015 pour ses traductions en français en hausse annuelle de 10% depuis. En 2017, on annonçait le chiffre très précis de 12 476 œuvres traduits en français. »

4.2 Nous ouvrir aux langues du monde

Devant l'immense éventail de langues étrangères, plutôt que d'être incorporée à une politique linguistique nationale, cette option relèverait selon nous de la liberté (dépendant des possibilités individuelles) de choix personnel guidé par des affinités ou des attirances culturelles ou encore des motivations économiques, sociales, affectives etc...

Cependant, il existe une application « dommageable » de cette option conduisant à une impasse longtemps pratiquée en Haïti. Elle consiste à mépriser et à dénigrer la langue maternelle locale et à tenter de maîtriser une autre langue dans laquelle le travail de traduction, déjà effectué, se poursuit inlassablement – le français ou l'anglais par exemple. Mais ce chemin s'inscrit dans un étroit monopole d'accès au savoir resté aux mains d'une infime minorité. Il n'offre aucun avenir unitaire de peuple. C'est pourtant la voie aveuglément empruntée par le système éducatif depuis plus de deux siècles en Haïti. Sur ce point, le constat d'échec national est flagrant.

Un apprentissage de base dans leur langue maternelle ainsi que des ouvrages bilingues en mode miroir amènent potentiellement les lecteurs créolophones au français, et vice versa.

En dehors d'isoler par la pauvreté transitoire de sa bibliothèque globale qu'il s'agit d'enrichir par vagues massives régulières, la langue haïtienne, en qualité de langue maternelle, est la seule véritable clé intime, l'unique passe-partout d'ouverture à soi, aux siens et au monde, détenu dès la naissance par tout Haïtien, qu'il soit paysan ou citadin, riche ou pauvre.

Il appartient donc aux traducteurs de multiplier les univers auxquels cette clé donne accès.

4.3 Nous ouvrir pour le monde en exportant nos richesses intellectuelles dans nos langues nationales ou en les traduisant

Cette option concerne la commercialisation à l'étranger d'œuvres directement en créole ou français d'Haïti ou traduites de l'une de ces langues vers d'autres langues. Ces œuvres ne seront pas nécessairement d'origine haïtienne. Il peut s'agir d'une version bilingue produite en mode miroir permettant au lecteur (non encore haïtianophone) d'un pays étranger d'aborder l'haïtien en s'appuyant sur sa propre langue maternelle et sur une des œuvres de son propre patrimoine national. C'est le cas par exemple de *Ti Prens Lan-Le Petit Prince* bilingue créole-français vendu en France et de *Yon nèg apa-The Stranger*, version créole-anglais de *L'Étranger* de Camus, commercialisée dans les pays anglophones.

4.4 L'ouverture fondamentale

Mais avant de s'ouvrir il faut d'abord « être ». Et il faut s'être construit soi-même, autrement dit, s'être ouvert au monde des « référents » et avoir maîtrisé à l'écoute et à l'usage de la langue

environnante dès la petite enfance le rapport « signifiants » / « signifiés », au sens linguistique des termes.

L'ouverture de tout peuple au monde des « référents » (celui que décrivent les mots) et l'acquisition dans sa langue maternelle des connaissances de son environnement immédiat – y compris celle formant son identité propre – constitue à notre sens l'ouverture fondamentale (l'ouverture de soi au monde). Nous fortifier intellectuellement ensuite en tant que peuple par la voie éducative et normative classique en privilégiant la base la plus opprimée n'est possible qu'avec l'affirmation socio-économique préalable de la langue maternelle majoritaire haïtienne : le créole. Nous pouvons y arriver plus rapidement en traduisant pour nous ce que l'humanité a de meilleur à offrir.

« Sortir de notre condition de peuple économiquement en difficulté nous demande non pas de nous diluer dans la masse des autres peuples, mais de nous ouvrir aux autres tout en nous reconcentrant sur nous-mêmes et en nous auto-réévaluant à la hausse, non plus seulement de manière individuelle mais collective, en tant que peuple tout entier.

Changer les choses nous demande énormément de travail. De nous tourner vers l'avenir également et non vers notre unique gloire et épopée passée. Encore moins de nous recroqueviller sur nos échecs qui, eux, sont multiples »⁶

4.5 La question opérationnelle du « Comment ? »

Nous avons évoqué plus haut deux indicateurs d'ouverture construits à partir de paramètres de contrôle qu'il faudrait viser à augmenter :

- 1) Le nombre de locuteurs non natifs : à quand des « Alliances » haïtiennes rattachées à nos ambassades et nos consulats valorisant notre culture dans le monde y compris en premier notre littérature et notre langue en organisant son apprentissage à l'étranger avec des retombées culturelles et économiques importantes et pas seulement touristiques ?
- 2) Le nombre de lecteurs/scripteurs essentiellement natifs (mais pas uniquement) impactant positivement le volume de notre production interne d'œuvres en créole (et/ou français traduisibles en créole)
- 3) La dimension et la qualité de la bibliothèque de nos traductions corrélée à l'importance et à la compétence de notre contingent national de traducteurs.

La réponse apportée par l'association LEVE⁷ au besoin de croissance accélérée en richesses intellectuelles profitables à tous nos compatriotes est la création d'un Programme de Formation en Technique de traduction (PFTT). Au plan quantitatif l'objectif visé est de 1650 livres sur dix ans. Cela est très peu mais constituera sans doute une bonne amorce. La question cependant du contenu à choisir pour ces 1650 livres ainsi que du modèle économique selon lequel ces livres seront fabriqués et distribués se pose. Elle est aussi liée à leur qualité et donc à la compétence de nos traducteurs. La figure 6 fournit quelques éléments de réponses.

Pour le contenu, le patrimoine à traduire en langue haïtienne ne se résumera pas aux œuvres universelles culturelles (littérature, philosophie etc.) Une particulière attention sera portée à satisfaire les attentes pédagogiques, scientifiques et techniques en matière d'éducation en général,

⁶ Gourdet : Le National (Interview du 2/07/2017)

⁷ Cf. <http://editions.leve.ht>

notamment celles de la formation professionnelle et de l'enseignement supérieur et de la recherche. Concernant la qualité traductionnelle, il nous a semblé indispensable d'établir un lien scientifique et productif très étroit faisant profiter le programme de la recherche la plus avancée en créolistique et traductologie pour la réalisation de ce programme notamment avec la Faculté de Linguistique Appliquée de Port-au-Prince, l'entité académique détentrice du savoir le plus approprié pour nous permettre d'atteindre le but poursuivi ainsi que quelque grands partenaires internationaux tels que le Massachusetts Institute of Technology.

A propos du modèle économique, « il ne faut pas perdre de vue qu'à la fin de la seconde décennie du 21^{ème} siècle la structure du marché haïtien est encore telle que le besoin et une très forte demande de livres et autres produits culturels existent sans être « solvables » en raison notamment des faibles disponibilités monétaires d'une grande partie de la population qui doit le plus souvent faire face à des priorités plus immédiatement vitales que celle d'acheter des livres.

Là encore, jusqu'à l'atteinte d'un modèle économique autonome, ce marché pourra au fur et à mesure absorber la production prévue au PFTT avec l'apport d'initiatives locales complémentaires à la fois privées et étatiques. »⁸

⁸ Gourdet : Le Nouvelliste (interview du 21/02/2018 : Pour l'affirmation socio-économique de la langue maternelle haïtienne)

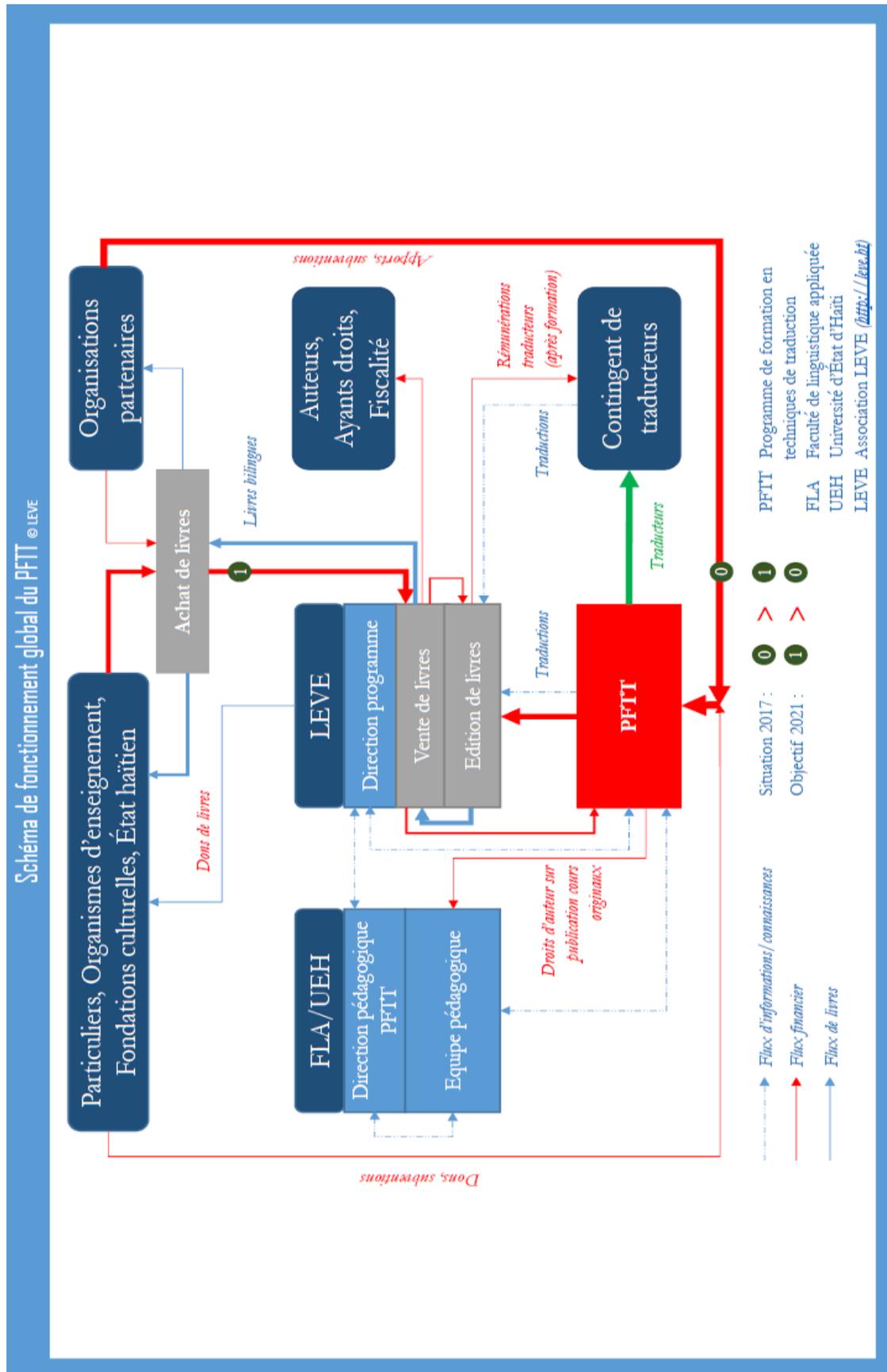


Figure 6 : Schéma de fonctionnement du Programme de Formation en Techniques de Traduction

5. Conclusion

L'ouverture linguistique sur le monde ne s'offre pas de manière intrinsèque, c'est-à-dire, comme étant générée par la langue elle-même. Elle n'est donc pas attachée à une langue particulière ni à la langue en général qui, d'ouverture, ne peut être qu'un moyen.

L'ouverture au monde d'une langue est le résultat d'un constant travail participant à un processus étatique, collectif et personnel d'enrichissement intellectuel perpétuel auquel chaque communicant contribue. De ce constat ressort l'absolue nécessité de travailler et de faire travailler toute langue à l'ouverture au monde de ses locuteurs ou scripteurs et la ligne la plus directe entre deux langues-cultures est la TRADUCTION : la langue créole haïtienne ne fait pas exception.

Les paramètres de désenfermement-ouverture linguistique ne constituent pas des données d'entrée imposées mais bien des paramètres de contrôle sur lesquels les nations agissent : taille et compétence du contingent de traducteurs, ampleur et qualité de la bibliothèque des traductions, nombre de locuteurs non natifs.

Cela rejoint bien le programme de constitution rapide de la bibliothèque créole par la traduction lancé par l'association LEVE en partenariat avec la Faculté de Linguistique Appliquée de l'Université d'Etat d'Haïti, pour « amener » le monde à tout créolophone monolingue qui le souhaite ou emmener ce créolophone partout à travers le monde sur les ailes du créole...

Pratiques des langues en Haïti. Approche sociolinguistique et sociodidactique,

par Bartholy Pierre Louis

Docteur en Sciences du langage, Université Rennes2-France.

Chercheur associé

Laboratoire PREFICS, Université Rennes 2.

Laboratoire LangSE, Université d'Etat d'Haïti.

bartholy.pierrelouis@gmail.com

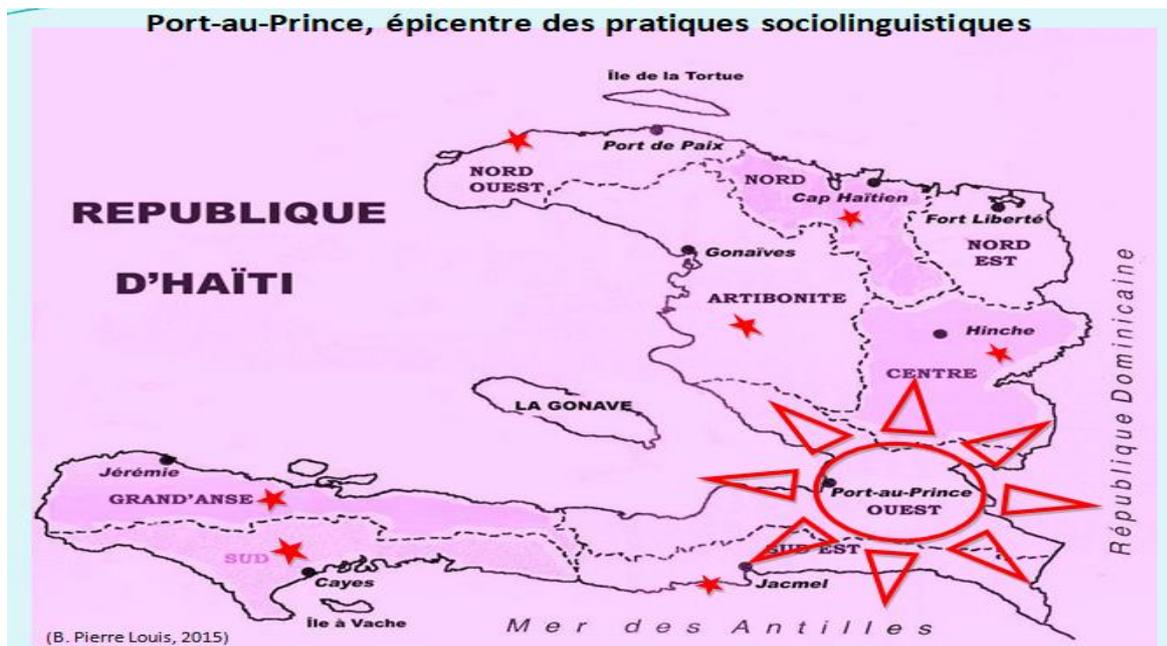


Quelques éléments de synthèse des questions posées

1. Mise en contexte

A travers cette intervention, nous pouvons retenir que la situation sociolinguistique⁹ haïtienne est complexe. Il existe une pluralité linguistique composée des langues étrangères (anglais et espagnol) et des langues co-officielles (français et créole haïtien). Nous pouvons y ajouter aussi le portugais qui est une langue étrangère non négligeable dans la mobilité des jeunes haïtiens vers le Brésil. Dans l'organisation de l'espace social haïtien, le créole est la langue dominante à l'oral et le français, la langue dominante à l'écrit, notamment dans presque toutes les situations formelles. Les fonctions de ces deux langues co-officielles de la république d'Haïti dont la pratique génère des discriminations sociales et de l'insécurité linguistique sont considérées de façon inégale dans la gestion de la politique linguistique du pays. Ces deux idiomes sont en contact permanent sur tout le territoire, particulièrement à Port-au-Prince qui constitue l'épicentre des pratiques sociolinguistiques tel que je l'ai présenté dans mon intervention.

⁹ Sociolinguistique, domaine des sciences du langage considérant les faits de langues comme des faits sociaux. Le langage est alors une activité socialement localisée (Bulot, 2011).



Les représentations du français relativement au créole haïtien sont très significatives et font que celui-là, malgré sa fonction de langue seconde, la langue officielle d'enseignement-apprentissage à l'école et à l'université depuis l'indépendance du pays en 1804. Pourtant, le créole a été introduit à l'école vers les années 80 et a bénéficié du statut de langue co-officielle en 1987. Malgré sa place incontournable dans le quotidien familial et les pratiques sociopolitiques - grâce à sa fonction de langue première (langue maternelle) des Haïtiens -, le créole haïtien demeure la langue objet d'enseignement ou encore une matière à enseigner au niveau de l'école fondamentale (1^{ère} à 9^{ème} année).

Les mesures prises jusque-là en faveur du créole haïtien ne font pas toujours partie d'une politique linguistique globale. La dernière en date est celle annoncée, le 25 janvier 2019, dans une circulaire du Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) : « *le créole sera objet d'évaluation dans toutes les séries du cycle secondaire rénové, au terme des quatre années d'études du seconde rénové* »¹⁰. Elle a pour objectif de faire la promotion du créole haïtien par une évaluation sommative en tant que matière enseignée en secondaire. Cela dit, il ne s'agit pas du tout d'une mesure qui pourrait attribuer au créole haïtien la fonction de langue de scolarisation, comme d'ailleurs elle est revendiquée depuis plus de quarante ans. Nous sommes conscients que la scolarisation de base dans la langue première des apprenants facilite énormément l'acquisition des savoirs, mais sans une décision de l'Etat haïtien lui-même aucun changement global ne pourrait être opéré pour mettre le créole haïtien et le français au service du développement des compétences de l'enfant dans le système éducatif haïtien.

¹⁰ AlterPresse, « Haïti : Le Créole, objet d'évaluation obligatoire au niveau du baccalauréat, annonce le Menfp », le 25/01/2019.

2. Comment aborder le bilinguisme haïtien ?

Les réflexions sur ce bilinguisme comme concept se heurtent généralement à un discours basé sur la pensée unique : le créole haïtien, la langue de la masse et le français, une langue étrangère identifiée à l'élite haïtienne. Ce genre de discours oppose donc le créole au français dans l'espace social haïtien et fait apparaître la dichotomie respectivement « *moun anba* » (gens d'en bas) – « *moun anwo* » (gens d'en haut). Cela dit, ce discours soutenu par certains militants exige de l'Etat haïtien le créole haïtien comme la seule langue d'enseignement-apprentissage sur tout le territoire et à l'école, notamment. C'est d'ailleurs pourquoi notre collègue Berrouët-Oriol parle de « *tout en créole* » pour critiquer cette manière d'imposer une seule langue dans un pays où deux langues sont reconnues co-officielles. Or, les demandes sociales actuelles en Haïti expriment aussi le besoin d'une identité francophone et, en même temps, les moyens pour s'affirmer et communiquer à travers cette identité. Le bilinguisme devient alors une nécessité dans l'accomplissement et l'épanouissement de chaque citoyen haïtien, d'autant plus que la plupart des actes officiels et formels de langage (oraux et écrits) se réalisent en français. Pour cela, il serait important de chercher à prioriser une démarche inclusive capable de reconnaître la place de chacune des deux langues haïtiennes dans la construction sociale de ce bilinguisme.

Pour ce qui est de l'instauration de ce bilinguisme, il faut penser à un concept très cher à la didactique des langues¹¹ qui est le « **développement des compétences de communication** ». Celui-ci est l'élément central de toutes pratiques de langues telles qu'elles soient. Pour y arriver, il faudrait reconsidérer la politique linguistique en l'adaptant aux besoins réels des Haïtiens. Aussi, son adaptation nécessite une autre compréhension de l'individu bilingue en Haïti. Cela dit, il ne faut pas chercher à tout prix à représenter l'Haïtien bilingue en une juxtaposition de deux locuteurs monolingues (ce qui reste, en tout cas, un idéal !), car il s'agit d'un seul sujet locuteur ayant deux langues à sa disposition relativement aux situations de communication. Ainsi, comprendre le fonctionnement du bilinguisme en Haïti revient à admettre de façon globale que le bilinguisme équilibré et le bilinguisme parfait n'existent pas dans la mesure où la première langue de l'enfant (individu) aura toujours une longueur d'avance sur toutes les autres langues en présence. La construction du bilinguisme haïtien devrait donc se trouver dans les articulations entre le créole haïtien, la langue première de l'enfant et le français, la deuxième langue qu'il est amené à apprendre à l'école.

« *L'haïtien francophone est aussi créolophone [...]* » (Pompilus, 1979). Pourtant, nous pouvons observer sur le terrain que l'Haïtien créolophone n'est pas forcément francophone. Quelques estimations sur la pratique du français en Haïti - qu'il convient de considérer avec beaucoup de précaution, car ce ne sont que des approximations - expriment un faible niveau de francophones : « *20% de francophones* » (Babault, 2006), « *30-25% de francophones* » (Hazaël-Massieux, 2011). Aujourd'hui, l'essentiel est de chercher à comprendre comment permettre aux locuteurs haïtiens de vivre dans leurs langues co-officielles de façon harmonieuse tant en milieu scolaire qu'extrascolaire.

¹¹ Didactique des langues », domaine des sciences du langage qui étudie les pratiques, les modes d'enseignement-apprentissage et d'acquisition des langues et leurs contenus. La sociodidactique a la particularité de prendre en compte le contexte social de l'apprenant dans la mise en place d'une intervention sur le terrain.

3. Freins liés au développement des compétences bilingues

L'idéologie linguistique. Les discours idéologiques de certains militants qui croient qu'il faudrait absolument s'écarter du français comme langue de blocage et de discriminations dans le système éducatif haïtien afin de résoudre les inégalités sociales. De nos jours, le bi-plurilinguisme comme phénomène sociolinguistique devient indiscutable. Le combat ne devrait pas être la chasse à une langue, mais aux représentations érigeant le français en langue de promotion sociale et des intellectuels au détriment du créole haïtien. Il y aura toujours une forme de concurrence entre les langues. C'est pour cela que Bourdieu (1982) parle de « *marché linguistique* ». Il revient donc à l'Etat haïtien, aux organisations citoyennes et aux chercheurs de participer à toutes activités susceptibles de changer ces représentations.

La mauvaise gestion des pratiques de langues en Haïti. Il ne suffit pas de déclarer les deux langues co-officielles dans le pays pour s'attendre à des individus bilingues. Cette déclaration devrait être nécessairement accompagnée des actions concrètes dans les rapports entretenus par les locuteurs avec leurs langues en vue de permettre au plus grand nombre d'avoir accès aux ressources linguistiques disponibles dans les deux langues (enseignants qualifiés, matériels didactiques dans les deux langues, dispositifs adaptés, etc.). C'est ce que Calvet (2002) appelle la « *planification linguistique* ». Celle-ci nous amène à l'« *aménagement linguistique* ». C'est un concept que nous avons largement abordé d'autant plus que notre collègue Berrouët-Oriol y faisait référence dans son intervention.

Le manque d'enseignants qualifiés et de matériels didactiques adaptés à la réalité du terrain fait grandement défaut à l'instauration d'une situation de bilinguisme de masse. Les ouvrages sont généralement composés des textes déconnectés ou encore décontextualisés du quotidien des apprenants locuteurs. Seule une formation rigoureuse pourrait permettre aux enseignants d'assurer un enseignement de qualité capable de favoriser de ce bilinguisme. C'est pour cela d'ailleurs que je propose une nouvelle approche de l'enseignement-apprentissage du français basée sur les interactions verbales situées dans vécu socioculturels des apprenants du pays : la « *didactique énonciative contextualisée* ».

4. Mise au point

D'un point de vue sociolinguistique et sociodidactique, le français est une langue en partage. Ainsi, nous pouvons constater plusieurs variétés de français dans le monde. « *La langue n'a pas de maître* » (Marcellesi, 2003). Dit autrement, il n'est plus la langue de l'ancien colonisateur. Le français fait donc partie du patrimoine culturel des Haïtiens.

Le créole haïtien fait partie intégrante des mythes constitutifs de l'histoire et de l'origine des Haïtiens. D'ailleurs, la constitution de 1987 reconnaît que « *le créole haïtien est la langue qui cimenter tous les Haïtiens. [...]* » (voir le support ppt). D'où la nécessité d'utiliser l'expression « *langues haïtiennes* » (Berrouët-Oriol, 2011 ; Nelson, 2014, Pierre Louis, 2015) en référence au créole haïtien et au français.

5. L'enseignement en créole haïtien

L'enseignement à l'école en créole haïtien serait plus efficace relativement au français si et seulement si l'Etat s'investissait dans l'aménagement linguistique. Cela dit, L'Etat devrait former les enseignants et mettre à leur disposition les matériels didactiques nécessaires et surtout adaptés à la réalité du terrain. L'enseignement-apprentissage en créole haïtien représente un atout majeur dans la mesure où tous les apprenants locuteurs connaissent déjà le créole haïtien ; ce qui pourrait réduire considérablement l'insécurité linguistique et favoriser les échanges entre tous les acteurs en milieu scolaire. Pourtant, ce n'est pas encore le cas du côté de l'Etat haïtien en termes de volonté. La réforme Bernard (1979) n'a toujours pas été appliquée. Les tentatives d'enseignement en créole haïtien restent des initiatives citoyennes qui n'ont pas vraiment de dispositifs didactiques adéquats pour expérimenter à grande échelle ce type d'enseignement-apprentissage. Cependant, elles peuvent nous permettre de porter un autre regard sur la langue de scolarisation en Haïti.

6. L'enseignement en français

La consolidation d'un enseignement-apprentissage en français en Haïti demande aussi que l'Etat haïtien se donne les voies et moyens. Or, jusqu'à présent, il existe peu d'écoles de formation des enseignants de français. La plupart des enseignants de français du système éducatif sont de jeunes universitaires au parcours diversifié des SHS recrutés comme enseignants de français, souvent sans avoir été initiés à la didactique des langues, du français en particulier. Depuis 1999, un seul Centre de Formation pour l'Ecole Fondamentale (CFEF) a été construit à Port-au-Prince où des jeunes bacheliers reçoivent une formation adaptée à l'enseignement du français et du créole haïtien et d'autres matières, relativement à la filière choisie. Mon expérience de diplômé de la première promotion (1999-2002) de ce centre à Martissant me permet de confirmer que la formation est de qualité, mais il faudrait attendre l'établissement d'au moins un CFEF par département - tel que décrit dans le Plan National de l'Education et de la Formation (PNEF) - pour enfin voir quelques résultats probants. Assurer un enseignement-apprentissage en français à l'école haïtienne est une démarche complexe dans la mesure où la majorité des apprenants n'acquièrent pas le français dans l'espace familial. Il faut qu'ils l'apprennent à l'école par une approche encore traditionnelle basée sur la grammaire et le vocabulaire dès les premiers jours de classe. Nous n'écartons pas ici certaines classes de langues en Haïti qui utilisent la comparaison créole-français comme approche pour apprendre le français (observations directes, 2015)¹².

7. Développement du bilinguisme haïtien

Le développement de ce bilinguisme devient un passage obligé, car la majorité des Haïtiens sont favorables à la consolidation du français langue seconde et l'utilisation du créole leur langue première. En effet, le français est perçu comme un moyen de promotion sociale (voir le support ppt). De plus, d'un point de vue sociolinguistique, connaître une deuxième langue est un atout à la fois individuel et collectif. Ainsi, l'aménagement linguistique devient indispensable, puisque toute mauvaise gestion de la politique linguistique pourrait entraîner des discriminations et des inégalités scolaires. Voilà pourquoi l'Etat haïtien devrait intervenir de façon efficace pour aménager les deux langues haïtiennes par la mise en place des ressources humaines et matérielles pouvant favoriser l'enseignement-apprentissage et développement des compétences en français et en créole haïtien.

¹² Observations de l'enseignement de la grammaire française en Haïti, Pierre Louis, 2015).

Delà se pose la question de la volonté et de la priorité des dirigeants haïtiens dans le cadre d'une politique linguistique capable de permettre aux citoyens de vivre le bilinguisme.

Cependant, au delà de l'intervention de l'Etat haïtien, le développement du bilinguisme haïtien dépend de l'école et des actions des acteurs sociaux. Si selon Coste et Hebrard (1991), l'avenir du plurilinguisme *dépend de l'école elle-même et de sa capacité tant institutionnelle que pédagogique à s'adapter à un nouveau paysage linguistique et à la façonner en retour* », nous pensons que l'avenir du bilinguisme en Haïti dépend non seulement de l'école, mais aussi des actions citoyennes et des acteurs de l'éducation pouvant aider à changer les représentations des langues en présence. Cet avenir est ainsi l'identification sociolinguistique haïtienne : « **Haïtianité** ». Celle-ci est composée de la « *créolité* » et de la « *francité* ».

La « **didactique énonciative contextualisée** » que j'ai proposée dans mes travaux de recherche prend en compte cette dimension bilingue traduite par l' « *Haïtianité* ». Il s'agit de la « *contextualisation* » du français de l'enseignement-apprentissage du français. Cette nouvelle approche s'appuie sur le français haïtien qui est un « **ensemble de savoirs linguistico-culturels et anthropologiques** » (Pierre Louis, 2015) pouvant établir le lien entre le contexte extrascolaire (grand ensemble représentant les interactions sociales) de l'apprenant et la classe de langues ; ce qui pourrait nous permettre de participer au développement du bilinguisme haïtien et à la réduction de l'insécurité linguistique à laquelle la majorité des locuteurs haïtiens sont confrontés quotidiennement.

A votre disposition pour d'autres questions !

Bartholy PIERRE LOUIS

L'expérience de l'école Livre Ouvert, entretien avec Claude Calixte

Docteur en Philosophie ENS de Lyon et ENS de Port-au-Prince

Représentant permanent du CHF en Haïti

Questions proposées pour l'interview que Claude Calixte devait accorder à Gotson Pierre du Groupe Médialternatif. Malheureusement, compte tenu des événements sociaux en Haïti, cet entretien sera réalisé ultérieurement. Nous publions ici les réponses écrites de Claude Calixte à nos questions.

1. Quel constat vous a amené à mettre en place votre école et votre approche du bilinguisme Kreyol-Français dans ce contexte ?

Livre Ouvert est une école d'enseignement préscolaire et fondamental fondée en 2015 afin de mettre en place un programme de scolarisation en créole et une politique d'enseignement-apprentissage de langues conformément aux acquis de la réforme de Bernard.

Nous n'avons pas un constat qui nous est propre, c'est plutôt notre engagement qu'il importerait de mettre en valeur. En fait, le constat est le même que celui du sens commun. La langue nationale est le créole. Le français on ne l'apprend qu'à l'école et ceci si l'on a de la chance. Nous avons très peu d'élèves qui parviennent à maîtriser cette langue même après le bac. A ce niveau ce n'est pas simplement un problème de didactique de langue qui se pose. De toute façon, même étant adulte, on peut apprendre le français, si l'on est motivé et bien encadré. Qu'il ne soit pas aussi facile que si l'on est enfant et très jeune relève d'une bien autre question. Ce qui se passe en Haïti pose de préférence le problème de l'enseignement en général. En effet, de la préscolaire au baccalauréat, avec le français comme langue d'enseignement, il est clair que nos élèves qui ne la maîtrise pas apprennent très peu de chose. Nous savons tous ce que cela implique que le français soit la langue d'enseignement : c'est la langue utilisée par l'enseignant pour enseigner, évaluer ses élèves et faire ses rapports périodiques et par l'élève pour apprendre, poser des questions, faire des remarques, demander plus d'explications et d'informations et rendre compte de ce qu'il a retenu et appris à faire. Or, même pour apprendre à lire en français, l'enfant doit d'abord avoir un niveau de compréhension en cette langue qu'il ne peut acquérir qu'à l'école, puisqu'il est à la naissance créolophone et monolingue. Notre réinvestissement de la Réforme de Bernard se justifie par ce constat qui est, comme je vous l'ai dit, celui du sens commun.

Entre temps, permettez-moi de prévenir certaines confusions. Quand nous disons conformément aux acquis de la Réforme de Bernard, nous n'entendons pas parler d'un enseignement bilingue. On réduit souvent cette Réforme à cela. C'est dommage ! A Livre Ouvert, nos enseignements sont en créole avec en même temps un programme d'éducation linguistique bilingue. La meilleure façon d'exprimer cela est de parler d'enseignement en créole et d'éducation au bilinguisme. Par cela, nous évitons de confondre l'enseignement bilingue et l'éducation au bilinguisme. Alors que la première expression désigne un système dans lequel les deux langues sont utilisées comme outils d'enseignement-apprentissage, la seconde expression désigne un programme de formation en langue qui vise le développement des compétences langagières dans les deux langues, à savoir le créole et le français. Autrement dit, l'approche bilingue de l'école Livre Ouvert n'est pas l'enseignement dans les deux

langues mais la prise en charge rigoureuse et engagée de l'enseignement-apprentissage des deux langues.

Ainsi, même s'il y a des activités et une partie de nos dispositifs qui s'y prêtent, l'enseignement bilingue n'est pas une pratique rigoureuse et systématique à Livre Ouvert. Par exemple, le fait que nous intégrons autant que possible des manuels bilingues dans notre programme peut laisser entendre qu'il s'agit d'un programme bilingue. Mais cela ne suffit pas du tout et c'est bien pour autre chose que le bilinguisme en soi. Nous avons des raisons plus techniques qu'idéologiques. En réalité, au début de sa scolarisation, l'élève haïtien créolophone et monolingue n'a pas besoin d'apprendre les notions autant en français qu'en créole pour les assimiler. Il a besoin de les bien apprendre dans la langue qu'il parle et comprend, à savoir le créole. Il y a en même temps le besoin de faire apprendre la langue française ; il ne faut pas confondre ce besoin avec un besoin d'apprendre en français. Les manuels bilingues que nous intégrons dans notre programme permettent de mettre les élèves beaucoup plus en contact au français écrit. Qu'ils puissent lire le français le plus vite que possible c'est la plus grande pression sociale qu'on a sur le dos. Mais nous savons très bien que nous ne pouvons pas accélérer le temps que ça doit prendre. A ceux qui peuvent décrypter et comprendre un peu le français, l'enseignant demande de lire des passages en français concernant des notions qu'ils ont déjà étudiées en créole. Donc ce n'est pas l'apprentissage des notions en soi qui est visé mais le développement des compétences langagières en français.

2. Quels sont les moyens que vous avez mobilisés : pédagogiques et autres ?

Nous suivons le programme du Ministère de l'Éducation nationale. Nous trouvons heureusement une bonne quantité de manuels scolaires édités en créole. Nous les mobilisons amplement. Le fait que ce soit en créole, l'apprentissage des leçons se fait plus facilement. Nous pouvons donc passer l'instruction aux maîtresses de faire en sorte que les leçons soient apprises sur place (ce qui constitue un énorme soulagement pour les parents qui, généralement, ne peuvent pas fournir d'aides conséquentes au devoir et à la leçon) ; et nous avons beaucoup plus de temps à consacrer à autres choses, notamment à l'enseignement du français oral et de la lecture, au théâtre, à la musique, à la danse et à la philosophie pour enfant. Grâce à cette économie du temps, nos élèves sont également très bien accompagnés en pré-lecture et en lecture. Nous sommes très engagés dans la prévention et la lutte contre l'illettrisme.

3. Pouvez-vous expliquer votre démarche ?

D'une manière générale, il n'y a pas de démarche particulière. On me demande souvent comment je fais pour scolariser les enfants en créole. C'est plutôt la question comment on fait pour scolariser en français des enfants ne parlant pas français qui doit se poser. Il est vrai qu'avec ce que nous sommes en train de faire, nous aurons plus tard des expériences à partager, mais Livre Ouvert n'est pas en train d'inventer la scolarisation en langue maternelle. Ce que je peux fournir comme information, c'est que nous avons la chance de trouver chez plusieurs éditeurs des manuels scolaires en créole conçus suivant le programme officiel. Nous les intégrons dans nos classes en accordant une grande priorité à ceux qui sont bilingues créole-français, pour la raison que je viens d'évoquer.

Ce qui change dans l'approche c'est que l'enseignant n'est plus le seul grand manitou de sa classe ; il n'est pas le seul à exposer des connaissances et à poser des questions aux élèves. La parole est libérée. En fait, comme on le sait, les premières notions qu'on apprend aux enfants tant en français qu'en créole font partie de leur quotidien. Quand l'enseignement se fait en français, beaucoup d'enfants ne font qu'écouter et répéter machinalement. Mais, quand c'est dans leur langue, ils y

prennent part activement, ajoutent des choses que la leçon ne mentionne pas ; ils vont souvent jusqu'à afficher leur désaccord, font des commentaires très pertinents...

Ce qui est aussi spécifique c'est l'approche de l'enseignement du français. A Livre Ouvert, nous puisons dans les acquis de la Réforme de Bernard. La leçon de cette Réforme est la suivante : le français n'est qu'une langue officielle. De fait, il n'est pas une langue nationale. Et en tant qu'il est l'officiel tout le monde n'y a pas accès. Donc, si l'enseignement se faisait sérieusement et rigoureusement en cette langue, les enfants qui arrivent au préscolaire et au CP devraient apprendre cette langue bien avant d'y apprendre quoique ce soit.

Certes, nous savons que c'est le meilleur moment pour eux d'apprendre une seconde langue. En conséquence, nous nous engageons à les accompagner systématiquement. Au début, nous utilisons la méthode d'enseignement des langues étrangères. Actuellement nous utilisons une approche mixte : l'approche convergente.

En fait, ceux qui soutiennent qu'il faut enseigner le français comme langue seconde par la méthode des langues étrangères négligent un aspect important de la situation haïtienne. Le français n'a rigoureusement ni un statut de langue étrangère ni de langue seconde en Haïti. Dans ce cas, on ne peut pas utiliser la même méthode d'enseignement destinée aux petits Brésiliens ou aux petits Turcs pour l'enseigner aux Haïtiens. L'approche convergente nous permet de prendre en compte la langue maternelle dans nos enseignements du français. Elle a l'avantage de prévenir le chronique conflit créole/français. La langue maternelle est valorisée par le fait même que nous approchons le français par contraste.

Mais là encore, il faut avoir de l'honnêteté : cette méthode, on ne l'a pas inventée à Livre Ouvert. C'est une méthode d'adaptation de la didactique du français en situation de créolophonie rédigée sous la direction d'Amadou Maïga, financée par l'OIF et dont les auteurs sont le Ministère de l'Éducation nationale, l'École Normale supérieure, la Faculté des Linguistiques appliquées et le Rectorat de l'Université d'État d'Haïti. C'est une façon de vous dire qu'Haïti sait quoi faire et les bons outils sont là mais qu'on les néglige. Cette méthode dite convergente donnera progressivement lieu à l'application intégrale de l'approche communicative. Elle nous permet d'atteindre le niveau seuil nécessaire à l'intégration de l'approche communicative proprement dite. Mais, jusque-là, nous n'abandonnons pas la méthode du français langue étrangère ; nous ne faisons que l'adapter. C'est la raison pour laquelle nous disons que la convergente est un mixte. Nous continuons aussi à faire écouter beaucoup de chansons et regarder des films pour enfants. Mais, avec le grand regret que ce ne soient pas les films idéaux car, il serait mieux que ce soient des films traitant de ce qui se passent dans la réalité de nos écoliers. Malheureusement on n'en a pas.

4. Haïti bénéficie de l'accès à ses deux langues officielles, le Créole et le Français, à des degrés différents d'appropriation par la population. Comment en tirer le meilleur parti pour favoriser l'ouverture du peuple haïtien sur le Monde et pour lui offrir un accès à l'énorme multitude de connaissances et d'informations disponibles en français ?

A Livre Ouvert, nous nous donnons pour défi qu'après le fondamental ou le bac que nos élèves puissent intégrer sans difficulté n'importe quelle institution où le français est la langue de travail. Actuellement, beaucoup d'écoles, qui depuis des décennies scolarisent en français ne peuvent pas se permettre de dire qu'elles ont déjà réalisé cela ; le système en place depuis assez longtemps ne

peut pas non plus oser dire avoir réalisé cela même à 25%. La masse des scolarisés haïtiens en situation d'illettrisme tant en créole qu'en français après le bac est la preuve de leur échec.

Cette dernière considération est pour vous dire que rigoureusement parlant cette question pose un faux problème. Si la scolarisation massive des haïtiens ne leur a pas pour autant permis de parler cette langue, il ne faut pas croire que les scolarisés en créole vont empêcher qu'ils parlent français. Scolariser en créole ne doit pas être entendu comme une guerre déclarée au français et à n'importe quelle autre langue. C'est un faux problème. Le vrai problème est plutôt celui de l'éducation de qualité. Un Haïtien, ayant reçu une éducation de qualité, est bien outillé. Les Haïtiens qui sont bien formés en français sont bien outillés pour profiter d'informations disponibles en anglais moyennant qu'ils consacrent une année pour apprendre cette langue. Pourquoi craint-on que cela soit possible si le même Haïtien est bien scolarisé en créole ? Est-ce parce qu'on croit que les transferts de compétences possibles du français vers l'anglais sont impossibles du créole vers le français ? Je mets en défi qu'on me le prouve. Tel est le premier aspect du faux problème.

En voici un second : il faut remarquer que cette question laisse entendre que tout un peuple puisse s'ouvrir au monde à travers une langue seconde ou une langue étrangère. Ce qui n'est pas moins problématique. Si cela arrive cette langue n'est plus une langue seconde (qu'on n'apprend qu'à l'école) ou une langue étrangère. Elle devient une langue nationale et donc la question ne se pose plus. En fait, je ne connais pas de peuple qui soit totalement ouvert sur le monde à partir d'une langue seconde. Pourquoi pense-t-on que le peuple haïtien doit en être capable. Tous les Français sont des Européens. Ainsi, l'allemand et l'espagnol font partir de leurs langues officielles. Est-ce que le peuple français est totalement ouvert sur le monde en allemand et en espagnol ? Dans tout pays où vous avez une scolarisation de qualité vous avez un fort pourcentage de citoyens qui maîtrisent une langue seconde priorisée par le système éducatif et d'autres qui apprennent d'autres langues pour leur propre besoin. Ainsi, considérons la densité du multilinguisme constaté en Europe, nous savons assez bien qu'elle n'est pas l'œuvre d'un Etat isolé ni non plus le résultat d'une simple attention à l'enseignement fondamental. En nous attardant à attendre de l'école fondamentale sans nous en donner le moyen, ce que plusieurs pays réunis ont réalisé par de sérieux investissements dans l'enseignement supérieur de masse, nous risquons ne rien faire de satisfaisant.

A Livre Ouvert, nous ne doutons point que, si nous offrons une scolarisation de qualité, il est évident que vu le rapport du pays avec le français, il y aura un fort pourcentage d'Haïtiens qui parlent français. Et, nous sommes géopolitiquement bien placés pour faire une fructueuse expérience de multilinguisme. Mais, vous savez, cette question que vous me posez, on devrait la poser à ceux qui scolarisent en français depuis plus de deux siècles. En commençant par leur demander comment se fait-il qu'ils scolarisent en français pendant 14 ans et même plus alors qu'à la fin des études, au bac et à l'université leurs élèves ne puissent ni parler ni écrire le français. Ma question dénonce deux choses : 1) une confusion sur l'apprentissage du français en Haïti. Le fort pourcentage d'Haïtiens qui ne parlent pas français après le bac est la preuve qu'étudier en français ce n'est pas apprendre le français. 2) La conséquence : soyons sérieux ! Qu'est-ce que nous apprenons à nos citoyens et citoyennes pendant les 14 années de leur scolarisation dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas ? La réponse est la suivante : pas grand-chose.

5. Que pensez-vous de la graphie actuelle du Créole qui s'éloigne des racines françaises du Créole ?

Je pense que ce n'est plus maintenant un problème pertinent.

D'abord, cette graphie n'empêche pas d'apprendre le créole.

Ensuite, à ceux-là qui pense que la graphie actuelle rend difficile l'apprentissage du français, je réponds d'abord c'est faux ; je réponds ensuite par la question suivante : pourquoi considérez toujours le créole dans ce qu'il peut apporter au français et non dans ce qu'il est en lui-même et pour lui ainsi que de ce qu'il peut apporter à ses locuteurs, au peuple haïtien ?

De plus, je pense que c'est une question qui est historiquement réglée. A Livre Ouvert, nous n'essentialisons rien sur le plan linguistique. La seule essence que nous reconnaissons aux signes linguistiques, c'est que nous avons appris qu'ils sont arbitraires.

Nous tenons compte qu'il y a eu un débat sur cette question et que l'État haïtien de concert avec des scientifiques haïtiens et étrangers ont tranché. Ce n'est pas un débat qu'on doit refaire pour ouvrir une école. Franchement, nous préférons laisser ce biais à la recherche savante des uns et surtout à la nostalgie des autres.

6. Pour faire évoluer la question bilingue en Haïti, que proposeriez-vous au Ministère de l'Éducation Nationale pour sortir de ce tunnel étroit qui motive les parents qui veulent que leurs enfants parlent français /langue de promotion sociale / le plus vite possible pour avoir un job ?

Je propose de commencer par évaluer la maîtrise de la langue française comme une compétence parmi les autres ; je propose qu'on fasse en sorte que le français cesse d'être une langue de promotion sociale. Et, cela, pas seulement au Ministère de l'Éducation mais à la société haïtienne toute entière ; ce n'est pas seulement son travail. C'est tout le pays qui doit s'engager. La promotion sociale doit avoir un levier autre que la langue française. Vous avez trop de gens dans ce pays qui n'ont que quelques phrases bien articulées à vendre et qui prennent en otage des tâches pour lesquelles ils n'ont aucune compétence réelle. Le pays doit procéder à un aménagement linguistique en dehors des salles de classe. Un Haïtien monolingue créolophone doit pouvoir remplir un formulaire de santé sans complexe ; à la banque, il doit pouvoir remplir une fiche de retrait et de dépôt en créole. C'est cela qu'il faut faire. Je pense qu'il faut en urgence une pétition réclamant aux banques de disposer des fiches bilingues ! Attention ! Les gens parlent de promotion sociale par la langue, en mesurent-ils les enjeux non seulement pour la société haïtienne mais aussi pour la langue française elle-même ?

A Livre Ouvert, nous ne nions les énormes avantages du bilinguisme ou du plurilinguisme ; d'ailleurs nous trouvons très réductrice la référence constante à la promotion. Mais, notre position c'est qu'un Haïtien ne parlant que créole mais compétent dans un domaine quelconque ne doit pas être intimidé dans le pays ; il ne devrait pas se voir refuser un boulot au profit de quelqu'un n'ayant pas ses compétences, mais ayant tout simplement une facilité à s'exprimer en français tout en restant à la surface des choses. Vous comprenez ce que ça signifie tant pour le pays que pour la langue française elle-même quand par exemple un jeune est très bon en informatique, en mécanique ou en autre chose et qu'on lui refuse un boulot parce qu'il ne parle pas la langue de la promotion sociale ? C'est que, aussi bonne que soit sa volonté, qui dit langue de la promotion sociale dit langue d'exclusion. Et cela, contrairement à ce qu'on croit, n'est pas profitable à la langue française. C'est la raison pour laquelle nous, à l'école Livre Ouvert, nous disons qu'on doit cesser d'évaluer les compétences à l'aune de la langue française. Posée ainsi, franchement, la question enveloppe de graves enjeux sociaux qu'on doit avoir le courage ou bien d'assumer ou bien de dénoncer.

Ecole rurale et langage scolaire en Haïti, par Sylvie Croisy

Docteur en sciences de l'éducation, Paris 8,

Ancienne directrice d'école à Fond-des-Nègres, Haïti.



Durant l'année scolaire 2003/2004 l'auteur a analysé le système éducatif haïtien, dans une posture d'observateur-participant, en dirigeant une école rurale comptant 750 élèves et 20 enseignants, à Fond-des-Nègres dans le département du Sud d'Haïti. Le véritable travail d'expérimentation qui s'est ensuite prolongé sur une décennie ne porta cependant pas sur le cadre. Au lieu de se focaliser sur les processus pédagogiques, la réflexion s'est portée sur les enjeux cognitifs de l'apprentissage.

Bien qu'en avril 2000, Haïti ait pris l'engagement d'entrer dans le processus d'Éducation pour tous au Forum mondial de l'Éducation de Dakar dans le but d'alphabétiser la totalité des enfants d'âge scolaire, tous les rapporteurs de l'UNESCO sont unanimes quant à l'inanité des efforts pédagogiques et financiers fournis (MENFP, 2007).

Pourquoi le Projet de Scolarisation Universelle Gratuite et Obligatoire (PSUGO), appuyé par l'UNESCO et financé par la Banque Mondiale, n'est-il pas viable sur le terrain, et ne trouve-t-il que peu de mise en œuvre effective dès que l'on passe les faubourgs de la capitale ? Actuellement c'est encore 96 % des écoles privées répertoriées qui n'appliquent pas le PNEF et fonctionnent hors du contrôle de l'État. Les réformes de ces dernières décennies restent cantonnées sur les écoles privées urbaines sans parvenir à une démocratisation générale.

Le paradoxe sociolinguistique est d'une brûlante actualité en Haïti. L'usage de la langue française dès la maternelle demeure un grand sujet de polémique dans le monde éducatif. Pourquoi l'introduction du créole dans les apprentissages fondamentaux, au vu de faire baisser le taux d'analphabétisme et d'éliminer l'élitisme, est-elle si controversée, voire inefficace ? Le diagnostic réalisé en 1995 dans le cadre du Projet d'élaboration du Plan national d'éducation¹³, souligne la non-acceptation du créole comme objet d'enseignement par les parents d'élèves. Loin de perfectionner et de rendre plus efficace le modèle originel, les pratiques pédagogiques préconisées ne sont pas parvenues à

¹³ MENJS, *Diagnostic technique du système éducatif haïtien*, 1995, p. 103.

s'implanter dans les écoles rurales ; les tensions idéologiques et culturelles présentes dans le système en sont accentuées ainsi que le clivage campagne/ville, créole/français, diglossie/bilinguisme, illettré/ lettré, public/privé, école borlette/école de la réforme.

Nous constatons que le créole et le français n'ont pas un rôle social équivalent auprès des parents d'élèves de Fond-des-Nègres, qui se basent plutôt sur une représentation diglossique.¹⁴ Pour eux, le français est la langue de sélection sociale, synonyme de réussite. Pour reprendre les termes du Décret de 1982, s'exprimer en créole c'est refléter la culture haïtienne mais délivrer l'enseignement en français c'est offrir des chances égales à tous pour accéder au baccalauréat, à la culture universelle y compris la culture créole, et s'inscrire dans la société.

Selon Vernet Luxana, ... la diglossie est un néologisme qui désigne la coexistence dans une même communauté de deux variétés de langue génétiquement apparentées dont l'une baptisée « variété haute » et l'autre « variété basse ». Ces deux variétés de langue entretiennent des relations hiérarchiques et assument des fonctions spécialisées et des domaines d'emploi différents.

C'est le 18 septembre 1979 que le créole est devenu obligatoire dans les quatre premières années du primaire¹⁵ comme langue d'enseignement et langue enseignée. Afin de réduire les réticences, le ministre Bernard précisait : « Dispenser l'enseignement en créole ne signifie pas renoncer au français. Les deux langues sont enseignées en même temps : le créole comme langue maternelle, et le français enfin abordé comme langue étrangère. » Cette décision d'introduire le créole dans le curriculum des écoles primaires suscita des mécontentements et augmenta la difficulté d'enseigner pour les maîtres dès qu'il s'agissait de passer à l'écrit. Et, en l'absence d'une politique linguistique bien définie, chacun resta sur ses habitudes. On ne peut donc pas parler d'un bilinguisme étendu à tout le pays : les pratiques ne semblent pas uniformes selon la zone scolaire urbaine ou rurale, favorisée ou défavorisée, école privée ou publique, et selon les enseignants ainsi que le niveau de classe primaire, secondaire ou supérieur. Dans ce double univers, les enfants reçoivent leur enseignement tantôt en français la langue formelle de lecture et d'écriture, tantôt en créole langue surtout orale et familière.

Pourtant, ce n'est pas tant le statut de la langue française qui est responsable de la mauvaise qualité du système d'éducation, puisque dans les trente années qui ont suivi la réforme, le taux d'analphabétisme est demeuré stable et le taux brut de scolarisation toujours aussi faible. Le fait d'enseigner le créole ou d'enseigner en créole n'a donc pas modifié le paysage scolaire.

8. L'enseignement problématique en créole comme en français

Malgré la loi du 6 mars 1989, qui prévoyait une régulation par l'État de la production des outils scolaires, à Fond-des-Nègres, pas de manuels, pas d'évaluation mise en place, pas de guide du maître, pas de livrets d'exercices : le matériel didactique promis n'est jamais parvenu dans les écoles du département du Sud et cette pénurie en découragea plus d'un. Le MENJS ne connaît pas l'existence de tout ce qui circule.¹⁶ L'absence d'une instance de contrôle au niveau de l'administration centrale a favorisé la prolifération de photocopies. A ma connaissance il n'existe encore aucune

¹⁴ Vernet LUXANA, *Haïti, Réforme du système éducatif et représentations attachées aux langues*, Institut Supérieur de Paris, 1997, p. 47, cité par Louis Auguste JOINT.

¹⁵ MENJS, *Buts, Objectifs, Caractéristiques d'une rénovation de l'enseignement primaire*, IPN, comité de Curriculum, juin 1976. p. 38.

¹⁶ MENJS, *Diagnostic technique du système éducatif haïtien*, 1995, p. 42.

méthodologie en créole, toutes les préparations pédagogiques sont à construire par des enseignants non formés, pour la plupart des écoles sans licence.

Nous reproduisons ci-dessous quelques extraits authentiques – avec les fautes – d'un « livre » de Sciences Sociales et de Sciences Expérimentales unique pour les 4 niveaux de classe de la 3^e à la 6^e qui se vend d'occasion, à petit prix sur le marché de Fond-des-Nègres. Les enseignants des écoles sans licence appuient leurs leçons sur ce « manuel ». Souvent la classe ne dispose que d'un seul exemplaire, ce qui oblige le professeur à utiliser la plus grande partie du temps à dicter ou à écrire au tableau, les élèves à prendre des notes comme ils peuvent dans un français approximatif. On peut lire sur la couverture : « CONNAISSANCES GÉNÉRALES (Sciences Sociales et Sciences Expérimentales) à l'usage des élèves « Déjà une victoire sur l'évaluation ». Cet ouvrage n'est aucunement homologué par la DDE. Il se présente sous forme de photocopies brochées entre elles, mal imprimées, déjà usées et pleines d'erreurs et récapitule le curriculum en géographie, histoire et sciences naturelles.

Page 3 : Nous remarquons, en temps de pluie surtout, des fumées sortant de certaines montagnes d'Haïti dans divers endroits de la montagne. On dit qu'il y a un **volcan**.¹⁷ Un volcan est une montagne qui vomit de la fumée. Au **sommet** de certaines montagnes se trouvent de vastes plaines. Ces plaines s'appellent **plateau**.

Page 43 : Un satellite est un Aste qui gravite autour d'une planète. Ex : La lune, **le Soleil**

Une étoile est un aste qui brille de sa propre lumière. Les étoiles les plus connues sont : l'étoile du Berger, l'étoile du soir, l'étoile du matin, **l'étoile filante**.

Page 73 : La destruction du nerf optique entraîne une maladie appelée cécité (Aveugle) On entend un son si le nerf auditif qui relie l'oreille au cerveau est en bon état.

Page 82 : La vasectomie : consiste à **éliminer** chez le garçon **les glandes** produisant les spermatozoïdes. Les **contraceptiques** détruisent chez la femme la fécondité de l'ovule. Le cycle **mensuel** est la période comprise entre deux règles. Le cycle **mensuel** est compris entre 28 à 30 jours.

Les hommes et les femmes de même race se reproduisent. L'enfant né d'un homme et d'une femme de même race conserve sa race.

Page 88 **La fusion** est le passage d'un corps de l'état liquide à l'état solide.

Page 89 : La force que dégagent deux objets en frottant l'un contre l'autre est appelées **force électrique**.

Page 92 : Voici un exemple de **chaîne alimentaire** :

- une chenille dévore une feuille d'arbre
- une poule se présente et dévore la chenille
- un homme capture la poule qui va bientôt apparaître sur sa table - L'homme va dans la forêt, à son grand malheur, **un lion le dévore**.

D'où feuille-chenille-poule-honne-lion

¹⁷ Il existe à Thomazeau et à la Vigie deux cratères n'excédant pas 10 km² dont l'activité remonte à 1,5 million d'années : ils ne « vomissent » plus de fumées.

Ces livres sont suivis scrupuleusement par les maîtres, page par page, chapitre après chapitre : c'est la « progression ». Les leçons très répétitives sont les mêmes d'année en année, le même programme avec apprentissage par cœur, et parfois les mêmes leçons au premier, deuxième et troisième trimestre. Il n'y a pas de discours pédagogique en créole pour l'accès au sens ou pour la vérification de la compréhension. Les évaluations consistent en général en la restitution du texte questions et réponses- appris par cœur au fil des ans. Le savoir livresque n'est pas remis en question. Si cela est écrit, c'est forcément juste. Surtout si c'est écrit en français ! Et pourtant français ne signifie pas maîtrise du savoir... pas plus qu'une traduction en créole....

« Quelle est la forme de la Terre ? - La Terre est ronde comme une boule. Qu'est-ce qu'un volcan ? - Un volcan est une montagne qui vomit de la fumée. »

"Ki fòm Latè a? - Latè a se wonn tankou yon boul.

Ki sa ki se yon vòlkan? - Yon vòlkan se yon ti mòn ki vomi lafimen. "

Qu'elles soient énoncées dans une langue ou une autre, les consignes fermées orientent l'élève vers des acquisitions de bas niveau, ponctuelles et non transférables, valorisant les aspects concrets. (Philippot & Boissou, 2007)

9. Réussir ou comprendre ?

S'agit-il de réussir ou de comprendre ? Les enseignants réduisent souvent leur visée à une réalisation simple de la tâche. Enfermés dans une logique du faire et guidés par la recherche de la réussite immédiate, ils traitent les tâches scolaires sans s'appesantir sur la continuité et la permanence du savoir. Sans même parfois posséder eux-mêmes une claire connaissance du concept à transmettre. Les élèves sont confrontés à des activités morcelées, fondées sur un schéma stimulus-réponse où il leur suffit de mémoriser puis de réciter.

On entend bien la dissonance entre les prescriptions officielles et leur mise en pratique sur le terrain : les disciplines scolaires sont construites par les enseignants autour des exigences du PNEF alors que la Réforme vise la compréhension sur le long terme au-delà de la réussite immédiate. L'introduction de la pédagogie par objectifs axée sur la démarche scientifique (observation, découverte, expérimentation, vérification) et sur le comportement observable de l'élève, aurait dû remplacer les traditionnelles méthodes d'apprentissage basées sur la mémorisation systématique.

Même si le français première langue est une difficulté reconnue à l'apprentissage pour des élèves créolophones, il ne suffit pas d'enseigner en créole, pour lever tous les obstacles cognitifs et pédagogiques. A contrario une notion expliquée en français ne garantit en rien la construction du savoir. En effet, l'obstacle cognitif ne se situe pas seulement dans l'enseignement en français et la difficulté de la langue ne s'additionne pas toujours à la non-acquisition des contenus.

Les quelque mille enseignants ayant participé à mes formations ont convenu que les élèves qui s'attachent à l'expérience ordinaire première, centrés sur l'effectuation et la répétition de tâches parcellaires ne se situent pas sur le même registre d'acquisition que ceux qui engagent une logique d'apprentissage pour comprendre le sens global de chaque activité spécifique. Ce travail de ressaisi, cette exigence d'élaboration et de transformation cognitive, cette prise de conscience ont été au cœur de notre expérimentation. « Comprendre consiste à dégager la raison des choses, tandis que réussir ne revient qu'à les utiliser avec succès ». (Piaget, 1974, p. 241) C'est dans cette pensée

piagétienne que la formation pédagogique a tenté de familiariser les enseignants à la secondarisation des actions.

Nous rappelons ici le cadre théorique : le processus de secondarisation peut être défini comme une transformation et une reconfiguration cognitives des élèves, consistant à passer d'une maîtrise pratique du monde et des savoirs à leur maîtrise symbolique [...] Les apprentissages scolaires dans ce cas aident les élèves à opérer une transformation cognitive, vers un rapport reconfiguré, décontextualisé au réel. (Philippot & Boissou, Colloque de didactique de la géographie, octobre 2006, p. 1)

L'approche utilisée, en croisant pédagogie par objectifs et réflexivité, consistait à travailler des compétences transférables ; ce faisant, l'enseignant non seulement amène l'élève à s'adapter à une tâche très définie, où la répétition prend son sens, mais il met aussi en place un apprentissage de stratégie afin que l'élève soit capable de transférer son apprentissage dans d'autres situations. C'est justement dans ce domaine-là qu'un certain glissement des représentations a pu s'opérer sur la manière de poser des questions ouvertes, d'aborder des notions plus abstraites pour infléchir vers plus de réflexivité.

10. Conclusion

Notre expérimentation menée à Fond-des-Nègres pourrait s'envisager pour d'autres écoles rurales afin d'adhérer au plus près à l'objectif de scolarisation universelle permettant aux enfants des milieux défavorisés d'accéder à un enseignement de base public et gratuit. Elle prend en compte le modèle historique hérité, les habitudes mnémotechniques, la langue créole et la pédagogie existant dans le pays, sans pour autant déroger à ce qui est l'un des principes fondateurs de l'apprentissage : enseigner, c'est amener les élèves au-delà de la consigne stricte ou de l'exécution réussie d'une tâche répétitive, à prendre leurs distances, à comprendre, et à s'approprier des savoirs dans leur globalité. Former les enseignants à la réflexivité, les aider à travailler dans une démarche qui favorise cette secondarisation en orientant leur préoccupation de la performance vers la procédure, amène des pratiques pédagogiques renouvelées de leur part, et permet de placer l'apprentissage dans la ligne de construction d'une pensée abstraite à long terme. Cette formation met l'accent non sur l'acquisition utilitaire de contenus, mais sur la maîtrise des moyens à mettre en œuvre pour accéder au savoir.

Chercher à comprendre un cas particulier, en dehors d'une appréciation trop subjective, permet de poser des hypothèses au niveau national et international sur les finalités de l'école. Les axes ainsi définis, fondés sur un modèle adapté à la fois aux exigences de modernité et aux racines culturelles, linguistiques et philosophiques qui l'ont généré, proposent une éventuelle alternative. La forme d'éducation la plus pertinente, dans le cadre d'une société à la recherche d'un souffle nouveau, est celle qui met l'école à la portée de tous, qui la rend la plus accommodante possible.

Extraits de la thèse de doctorat de Mme Sylvie CROISY

11. Bibliographie

- Alexis, J.-E. (1997, mars 3). Plan national d'Education et de Formation. *Avant-propos du ministre*. (MENJS, Éd.) Port-au-Prince : BNH.

- Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1997). Ces malentendus qui font les différences. Dans J.-P. Terrail, *La scolarisation de la France, critique de l'état des lieux*. Paris : La Dispute.
 - IPN. (1982). La réforme éducative, Eléments d'information. Port-au-Prince : MEN.
 - Martinez-Verdier, M.-L. (2004). Approche(s) anthropologique(s) en éducation et en formation, enjeux et défis. Tréma N° 23, p. <http://trema.revues.org/530>.
 - MENFP. (2007, septembre). La stratégie nationale d'action pour l'éducation pour tous. Consulté le juillet 14, 2011, sur [unesco.org: planipolis.iiep.unesco.org/upload/Haïti/Haiti_EFA.pdf](http://unesco.org:planipolis.iiep.unesco.org/upload/Haïti/Haiti_EFA.pdf)
 - Ottavi, D. (2001). De Darwin à Piaget. Paris : CNRS.
 - Philippot, T., & Boissou, C. (2007, n° 40). Les images en géographie : qu'en font les enseignants et les élèves ? Spirale, pp. 37-49.
 - Philippot, T., & Boissou, C. (octobre 2006). Colloque de didactique de la géographie. *Analyse d'une séance de géographie à l'école élémentaire*. IUFM Champagne-Ardennes.
 - Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : PUF Psycho d'aujourd'hui.
-

LHP et le bilinguisme créol-français, par Maguy Vermande

Présidente de Lyon-Haïti Partenariats (LHP)

Je m'inspire des idées de Claude CALIXTE, docteur en Philosophie, professeur de Philosophie à l'ENS de Port-au-Prince, directeur-fondateur de l'école « Livre Ouvert », et administrateur de Lyon-Haïti Partenariats (LHP) :

« Le scénario imaginaire suivant peut illustrer le bilinguisme kreyol-français en Haïti : Une personne aveugle visitant Haïti et entendant les conversations autour d'elle, déclarera « qu'Haïti est un pays créolophone ». Tandis qu'un visiteur « sourd » voyant les enseignes et publicités écrites sur les murs et les taptaps de Port-au-Prince, dira « qu'Haïti est un pays francophone ». La question se pose donc ainsi : Haïti « pays du bilinguisme kreyol-français » ou « pays de deux monolinguisms » qui se côtoient -proches par les origines et les consonances, mais distants par les valeurs différentes qu'ils ont acquises dans l'esprit des Haïtiens ?

Car la langue française, d'abord seule langue officielle et « butin de guerre », est dotée, depuis l'indépendance d'Haïti, d'un statut de « supériorité » parce que langue des « élites » urbaines et lettrées, par rapport au créole, pourtant parlée par tous, mais considéré comme langue orale, celle du peuple et des paysans majoritairement illettrés. La reconnaissance plus récente du créole comme deuxième langue officielle d'Haïti n'a pas vraiment modifié cette inégalité de statut et de valeur, cela étant renforcé par la différence de production écrite entre les deux langues. Toutefois depuis quelques années, des auteurs haïtiens se sont attelés à réduire cette différence en traduisant en créole des oeuvres majeures de la culture française (*Le petit prince*, *La recherche du temps perdu*) afin de les rendre accessibles aux Haïtiens non francophones et d'enrichir la production écrite créolophone.

L'état actuel du « bilinguisme kreyol-français » en Haïti n'est pas satisfaisant. La « politique linguistique » se fait paradoxalement au détriment du français, par le fait d'un enseignement de la langue française trop précoce et calqué sur l'enseignement du français langue première, enseignement dispensé par des professeurs qui maîtrisent eux-mêmes très mal cette langue. Contrer cette évolution impliquerait d'une part de considérer le français comme langue seconde et d'autre part de revaloriser le kreyol dans la mentalité des Haïtiens eux-mêmes. Une des solutions : que les deux premières années de la scolarité soient enseignées en kreyol, puis une école équilibrée, c'est-à-dire toutes les matières enseignées en kreyol + le français en langue seconde, et pas d'infériorité du kreyol ! La formation des enseignants en kreyol et en français doit être améliorée. Beaucoup d'efforts sont nécessaires à cette fin et la solidarité francophone devrait jouer, ainsi que l'Etat haïtien dont le rôle est primordial dans la politique éducative du pays. Les conditions pour que l'enseignement dans les deux langues soit plus efficient : faire la différence entre « enseigner en français » et « enseigner le français ».

La langue française trouvera sa juste place dans ce pays bilingue, quand son statut sera celui d'une langue seconde. Le bilinguisme kreyol/français ne pourra devenir effectif que lorsque le kreyol, valorisé, sera la langue d'enseignement à tous les niveaux ». **Et j'ajoute** : quand tous les documents officiels seront bilingues et quand tous les Haïtiens seront eux-mêmes vraiment bilingues dans les deux langues, sans jugement négatif sur l'une et sur l'autre...



Notre association Lyon Haïti Partenariats apprécie grandement que nos partenaires haïtiens de Vallue soient francophones et qu'ils emploient notre langue, car nous n'aurions pas pu développer notre partenariat avec des partenaires uniquement créolophones. Mais nous savons aussi que la réciprocité est attendue et plusieurs de nos membres parlent un peu le kreyol, toujours très apprécié lorsqu'ils sont à Vallue. Mais nous avons aussi la chance qu'un de nos administrateurs soit d'origine haïtienne et soit lui-même parfaitement bilingue, ce qui est un facilitateur des relations avec nos partenaires. Par contre, à part quelques expressions en kreyol, telles que « mès anpil » ou « kenbe fèm », nos textes et nos échanges écrits avec nos partenaires haïtiens sont toujours en français. Cette réflexion sur le bilinguisme kreyol-français peut nous aider à reconsidérer nos méthodes de communication, pour un meilleur équilibre à l'avenir.

Maguy Vermande, Présidente de LHP

Lyon, le 12 février 2019

Contribution de l'association l'Appel, par Hubert Chegaray

Chargé de programmes à l'île de La Tortue

Le créole dans l'enseignement

Vos questions sont difficiles car nous connaissons mal le créole, à l'association L'APPEL nous travaillons depuis une douzaine d'années à l'amélioration de l'éducation dans les écoles primaires de l'île de la Tortue qui est une zone rurale très isolée. Les enseignants enseignent le français mais ne savent pas le parler... ! Nous avons alors encouragé les enseignants à poursuivre leurs études l'après-midi ou le week-end et nous avons constaté aux cours des années un progrès des enseignants en français. Actuellement 144 d'entre eux suivent les cours de sciences de l'éducation en français à Port de Paix le week-end.

Dans ces zones rurales, la population ne connaît pas le français, l'enseignement en créole indispensable devrait être accompagné des langues de proximité utiles qui sont l'espagnol et l'anglais. Cela peut paraître iconoclaste : à La Tortue par exemple du fait de la proximité des Bahamas l'anglais est pour certains mieux compris que le Français !

Cordialement

Hubert Chegaray

Communication du Collectif Haïti Occitanie (CHO) et questions aux intervenants et participants, par François-Frantz Cadet

Président du CHO

Actuellement la situation quasi insurrectionnelle d'Haïti donne à penser et à réfléchir ...:

- pas sur l'éternel bilan où le passé est admiré, le présent dédaigné et l'avenir négligé ;
- pas sur les guerres intestines des linguistes,
- pas sur la reconnaissance internationale de nos littérateurs francophones et sur la montée des productions créolophones,
- pas sur la distance qui sépare la diaspora des autochtones haïtiens ;

mais sur le **NON-DÉVELOPPEMENT** d'Haïti.

Dans cette salle nous sommes nombreux :

- à avoir contribué aux travaux des RN 2018 à Brens en Occitanie sur le thème : GRANDIR (en) HAÏTI ... qui invitait les associations franco-haïtiennes en partenariat avec des groupes sociaux haïtiens, à préférer pour eux : l'accès à l'eau, à la santé, à l'éducation, à l'entrepreneuriat et à une saine alimentation.
- à avoir cette semaine écouté et apprécié sur RFI le lourd et généreux travail que font des haïtiens en terme de santé. Il faut en citer quelques-uns : à l'Hôpital pédiatrique St Damien / Lutte contre la Drépanocytose avec le Dr Nora St Victor, à la Fondation Max Cadet / soins dentaires aux démunis avec le Dr Larose et le centre GHESKIO / lutte contre les maladies infectieuses et le Sida avec le Dr Bill PAPE.
- à ressentir la détresse d'un peuple à qui depuis fort longtemps :
 - les promesses faites ne sont jamais tenues,
 - les solutions à leurs vrais problèmes ne sont jamais apportées
 - et la satisfaction de leurs véritables besoins, jamais totalement atteinte.

Actuellement c'est « **j'ai faim, j'ai soif** » dans la langue de celui et de celle qui se présente. En Haïti : la société marchande, les intellectuels et les bien-pensants s'expriment dans la ou les langues de défense de leur intérêt. Or les humbles, les démunis et les méprisés doivent, tout en possédant la langue maternelle, subir le projet créolophones des pensants et s'approprier l'une des langues de fuite opportune pour investir dans un ailleurs improbable qui s'appelle l'exil. Le rêve d'un jeune lettré haïtien ce n'est pas réussir dans sa langue, c'est fuir et réussir ailleurs et quel qu'en soit la langue.

Alors : Que visent donc nos actions ? Qui définit l'opportunité d'une langue ? Quelle langue parlée pour quels besoins ? Qui ose définir les contours circonstanciels d'une langue ? Le bilinguisme dans la communauté de vie, d'insatisfactions partagées, fait débat. Mais le bilinguisme choisi, par celui qui construit son projet dans la fuite dans l'exil, peut-il faire débat ?

En sortant de ce lieu où les échanges seront en total décalage avec la réalité du vécu haïtien, Que sont nos projets ? Que construisons-nous ? Oserons-nous écouter ce qui fait écho à nos préoccupations c'est à dire : la détresse d'un peuple, ses insatisfactions, ses besoins et ses attentes ?



Journée d'études sur le bilinguisme créol-français en Haïti

Et pour faire de la langue un vecteur du Développement : Oserons-nous accompagner leur DÉVELOPPEMENT ?

François-Frantz Cadet

Table ronde : Comment agir, perspectives et solutions à proposer et à débattre.



Nous reproduisons ici l'essentiel des nombreuses questions posées par les participants et les réponses apportées par les quatre experts qui sont intervenus au cours de cette journée d'études. Nous attirons l'attention du lecteur sur le fait que certains des avis exprimés peuvent présenter entre eux des divergences, mais nous avons souhaité les retranscrire sans les altérer et laisser au lecteur le soin de se faire sa propre opinion sur le sujet.

Quels seraient, selon vous, les actions à mener prioritairement ?

Sylvie Croisy : pense que la situation des deux langues officielles d'Haïti ne correspond pas exactement à une situation de bilinguisme mais qu'il s'agit plutôt d'une situation de diglossie c'est-à-dire « la coexistence dans une même communauté de deux variétés de langue génétiquement apparentées dont l'une baptisée variété haute et l'autre variété basse ». Elle propose donc de mieux valoriser le créole et prévoir des examens dans les deux langues.

Les créolophones font eux-mêmes une distinction entre locuteur créole et locuteur français, ces derniers étant mieux considérés socialement. Le français est perçu comme un atout pour obtenir un diplôme, et ainsi pouvoir subvenir aux besoins de sa famille. Mais il existe aussi une affirmation de l'identité culturelle en créole.

Il faut distinguer le créole des lettrés et le créole des illettrés. Pour les lettrés, quelle que soit la langue utilisée ils seront capables de faire le pont entre la langue qu'ils apprennent et celle qu'ils parlent déjà. Pour les illettrés en revanche, ils ne pourront jamais appréhender complètement une nouvelle langue car ils ne savent déjà pas bien lire, écrire ni prononcer la langue de départ.

Le souci ce n'est pas tant la langue mais plutôt l'enseignement de la langue : en France on parle de pédagogie adaptée avec l'intégration de tous les handicaps et de toutes les cultures dans les classes,

mais, en Haïti, les enseignants ne sont pas forcément préparés à cela. L'éducation en Haïti a été calquée sur les modèles européens, et c'est pour cela que les réformes n'aboutissent pas. Les façons dont on appréhende la culture en France et en Haïti ne sont pas les mêmes : en France, la loi de 1905 de séparation de l'Eglise et de l'Etat débouche sur la pédagogie laïque, mais celle-ci peut difficilement être appliquée en Haïti, pays créationniste (c'est l'objet de sa thèse de doctorat).

Un des problèmes majeurs des enseignants en Haïti est la transmission du savoir : que ce soit en créole ou en français, on se heurte à la difficulté de compréhension des élèves.

Robert Berrouët-Oriol : propose deux phases distinctes mais complémentaires :

- 1) L'état haïtien doit définir avant tout une vision à long terme. Cette vision doit ensuite donner lieu à une véritable politique linguistique nationale englobant toutes les dimensions de la vie de la nation : législation, administration, politique, communication, etc... Il faut permettre que les documents soient accessibles à tous en créole et en français, valoriser le créole dans la vie publique, par exemple, rédiger la constitution et les lois en créole.
- 2) Le Ministère de l'Education doit ensuite décliner cette politique linguistique nationale à son niveau et définir et mettre en œuvre une politique linguistique éducative avec un aménagement des deux langues officielles.
- 3) Il existe aussi une situation d'injustice vis-à-vis des universitaires haïtiens. L'Etat ne se tourne pas vers la Faculté de Linguistique Appliquée de l'Université d'Etat d'Haïti pour réaliser l'aménagement linguistique nécessaire.

Robert Berrouët-Oriol plaide pour la convergence programmée entre le créole et le français. Il faut définir et mettre en œuvre une vraie politique nationale linguistique.

Cela passe par la promulgation d'une loi d'aménagement linguistique qui, tout en donnant la priorité au « droit à la langue maternelle », le créole, saura garantir l'équité des droits linguistiques de tous les Haïtiens et la parité institutionnelle entre nos deux langues.

Il propose de mener la réflexion sur le long terme. Il faut prioriser la formation des traducteurs car on ne peut pas traduire n'importe quoi, n'importe comment !

Bartoly Pierre Louis : propose de sensibiliser le public sur la conscience linguistique, susciter une vraie conscience citoyenne, valoriser la langue créole, former les enseignants.

Il propose aussi d'envisager le bilinguisme, peut-être, sur une base territoriale car certains territoires sont plus exposés que d'autres à l'usage du français alors que d'autres parlent exclusivement le créole spécialement dans les territoires ruraux. Haïti n'est donc pas encore prêt pour une telle proposition. Elle est intéressante, mais très difficile à appliquer dans la mesure où depuis la colonisation française le créole et le français n'ont pas les mêmes poids, et les mêmes valeurs en Haïti, malgré la place qu'occupe aujourd'hui le créole tant en milieu scolaire qu'extrascolaire. C'est ce que nous appelons les représentations sociolinguistiques. Le plus important serait que l'Etat haïtien investit dans une politique linguistique capable de favoriser le développement du bilinguisme.

Pour lui, le concept de diglossie est à mettre de côté dans le cas d'Haïti, car il faut d'abord sensibiliser sur la conscience linguistique ; c'est-à-dire déjà savoir qu'il y a deux langues, qu'il y a un contact permanent et inévitable entre les deux, mais aussi savoir que le créole est perçu comme une langue informelle alors que le français ou l'anglais sont perçus comme des langues structurées (avec grammaire, concordance des temps, règles, etc...) et bénéficient de ce fait d'une certaine aura. Un travail de changement de représentation est donc nécessaire.

La question du bilinguisme est avant tout politique et idéologique parce que c'est l'Etat lui-même qui a initialement choisi de favoriser les élites en instaurant l'enseignement en français à l'école.

Il faut donc une politique linguistique qui prenne bien en compte les deux langues. Il faut que l'Etat prenne en charge cette politique linguistique car on ne peut pas prétendre enseigner le créole sans matériel adéquat et sans formation des enseignants. Il faut une véritable volonté politique.

Frantz Gourdet : Il souligne qu'il faut manier la notion de territorialisation avec beaucoup de précautions car elle pourrait aboutir à une accentuation de la fracture sociale.

Par ailleurs, il pense que la situation des deux langues officielles d'Haïti a beaucoup évolué ces dernières années et qu'il n'existe plus réellement de situation de diglossie sauf, peut-être, pour 5 % de la population qui a toujours parlé français depuis la naissance. La diglossie est à son avis un leurre en Haïti car 90% des locuteurs parlent uniquement le créole.

Par comparaison, il note qu'en Belgique, le bilinguisme territorialisé n'a pas été décrété mais s'est imposé naturellement, sans une décision formelle d'institutionnalisation.

Chantal Guerrier : Salue la naissance de l'Académie créole mais pose la question des moyens mis par l'état haïtien à disposition de cette jeune structure, moyens qui semblent à première vue insuffisants compte tenu de l'immensité de la tâche à laquelle elle doit s'atteler.

Raymond Kernizan : Il faut un aménagement linguistique (« whatever that may be ! »). Il y a même une proposition d'avoir une partition géographique.

La problématique linguistique accentue les problèmes que nous avons dans le domaine de l'éducation. Une particularité : l'enseignement se fait en créole mais l'évaluation à tous les niveaux se fait en français.

L'idée de l'existence d'un français haïtien différent du français de France fait son chemin.

L'inadaptation des manuels scolaires à la réalité haïtienne a été soulignée.

Le fonds bibliothécaire créole est méconnu.

Une initiative de traduction d'ouvrages en créole est en cours.

Il regrette qu'un travail d'enrichissement de la langue dans les domaines techniques et scientifiques (à tous les niveaux) et sa concrétisation dans la production d'ouvrages d'enseignement ne soit pas plus avancé. Il sait que Michel Degraff avait entrepris quelque chose mais ignore l'état d'avancement.

Partant du constat que le bilinguisme fonctionne dans d'autres pays, il se demande si le bilinguisme est un problème uniquement pour Haïti ?

Un haïtien qui arrive aux USA dans un milieu haïtien a du mal à s'intégrer ce qui amène à considérer que c'est plutôt un problème culturel et non un problème de langue.

Il souligne enfin qu'il y a aussi un problème au niveau du budget de l'Etat haïtien. Ce dernier a-t-il ou prend-il les moyens de réaliser ses ambitions ?

Alain Raymond, administrateur du CHF : Cette journée d'étude sur le bilinguisme kréyol-français a selon moi, démontré que la question linguistique est une question cruciale en Haïti. D'abord pour les sceptiques, la reconnaissance du kréyol comme langue à part entière a été démontrée par les intervenants. L'approche par les droits linguistiques portée par Robert Berrouët-Oriol (RBO) est puissante, et la recherche d'une parité statutaire du kréyol et du français qu'il propose est légitime ;

les maîtres mots que propose RBO sont convergence, enrichissement mutuel pour dépasser la relation dominant/dominé du rapport entre les deux langues. La responsabilité de l'Etat sur le rapport asymétrique entre les deux langues a été pointé comme obstacle majeur à un bilinguisme réel et justifie pour RBO d'abandonner tout effort de réforme pour adopter une véritable révolution linguistique dans une vision rassembleuse.

Cette journée a permis de partager un horizon souhaitable du bilinguisme, des expériences (telle que celle de Claude Calixte) montrent que c'est possible, la question de la généralisation reste entière avec un obstacle majeur : la formation des maîtres et la fragmentation / dispersion des acteurs éducatifs.

N'a pas été abordé la question du bilinguisme dans d'autres secteurs (monde du travail, médias dont radios communautaires SAKS ...) etc. Le rôle de la Faculté de linguistique appliquée n'a pas été évoqué de même que la mémoire de son défunt recteur Pierre Vernet, à corriger dans la biblio.

Propositions : produire et diffuser les enseignements de cette journée. Présenter à l'AG du CHF le plaidoyer pour les droits linguistiques (RBO) et voter.

Hubert Chegaray, association l'Appel : Après ces débats il apparaît que le créole est, sans aucun doute, une langue à part entière qui a longtemps été dévalorisée en référence à la langue des esclaves.

Que penser de cet enseignement en français dès les premières classes par des enseignants qui pour la plupart ne le parlent pas ? Enseigner le français dans ces conditions peut-il être en lien avec l'analphabétisme d'une partie de la population ?

Il aurait été intéressant que nous ayons eu ce débat. Il semble qu'un consensus se soit dégagé pour la poursuite de l'enseignement du créole au moins jusqu'au brevet, 9eme AF. Il me semble d'ailleurs que c'était la proposition de Sylvie Croisy d'un examen, à l'issue de la 9eme AF, uniquement en créole de façon à motiver ceux qui ne se servent jamais du français.

Apprendre plusieurs langues est une ouverture d'esprit. Encore faut-il des enseignants compétents ! Du fait de l'environnement proche, l'espagnol et l'anglais devraient être des langues connues des haïtiens.

Imane El Kholi, chargé de projets, « Un enfant par la main » : En 1987, le créole haïtien est proclamé langue officielle d'Haïti au même titre que le français. Cependant, la réforme Bernard, ni même les suivantes, ne réussiront pas à résoudre le problème de l'usage dominant du français dans les écoles. En effet, tous les examens officiels se font en français. De même, le français est utilisé comme langue professionnelle. A cela s'ajoute un système éducatif « limité et souvent médiocre » qui ne permet pas aux élèves de maîtriser le français ni même le créole haïtien. La cause principale de cet échec scolaire est la position de l'Etat Haïtien qui ne contrôle que 20% des écoles du système éducatif et qui se retrouve donc démunie face à tous les réseaux éducatifs qui cohabitent en Haïti (écoles privées, congréganistes, confessionnelles, communautaires etc...). En outre, les enseignants n'ont pas reçu de formation adéquate. Or, « sans enseignants, on ne peut pas vraiment parler d'école ». Les haïtiens sont donc en proie à un conflit linguistique mais également éducatif. Il faut donc commencer par consolider les institutions haïtiennes comme l'Ecole avant d'entreprendre un aménagement linguistique.

Patrick Pierre-Louis : « Bonjour, Malheureusement j'ai été réquisitionné par le traiteur qui est une grande dame de la communauté haïtienne de France pour lui donner un coup de main afin ramener

à son laboratoire les ustensiles de cuisine. Et donc je n'ai pas pu voir la fin de ce grand moment du créole haïtien. Mais le peu que j'ai pu voir a été comme une lumière nouvelle pour moi. Je serai heureux si vous me tenez au courant des futurs moments de ce genre. Je pense même qu'on devrait répéter cette même formule chaque week-end dans les différentes villes de France. »

Kyle Dorsett : Il y a déjà eu plusieurs réformes, par exemple la réforme Bernard, mais elles n'ont pas donné de résultats significatifs. Comment savoir si une nouvelle réforme mise en place par le gouvernement sera réellement efficace ? Quel est l'impact et le poids des organisations de la société civile pour faire évoluer les actions du gouvernement ?

Robert Berrouët-Oriol : Il est important de promouvoir une vision rassembleuse auprès de la société civile pour forcer l'état à établir sa politique d'aménagement linguistique. C'est une responsabilité de l'Etat haïtien, mais un travail de fond et de longue haleine est nécessaire pour que la société civile obtienne des actions concrètes de la part de l'Etat.

Daniel Boisson : Le CHF souhaite porter des recommandations auprès de ses membres associatifs et individuels mais aussi auprès d'autres acteurs institutionnels tels que l'Etat haïtien. Cette action passe également par nos projets tels que COMOSEH et REDASH. Enfin, il est important de souligner que le travail du CHF sur ce sujet ne fait que commencer et que d'autres ateliers ou groupes de travail vous seront proposés à l'avenir sur ce sujet.

Bibliographie relative au bilinguisme créol-français en Haïti



Note – Robert Berrouët-Oriol nous fait remarquer qu'il n'existe pas, à sa connaissance, de livre spécifiquement consacré au bilinguisme en Haïti. La notion de bilinguisme est abordée dans des articles grand public et/ou études prenant en compte le système éducatif haïtien.

- Guide pédagogique : Les démarches d'enseignement bilingue (français –créole) dans les classes bilingues, Académie de Guadeloupe, 2017 (PDF disponible au CHF)
- Le problème linguistique haïtien, Éditions Fardin, Port-au-Prince : 1985
- Pour une éducation bilingue en Haïti, Le Web pédagogique, sans nom d'auteur, 13 décembre 2016
- BAJEUX Jean-Claude : Mosochwazi Pawol Ki Ekri An Kreyol Ayisyen, Anthologie de la Littérature créole haïtienne, 1999.
- BENTOLILA Alain et GANI Léon, « Langues et problèmes d'éducation en Haïti », Revue Langages, Année 1981, 61, pp. 117-127, Fait partie d'un numéro thématique : Bilinguisme et diglossie (PDF disponible au CHF)
- BERROUET-ORIOLE et al., L'aménagement linguistique en Haïti : enjeux, défis et propositions, Cidihca et Éditions de l'Université d'État d'Haïti, 2011
- CHAUDENSON Robert et VERNET Pierre, L'école en créole. Etude comparée des réformes des systèmes éducatifs en Haïti et aux Seychelles, Paris : Agence de Coopération Culturelle et Technique, 1983
- CHÉRY Pierre Michel, Eryte Vilokan (roman) et son analyse par Pierre VERNET
- COMHAIRE Suzanne, Le créole haïtien : morphologie et syntaxe, Port-au-Prince Caravelle, 1936. Ré-édition Genève: Slatkine Reprints, 1979
- FRANÇOIS Pierre Enocq, Système éducatif et Abandon social en Haïti. Cas des enfants et des jeunes de la rue. Thèse de l'Université Paris 10 Nanterre, 2009 (PDF disponible au CHF)

- HALL Robert A. et al., Haitian Creole: grammar, texts, vocabulary, Philadelphia: American Anthropological Association, 1953
- POMPIUS Pradel, Contribution à l'étude comparée du français et du créole: Volume I, phonologie et lexique ; Volume II, morphosyntaxe, Éditions Caribéennes, Port-au-Prince: Vol. 1 : 1973 et Vol. 2 : 1976
- SAINT-GERMAIN Michel, La situation linguistique en Haïti, bilan et prospective, Conseil supérieur de la langue française, Québec, s.d.
- SAINT-GERMAIN Michel, « Problématique linguistique en Haïti et réforme éducative : quelques constats », Revue des sciences de l'éducation, vol. 23 no 3, 1997
- SIMÉON Marc Lens, Bilinguisme et enseignement en Haïti : Hypothèse de travail sur une problématique historique, Arlap hypothèses, 13 février 2018
- THELUSMA Fortenel, L'aménagement linguistique en Haïti et le bilinguisme français-créole, Montray kreyòl, 26 octobre 2011
- TROUILLOT Michel-Roph, Ti dife boule sou Istwa Ayiti, Edisyon KIK Inivèsite Karayib (Disponible à l'adresse éditions@universitécaraibe)
- VERNET Pierre, L'écriture du créole et ses réalités de fonctionnement, Port-au-Prince : Cahiers de la FLA, 1981
- VERNET Pierre, « L'enseignement du français en milieu créolophone haïtien. Quelques aspects sociolinguistiques et méthodologiques », Créole et éducation, Espace créole, 7, pp 98-149, 1990
