***Ve Symposium d’études humanistiques 2019***

*Ve Symposium d’études humanistiques 2019*

Guerlande BIEN-AIMÉ-

guerlandebienaime@yahoo.fr – tel : 509 36969151

### Laboratoire de linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles (LIDILEM) Université Grenoble Alpes

###  Laboratoire Langue, Société, Éducation (LangSÉ) Université d’État d’Haïti

 **Enseigner en créole à l’Ecole fondamentale en Haïti, entre représentations et disparités dans les pratiques**

 Plusieurs réformes éducatives ont vu le jour en Haïti. Cependant, bien des paramètres restent encore à élucider voire à prendre en considération, en particulier une prise en compte réfléchie et cohérente du créole à l’école. Dans le contexte éducatif haïtien, les capacités langagières des élèves dans, leur langue première, le créole, ne sont pas toujours prises en compte et, souvent, tout se passe comme si elles étaient inexistantes. La littératie en créole est reléguée au second rang. Elle est parfois absente dans certains établissements scolaires. Les interventions pédagogiques sont plutôt orientées vers un enseignement qui vise davantage, dès les premières années, un enseignement du et en français, langue considérée comme garante de la réussite sociale. Cette considération suscite souvent l’exclusion du créole dans les classes.

On se propose, dans cette contribution, d’aborder l’enseignement /apprentissage en créole au niveau de l’école fondamentale, en prenant en compte les représentations idéologiques des enseignants et des responsables d’établissement scolaires sur l’usage du créole et les pratiques disparates dans les écoles. Notre propos se basera principalement sur des données recueillies, en automne 2013, à partir de 2 types de questionnaires sociolinguistiques proposés à 12 responsables d’écoles, 38 enseignants des 2 premiers cycles de l’école fondamentale. De cette réflexion, nous espérons dégager plus particulièrement des perspectives susceptibles d’encourager une intégration effective du créole à l’école.

**Mots clés : Ecole fondamentale, créole, français, école haïtienne, représentation idéologique**

**Introduction**

Plusieurs réformes éducatives[[1]](#footnote-1) ont vu le jour en Haïti. Cependant, bien des paramètres restent encore à prendre en considération voire à élucider, en particulier une prise en compte réfléchie et cohérente du créole à l’École fondamentale. Dans le contexte éducatif haïtien, les capacités langagières des élèves dans, leur langue première, le créole, ne sont pas toujours considérées et, souvent, tout se passe comme si elles étaient inexistantes. L’apprentissage en créole est reléguée au second rang et parfois inexistant dans certains établissements scolaires. Les interventions pédagogiques de certains enseignants sont plutôt orientées vers un enseignement qui vise davantage, dès les premières années, un enseignement du et en français, langue représentée dans l’imaginaire collectif comme un garant de l’ascension sociale.

S’interroger sur la place du créole dans l’enseignement fondamental en Haïti, c’est aussi questionner les politiques éducatives en rapport avec la question linguistique dans l’enseignement. Mais, cela implique aussi de s’arrêter sur les notions de : langue maternelle (désormais LM), langue seconde (dorénavant LS) et langue étrangère (désormais LE). C’est souvent sur la base de l’opposition entre ces notions qu’on effectue les choix, mais aussi en s’appuyant sur la compréhension de la notion de bi-plurilinguisme qui offre de nouvelles approches dans l’enseignement à la fois en termes d’objectifs et de processus d’apprentissage. Ainsi, nous prendrons en considération les réformes éducatives haïtiennes, en nous appuyant plus particulièrement sur la réforme de 1979 connue surtout sous le nom de *Réforme* *Bernard*, nom du ministre de l’éducation nationale d’alors. C’est d’ailleurs à cette réforme que le système éducatif haïtien doit ce qu’on appelle aujourd’hui l’École fondamentale (désormais EF). Cette réforme vient réorganiser le système scolaire haïtien en deux grands niveaux : l’EF qui va de la 1e année à la 9e année, et le Nouveau secondaire s’étendant de la 3e secondaire à la terminale. L’EF est divisée en trois cycles qui se répartissent comme suit : le 1er cycle va de la 1e aux 4 e années ; le 2e, comprend les classes de 5e et 6e années ; le 3e, de la 7e aux 9 e années. D’où l’EF se déroule sur une durée totale de 9 années.

Nous nous proposons, dans cette contribution, d’aborder l’enseignement en créole au niveau de l’école fondamentale, en prenant en compte les notions de LM, LS et, LE, les décisions de l’Etat, les représentations des enseignants, mais aussi les pratiques disparates observées dans les écoles. Notre propos prendra aussi appui sur des données recueillies, en automne 2013, à partir de 2 types de questionnaires sociolinguistiques proposés à 12 responsables d’écoles, 38 enseignants des 2 premiers cycles de l’école fondamentale. La situation des langues dans l’enseignement d’Haïti n’étant pas une situation singulière,  d’autres communautés vivent des expériences relativement semblables. Par conséquent, à travers cette contribution nous regarderons aussi ce qui passe dans d’autres communautés, en vue de tirer des enseignements qui peuvent être nous suggérer sinon des leçons, du moins des démarches en termes de développement d’un dispositif d’enseignement-apprentissage bilingue dans le contexte haïtien. Commençons par aborder la notion de langue maternelle.

**1- Langue maternelle**

Définir la notion de langue maternelle pourrait paraître, de prime abord, aisé suivant les spécificités (socio)linguistiques de la communauté en question. Comme le constate V. Castellotti (2001, P. 20) : « lorsqu'on demande à des locuteurs, en France, quelle est leur langue maternelle, on obtient généralement une réponse immédiate, formulée sans hésitation ». Néanmoins, cette notion de LM présente de nombreuses limites en termes de définition, si l’on considère les membres d’une communauté bi-plurilingue. À ce sujet L. Dabène (1994) nous signale que la plupart des ouvrages de didactique, qui font de ce concept un usage intensif, ne le définissent pratiquement jamais. Dans le *Dictionnaire* *des sciences du langage*, la LM est définie comme « celle par laquelle le sujet, généralement dans le cadre de l'éducation familiale, accède dès son plus jeune âge au langage verbal » (Neveu, 2004, P. 174). On pourrait retenir de cette définition que la LM est la langue de première socialisation de l’individu, celle qui facilite l’entrée d’un individu dans le langage, de le développer et qui façonne son appréhension du monde. Mais, il va sans dire qu’une telle définition présente des limites et soulève des interrogations, comme, par exemple, quelle serait la LM d’un individu qui entend régulièrement deux, voire plusieurs langues dans son environnement familial immédiat.

Plusieurs auteurs ont essayé de préciser les critères moins discutables permettant de définir la LM. Retenons ici la tentative de V. Castellotti (2001, P. 21) qui en retient deux principaux, tout en les reconnaissant discutables. Ce sont les critères :

* « étymologique ou morphologique » : la LM est celle « liée à la mère » ; l’« antériorité d'appropriation lié au mode d'acquisition », de laquelle découlent des « qualités intrinsèques, en particulier celle d'être maîtrisée avec le plus haut degré de compétence et de permettre d'exprimer sa pensée de la façon la plus précise possible » ;
* « fonctionnel et identitaire » : la langue que le locuteur « emploie le plus » ou « à laquelle il s'identifie ».

Cette tentative de précisions, elle aussi, se heurte à des limites ou suscite d’autres interrogations comme celles de la maîtrise et de plus haut degré et précisions de la pensée. Toutefois, le critère « fonctionnel et identitaire » évoqué dans les explications de V. Castellotti (*op. cit.*) paraît être un élément significatif qu’il convient de retenir dans la définition de la LM dans la mesure où ce critère peut relativement traduire la relation du locuteur avec sa ou ses LM.

Nous laissons ici entrevoir qu’un individu peut avoir plusieurs LM. Cela peut être la situation d’enfants de famille de nationalités et de langues différentes. Avec le père, les enfants recourent à une langue, avec la mère une autre, avec leurs voisins une autre, etc. Cela peut aussi être le cas, par exemple, d’enfants de parents diplomates en poste dans un pays étranger où leur langue d’origine n’est pas celle de la communauté. Ils sont scolarisés dans la langue de la communauté et se voient ainsi *évoluer* dans plusieurs langues. Cette pratique plurilingue est introduite dans la famille où elle aura certainement une influence. En recevant leurs amis à la maison, les enfants s’expriment dans la langue de l’école qu’ils partagent avec eux et le reste de la communauté. Avec leurs parents, ils utilisent une ou deux autres langues différentes, etc.

Ces situations montrent que la notion de langue maternelle n’est pas très facile à définir. Mais en Haïti, cette difficulté n’est pas remarquée dans les représentations qu’ont les locuteurs des deux langues officielles et d’enseignement : le créole est vécu comme langue première et maternelle et le français comme langue seconde ou de scolarisation, même si le concept de français langue de scolarisation (FLSco) ne s’entend guère en Haïti. Les Haïtiens nés en Haïti sont nés créolophones avec la potentialité de devenir francophones s’ils arrivent à bien évoluer dans l’échelle de leur scolarité. Or encore aujourd’hui l’école n’est pas garantie à tous les enfants

2-  **Langue seconde**

La notion de *langue seconde* est utilisée avec de nombreuses acceptions faisantsouvent référence à des enjeux et des statuts sociaux voire politiques*.* P. Martinez (1996 : 19) souligne, par exemple, que « *langue seconde* prend un *sens collectif*. On implique alors une position particulière de cette langue, officiellement ou de manière tacite. On parle parfois de statut spécial, d’un fonctionnement social et d’une situation culturelle privilégiée, liée par exemple à une histoire coloniale et un environnement favorable (…). C’est le statut du français dans plusieurs pays d’Afrique ou dans les départements et territoires d’outre-mer, Antilles, Guyane, Réunion, Polynésie, etc. »

Le concept de langue seconde est notamment popularisé par J.-P. Cuq (1991). Sur chacune des aires où il trouve son application, c’est une langue de nature étrangère. Il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes dans ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux et par le degré d’appropriation que la communauté qui l’utilise s’est octroyé ou revendique. Elle est souvent langue de scolarisation. Cette communauté est dès lors bi-plurilingue. La plupart de ces membres le sont aussi et le français joue, dans leur développement psychologique, cognitif et informatif, conjointement avec une ou plusieurs autres langues, un rôle privilégié. P. Dumont et B. Maurer (1995) soulignent que du point de vue sociolinguistique, la LS sert à désigner une langue marquée par un certain degré « d’appropriation de la part de la communauté qui l’utilise ». L’adjectif *seconde* renvoie à l’idée d’une hiérarchisation, à l’existence d’une ou de plusieurs langues premières. Dans les communautés où le français est pratiqué comme une LS, son apprentissage se fait surtout largement par le truchement de l’école. C’est en ce sens qu’on parle de FLSco, d’où le titre assez éclairant de cet essai de M. Verdelhan-Bourgade (2002) : *Le français de scolarisation. Pour une approche didactique réaliste.*

Comme le souligne L. Gajo (2005, P. 47), le choix d’une langue seconde comme langue d’enseignement « suppose un lien particulier entre langue et discipline non linguistique (…). En effet, enseigner par exemple l’histoire, les mathématiques ou l’éducation artistique en français implique sans doute des développements variables aussi pour la discipline que pour la langue. Là aussi se tissent souvent des enjeux symboliques et idéologiques à côté des seuls enjeux didactiques ». Or, comme il a été observé dans R. Govain (2009), l’établissement de pareil lien semble n’avoir jamais été une préoccupation pour les responsables officiels de l’éducation en Haïti. L’enseignement / apprentissage du français est approché en Haïti comme s’il s’agissait d’une situation de LM. La plupart du temps, les livres (toutes disciplines prises en considération) qui sont en circulation dans la plupart des écoles sont destinés à enseigner à des élèves de communautés où le français est enseigné comme une LM : les acteurs de l’école se représentent le français à la fois comme 1) *langue de communication* entre tous les acteurs immédiats de la classe, 2) *langue d’enseignement* : les contenus sont en français, sauf dans le cas des langues étrangères enseignées, et 3) *langue d’apprentissage* (les explications, les consignes, etc. sont données en français). Mais, il s’agit, en réalité, d’un leurre : le créole a toujours été présent à l’école malgré l’interdiction dont il a toujours été l’objet.

**3- Langue étrangère**

Le concept de langue étrangère (LE) prend son ancrage par opposition à celui de la LM. Ainsi, par déduction, toute langue non-maternelle peut être considérée comme une LE. Mais du point de vue didactique, une langue devient étrangère lorsqu'elle est constituée comme objet linguistique d’enseignement / apprentissage qui s’oppose par ses qualités à la LM. Ainsi, la LE n’est généralement pas la langue de première socialisation, elle n’est pas la première dans l’ordre des appropriations linguistiques, la proportion entre apprentissage et acquisition s’inverse dans son mode d’appropriation par rapport à ce qui fonde la LM (DFLES 2003). La LM s’acquiert tandis qu’une LS ou une LE s’apprend.

Selon le *DDFLES* (2003, P. 150) on peut distinguer trois degrés de xénité (ou d’étrangeté) :

* la distance matérielle, géographique (par exemple le japonais par rapport au français), généralement révélée par l’exotisme des représentations qu’on se fait de ce type de langue ;
* la distance culturelle, rendant plus ou moins facilement décodables les pratiques culturelles des étrangers et cela indépendamment de la distance géographique : deux langues proches géographiquement peuvent se référer à des cultures totalement étrangères l’une de l’autre ;
* la distance linguistique, mesurable par exemple entre les familles de langues (par exemple : langues romanes/langues slaves).

Au regard des observations empiriques de la situation sociolinguistique haïtienne et de celle des deux langues officielles dans l’enseignement, on peut conclure qu’il ne fait pas de doute que le créole est la langue maternelle des locuteurs sans considération spécifique relative à une quelconque variable d’ordre social. Cependant, au regard de ces mêmes observations, le français a, en Haïti, un double statut socio-didactique sur le strict plan de l’enseignement / apprentissage. Le français est certes, en Haïti, une langue de scolarisation. Mais, qu’on le considère comme FLSco ne résout pas l’énigme consistant à savoir s’il est une LS ou une LE. Si l’on prend en compte sa pratique par les locuteurs ayant atteint un degré plus ou moins satisfaisant de scolarisation, on le considèrera comme une LS. Mais, pour la grande majorité des élèves, qui arrivent à l’école sans rien connaître du français, il est une LE. H. Besse (2002) a donc eu raison de noter que « enseigner / apprendre une langue seconde, c’est enseigner / apprendre une langue de nature étrangère pour les apprenants, mais ayant des statuts (dans l’enseignement, dans la vie sociale) qui l’apparentent à ceux de la langue maternelle ».

Tout processus d’enseignement / apprentissage dans le contexte haïtien devrait tenir compte de cette donnée (que le français est tout aussi bien une langue étrangère qu’une langue seconde suivant les considérations que nous nous sommes amenés à faire), que l’une ou l’autre langue est envisagée comme langue enseignée ou comme langue d’enseignement.

**4- Le rôle et le choix et des langues dans le contexte socioéducatif haïtien**

Le choix des langues dans la réalité socioéducatif haïtien confirme les propos de Laurent Gajo (2005) qui souligne que le choix de langue en matière de politique éducative est en principe porté par une idéologie. Le système scolaire haïtien est, en quelque sorte, dès son origine, modelé sur le système français. Ainsi, malgré le faible pourcentage de la population qui soit à même de comprendre et de s’exprimer dans cette langue on constate que l’enseignement a toujours été donné en français. Avant la réforme de 1979, le créole était, néanmoins, employé *de facto* comme langue d’alphabétisation des adultes. L’école haïtienne a ainsi longtemps fonctionné en français dans la négation totale du créole, langue pratiquée par tous élèves haïtiens. Cela pourrait s’expliquer par le fait que les premiers dirigeants ou directeurs des écoles haïtiennes, les premiers enseignants, les premiers conseillers pédagogiques étaient des Français. Or, nous savons comment, au moment de la colonisation, ces derniers traitaient le créole comme une non-langue et tous les qualificatifs négatifs qu’ils y accolaient. Et ces idées reçues négatives sur les créoles allaient continuer à se propager et à devenir contagieuses et ont même traversé la manière dont des chercheurs et des intellectuels francophones ont vu les créoles que certains ont considérés comme des exceptions linguistiques. Un ordre d’idée peut être donné à ce niveau dans M. DeGraff (2003, 2005).

Tout cela tend à nous montrer que la question de la langue d’enseignement a été, d’une certaine façon, un facteur de blocage pour certaines catégories de la population ne maîtrisant pas le français. La majorité des écoles sont confrontées à des problèmes de professeurs non qualifiés, mais de façon plus redoutable à la question linguistique. L’école n’a pas su cerner ce que P. Pompilus (1985) appelle le *problème linguistique haïtien*.

Néanmoins, le débat sur la prise en compte du créole comme langue d’enseignement en Haïti n’est pas nouveau. Dès la fondation des premières écoles haïtiennes à l’aube du XIXe siècle, des hommes intéressés par la question de l’éducation, dont le Général Guérin, secrétaire du Président Alexandre Pétion (1807-1818), proposaient d’utiliser le créole comme langue d’enseignement à l’école primaire. Plus tard, en 1898, Georges Sylvain va déclarer que « le jour où (…) le créole aura droit de citer dans nos écoles primaires, rurales et urbaines, le problème de l’organisation de notre enseignement populaire sera près d’être résolu » (cité par Vaval 1911)[[2]](#footnote-2). Ce rêve de Georges Sylvain va connaître une apparente réalisation avec la réforme de 1979 qui instituera le créole comme langue d’enseignement au premier cycle de l’EF, mais aussi comme langue enseignée. En tant que langue enseignée, le document officiel de la réforme indique que

  Le programme de communication créole des premier et deuxième cycles inclut des connaissances, des compétences, des attitudes et des habitudes que l’on souhaite développer chez l’enfant, particulièrement la capacité de s’exprimer convenablement dans sa langue maternelle et d’acquérir les mécanismes mentaux qui sont à la base des différents savoirs : écouter, parler, lire et écrire.

La réforme affiche plus ou moins clairement sa préférence pour un enseignement / apprentissage dans la langue maternelle des apprenants en début de scolarisation :

  L’amélioration du système éducatif constitue un préalable au développement. Mais elle ne peut se faire sans prendre en compte la réalité sociale et culturelle de la société concernée et des idées que cette société a d’elle-même dans sa globalité. En vue de la relation étroite entre le développement de plusieurs aspects de l’intelligence et le développement du langage, il est important que l’enseignement s’appuie directement sur les expériences vécues de l’enfant. Il est donc essentiel qu’il se fasse dans une langue que l’enfant comprend en l’occurrence le créole .

Cette disposition officielle émise à travers cette réforme – consistant à intégrer le créole comme langue d’enseignement dans le système – ne sera, tenant compte des observations, qu’un vœu pieux : le créole n’est pas langue d’enseignement au niveau prescrit. Il n’y est qu’une langue enseignée. Là encore, il faudrait préciser que toutes les écoles ne l’enseignent pas. Considérons l’exemple suivant pour mieux étayer ce fait. Selon *le rapport de recherche sur l’aménagement en salle de classe* (2000), 19 sur 214 écoles enquêtées n’avaient pas de cours de créole, cette enquête ayant été réalisée auprès d’élèves de 1e, de 4e et de 6e AF. Sur ces 19 écoles, 14 se trouvaient dans le département de l’Ouest et surtout dans la zone métropolitaine de Port-au-Prince, où, en tout, 44 écoles avaient été enquêtées. Cela donne un pourcentage de plus de 30%, sur l’ensemble des écoles enquêtées dans ce département.

En analysant l’évolution du système éducatif haïtien, on peut constater que, pendant longtemps, la question des langues n’a pas été clairement posée par ceux qui œuvraient dans le domaine éducatif. Cependant, certains militants, en particulier Frédéric Doret, luttaient depuis la période de l’occupation américaine d’Haïti (à la suite de ceux que nous avons évoqués plus haut) pour l’introduction du créole à l’école. Il écrivit, sous le pseudonyme de *Jean Dissy,* à l’occasion de la rentrée scolaire de 1927, l’article « Notre ennemi le créole »dont R. Chaudenson & P. Vernet (198, P. 53) tirent l’extraitsuivant :

Nous voici à la rentrée des classes. Je ne puis m’empêcher de penser à ces milliers d’enfants qui dans nos écoles publiques vont, sous prétexte d’apprendre le français, commencer ou recommencer à réciter des phrases d’une grammaire qu’ils ne sont pas préparés à comprendre. Et je me sens pris d’une immense pitié.

J’ai pitié de ces enfants, non point parce qu’ils perdront leur temps à l’école – ce mal serait réparable – mais parce que, dans un an, les nouveaux élèves seront devenus des perroquets comme les anciens et auront perdu toute aptitude au raisonnement. [...]. J’ai pitié des parents parce qu’ils ont confiance dans notre méthode d’enseignement et que cette méthode est fausse et conduit bien près de la faillite .

Ce cri d’alarme de Frédéric Doret ne va être pris en compte qu’en 1979 par l’État à travers la réforme éducative préfigurant l’EF telle que nous la connaissons aujourd’hui. Ainsi, la période allant de 1970 à 1990 sera particulièrement marquée par d’intenses questionnements sur le rôle des langues dans l’enseignement en Haïti, en particulier sur la prise en compte du créole dans le système éducatif, notamment comme lange d’enseignement.

Le débat sur la prise en compte des créoles comme médium d’appropriation de connaissances par les apprenants ne s’entend pas qu’en Haïti. Aux Seychelles et en Haïti, ce débat semble s’être agité à la même période. Il est présent aussi dans les départements d’outre-mer français. On peut lire à ce sujet L.F. Prudent, F. Tupin et S. Wharton (2005) en référence à la Réunion et les Antilles. Pour ces auteurs, la prise en compte du créole dans l’enseignement est une urgence qui doit répondre à de nouvelles propositions didactiques qu’il faut *établir, organiser, structurer, et expérimenter* (*op. cit.* : 10). Il s’agit de valoriser dans le processus de socialisation des enfants leur écologie linguistique naturelle immédiate dans un contexte plurilingue. La situation réunionnaise est aussi analysée, entre autres, par Si Moussa (2013) ou A. Gauvin et L. Mazier (2006) ; celle de la Guyane en particulier par I. Leglise (2004, 2007), S. Alby (2001, 2007), ou encore celle de la Martinique et de la Guadeloupe respectivement par G. Kremnitz (1983) et P. Durizot Jno-Baptiste (1996).

### 5- La réforme de 1979

Depuis la naissance de l’école haïtienne, les responsables du système éducatif y ont entrepris plusieurs éléments de réforme : les réformes Bellegarde (1920), Dartigue (1940), Bernard (1979). Cette dernière a donné naissance à plusieurs autres éléments de réforme tels le *Plan national de l’Éducation et de la Formation* (PNEF) [1997 - 2007]. Nous nous intéresserons ici surtout à la réforme de 1979 qui a le plus retenu l’attention et qui a pu apporter une nouvelle orientation dans l’enseignement, notamment en ce qui a trait à la problématique de la gestion des langues dans le système éducatif. Cette réforme éducative visait « l’évaluation de l’ancien système, l’éradication de l’analphabétisme, la généralisation de l’instruction, la modernisation de l’enseignement et l’introduction du créole, la langue maternelle des Haïtiens, dans l’enseignement primaire et les trois premières années du secondaire » (Joint, 2006, P.109).

Cette réforme entendait introduire officiellement le créole à l’école tant comme langue enseignée que comme langue d’enseignement (nous disons *officiellement* car, en réalité, le créole a toujours été présent à l’école de manière officieuse, même si les écoles, de manière générale, y faisaient la chasse). Elle a aussi redéfini la place du français dans le système en prescrivant l’enseignement du français oral pendant les deux premières années du premier cycle de l’EF et du français écrit à partir de la deuxième année du même cycle.

L’article 1er de la loi du 28 septembre 1979 introduisant le créole à l’école stipule : « L’usage du créole, en tant que langue commune parlée par les 90% de la population haïtienne est permis dans les Écoles comme langue instrument et objet d’enseignement ». Ce taux de 90% indiqué ici ne rend compte de la situation sociolinguistique d’Haïti qu’approximativement. Car, rappelons-le avec insistance, le créole est la langue des 100% (cent pour cent) des Haïtiens. Toutefois, la réforme ne prévoyait pas d’interdire le français comme langue d’enseignement, mais l’introduire comme telle à un moment où les réformateurs croyaient qu’il serait le bienvenu. Le français continue d’être dans le système langue enseignée et langue d’enseignement. En ce qui concerne l’aspect linguistique de l’enseignement, l’objectif général est donc celui d’un bilinguisme fonctionnel qui devrait être atteint au deuxième cycle de l’EF.

Le diagnostic de l’ancien système laisse les observateurs et notamment réformateurs critiques, ce qui les a amenés à justifier le bien-fondé de la réforme. Ils se sont proposés, dès lors, de revoir certains points du système qui, selon eux, pouvaient être à la base du dysfonctionnement observé dans le fonctionnement du système scolaire. Ils affirment que : « la réforme [proposée] embrasse tous les paliers et tous les aspects de notre système éducatif, elle envisage de donner une orientation plus rentable aux objectifs que doit atteindre l’enseignement chez nous » (DEN[[3]](#footnote-3) 1982 :18). C’est ainsi que le premier but de la réforme fut de restructurer les différents niveaux du système traditionnel.

L’accent a été mis, pour commencer, sur la rénovation de l’école primaire. Le cycle primaire et les trois premières classes du secondaire dans l’enseignement traditionnel ont été remplacés désormais par *l’Enseignement fondamental.* Selon les réformateurs, le but principal de l’enseignement fondamental est d’aider chaque individu à prendre en charge son propre destin. Compte tenu de cela, ils ont opté pour un nouveau schéma caractérisé par *l’homogénéité, la flexibilité et la rentabilité* afin de mettre l’enfant, dès son plus âge, dans un processus de productivité. Ainsi, l’EF a pour vocation essentielle de promouvoir une formation générale de neuf ans, qui doit conduire le maximum d’enfants à un niveau de connaissances générales et les initier aux techniques indispensables à leur accession aux établissements de niveau secondaire ou à leur entrée dans un processus de production (Haïti DEN, 1998,p. 19).

Dans leur diagnostic, les réformateurs stipulaient que le français, langue d’enseignement, constituait un obstacle à surmonter. Intégrer le créole à l’école répond, selon l’équipe de la réforme, à la volonté de promouvoir le créole dans la vie sociale et culturelle du pays. Dans un discours prononcé le 20 mai 1979, le ministre Bernard déclarait que « cette décision d’utiliser le créole, la langue maternelle du jeune Haïtien, dans les cycles d’enseignement, repose sur la prise de conscience de la non fonctionnalité de l’usage du français comme première langue » (DEN, 1982, p. 37). On voit dès lors que l’introduction du créole à ce niveau visait l’accroissement de l’efficacité du système scolaire qui dès sa naissance n’utilisait que le français comme langue d’enseignement. Le créole y est introduit pour faciliter la communication et la compréhension entre les enseignants et les apprenants, en facilitant aussi l’intégration et la cohésion sociales entre les apprenants.

Les objectifs et les arguments présentés par les réformateurs étaient, pour la plupart, sinon méritoires, du moins fondés. Cependant, les stratégies de mise en application de la réforme n’ont pas abouti totalement ou bien n’ont guère eu de suivi. Le ministre Bernard qui en a jeté les bases a été destitué au cours de l’année 1982, l’année du début véritable de son expérimentation. La mise en application de l’EF, dont la généralisation était prévue pour les années 1985–1986, ne se réalisa que dans certaines écoles. Ainsi, on a assisté à une cohabitation de deux systèmes dans les écoles. Le nouveau système proposé par la réforme a été accueilli surtout dans les milieux moins favorisés en raison de la non-acceptation du créole par les couches aisées de la population.

Outre ces failles, on pourrait souligner que, malgré l’implication de l’État et de certains organismes comme l’UNESCO et la Banque mondiale, la réforme proposée n’a pas eu le soutien financier permettant une mise en œuvre adéquate. Il faudrait peut-être souligner que le fait que la réforme n’ait pas été proposée une initiative de l’État haïtien lui-même, mais une offre de « communauté internationale » dirigée par l’État américain pourrait dans une certaine mesure être explicatif de son échec. Peut-être que l’État n’avait pas non plus cru en la démarche qui a été suggérée.

**6- Les manquements de l’Etat et les actions disparates dans les écoles**

Les rapports entre les langues et les pratiques qu’elles sous-tendent dans les communautés bi-ou plurilingues donnent matière aux processus de régulation qu’il convient d’appeler, ici, *politique linguistique*. Mise en place par le pouvoir politique, celle-ci intervient pour équilibrer entre autres les pratiques ou usages et les perceptions linguistiques valorisantes ou dévalorisantes, sinon sociales, en vue d’un certain équilibre et d’une réelle harmonisation. À ce propos, Boyer (2001, p. 75) souligne que « s’il est un domaine où la sociolinguistique, sous l’appellation parfois de sociolinguistique appliquée, a acquis une importante légitimité sociale par le caractère thérapeutique de ses interventions, c’est bien celui *des politiques linguistiques* ». Dans le cas haïtien, on observe une politique linguistique en demi-mesure. Les visions et les orientations de l’Etat haïtien, en ce qui concerne la gestion du créole et du français sur le territoire, restent encore assez confuses, notamment, sur le plan scolaire. Au regard des considérations de la réforme de 1979 mentionnées plus haut, on peut être tenté de croire à un enseignement bilingue dans le cas haïtien. Cependant, les manquements de l’Etat ainsi que les pratiques disparates observées sur le terrain montrent plutôt un enseignement non réglementé sur le plan linguistique.

Plusieurs paramètres, parfois communs, ressortent des travaux des auteurs qui se consacrent à caractériser la nature des programmes d’enseignement bilingue. Steffen (2013, P.  93), en reprenant, par exemple, le classement proposé par Beatens Beardsmore, les résume en trois macro-facteurs :

1) le facteur situationnel se réfère au contexte sociopolitique et aux politiques linguistiques dans lesquels s’insère l’école et doit, par conséquent, être pris en compte par celle-ci ; 2) le facteur opérationnel est interne au système éducatif et peut être adapté par l’institution pour répondre au facteur situationnel ; 3) le facteur résultat correspond au type de résultats qui peuvent être attendus des différents programmes selon la combinaison de variables situationnelles et opérationnelles.

Dans l’optique du classement ou de la comparaison des diverses formes d’enseignement bilingue, certains auteurs ont tenté de dresser une typologie faisant ressortir, entre autres, les modèles et les résultats envisagés par les acteurs s’impliquant dans l’implantation d’un programme bilingue. Selon Steffen (2013, p. 62) « la plupart des typologies rendent compte également de l’influence de l’acquisition d’une L2 sur la L1 et, plus particulièrement, du développement cognitif du bilingue en devenir ».Ce qui nous amène à parler des deux grandes caractéristiques du bilinguisme : additif et soustractif. Le bilinguisme additif « se met en place lorsque la L1 tout comme la L2 sont valorisées socialement et que l’apprentissage de la L2 enrichit, par conséquent, la L1, ainsi que le développement cognitif d’une personne ». Le bilinguisme soustractif se réfère au cas où « la L1 est dévalorisée aux yeux du locuteur et que l’apprentissage d’une L2 se fait au détriment de la L1 » (Steffen 2013,p. 62). En fonction de ces deux situations, différents types de programmes sont établis.

Afin de mieux poser le modèle d’éducation bilingue que sous-entend le système scolaire haïtien, nous nous appuyons sur la typologie de Maurer (2007,p.15) :

 la submersion : utilisant la langue de la majorité linguistique pour scolariser les enfants des minorités, le bilinguisme par submersion vise le monolinguisme et l’assimilation des minorités;

l’immersion : le but de ces programmes, répandu en Amérique du Nord, est instrumental et non identitaire; il vise à la maîtrise d’une langue non-maternelle à fort statut considérée comme favorable à la réussite sociale;

l’abri linguistique : l’enfant reçoit un enseignement monolingue dans sa langue, minoritaire, pendant les premières années de la scolarité (ou toute la scolarité), la langue majoritaire étant enseignée comme langue étrangère; cette situation vise avant tout le maintien de la langue première de l’enfant ;

la transition : la langue de l’enfant, au statut social minoritaire, est utilisée comme médium dans un premier temps pour aller vers la deuxième langue, socialement dominante; cette deuxième langue devient medium d’enseignement quand le niveau des élèves est jugé suffisant pour suivre l’enseignement usuel. Le but est une assimilation culturelle et linguistique, la langue maternelle sert de tremplin à la langue seconde.

Ce classement est certes non-exhaustif,[[4]](#footnote-4) mais il est assez éclairant pour aborder le cadre de l’éducation considéré comme bilingue dans le contexte haïtien envisagé par la réforme éducative de 1979. En restant dans l’essence de ces trois  macros-facteurs énoncés ci-dessus et en nous référant aux pratiques dans les établissements scolaires haïtiens, il ne sera pas juste de parler d’un enseignement bilingue régi par un dispositif institutionnel ou encore orienté selon un programme et un cadre méthodologique défini à cette fin. En ce qui concerne la situation des deux langues d’enseignement, on peut identifier, dans les faits, un bilinguisme plutôt soustractif, puisque le créole, L1, est sous-estimé (quoique prescrit comme langue d’enseignement au premier cycle de l’école fondamentale) et que l’apprentissage du français, L2, ne tient pas compte dans la pratique, du créole.

Il ne nous est pas aisé, cependant, d’identifier un type d’enseignement bilingue unique, en raison de la diversité caractérisant l’usage des deux langues ici et là dans le système. Mais, selon les vœux de l’État et de tout ce qui s’est dessiné depuis la réforme de 1979, on peut parler, en théorie, d’une éducation bilingue basée sur le modèle dit de transition (selon la classification de Maurer), puisque le créole, au statut social minoritaire, est considéré comme langue d’enseignement dans les quatre premières années d’apprentissage. Cela sous-entend qu’on souhaite partir du connu (le créole) pour aller vers l’inconnu (le français). Mais, dans la pratique, avec bien sûr certaines nuances, on peut aussi identifier le type dit d’immersion, car selon ce qui ressort des résultats de nos observations, les interventions pédagogiques des directeurs et des enseignants sont plutôt orientées vers une pratique qui vise, dès les premières années, un enseignement du et en français, langue considérée dans l’imaginaire social populaire comme garante de la réussite sociale. On peut le constater à travers ces différentes déclarations issues de notre enquête de terrain de 2013 :

 « L’apprentissage se fait en français, tradition, attente et demande des familles et perspectives des examens officiels en français ».

 « Il est complètement interdit de parler le créole dans la salle de classe ou à l'école parce que la pratique les aide plus aisément à la maitrise du français ».

« On privilégie le français, parce que c’est dans les normes de l'établissement et la majorité des livres s’écrivent en français » .

Par ailleurs, l’interdiction du créole dans les classes ou à l’école tout court rend la situation plus complexe et laisse penser, considérant certains aspects, au modèle de submersion. Selon certains programmes de submersion, « la seule langue d’instruction est la L2 [...]. La L1 des élèves […] et leur bilinguisme n’ont pas de place dans la classe » (Steffen, 2013, p. 96). L’exclusion du créole dans la plupart des établissements scolaires insinue que le français est la seule langue d’enseignement, à tous les niveaux. C’est d’ailleurs ce qui pousse Dejean (2012, p. 53) à avancer que « élèv ayisyen se moun vini nan pwòp peyi pa yo » [les élèves haïtiens sont considérés comme des étrangers dans leur propre pays]. On est donc face à un système complexe de deux langues d’enseignement, mais où l’enseignement bilingue n’est pas organisé. L’usage de chacune des langues varie, voire change d’un établissement à l’autre, d’un milieu à l’autre et souvent sans tenir compte de l’environnement immédiat des élèves.

Le statut et la fonction des deux langues d’enseignement n’en demeurent pas moins ambigus. On peut dès lors se questionner sur le modèle didactique et les principes pédagogiques mis en œuvre pour enseigner chacune d’elles et transmettre des savoirs en chacune d’elles. Les propositions de la réforme de 1979, notamment l’article 29 du décret structurant l’école prévoient une répartition des langues en vue d’un aménagement et se traduisent sous forme d’heures d’enseignement dans les différents programmes mis en circulation par le Ministère de l’Éducation nationale, pour chacune des classes de l’EF.

Répartition des heures d’enseignement en créole et en français pour les cycles de l’EF

|  |  |
| --- | --- |
|  | **Années d’études** |
| **Modalités** |  | 1e | 2e | 3e | 4e | 5e | 6e | 7e | 8e | 9e | Total |
| Langues enseignées |  | **Nombre d’heures/année** |
| Créole | 210 | 210 | 150 | 150 | 120 | 120 | 60 | 60 | 60 | **1140** |
| Français | 120 | 120 | 120 | 120 | 150 | 150 | 150 | 150 | 150 | **1230** |
| Langues d’enseignement  | Créole | 600 | 630 | 660 | 660 | 660 | 120 | 60 | 60 | 60 | **3510** |
| Français | Période de scolarisation en créole | 690 | 720 | 720 | 720 | **2890** |
| Total d’heures de scolarisation | 720 | 750 | 780 | 780 | 810 | 810 | 780 | 780 | 780 | **6990** |

Source des données : Programme détaillé de l’école fondamentale. (Document mis en circulation par l’Éducation nationale suite à la réforme de 1979).

La répartition configurée dans le tableau ci-dessus renvoie au modèle d’éducation bilingue préconisé par l’État. Elle présente une décroissance de l’enseignement du créole par rapport à celui du français, 1 140 heures (créole L1) contre 1 230 heures (français L2). Selon cet aménagement, 3 510 heures sont allouées au créole en tant langue d’enseignement, tandis que 2 850 heures sont allouées au français en tant que tel. Cette répartition officielle, prescrite par l’État, est diversement appliquée dans la pratique des acteurs du système éducatif. Les enseignants qui sont, dans une certaine mesure, un pivot entre les institutions et la gestion des interactions en salle de classe, devraient sans doute appliquer dans et par leurs pratiques les innovations soumises par l’État, afin de les concrétiser. Cependant, ils ignorent dans la plupart des cas l’existence de ces dispositifs ou ne possèdent pas les moyens permettant de les matérialiser ou encore ils sont contraints à respecter les règlements instaurés par leurs chefs d’établissement.

Outre l’aspect économique qui représente un désavantage assez significatif dans la mise en place d’un dispositif bilingue, l’ambiguïté autour du statut des deux idiomes dans l’enseignement reste un problème majeur. La gestion didactique de ces deux langues autonomes mais apparentées implique que le statut et le rôle de chacune d’elles soient clairement définis. Le problème linguistique dans le système scolaire est de nature sociétale, économique, mais plus particulièrement pédagogique, didactique et politique. À l’exception de la répartition des heures d’enseignement, comme on le voit plus haut dans le curriculum actuel, « peu de place est accordée à [une] articulation pour l’apprentissage des deux langues» (Laguerre, 2009, p.118), et moins encore à une articulation explicite pour l’apprentissage des disciplines non linguistiques dans les deux langues. L’enseignement bilingue en Haïti devrait, selon nous, se baser sur un choix compatible avec la situation sociolinguistique du pays, les spécificités linguistiques naturelles des apprenants et la proximité linguistique des deux langues .Il nécessite une implication tangible de l’État. Comme le souligne Wolff (2009, p. 1) : « pour atteindre les objectifs d’un système éducatif qui réponde aux besoins du pays […], il n’y a pas d’alternative à un rôle vigoureux et performant de l’État, basé sur un réel leadership, des politiques pertinentes, un engagement pour une mise en œuvre et une gestion efficace du système éducatif ».

L’importance qui doit être accordée à l’usage de chacune des langues dans le curriculum doit aller au-delà d’une répartition d’heures. Cette question nous renvoie par certains côtés à ce que Maurer (201, p. 101-103) a soulevé dans le cadre de ses interventions dans la plupart des pays francophones d’Afrique où le français cohabite avec une ou plusieurs langues nationales, dans le système scolaire :

 Il est fréquent de s’en tenir à [des] considérations de volumes horaires et de répartitions annuelles quand on traite des curriculums sous l’aspect linguistique. Pourtant, si l’on considère le curriculum dans sa globalité, en tant qu’ensemble de dispositifs permettant d’assurer la formation des apprenants, il faudrait aller vers une dimension qui n’est jamais évoquée, celle des modalités d’articulation des différentes langues en présence pour assurer les enseignements/apprentissages. […] [i]l faut que les curriculums soient rédigés avec suffisamment de précision dans le domaine des langues pour que soient réglées les progressions d’étude permettant que les compétences acquises en L1 puissent être utilisées lors de l’apprentissage de la L2, puis que l’étude de la L2 trouve des échos dans celle de la L1. […] Il faut enfin que les curriculums prennent parti sur la manière dont les langues pourront (devront ?) être articulées dans la gestion de la classe. Quelle place faire à l’alternance codique ? Quel rôle accorder à la traduction ? Quelle part à la comparaison explicite des systèmes linguistiques ? Sur ces questions, si importantes pour faire la classe au quotidien, le curriculum ne doit pas laisser les formateurs de formateurs, les auteurs de manuels et au final les maîtres, sans réponses.

La situation linguistique d’Haïti est loin d’être identique à celle qu’on retrouve dans la plupart des pays d’Afrique francophone, cependant ces remarques de Maurer semblent aussi pertinentes pour le cas haïtien. Par exemple, en parcourant le Curriculum de l’EF, nous ne sommes pas en mesure de répondre à ces différentes questions énumérées par l’auteur notamment celles concernant l’alternance codique et la comparaison explicite des systèmes linguistiques. Or ce document[[5]](#footnote-5) est considéré comme « l’instrument de référence essentiel pour les techniciens du Ministère de l’Éducation nationale comme pour les agents du système éducatif dans son ensemble » (MEN-Curriculum de l’EF : II S.D). L’utilisation des deux langues nous donne à comprendre à partir de leurs discours parfois alimentés de stéréotypes, les perceptions et les représentations qui se dégagent autour de l’identité des locuteurs et des langues, ainsi que les manifestations de l’insécurité linguistique. Autrement dit, les discours des agents de l’éducation nous rendent compte des autoreprésentations qu’ont les Haïtiens de leur langue, lesquelles représentations se manifestent à travers des réflexions mêlant statut et affect. Bien que la reconnaissance de la langue créole soit affirmée sinon assumée de façon identitaire, émerge cependant la perception que cette langue a des limites, qu’elle ne peut répondre aux besoins scientifiques, qu’elle est réservée aux couches défavorisées de la société, aux habitants des campagnes :

« Le créole est la langue de tous les Haïtiens il y a des limites qui lui sont fixés. Certes certains auteurs produisent en créole mais par rapport à l'enseignement des sciences, les termes techniques puissent leur origine dans d'autres langues. Le français est parlé et écrit correctement par une minorité ».

« D'après moi on utilise le créole pour les gens qui reviennent dans la campagne, et aussi pour ceux qui ne savent pas lire ».

Certes, le créole est quantitativement plus présent que le français dans certains établissements scolaires comme langue facilitant la compréhension; mais il n’est pas moins dominé symboliquement par le français qui l’emporte par sa constante présence à travers les contenus de cours, les manuels[[6]](#footnote-6), les supports d’enseignement/apprentissage et par son image prestigieuse. On le voit bien à travers la plupart des réponses :

« Le français est privilégié mais le créole n'est pas exclu. Les ouvrages, les objectifs poursuivis dans les curricula sont en français »

Toutes ces contradictions qui aboutissent à l’échec des élèves sont dénoncées par des auteurs comme Dejean. Dans ses critiques, ce dernier met l’accent sur la compréhension non effective chez les élèves à cause de la langue. En restant dans la lignée du linguiste Neil Smith (1976) expliquant qu’« essayer de réduire le connu à l’inconnu semble être une stratégie plutôt perverse[[7]](#footnote-7) », Dejean (2001, p.3) souligne que « l’école haïtienne va plus loin. Elle s’efforce de conduire les enfants, créolophones monolingues, soit environ 99 % des enfants inscrits en première année d’école primaire, de l’inconnu à ce qui est encore plus inconnu ». Aussi, on comprend que « le français utilisé directement ne motive pas émotionnellement l’énorme majorité des enfants qui baignent depuis leur naissance dans un environnement créolophone qui alimente constamment leur vie affective » (MENP, 1979,p. 72).

On est en présence de décisions non effectives, marquées par un manque de planification. « En dépit des efforts déployés en vue de légiférer en la matière, aucune clarification n’a été apportée sur les rapports entre les deux langues [en Haïti] ». De plus, « les textes législatifs ne réglementent nullement l’usage des langues dans le pays ni ne régissent le partage des domaines respectifs d’utilisation de chacune [des deux] » langues (Laguerre, 2009, p. 61). Le créole qui, selon le décret du 30 mars 1982, est considéré comme langue d’enseignement tout au long du cycle fondamental voit son usage interdit dans certains établissements. Le renforcement de l’enseignement du français à partir de la cinquième année en vue de son usage comme langue d’enseignement en sixième année fondamentale reste un souhait puisque, chaque établissement scolaire fait usage des deux langues selon leur gré et en particulier selon le public le fréquentant.

#### Bilan

L’absence d’une didactique du créole langue maternelle, l’inexistence de matériels adéquats pour l’enseignement et l’apprentissage en créole, la diversité des programmes et leurs écarts dans les différents types d’écoles, les équivoques des enseignants quant à l’usage de chacune des langues sont autant d’éléments prouvant les insuffisances qui se perpétuent dans la mise en œuvre d’une politique linguistique. Le créole est certes promu, avec la réforme éducative de 1979, au rang de langue d’enseignement et langue enseignée (avant même de devenir, en 1987, langue officielle) mais il lui manque foncièrement un haut niveau de « didactisation » pour jouir véritablement de son statut en tant que tel.

 La plupart des éléments présentés dans cette contribution nous portent à conclure que des propositions, des actions et des solutions complémentaires sont possibles dans ce contexte socioéducatif, caractérisé par la présence de deux langues dont les représentations sociales tendent difficilement à évoluer. La conception d’une didactique du créole langue maternelle, une campagne de sensibilisation au rôle et à l’importance de la langue créole à l’école ainsi qu’une offre de formation permettant aux enseignants de répondre aux besoins de ce contexte bilingue semblent être trois paramètres importants à retenir pour un meilleur enseignement/apprentissage dans le système scolaire haïtien.

**Bibliographie**

Chaudenson, R., Vernet, P. (1983). *L’école en créole* : *Études comparée de réformes éducatives en Haïti et aux Seychelles.* Québec : Agence de coopération technique.

Cuq J.-P. & Gruca I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Cuq, J.-P. (1991), *Le français langue seconde : origines d’une notion et implications didactiques*. Paris : Hachette.

Degraff, M. (2003). Against Creole Exceptionalism. *Language*, Vol. 80, no 4, Baltimore, 834-839.

Dejan, Y. (2012). Yon lekòl tèt anba nan yon peyi tèt anba, Port- au -Prince*:* Henri Deschamps.

Département de l’Éducation Nationale (DEN)/HAITI (1982). *La réforme éducative, éléments d’information.* Port-au-Prince.

Govain, R. (2009). *Plurilinguisme, pratique du français et appropriation de connaissances en contexte universitaire en Haïti*. Thèse de doctorat de l’Université Paris VIII.

Joint L-A. (2006). *Système éducatif inégalités sociales en Haït*i : *Le cas écoles Catholiques*. Paris : L’Harmattan.

Laguerre, P –M. (2009). *Enseigner le créole et le français aux enfants haïtien.* Port-au Prince : Henri Deschamps.

Maurer, B. (2010). *Les langues de scolarisation en Afrique francophone. Enjeux et repères pour l’action*. Rapport général de l’AUF. Paris : Editions des archives contemporaines.

Wolff, L. (2009),  *L’éducation en Haïti la voix du progrès. La voie du progrès. Partenariat pour la  promotion de la réforme de l'éducation dans les Amériques*.  Washington, DC: PREAL.

1. On peut citer, par exemple, la Réforme Bernard de 1979 qui visait « l’évaluation de l’ancien système, l’éradication de l’analphabétisme, la généralisation de l’instruction, la modernisation de l’enseignement et l’introduction du créole, la langue maternelle des Haïtiens, dans l’enseignement primaire et les trois premières années du secondaire » (Joint  2006 : 109). [↑](#footnote-ref-1)
2. Vaval, Duraciné (1911), *Littérature haïtienne. Essais critiques*, Paris, E. Sansot. [↑](#footnote-ref-2)
3. Département de l’Éducation nationale [↑](#footnote-ref-3)
4. On trouve chez C. Baker (2009 : 203) un classement plus ou moins différencié avec 10 types de programmes et diverses sous-variétés [↑](#footnote-ref-4)
5. Dans le descriptif du document on peut lire qu’il est « l’instrument pédagogique indispensables à la réalisation de l’unité et l’unicité de l’École Haïtienne Nouvelle qui se voudrait à la fois *Nationale, Démocratique et Scientifique.* [↑](#footnote-ref-5)
6. 42% des enseignants interrogés ne se servent pas d’ouvrages écrits en créole. [↑](#footnote-ref-6)
7. Traduction D’Yves Dejean. [↑](#footnote-ref-7)