

# Présences haïtiennes



[www.fipf.org](http://www.fipf.org)

FIPF  
FÉDÉRATION INTERNATIONALE  
DES  
PROFESSEURS DE FRANÇAIS  
2012

# Le problème de l'usage scolaire d'une langue qui n'est pas parlée à la maison : le créole haïtien et la langue française dans l'enseignement haïtien<sup>1</sup>

BENJAMIN HEBBLETHWAITE

Assistant Professor in Haitian Creole, Haitian and Francophone Studies  
University of Florida  
Department of Languages, Literatures and Cultures

MICHEL WEBER

Centre de philosophie pratique, Bruxelles

## Introduction

La situation économique et éducative en Haïti était déjà désespérante avant le tremblement de terre du 12 janvier 2010. Plus de 13 gouvernements se sont succédé entre 1980 et 2000, pour la plupart à la suite d'un coup d'État, et pas moins de 23 ministres de l'Éducation ont été nommés durant cette période (Hadjadj 2000, p. 13). En 1977, 80 % de la population vivaient sous le seuil de pauvreté. Le taux de croissance du produit national brut (PNB) était négatif (-0,2 % de 1980 à 1990 et -2,5 % de 1990 à 1998), tandis que la croissance de la population était de 3,6 % de 1980 à 1990 et de 2,4 % de 1990 à 1998. La distribution des revenus a toujours été parmi les plus inégales au monde. Selon les Nations unies, 60 % des Haïtiens souffrent de malnutrition. L'espérance de vie, l'alphabétisation et le PNB par habitant sont plus bas que ce qu'on trouve dans tout autre pays dans les Amériques.

L'emprise de la langue française minoritaire dans l'enseignement haïtien est un des problèmes fondamentaux – sinon le problème fondamental – d'Haïti (DeGraff 2005). Quels sont, en effet, les tenants et les aboutissants de la politique linguistique haïtienne ?

D'une part, l'attitude négative de la plupart des membres de la minorité francophone à l'égard de la majorité monolingue créolophone s'enracine directement dans l'impérialisme culturel occidental, qui s'est nourri de colonialisme et d'esclavagisme racial (Saint-Domingue fut une colonie de plantation française de 1697 à 1803), mais aussi, complémentirement, de lutte des classes. En cela, elle constitue un parfait exemple de ce que Bourdieu appelait la *violence symbolique* (Bourdieu et Passeron, 1970). L'élite cooptée des États néocoloniaux croit en la supériorité des langues et des produits occidentaux et, ce faisant, elle a assuré *aux anciens et aux nouveaux* pouvoirs coloniaux l'avantage sur le long terme d'un accès idéologique direct, tout en défavorisant les langues autochtones (Coulmas 1992, p. 43).

D'autre part, on dénombre trois conséquences principales de la domination de la langue française dans la société haïtienne. Premièrement, l'exclusion de la langue créole institutionnalise un déficit démocratique en maintenant la population créolophone dans la sujétion absolue. L'émergence de l'État rationnel est étroitement liée à la formation d'une langue standard commune (Coulmas 1992, p. 32). Deuxièmement, elle constitue une des principales entraves au développement économique d'Haïti (Winford 1985, p. 354). Troisièmement, elle explique, en grande partie, la déroute du système scolaire haïtien. Seule cette troisième conséquence retiendra notre attention; on peut ventiler le problème de la manière suivante.

En pratique, l'usage de la langue française ne peut être dissocié de l'état général du système éducatif :

- le budget de l'éducation est très insuffisant (il n'est que de l'ordre de 1,5 % du PNB, alors que la moyenne dans l'Amérique latine est de 4,5 %);
- seulement 27 % des enseignants sont correctement qualifiés et ils sont sous-payés, périodiquement non rémunérés et mal supervisés;
- le curriculum, qui est basé sur un modèle français datant du début du XX<sup>e</sup> siècle, et la pédagogie frontale exigeant des élèves passifs sont totalement obsolètes;
- les supports pédagogiques sont trop onéreux pour les parents et les écoles (les livres sont, par exemple, prêtés et recopiés à la main);
- les immeubles sont délabrés et il y a pénurie de meubles et d'électricité;
- les élèves échouent principalement parce qu'ils ne comprennent pas la langue française et non pas à cause du contenu de l'enseignement (De Regt 1984, p. 123).

En théorie, il est largement accepté que l'usage officiel d'une langue « exoglossique » écrite qui n'est pas connue par la majorité de la population au lieu d'une langue « endoglossique » écrite qui est connue par la majorité « compromet l'effet intégrant de la langue écrite et le déroulement de son potentiel socio-économique » (Coulmas 1992, p. 212-215). Les recherches sur les aspects linguistiques de la politique éducative montrent que l'usage de la langue maternelle est le meilleur moyen d'éduquer les enfants, une position adoptée par l'Unesco (1953). Du reste, l'utilisation de la langue maternelle est globalement acceptée dans des systèmes scolaires qui surpassent de loin le système haïtien<sup>2</sup>.

On survolera les habitus sociolinguistiques, afin de montrer comment les structures sociales influencent la politique linguistique. On analysera les données statistiques de l'enseignement haïtien pour illustrer la profondeur du problème linguistique. On examinera ensuite la réforme éducative qui a commencé dans les années 1970, pour montrer les efforts déjà entrepris pour changer le *statu quo*. Et enfin on réfutera les arguments en faveur de l'usage du français et on avancera ceux en faveur du créole.

### ***La situation sociolinguistique***

La situation linguistique de la République d'Haïti (1804-) est légèrement différente de celle de l'ancienne colonie française de Saint-Domingue (1697-1803): dans les deux cas, une minorité bilingue français-créole domine économiquement et politiquement la majorité de la population mais, à Saint-Domingue, le prolétariat et les esclaves pratiquaient le créole aussi bien que les langues africaines (DeGraff 2005, p. 543). Dans l'idéalisation diglossique de l'élite bilingue, le français sert dans le gouvernement, l'enseignement, la littérature et les affaires, tandis que le créole est utilisé pour les échanges informels avec les amis proches, les domestiques, les travailleurs ou les paysans (Dejean 1993). Bien que les documents officiels soient principalement rédigés en français, le monolinguisme créole est la réalité pour 95 % de la population (Dejean 1993). L'usage du français marque le rapport hiérarchique, la formalité et le protocole (Chaudenson et Vernet 1983, p. 40).

Les monolingues haïtiens sont sujets aux pressions ostracisantes de la diglossie, mais ne la pratiquent pas pour autant. La différenciation langagière en Haïti est ancrée dans la structure des classes sociales où la classe supérieure parle le français et la classe inférieure le créole (Winford 1985, p. 81). La minorité bilingue francophone interagit d'une manière limitée avec la majorité créolophone monolingue, tandis que les pauvres ruraux et urbains ont peu d'opportunités, l'école mise à part, de pratiquer le français (Valdman 1984, p. 81). Puisque la plupart des Haïtiens ne vivent pas dans la langue française, ils ne sont pas capables de tenir une conversation dans cette langue (Chaudenson et Vernet 1983, p. 43). L'usage du français a donc pour effet de limiter les revendications économiques et politiques. Le drame de l'enseignement haïtien est de n'être pas centré sur le contenu, les idées et la connaissance, mais sur l'acquisition d'une langue qui n'est souvent même pas maîtrisée par le corps enseignant.

## Les données statistiques

Selon les données de 2010 de l'Institut haïtien de Statistique et d'Informatique, 61 % de la population au-dessus de l'âge de 10 ans sont analphabètes; le taux rural est de 80,5 % et le taux urbain est de 47,1 % (<http://www.ihsi.ht>). 37,4 % de la population au-dessus de l'âge de 5 ans n'ont jamais été scolarisés; 35,2 % sont inscrits à l'école primaire; 21,5 % à l'école secondaire et 1,1 % à l'université. En 1950, la proportion d'élèves d'âge scolaire inscrits dans une école rurale était de 10 % et en 1970 cette proportion était de 12 % (Hadjadj 2000, p. 16). Au cours de l'année académique 2001-2002, 45,9 % des 6 à 24 ans fréquentaient une école ou université. Sur 1 000 élèves qui commencent l'enseignement primaire, 500 terminent la quatrième année et 355 atteignent le secondaire (Hadjadj 2000, p. 12). En 2000, 53 % des enseignants du secteur public et 92 % des enseignants du secteur privé étaient non qualifiés (Hadjadj 2000, p. 35).

Afin d'illustrer le problème de la réussite scolaire en Haïti, Dejean (2006, p. 152) a rassemblé les résultats des années de rhétorique et de philosophie pour trois départements dans le tableau ci-dessous.

*Réussite, redoublement et exclusion. Les résultats pour les années de rhétorique et de philosophie dans les écoles publiques de trois départements haïtiens en 2001*

<b>A. Rhétorique</b>	<b>L'Artibonite (5 679)</b>	<b>Nord-ouest (1 329)</b>	<b>Ouest (52 599)</b>
Réussite	7,89 % (448)	11,29 % (150)	17,40 % (9 152)
Redoublement	24,48 % (1 390)	34,84 % (463)	35,69 % (18 775)
Exclusion	67,64 % (3 841)	53,88 % (716)	46,91 % (24 672)
<b>B. Philosophie</b>	<b>L'Artibonite (2 010)</b>	<b>Nord-ouest (448)</b>	<b>Ouest (21,515)</b>
Réussite	43,18 % (868)	41,07 % (184)	50,75 % (10918)
Redoublement	42,89 % (862)	51,12 % (229)	39,76 % (8 555)
Exclusion	13,93 % (280)	7,81 % (35)	9,49 % (2 042)

Les résultats des examens donnés ci-dessus portent sur des sujets spécifiques – pas directement sur les compétences linguistiques – mais, si un élève ne maîtrise pas la langue d'enseignement, sa capacité de passer l'examen dans un sujet spécifique sera sérieusement compromise (Dejean 2006, p. 152). Pour le pays entier, seulement 21,99 % des élèves inscrits ont réussi les examens de rhétorique et 17,75 % ont réussi les examens de philosophie en 2003 (en 2009 les résultats respectifs ont été de 16,27 % et 32,68 %) (Dejean 2006, p. 152. <http://www.eduhaiti.gouv.ht>).

Entre 1980 et 2000, les inscriptions dans les écoles ont progressé à un rythme annuel de 7,6 %, mais elles se produisent généralement dans des institutions de bas niveau qui opèrent dans le secteur privé. Le nombre d'élèves inscrits est passé de 642 390 en 1980-1981 à 1 429 280 en 1996-1997. 92 % de cette croissance sont dus au secteur privé. Globalement, le secteur privé obtenait 76 % des inscriptions en 1996-1997 comparé à 57 % en 1980-1981.

La qualification des enseignants au niveau primaire est globalement médiocre mais semble s'améliorer: 11,3 % détenaient un titre pédagogique en 1980-1981 (15 % en détenaient un en 1996-1997). 1,5 % des professeurs dans l'école primaire

étaient diplômés de l'école secondaire en 1980-1981 et 11% en 1996-1997. 74% des enseignants n'ont ni qualification académique ni agrégation. À cause des bas salaires et des conditions de travail difficiles, le renouvellement du personnel est élevé: 50% des enseignants avaient moins de cinq ans d'expérience en 1996-1997.

Une autre difficulté est liée au grand nombre de redoubleurs à tous les niveaux: 53,2% des élèves étaient au moins trois ans en retard en 1980-1981 et 48% en 1996-1997 (Hadjadj 2000, p. 20). Le taux de persévérance en Haïti est bas. Seulement 46,2% des élèves atteignent la sixième année. Le taux d'abandon passe de 18% à 10% pour les quatre premières années, parce que la langue majoritaire, le créole haïtien, est utilisée et il grimpe jusqu'à 30% dans les deux dernières années quand la langue française s'empare du curriculum (Hadjadj 2000, p. 20).

### ***La politique linguistique et la réforme Bernard***

Commencée à la fin des années 1970, la réforme de la politique linguistique dans le monde de l'éducation est le fruit d'un simple constat: les élèves parlent le créole haïtien à la maison et possèdent très peu de connaissances de la langue utilisée à l'école. Son objectif était simple — l'alphabétisation en langue maternelle durant les premières années de l'école — et son approche *transitionnelle*: il s'agissait de promouvoir le passage graduel du créole haïtien à la langue française.

Le créole haïtien a été admis comme outil d'enseignement et sujet d'étude par décret présidentiel et l'approbation législative a eu lieu le 18 septembre 1979 (Chaudenson et Vernet 1983, p. 70). Le but ultime demeurait la vernacularisation du français — la promotion du créole ne pouvait pas avoir lieu aux dépens du français (Chaudenson et Vernet 1983, p. 73-74) — mais le moyen fut modifié: l'alphabétisation en créole était alors considérée comme un préalable à l'acquisition du français. Le français oral était enseigné durant les quatre premières années pour préparer les élèves à l'imposition du français en cinquième année (Valdman 1984, p. 96). L'alphabétisation créole devait garantir au moins l'alphabétisation fonctionnelle et un «ensemble éducatif autonome» à la majorité (54,8%) qui abandonne invariablement l'école avant la sixième année (Hadjadj 2000, p. 20).

Le but du nouvel enseignement de base était de mieux intégrer les élèves haïtiens dans leur propre culture tout en ouvrant les perspectives sur le monde extérieur. Hadjadj (2000, p. 23) se félicite des principes sous-jacents de la réforme pour les raisons suivantes:

- la poursuite de l'homogénéité à travers un noyau commun de cours de base;
- la garantie de la flexibilité qui permet aux élèves de bifurquer vers des cours de formation professionnelle ou de réintégrer le circuit académique;
- la promotion automatique des élèves au lieu de leur redoublement;
- la rentabilité et la démocratisation;
- et la modernisation à travers l'adoption de méthodes pédagogiques centrées sur l'élève. Les innovations de la Réforme incluent l'usage du créole comme sujet et comme outil d'enseignement, l'apprentissage du français *parlé* à partir de la première année, l'encouragement de la participation des élèves, et une pédagogie avec des objectifs clairs.

Des efforts ont été faits, de 1991 à 1995, pour mettre en œuvre la réforme, mais les programmes n'ont été que partiellement mis en application à cause de l'absence de soutien adéquat et du désarroi politique. En dehors du ministère de l'Éducation et de l'Institut pédagogique national, peu d'acteurs institutionnels voulaient entreprendre les changements et beaucoup ont tenté, entre 1979 à 1986, de saboter la réforme de manière plus ou moins insidieuse (Charlier-Doucet 2003, p. 351). De plus, les administrateurs et les enseignants manquaient d'expérience et ont éprouvé de la difficulté à s'alphabétiser en créole haïtien et à embrasser la réforme pédagogique.

Même dix ans après la réforme, 90 % des enseignants ne pouvaient toujours pas écrire le créole correctement (Dejean 1993, p. 78). Les manuels se sont avérés trop onéreux et difficiles à mettre en œuvre (De Regt 1984, p. 131). Le manque chronique de supports pédagogiques adéquats (bibliothèques, laboratoire, etc.), la réticence des écoles privées, le manque d'investissements publics et l'insuffisance de ressources humaines achevèrent de compromettre la réforme (Ministère de l'Éducation nationale 2004). Même les parents ont eu peur qu'un enseignement en créole haïtien empêche l'ascension sociale de leurs enfants.

Ces réformes ont «révolutionné» l'école haïtienne, parce qu'elles ont représenté la première élaboration d'une véritable politique linguistique pour l'enseignement en Haïti – mais peut-être ont-elles aussi contribué à une situation anarchique (Chaudenson 2006, p. 44-48). La décision du ministère de l'Éducation nationale d'inclure un examen du/en créole haïtien à la fin de la sixième et de la neuvième années vise à garantir que la plupart des écoles offrent au moins un cours pour aider les élèves à se préparer pour l'examen (Valdman 2010, p. 205). Dans les écoles élitistes, publiques ou privées, où l'alphabétisation en créole ne commence qu'en cinquième année pour préparer à l'examen créole, l'enseignement est néanmoins toujours dominé par le français dans les quatre premières années. Les écoles francophiles sont fréquentées par les classes supérieures, tandis que le créole est utilisé dans les écoles pauvres (Chaudenson 2006, p. 45). L'échec de l'adoption du curriculum créole dans les quatre premières années renforce dès lors les divisions entre les riches et les pauvres, entre le monde urbain et rural, etc. (Chaudenson 2006, p. 45; Charlier-Doucet 2003, p. 389).

Une réforme linguistique et éducative, où qu'elle soit entreprise, provoque toujours l'inquiétude des parents, des enseignants et des élèves. Dans le cas qui nous occupe, pratiquement aucune étude quantitative ou qualitative n'a été réalisée avant, durant ou après l'ajustement et ce manque d'attention à la planification et à l'évaluation signifiait que l'application des réformes était improvisée.

### ***Un enseignement créole-dominant ou français-dominant pour les enfants créolophones?***

Comparons enfin les arguments des partisans de l'enseignement dominé par le français en Haïti (Youssef 2002; Francis 2005) avec ceux des partisans de l'enseignement dominé par le créole (Dejean 2006; DeGraff 2005; Rimbaud; Hebblethwaite et Pierre 2010). Les auteurs en faveur de la domination française avec une composante bilingue affirment que la langue seconde mérite la primauté, parce qu'elle permet d'éviter l'isolement culturel et économique et que les enfants apprennent facilement une seconde langue.

Youssef (2002, p. 182) soutient que «le monolinguisme en créole est normatif pour une population avec peu d'espoir pour l'avancement socio-économique» et que Haïti a «le potentiel pour une bonne politique éducative bilingue». Elle reconnaît qu'un bon niveau de connaissance de la langue maternelle est essentiel pour éviter des lacunes dans la langue seconde mais, selon elle, le bilinguisme transitionnel constitue la meilleure forme d'enseignement pour Haïti, parce que les compétences d'alphabétisation sont facilement transférables de la langue première à la langue seconde. Youssef (2002, p. 183) souligne également que «le succès académique et le développement des compétences cognitives sont mieux servis par la politique linguistique qui supporte le maintien de la langue maternelle le plus longtemps possible». De plus, Youssef (2002, p. 185-187) affirme que nous vivons dans «une période de globalisation» qui demande une langue garantissant une communicabilité maximale. Elle est consciente que la pauvreté, l'instabilité politique, les difficultés d'ascension sociale, le manque d'expérience pédagogique, l'inefficacité de l'apprentissage par cœur, et des infrastructures inadéquates

compromettent définitivement l'apprentissage. L'acquisition du français à partir du créole devrait pourtant être le but de l'enseignement haïtien. La globalisation requiert un enseignement bilingue, voire trilingue. Si le bilinguisme ou le trilinguisme n'est pas établi, les Haïtiens continueront d'être amputés du monde parce que le français agirait « comme une fenêtre ouverte sur le monde de la civilisation technique » (Rambelo 1991, p. 46). Pour réaliser son projet, Youssef (2002, p. 191) concède qu'un gouvernement stable et efficace, des améliorations sociales et économiques et un investissement dans les cours agrégatifs sont nécessaires. Et que tout ceci nécessiterait une réforme politique.

Youssef (2002) affirme que l'acquisition d'une deuxième ou troisième langue est relativement « facile » pour les enfants. Même si c'est le cas dans les écoles du premier monde, qui permettent à quelques privilégiés de bénéficier d'un encadrement adéquat, il existe des raisons importantes pour préférer l'enseignement en langue première. L'orthographe, la phonologie, la morphosyntaxe, la prosodie et le lexique du créole haïtien sont sensiblement différents du français et l'intelligibilité mutuelle entre les deux langues est limitée (Dejean 2006, p. 47). L'acquisition d'une première langue à la maison dès la naissance ne peut pas être comparée à l'acquisition d'une seconde langue à l'école à partir de l'âge de 5 ou 6 ans. Un locuteur d'anglais qui a 5 ans en Grande-Bretagne, par exemple, bénéficie d'avantages scolaires significatifs, parce qu'il peut bâtir la connaissance à l'école par le biais des mots qu'il utilise déjà à la maison. Un enfant de 5 ans qui parle le créole haïtien a une maîtrise égale de sa langue native ; les élites haïtiennes lui demandent de maîtriser une langue inconnue, afin d'arriver à l'objet réel de l'enseignement, l'étude du contenu.

Un autre argument proposé pour le maintien du français est l'idée que l'économie et la main-d'œuvre d'Haïti ne peuvent pas absorber un plus grand nombre de citoyens diplômés (Fleischmann 1984, p. 111). La stagnation économique et le petit nombre de postes de travail disponibles dans les domaines du commerce et de l'administration renforcent l'usage du français comme moyen de limiter les pressions concurrentielles qui sont déjà extrêmement élevées en Haïti. L'efficacité du système éducatif ne pourrait pas augmenter au-delà d'un certain point sans le changement de la structure économique du pays.

La thèse selon laquelle un enseignement créolophone isolerait Haïti néglige l'existence de pays dans lesquels les langues vernaculaires sont demeurées des instruments de l'enseignement primaire et secondaire. L'islandais, le géorgien, l'estonien, le latvien etc., sont utilisées comme langue dominante dans l'enseignement primaire et secondaire et les peuples qui les parlent ne s'isolent pas, au contraire (Dejean 2006, p. 35). L'apprentissage du français est extraordinairement difficile lorsque les livres, les enseignants qualifiés, l'électricité et même la nourriture font cruellement défaut – surtout après le séisme du 12 janvier 2010. En insistant sur la nécessité d'une langue de communication étendue, les partisans de l'enseignement dominé par le français refusent de reconnaître que 9 500 000 sur 10 000 000 Haïtiens demeurent isolés à l'intérieur de leur propre nation par leur analphabétisme et l'absence d'un système éducatif créolophone.

Le maintien du français constitue un handicap économique, puisque la croissance est influencée négativement par le bas niveau de participation scolaire (De Regt 1984, p. 121). Une augmentation du taux d'alphabétisation de 20% permettrait une augmentation de 0,5% du PNB (Hicks 1980). L'élévation du statut du créole diminuerait l'avantage linguistique de la classe dominante urbaine et faciliterait l'ascension sociale des pauvres. L'enseignement en créole permettrait la création d'une classe moyenne, ce qui pourrait bénéficier à tous les acteurs sociaux par le biais d'une augmentation de la croissance économique (De Regt 1984, p. 121).

Les sociétés dans lesquelles la langue officielle n'est pas une langue commune sont presque toujours pauvres et celles qui sont linguistiquement homogènes ont ten-

dance à avoir des économies plus robustes (Coulmas 1992, p. 25). Une langue standard commune permet une communication aisée, l'élimination des coûts de traduction, l'augmentation du commerce, une meilleure performance économique, et une réelle efficacité administrative parce que tous les membres de la société peuvent participer aux processus économiques (Ginsburgh et Weber 2008). Ces sociétés sont faites d'un tissu communautaire finement tressé, elles facilitent la mobilité sociale ascendante et elles permettent une bonne participation à la vie politique. L'homogénéité linguistique soutient le marché, parce que l'échange de biens et de services présuppose une communication transparente : l'argent et le langage fonctionnent comme systèmes de référence, puisqu'ils établissent « un ordre normatif partagé » (Coulmas 1992, p. 41).

Dejean (2006, p. 77-99) estime que les élèves entre l'âge de 10 et 14 ans devraient lire entre 100 et 200 pages par semaine. La plupart des élèves haïtiens se concentrent sur la mémorisation du contenu scolaire en langue française qui se trouve sur à peu près 3 à 15 pages par semaine, selon le niveau. Les élèves peuvent souvent prononcer les mots français, mais ils ne peuvent pas comprendre ce qu'ils lisent. Même après 10 ans de scolarité, beaucoup d'élèves n'atteignent qu'un niveau faible en français et ils subissent fréquemment l'humiliation et l'échec à cause de leur difficulté à acquérir la langue seconde. De plus, les aptitudes varient. Ceux moins aptes dans l'acquisition de la langue seconde ne devront pas être exclus de l'étude du contenu plus large du curriculum. L'apprentissage d'une langue exoglossique comme le français, dans le contexte de la pauvreté extrême, est extraordinairement difficile.

Le créole haïtien est aussi essentiel dans la lutte contre la destruction environnementale, parce que les Haïtiens ont besoin d'une connaissance qui soit écologiquement pertinente : les langues se développent au cours des générations et il y a un rapport réciproque entre les acteurs sociaux, leur langue et leur environnement (Dei, Asgharzadeh, Bahador et Shahjahan 2006, p. 244).

Le niveau d'instrumentalisation déjà atteint par le créole haïtien est considérable. Le créole haïtien est l'une des langues créoles les plus instrumentalisées au monde et beaucoup de livres importants ont déjà été publiés dans cette langue (Valdman 2010, p. 181). De nombreux livres créoles pourraient déjà soutenir de larges pans du curriculum scolaire<sup>3</sup>. Malgré les bons fondements textuels en créole haïtien, on manque de ressources dans plusieurs domaines scientifiques<sup>4</sup> ainsi qu'en économie et en journalisme.

## **Conclusion**

La dépendance haïtienne envers la culture occidentale se cristallise dans l'impérialisme de la langue occidentale en ce qu'elle reflète une culture devenue techno-scientifique (Mazrui 2002, p. 273). L'enseignement haïtien devrait prendre conscience du fait que la culture occidentale n'est pas essentielle pour le développement économique — même si la techno-science l'est (Mazrui 2002, p. 273). L'occidentalisation sélective vise à minimiser l'intrusion culturelle tout en permettant les transferts techno-scientifiques. La devise « la technique occidentale et l'esprit japonais » capte le fait que les techniques développées par des groupes ethnolinguistiques spécifiques peuvent être mises en œuvre sans perte d'identité culturelle (Coulmas 1992, p. 203).

L'usage du français dans les écoles de l'État haïtien repose sur des forces historiques, l'habitude, le manque de capillarité sociale, les pressions internationales, l'idéologie capitaliste et la collaboration de ceux sur lesquels l'autorité est exercée (Foucault 1977, p. 202). La politique linguistique qui favorise une langue minoritaire, aux dépens de la langue majoritaire, est l'un des problèmes de base du système éducatif haïtien. Beaucoup de linguistes reconnaissent que l'alignement de



la langue de l'école avec celle parlée à la maison devrait être une priorité, non seulement éducative et pédagogique, mais également économique.

Le progrès social et économique d'une société est facilité par un enseignement prodigué dans la langue première. Des arguments forts ont été présentés en faveur d'un système scolaire dominé par le créole. Les déficits de ressources empêchent l'enseignement efficace du français. Le gouvernement haïtien n'a jamais eu l'argent, le cadre ou la détermination nécessaires pour la formation et le placement des enseignants de la langue française en nombre adéquat. La majorité des Haïtiens n'ont ni le temps ni les ressources nécessaires pour apprendre le français. Les Haïtiens sont linguistiquement isolés au niveau régional et national. Pourtant, la nécessité d'une langue internationale est contredite par nombre d'États qui emploient avec succès les langues autochtones parlées par des populations restreintes. Haïti, grâce au créole haïtien, est linguistiquement homogène. Il existe un corpus grandissant de livres de haute qualité en créole haïtien. L'enseignement en langue première assurera l'alphabetisation de tous et la mise en place de standards qui sont des multiplicateurs liés au développement.

Les aberrations de la politique linguistique produisent leurs effets principalement au détriment des enfants dans les pays pauvres. La prédominance de la langue seconde dans les systèmes éducatifs les plus indigents mérite la critique soutenue, parce qu'une telle politique linguistique ne sert qu'à une petite minorité d'élèves tout en gaspillant le potentiel de la majorité. Le créole haïtien est un outil linguistique qui est parfaitement adapté aux problèmes et potentiels d'Haïti. La prédominance du créole haïtien dans l'enseignement est la meilleure façon d'obtenir un enseignement pour une majorité d'Haïtiens – c'est le fondement du progrès, de la croissance économique, et elle assurera l'expression du génie haïtien.

---

<sup>1</sup> Cet essai exploite les données rassemblées par l'un d'entre nous dans un article soumis au *Journal of Pidgin and Creole Languages*: « What happens when people are taught in a language they don't speak? Haitian Creole versus French as the language of instruction in Haiti ». Nous remercions Michel DeGraff pour sa relecture.

<sup>2</sup> Par exemple la Chine, le Corée du Sud et du Nord, le Japon, l'Islande, la Finlande, le Danemark, la France, les Pays-Bas, les États-Unis et Cuba.

<sup>3</sup> Voir Rimbaud, Hebblethwaite et Pierre (2010) pour une liste d'ouvrages.

<sup>4</sup> À savoir les mathématiques, la biologie, la chimie, la physique, la médecine, l'ingénierie, la pharmacie, l'informatique, le droit, la médecine dentaire, les soins infirmiers, la science vétérinaire.

## Bibliographie

- P. BOURDIEU et J.-Cl. PASSERON, *La reproduction. Élément d'une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1970.
- R. CHARLIER-DOUCET, *Language ideology, socialization and pedagogy in Haitian schools and society*, Ph.D. dissertation, New York, New York University, 2003. Consulté le 28 mars 2011, par ProQuest.
- R. CHAUDENSON et P. VERNET, *L'école en créole: Étude comparée des réformes des systèmes éducatifs en Haïti et aux Seychelles*, Québec, Agence de Coopération Culturelle et Technique, 1983.
- R. CHAUDENSON, *Éducation et langues françaises, créoles et langues africaines*, Paris, L'Harmattan, 2006.
- F. COULMAS, *Language and Economy*, Oxford, Blackwell, 1992.
- M. DEGRAFF, «Linguists most dangerous myth: The fallacy of Creole exceptionalism», in *Language in Society* 34.4., 2005, p. 533-591.
- Y. DEJEAN, «An overview of the language situation in Haiti», in *International Journal of the Sociology of Language* 102, 1993, p. 73-83.
- Y. DEJEAN, *Yon lekòl tèt anba nan yon peyi tèt anba*, Port-au-Prince, FOKAL, 2006.
- G. J. DEI, S. ALIREZA ASGHARZADEH, S. EBLAGHIE BAHADOR et R. A. SHAHJAHAN, *Schooling and difference in Africa: Democratic challenges in a contemporary context*, Toronto, University of Toronto Press, 2006.
- J. DE REGT, «Basic Education in Haiti», in Charles FOSTER et Albert VALDMAN (eds.), *Haiti – Today and Tomorrow*, Lanham, MD, University Press of America, 1984, p. 119-139.
- U. FLEISCHMANN, «Language, literacy and underdevelopment», in Charles FOSTER et Albert VALDMAN (dir.), *Haiti – Today and Tomorrow*, Lanham, MD, University Press of America, 1984, p. 101-117.
- M. FOUCAULT, *Discipline and punishment: The birth of the prison*, New York, Pantheon Books, 1977.
- N. FRANCIS, «Democratic language policy for multilingual education systems», in *Language Problems & Language Planning* 29 (3), 2005, p. 211-230.
- V. GINSBURGH et S. WEBER, «Multilingualism», in Steven N. DURLAUF et Lawrence E. BLUME (dir.), *The New Palgrave Dictionary of Economics. Second Edition*, New York, Palgrave Macmillan, 2008.  
[http://www.dictionaryofeconomics.com/article?id=pde2008\\_M000411&edition=current&q=multilingualism&topicid=&result\\_number=1](http://www.dictionaryofeconomics.com/article?id=pde2008_M000411&edition=current&q=multilingualism&topicid=&result_number=1), consulté le 1<sup>er</sup> février /2011.
- B. HADJADI, *Education for All in Haiti over the last 20 years: assessment and perspectives*, Education for All in the Caribbean, Assessment 2000 monograph series, 2000, p. 18. En ligne :  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001363/136393e.pdf>, (consulté le 10 février 2010).
- N. HICKS, «Economic growth and human resources», in *World Bank Staff Working Paper* n° 408, Washington D.C., World Bank, 1980.
- A. M. MAZRUI, «The English language in African education: Dependency and decolonization», in James W. TOLLEFSON (dir.), *Language Policies in Education*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 2002, p. 267-281.
- Ministère de l'Éducation (2004), *Le développement de l'éducation: rapport national d'Haïti*, ministère de l'Éducation, Port-au-Prince, 2004. En ligne :  
<http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Natreps/reports/haiti.pdf> (consulté le 28 mars 2011).

Ministère de l'Éducation, *Examens d'État*, Ministère de l'Éducation, Port-au-Prince, 2009. En ligne :

[http://www.eduhaiti.gouv.ht/Fichiers/examens\\_resultats.htm](http://www.eduhaiti.gouv.ht/Fichiers/examens_resultats.htm) (consulté le 29 mars 2011).

- A. RIMBAUD, B. HEBBLETHWAITE et J. PIERRE (eds.), *Une saison en enfer / Yon sezon matchyavèl*, Paris, L'Harmattan, 2010.
- UNESCO, *The use of vernacular languages in education*, Monographs on Fundamental Education, VIII, Paris, UNESCO, 1953.
- A. VALDMAN, « The linguistic situation of Haiti », in Charles FOSTER et Albert VALDMAN (dir.), *Haiti – Today and Tomorrow*, Lanham, MD, University Press of America, 1984, p. 77-100.
- A. VALDMAN, *Review of the Haitian-English Dictionary*. *Journal of Pidgin and Creole Languages* 15.1., 2000, p. 199-205.
- A. VALDMAN, « Langues et éducation dans la reconstruction d'Haïti », in Robert CHAUDENSON (dir.), *Société, langues, école en Haïti*, Paris, L'Harmattan, 2010, p. 179-214.
- M. WEBER, *Éduquer (à) l'anarchie. Essai sur les conséquences de la praxis philosophique*, Louvain-la-Neuve, Éditions Chromatika, 2008.
- D. WINFORD, « The concept of “diglossia” in Caribbean creole situations », in *Language in Society*, 14.3., 1985, p. 345-356.
- V. YOUSSEF, « Issues of bilingual education in the Caribbean: The case of Haiti, Trinidad and Tobago », in *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5 (3), 2002, p. 182-193.