

L'Enseignement du français comme langue seconde en Haïti

1. La question de la didactisation des supports

Tout en appartenant au groupe des créoles atlantiques romans, le haïtien comporte la base lexicatrice française la plus représentée dans le monde en termes de locuteurs créolophones. Cela étant, le français est couramment parlé par un peu moins de dix pour cent de la population dans le pays, selon les dernières estimations, et l'on déplore même en Haïti une diminution évidente et concrète de la francophonie. C'est pourquoi notamment, dans l'enseignement du primaire et du secondaire, la question des supports didactisés en français prête quelquefois à discussion. Les deux principales difficultés auxquelles ce type de problématique est confrontée relèvent de sa dimension sociolinguistique d'une part, à travers les questions du bilinguisme et des régionalismes (Muysken et Norval *éd.* 1986, Alleyne 1996, Chaudenson et Mufwene *éd.* 2003), et, d'autre part, d'une donnée strictement linguistique à travers le phénomène de la réanalyse (Haspelmath 1998, DeGraff *éd.* 1999, Croft 2000 *inter alii*).

Pour la question du bilinguisme, le français en Haïti, comme langue seconde d'enseignement et par rapport au créole, s'affirme encore dans le secondaire et le supérieur sans commune mesure avec sa représentativité numérique dans la société haïtienne. On assiste même, dans certains établissements, à une véritable mise à l'écart du créole haïtien, ce qui ne va pas sans provoquer incompréhension et même indignation. Pourtant, des initiatives d'enseignement plurilingue, depuis les années 1990, ont fait les preuves de leur opportunité sur le terrain, mais aussi de leur popularité. Dans ce contexte, l'ouverture aux régionalismes ne fait pas l'objet d'un débat public concret, et il en est généralement peu cas dans l'enseignement général. On comprend ainsi combien le bilinguisme demeure plurivoque : par exemple dans le premier cycle, où le créole semble valorisé, on se rend compte que le volume en heures consacré au français dépasse encore le tiers des enseignements, alors qu'au niveau du supérieur, la place du français comme langue seconde, très ouvertement concurrencée par l'anglais et l'espagnol, n'est plus si incontestable, comme le dénonçaient déjà dans les années 1980, parmi d'autres, Trouillot 1980 et D'Meza 1985.

Pour la question de la réanalyse, celle-ci renvoie principalement à des opérations linguistiques courantes, en plus bien entendu de ce qui touche au lexique. Par exemple en créole haïtien, il est courant d'entendre le terme de *bagay* (gén. *chose, objet*) sous la forme de *bagage* : tout en recevant un affixe ici pseudofrancisant, le mot devient erroné (Cf. Vernet 2001). Il en est de même pour les composés analogiques, tels que *mango falfann* ou *tèt mato*, qui sont couramment substitués à des correspondants franco ou anglophones, un sort qui frappe aussi, de manière plus générale, les hyperonymes comme *moun, machin* ou *kay* (pour lesquels nous avons pour substituts créolisés *endividu, veyicul* et *mezon*).

Or, le même phénomène de francisation erronée intervient également au niveau des affixations verbales : *remé* (aimer) à la place de *renmen*, *dekremé* à la place de *dekremen*

par exemple, ainsi qu'à celui de la diathèse (la passivation n'est pas effective en créole haïtien, mais l'on trouve quelquefois des formules au passif avec complément agentif), celui de l'hypotaxe (par ex. *yo di li keu Mati li soutni*, pour *yo di li Mati li soutni*), et des tournures prépositionnelles qui n'existent pas dans le parler créole au quotidien.

Au plan universitaire et pour le moment, il conviendra donc de s'en tenir sans doute à quelques remises en ordre très ouvertes, ou bien encore se satisfaire de quelques tables rondes sur les grammaires syntagmatiques et les grammaires de construction (Miller et Torris 1990, Bickel 2000, Torterat 2005, 2006). Partant de là, des constructions verbales du type *mwen ki te konpra(n)n Potoprens se paradi* ou *Tobi e Frank gen dwa gen opinyon e viv lavi* (en partie discutables), pourront être envisagées successivement dans une approche plus unifiée.

2. Un matériau épilinguistique pour le moins problématique

Dans les classes du primaire haïtien, mais aussi dans le secondaire, la description grammaticale de la phrase prend généralement appui sur l'appareil théma-rhématique de l'énoncé : les enseignants font reconnaître par leurs élèves le support thématique de l'ensemble, pour peu qu'il soit instancié, et ensuite les apports rhématiques qui y renvoient. Qu'il s'agisse d'un nom, d'un adjectif, d'un verbe, certains parleront du *thème* de la phrase, d'autres de son *argument*. Il est alors question d'arguments principaux, secondaires, et par analogie de prédications principale et seconde dans le syntagme verbal. Pour une phrase comme la suivante :

Kilès ou vle ?
 COMP (*que*) SUJ (*tu*) VB ACTIF (*veux*)
Que veux-tu ?

Selon la problématique traitée en classe, les enseignants insistent tantôt sur le support verbal (par exemple pour indiquer son ou ses support(s) agentif(s)), tantôt sur le complémenteur. Pour reporter au français, ils abordent la question de l'ordre des mots de manière plus anecdotique, ce qui leur permet en général de demeurer dans le domaine des invariants. En marge de ces pratiques, les enseignants sont contraints d'effectuer un certain tri parmi les classifications grammaticales qui sont à leur disposition. En Haïti en effet, concernant les manuels du troisième cycle dit *fondamental*, il existe une terminologie flottante, y compris en créole haïtien. Par exemple pour les déterminants, tantôt nous avons *detéminan*, tantôt *mo detay* ; pour les pronoms, tantôt *pwonon*, tantôt *mo ranplasan*. Si les graphies se présentent comme généralement uniformisées, notamment suite à l'initiative du décret du 18 septembre 1979 (paru au J.O. *Le Moniteur* du 31 janvier 1981), le fait notamment que les adjectifs, de leur côté, soient presque tous rangés sous l'appellatif de *mo kalifyan* pose quelques difficultés, d'autant que la présence même d'adjectifs de la classe nominale est un fait discuté (Véronique 2000). Pour dissiper cette brume terminologique, le recours à certains phénomènes translinguistiques, comme l'intensification et la reduplication, ouvre tous les possibles. Un terme épilinguistique semble vouloir faire l'unanimité en revanche : celui de *pilier* (*pilye*), dès le primaire, car il s'agit là d'une véritable donnée culturelle qui se tient à l'écart des régionalismes et des phénomènes de francisation ou de pseudo-créolisation. Il est question en Haïti de *pilier de famille*, *pilier de groupe*, et ce terme intègre tout simplement la grammaire de phrase de la même manière qu'il le fait de phénomènes de société. Certains enseignants, dès le secondaire, lui substituent le terme de *prédicat*, ou *prédical*, pour désigner, comme on l'aura compris, le noyau prédicateur de la phrase ou du syntagme délimité dans la phrase. Encore une fois dans le domaine des catégories grammaticales, autant donc partir de l'appareil théma-rhématique de la phrase plutôt que de classifiants controversés.

3. Quelle gestion du bilinguisme, quand c'est le cas ?

Au plan du supérieur, indiquons qu'en termes de projets pluriannuels et de plans de mobilité, une pratique assez généralisée consiste à mettre en place une accumulation de bourses vers les établissements du supérieur de l'extérieur. Pour ce qui concerne la collaboration interuniversitaire, cela permet indéniablement de rapprocher des unités de recherche qui sans cela n'auraient sans doute pas eu l'occasion de combiner leurs savoir-faire, mais en termes de dialogue interculturel, nous assistons à une certaine dispersion, laquelle s'avère dans bien des cas tout à fait contreproductive. Effectivement, que devient une équipe de dix personnes d'un établissement peu pourvu, dont on prend quelques uns qu'on forme *chez nous* en français (leur langue seconde) et en une ou deux années, attendu que, par ailleurs, la mode est tantôt à la phonologie, tantôt à la sociolinguistique, et que voilà tout à coup des enseignants qui ne jurent plus que par l'une ou par l'autre discipline ? Pour autant, que dire aux individus concernés, quand, bientôt, on exige d'eux qu'ils reviennent dans leur pays (où ils devront *créoliser* leurs cours), dans un établissement où la bibliothèque et les fonds de documentation sont toujours aussi pauvres, dont les équipes sont encore très mouvantes (du fait notamment des bourses), et où les traitements sont très discutables ? Voilà, sans doute, ce qui donne envie de revenir chez soi. Le deuxième point relève du caractère unilatéral des projets en collaboration : les établissements disposent de brochures à l'occasion desquelles ils apprennent instantanément que les cursus qu'ils ont mis en place les marginalisent un peu plus.

Un autre enjeu majeur consiste dans l'aménagement des supports pédagogiques, et entre autres de la place de la littérature dans l'enseignement créolophone qui prendrait en compte le français comme langue seconde. Convient-il à ce sujet de ménager une « pédagogie de l'écart », une « pédagogie convergente » ? Les textes de Maurice Sixto par exemple, fourmillent de tournures idiomatiques propres au créole haïtien tel qu'il est parlé dans la rue, et sans que n'intervienne forcément un discours rapporté décalé par rapport à la voix du narrateur, et qui, dans certains ouvrages, apporte une touche d'exotisme à une narration pour le moins francisée. La problématique générale du français comme langue seconde en Haïti se place ainsi au carrefour d'un véritable dialogue interculturel, et tient autant dans les questions de l'appareil grammaticographique employé par les enseignants que de la nationalisation des exigences académiques dans les enseignements généraux.

Ces questions s'inscrivent pleinement dans la problématique plus générale des politiques linguistiques universitaires à mettre en place. A ce titre, qui dit pluriculturel implique une forme de plurilinguisme, qui dit transculturel implique translinguistique, et l'on ne peut s'empêcher d'associer le multiculturel au multipartite, l'interculturel à l'interpersonnel. Au-delà des politiques linguistiques, c'est bien à un ensemble de pratiques que nous sommes confrontés, à des approches pédagogiques, et donc à des démarches didactiques, dans lesquelles le français ne tiendra sa place que par rapport à un créole bien (r)enseigné.

QUELQUES REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES :

Alleyne M., 1996 : *Syntaxe historique créole*, Paris, Karthala/Presses Universitaires Créoles.

Bickel B., 2000 : « Grammar and social Practice : the role of « culture » in linguistic relativity », in *Evidence for linguistic relativity* (éd. R. Dirven et S. Niemeier), Amsterdam, Benjamin.

Chaudenson R., Mufwene S. S. (eds), 2003 : *Creolization of Language and Culture*, London, Routledge.

Croft W., 2000 : *Explaining Language Change. An evolutionary Approach*, Harlow, Longman.

DeGraff M. Éd, 1999 : *Language Creation and Language Change. Creolization, Diachrony and Development*, Cambridge, MIT Press.

D'Meza A., 1985 : « Evaluation de l'attitude des enseignants du niveau primaire face au créole, objet d'enseignement », *master présenté à l'Université de Montréal*.

Haspelmath M., 1998 : « Does Grammaticalization need reanalysis ? », *Studies in Language* 22, 2 : 49-85.

Miller P., Torris T. (éd.), 1990 : *Formalismes syntaxiques pour le traitement automatique du langage naturel*, Paris, Hermès.

Muysken P., Norval S. (eds), 1986 : *Substrata versus Universals in creole genesis*, Amsterdam, John Benjamins.

Torterat F., 2005 : « L'Enseignement du F.L.E. en Haïti : quelle harmonisation ? », *Actes du Colloque « Quelle Didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes d'enseignement-apprentissage du FLE/S ? »*, Publications de l'Université catholique de Louvain-la-Neuve (Département d'Études romanes), à paraître.

Torterat F., 2006 : « La Démarche d'exemplification dans le domaine du FLE/S en contexte créolophone », *Actes des 7^{es} Journées scientifiques du réseau « Lexicologie, Terminologie et Traduction » de l'A.U.F.* (Bruxelles, 8-10 septembre 2005), à paraître.

Trouillot H., 1980 : *Les Limites du créole dans notre enseignement*, Port-au-Prince, éd. des Antilles.

Vernet P., 2001 : *Analyse du roman / Analiz woman Eritye Vilokan*, de Pierre Michel Chéry, Port-au-Prince, Anthropos.

Véronique D., 2000 : « Note sur les « adjectifs » dans quelques créoles français », *Langages* 138, Paris, Larousse : 61-69.