

DIALOGUES ET CULTURES
58

Présences haitiennes



www.fipf.org

FIPF
FÉDÉRATION INTERNATIONALE
DES
PROFESSEURS DE FRANÇAIS
2012

DIALOGUES ET CULTURES

Revue de la Fédération internationale des professeurs de français

Adresse de la revue : Dialogues et Cultures (FIPF)

Luc Collès - Chaussée de Charleroi 258

B-1060 Bruxelles - Belgique - Tél. et fax : 32 (0)2 537 94 47

Rédacteur en chef honoraire : Roland Delronche (1931-2011)

Rédacteur en chef : Luc Collès

Secrétaire de rédaction : Michèle Ducheny

Coordinatrices du numéro : Monique Lebrun et Gilberte Février

Collaboratrice : Colette de Pierpont

Comité scientifique présidé par Jean-Pierre Cuq (président de la FIPF, Université de Nice-Sophia Antipolis) - Courriel : jean-pierre.cuq@courrier-fipf.org

Luc Collès (Université catholique de Louvain-la-Neuve) - Courriel : luc.colles@skynet.be

Monique Lebrun-Brossard (Université du Québec à Montréal)

Courriel : lebrun-brossard.monique@uqam.ca

Jean-Paul Basaille : président de la Commission de l'Europe de l'Ouest (CEO)

Courriel : jpf.basaille@wanadoo.fr

Elda Dagnino : présidente de la Commission de l'Amérique latine et des Caraïbes

(COPALC) - Courriel : eldadagnino@fibertel.com.ar

Doina Spita : présidente de la Commission de l'Europe centrale et orientale (CECO)

Courriel : doinaspita@yahoo.com

Viviane Youx : présidente de la Commission du français langue maternelle (CFLM)

Courriel : vivianeyoux@gmail.com

Issiaka Ahmidou Singaré : président de la Commission de l'Association des professeurs de français d'Afrique et de l'Océan indien (APFA-OI)

Courriel : issiaka_singare@yahoo.fr

Marilyn Lambert-Drache : présidente de la Commission de l'Amérique du Nord

(CAN) - Courriel : mlambert@yorku.ca

Anuradha Wagle : présidente de la Commission Asie-Pacifique (CAP)

Courriel : anuwag@yahoo.com

Abdellah Baïda : président de la Commission du Monde arabe (CMA)

Courriel : baidaabdel@yahoo.fr

Photo de la couverture : Nègre marron et Palais présidentiel à Port-au-Prince

© Google images

Conception, mise en pages et couverture : Studio Vanhemelryck

Impression : Imprimerie Lannoo (Belgique)

ISSN : 0226-6881

Dépôt légal :

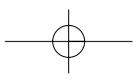
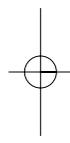
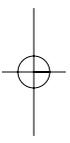
Bibliothèque nationale du Québec

Bibliothèque nationale du Canada

Bibliothèque royale Albert 1^{er} de Belgique

Bibliothèque nationale de France

Présences haïtiennes



SOMMAIRE

Dossier «Présences haïtiennes»

Préface	7
Première partie : Littérature et culture	
Sébastien SACRÉ, <i>Maximilien Laroche, un autre regard sur la littérature et l'identité haïtiennes</i>	10
Yves CHEMLA, <i>Haïti, un exemple d'hybridité culturelle: Manès Descollines de Michel Monnin</i>	18
NGETCHAM, <i>Inscription du culturel haïtien dans La Tragédie du roi Christophe d'Aimé Césaire</i>	28
Deuxième partie : Apprendre le français	
Joslyne VIERGINAT et Sylvie CARTIER, <i>Dynamique motivationnelle lors de l'apprentissage par la lecture</i>	39
Carole FLEURET, <i>Capacités cognitivo-langagières et appropriation de l'écrit: état des connaissances initiales d'élèves haïtiens en français langue seconde au Québec</i>	51
Gilberte FÉVRIER, <i>L'enseignement du français et des textes littéraires en Haïti</i>	62
Troisième partie : Diglossie et défis linguistiques	
Benjamin HEBBLETHWAITE et Michel WEBER, <i>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</i>	71
Guylène ROMAIN, <i>Violence symbolique et idéologie diglossique dans l'école haïtienne</i>	81
Rochambeau LAINY, <i>L'étude du couple discours direct/discours indirect et des formes libres : comparaison entre le créole haïtien et le français</i>	91
Quatrième partie : Savoirs scolaires et défis actuels	
Kysly JOSEPH, <i>Les tâches de l'éducateur politique face à l'idée de civilisation - L'actualité revisitée de Anténor Firmin en Haïti au XXI^e siècle</i>	101
Gina LAFORTUNE, <i>Le sens de l'école et des savoirs scolaires en milieux populaires à Port-au-Prince</i>	110
Carlo PRÉVIL et Gina THÉSÉE, <i>Développer le sens du lieu dans la formation et l'éducation en Haïti : une perspective critique</i>	119
Varia	
Maria Filomena CAPUCHO, <i>La pub à la télé: art, marketing et pédagogie</i>	131
Olga María DÍAZ, <i>Vivre la poésie à l'école: une expérience éducative</i>	135

Beata KEDZIA-KLEBEKO, <i>Nouvelle perspective de l'enseignement littéraire en philologie romane en Pologne</i>	145
Hortensia LÓPEZ LORCA, <i>Une expérience didactique de français en secondaire</i>	152
Françoise BERDAL-MASUY et Geneviève BRIET, <i>Stratégies pour une écoute efficace</i>	160
Jaleh KAHNAMOUIPOUR, <i>Le cours de traduction: un lieu de rencontres et un repère dans le glissement entre les cultures</i>	174

PRÉFACE

Le 12 janvier 2010, Haïti a subi un séisme d'une magnitude de 7,3 qui a causé la mort de plus de 300 000 personnes et qui a fait autant de blessés. Ce tremblement de terre n'a fait qu'aggraver la situation d'un pays déjà affaibli, entre autres, par un environnement fragilisé par les catastrophes naturelles et par le déboisement, une économie faible, un appauvrissement des populations, une instabilité institutionnelle générée par des crises socio-politiques récurrentes causées par de longues périodes de dictature et de mauvaise gouvernance, un système éducatif décrié déjà par ses propres protagonistes.

Il faut, à notre avis, aller au-delà des images associées au destin tragique de ce pays des Caraïbes et tenter de mieux connaître ses richesses culturelles, ses particularités linguistiques, sa littérature et son système éducatif. La diaspora haïtienne, très présente en francophonie, a déjà contribué à nous sensibiliser à la réalité de ce surprenant pays. Nous souhaitons que ce numéro de *Dialogues et Cultures* « Présences haïtiennes » offre aux lecteurs la possibilité de poursuivre cette rencontre avec l'Autre.

Les contributions sont regroupées selon quatre thématiques. La première touche la littérature et la culture. Sébastien Sacré souligne le caractère novateur des travaux de critique littéraire de Maximilien Laroche, cet essayiste qui a tenté de cerner la pensée eurocentriste de la littérature caribéenne et appelé à un esthétisme ancré dans la créolité et l'américanité. C'est de l'hybridité culturelle dont il est question dans l'analyse que fait Yves Chemla du *Manès Descollines* de Michel Monnin. Il y fait ressortir certains des traits essentiels de l'auteur, propres également à une certaine littérature haïtienne, soit ce mélange de scènes de la vie quotidienne et de réalisme merveilleux qui caractérisent une écriture composite. Là encore, comme pour ce qui est du Laroche dépeint par Sacré, nous oscillons de l'occidentalité à l'haïtianité. Quant à Ngetcham, il fait ressortir, à travers son analyse culturelle de *La Tragédie du roi Christophe*, de Césaire, l'identité commune des Haïtiens et des Martiniquais : les deux peuples sont héritiers d'une même culture.

La deuxième thématique concerne l'apprentissage du français, langue et littérature. Les contributions de Joslyne Vierginat et Sylvie Cartier d'une part, et de Carole Fleuret, d'autre part, adoptent une perspective cognitiviste pour nous faire part des difficultés des élèves haïtiens à maîtriser la langue française. L'étude de Vierginat et Cartier se centre sur la motivation des élèves du primaire quant à leurs apprentissages langagiers, et plus spécifiquement l'apprentissage par la lecture, alors que Fleuret a réalisé une expérimentation portant sur la littératie précoce en français, soulignant le peu de savoirs en français des jeunes Montréalais de cinq ans d'origine haïtienne. La contribution de Gilberte Février est d'un autre type, l'auteure ayant dessiné une large problématique de l'enseignement du français, langue et littérature, en Haïti, faisant surtout ressortir des carences systémiques et des hésitations sur les statuts respectifs du créole et du français.

C'est de la situation de diglossie d'Haïti dont traite la troisième partie de notre dossier. Benjamin Hebblethwaite et Michel Weber soulignent bien que l'un des problèmes majeurs du système éducatif haïtien est une politique linguistique qui favorise une langue minoritaire (le français) aux dépens d'une langue majoritaire (le créole), ne faisant que traduire en cela les priorités économiques de l'État. Dans la foulée, Guylène Romain met en avant le fait que l'école haïtienne, par son idéologie diglossique, fait vivre aux élèves une situation de violence symbolique et qu'il faut résoudre ce conflit, sous peine de ne pouvoir reconstruire durablement et efficacement le système éducatif. Le linguiste Rochambeau Lainy, pour sa part, nous fait découvrir le fonctionnement comparatif du créole et du français en l'illustrant à l'aide d'un cas précis : le discours direct et le discours indirect.

Notre dossier se clôt sur la thématique des savoirs scolaires. Kysly Joseph décrit les principales contributions d'Anténor Firmin, homme politique haïtien du XIX^e siècle, à l'éducation du citoyen : il s'en dégage une vision anthropologique d'obédience moderne. Le discours social haïtien intéresse également Gina Lafortune, qui défend dans sa contribution l'idée qu'il faut mieux connaître les rapports aux savoirs scolaires qu'ont les jeunes Haïtiens des milieux populaires, ces savoirs ayant des dimensions identitaires, épistémiques et empiriques. Il est également question de savoirs scolaires, et plus spécifiquement de savoirs liés aux lieux, dans l'article de Carlo Prével et de Gina Thésée. Ces deux auteurs revisitent le rôle de la géographie scolaire pour aider à développer une compréhension dynamique de la maîtrise par les Haïtiens de leur espace et élaborer des stratégies d'adaptation efficaces pour réduire la vulnérabilité des biens et des services et, finalement, pour mieux protéger les individus et les populations à risques.

Des contributions variées donc, qui font ressortir la richesse du paysage culturel et social haïtien et qui sont susceptibles, croyons-nous, de favoriser une véritable rencontre interculturelle.

Monique LEBRUN et Gilberte FÉVRIER,
coordinatrices du numéro

Erratum

Dans le numéro 57, les titres d'Alexandre Eyries et de Sandrine Baussan ont été malencontreusement intervertis.

Alexandre EYRIES (ATER, Université de Nice-Sophia Antipolis), *La nouvelle en classe de français langue étrangère : enjeux et apports*

Sandrine BAUSSAN (association ITEC), *Découvrir la France à travers les nouvelles : pour une lecture socio-culturelle*

Maximilien Laroche, un autre regard sur la littérature et l'identité haïtiennes

SÉBASTIEN SACRÉ

Lecteur au département d'études françaises, Université de Toronto

Essayiste, critique littéraire et professeur d'université spécialisé dans les littératures françaises, québécoises et caribéennes, Maximilien Laroche a – depuis sa naissance au Cap-Haïtien en 1937, jusqu'à la prestigieuse distinction de docteur *honoris causa*, qui lui a été décernée en 2009 par l'Université McMaster (Ontario-Canada) pour ses éminents services rendus aux Lettres et aux Arts – suivi le chemin migratoire de nombreux auteurs haïtiens. Membre de l'Union des écrivains québécois ainsi que de l'Ordre des francophones d'Amérique, cet auteur n'a cependant, malgré une imposante bibliographie, jamais publié de roman, de nouvelle ou de poème. Si ses livres, articles et conférences n'ont pas la notoriété d'œuvres purement littéraires comme celles de Jacques Roumain ou Dany Laferrière, il a pourtant été, tout au long de sa carrière, un membre actif de la communauté haïtienne au Canada, jusqu'à devenir la figure de proue d'une nouvelle approche des littératures caribéennes et québécoises. Ses ouvrages et études critiques, qui ont apporté un nouvel éclairage sur l'étude et l'enseignement des littératures francophones, lui ont, en effet, permis de mettre en relief la problématique d'une pensée eurocentriste¹ dans le contexte d'une littérature postcoloniale². C'est là une thématique qui, comme nous allons le voir, lui a permis non seulement de redonner une légitimité à une littérature postcoloniale jadis considérée comme mineure, mais aussi d'apporter un nouveau regard sur la notion même d'analyse littéraire et ses rapports avec les sociétés postcoloniales contemporaines. Tout comme les autres chercheurs en littérature postcoloniale (cf. note 2), il a de ce fait contribué à l'émergence et au développement des études culturelles³ qui, de plus en plus, s'intéressent à la relation entre littérature et société dans le contexte de pays et de cultures demeurant encore (physiquement ou culturellement) sous l'emprise de cultures dominantes et cherchant à s'en défaire. Suivant les principales innovations théoriques et socioculturelles mises en place dans ses nombreux ouvrages, cet article cherchera à mettre en valeur les apports de cet auteur non littéraire aux questionnements de ces champs d'étude contemporains, et comment ces questionnements s'appliquent spécifiquement à la situation haïtienne et, plus généralement, au monde francophone.

L'eurocentrisme et la remise en question du regard colonial en littérature

Fréquente dans les littératures caribéennes et latino-américaines, la pensée eurocentriste se manifeste essentiellement par un point de vue et une perception occidentalisés de soi, de sa culture et d'autrui. Mettant en évidence une invasion coloniale de l'esprit et de la perception du monde, elle est un des sujets de prédilection de Laroche et illustre spécifiquement comment son cheminement et son ouverture intellectuelle l'ont poussé vers une approche critique plus moderne, plus indépendante et libre de toutes contraintes. Ce type d'analyse, incontournable dans le domaine des études postcoloniales, lui a ainsi permis de décrire les effets de la colonisation sur les œuvres littéraires haïtiennes et, en particulier, ceux d'un sentiment d'infériorité entravant tout désir de liberté et d'indépendance intellectuelles. « En effet, nulle part, à ma connaissance, il n'a jamais été défini de modernité à partir d'Haïti, de l'Afrique, de l'Amérique latine et en général du tiers-monde. Par

contre, il est tout à fait entendu que les sociétés haïtiennes, caribéennes, africaines (...) sont des sociétés traditionnelles, sous-développées même, pour ne pas dire arriérées. » (Laroche, 1988, p. 52)

Ce type d'approche lui a ainsi permis de montrer, dans de nombreux ouvrages, de quelle manière l'aspect totalitaire de cet eurocentrisme a poussé de nombreux auteurs à imiter le style européen et à oublier leurs propres identités. Luttant contre cette attitude coloniale de la littérature, Maximilien Laroche a donc tenté, tout au long de sa carrière, de montrer de quelle manière il existe une véritable littérature « américaine⁴ », indépendante de toutes influences coloniales et luttant pour une certaine légitimité. Mettant, par exemple, en relation les valeurs spirituelles du vaudou et certaines politiques révolutionnaires comme le marxisme, cette approche, doublée d'une approche socioculturelle, a permis à Maximilien Laroche d'étudier divers aspects culturels et politiques des œuvres d'auteurs haïtiens comme Jacques Stephen Alexis et René Depestre, ou canadiens-français comme Marcel Dubé, sous un nouveau jour. Il a ainsi montré, par exemple, comment la littérature est intimement liée à la société d'où elle est issue et comment ces littératures spécifiques, non européennes, cherchent toujours à représenter des personnages essentiellement non européens : « si la société se transpose dans la littérature, celle-ci, à son tour, nous représente l'homme qu'elle façonne d'ailleurs dans une certaine mesure. » (Laroche, 1988, p. 7)

Notons cependant que, haïtien d'origine, Laroche s'est plus spécifiquement penché sur Haïti et sa culture, qui lui ont servi de point de référence lors de ses études d'autres littératures postcoloniales ou migrantes du XX^e siècle. Ce recentrement haïtien est particulièrement évident dans un ouvrage comme *L'Avènement de la littérature haïtienne* qui, écrit en 1987, retrace les multiples modes, formes et usages de la langue créole dans l'émergence de la littérature haïtienne qui, il y a quelques décennies, était encore considérée comme marginale. Ainsi, trente ans après ses premières publications, certaines des questions et certains des défis soulevés par son œuvre sont, aujourd'hui encore, pertinents dans le domaine de la littérature haïtienne et, plus généralement, postcoloniale. Ainsi, comme on peut le voir dans son étude intitulée *Littérature haïtienne: identité, langue, réalité* (1981), Maximilien Laroche illustre de quelle manière la littérature haïtienne est douloureusement déchirée entre deux langues: celle qu'il nomme la langue nationale de communication (le créole) et l'autre qu'il qualifie de langue étrangère de civilisation (le français). Comme il l'indique dans cet ouvrage, cette préoccupation n'est pas récente puisque, depuis l'indépendance en 1804, la littérature haïtienne a toujours été en quête d'une redéfinition identitaire. Nous observons alors que, si la problématique de la langue d'écriture, qui oscillait entre français et créole, ne se pose plus vraiment, ce sont d'autres aspects de cette problématique – la notion de « quand » et « à quelles fins » utiliser cette langue – qui se posent aujourd'hui. De même, quand Laroche se penche sur la figure folklorique du « zombi » haïtien, il se demande s'il n'y aurait pas, sous les archétypes universels qui y sont généralement associés (comme, par exemple, dans les romans fantastiques occidentaux, l'image du double), une symbolique plus spécifiquement haïtienne qui permettrait de voir dans le zombi à la fois une manifestation métaphorique de l'esclavage et un héritage de la spiritualité vaudou.

Les études de Maximilien Laroche proposent ainsi que de nombreux aspects du monde caribéen (comme, par exemple, la langue et la religion) sont doubles et peuvent être étudiés selon une certaine dualité. Cette rhétorique est évidente dans des ouvrages comme *Le Patriarche, le Marron et la Dossa. Essai sur les figures de la géométrie dans le roman haïtien* (1988), dans lequel Laroche se penche sur la dualité identitaire haïtienne à travers l'étude de figures spirituelles et symboliques comme les *lwas marassa*, les esprits jumeaux, dans lesquels il perçoit la *kontradiksyon-marassa*, c'est-à-dire l'incarnation folklorique des contradictions de la culture haïtienne. Afin de mettre en valeur ce phénomène, Laroche mentionne ainsi une

anecdote concernant le discours donné à Miami par le pape Jean-Paul II, le 10 septembre 1987, et dont seule la partie en créole a été diffusée par Radio-Canada. Pour lui, cela voulait dire que le discours était non seulement adressé aux Haïtiens d'Haïti, mais aussi à ceux vivant à Miami ou au Québec : « non seulement Miami, mais Montréal étaient des faubourgs de Port-au-Prince ; qu'Haïti, ou du moins une part d'elle, avait dérivé hors d'elle-même, se trouvait hors de ses frontières officielles. » (Laroche, 1988, p. 7) Selon Laroche, la société haïtienne est donc divisée en deux identités qui font d'elle une société bicéphale, dans laquelle les individus sont « à la fois Africain transplanté et Français expatrié ». (Laroche, 1981, p. 14) Ces théories ne sont cependant pas nouvelles : elles s'appuient, en partie, sur les œuvres de Jean Price-Mars (en particulier sur son essai *Ainsi parla l'oncle* publié en 1928) qui a, suite aux mouvements nés en Amérique du Sud à partir de 1910, appliqué la notion « d'indigénisme⁵ » en Haïti et qui, ayant repris le terme inventé par le philosophe français Jules de Gaultier (dans son ouvrage *Le Bovarysme, essai sur le pouvoir d'imaginer*, 1902), accusait les Haïtiens de « bovarysme collectif », c'est-à-dire d'avoir tendance à nier leur identité afro-caribéenne et à vouloir s'imaginer autres qu'ils ne le sont (en se réclamant, par exemple, de la composante européenne de l'identité haïtienne). Cependant, comme le note Laroche, cette théorie est elle-même paradoxale : Price-Mars a écrit en français plutôt qu'en créole et n'a jamais encouragé de séparation entre la culture haïtienne et la culture française. De ce fait, l'indigénisme illustre les mêmes paradoxes que ceux qu'on retrouve dans des romans comme *Gouverneur de la rosée* de Jacques Roumain ou *Le Romancero aux étoiles* de Jacques Stephen Alexis : ce sont des œuvres écrites en français et qui possèdent pourtant, dans le fond comme dans la forme, une forte identité haïtienne. Cette ambivalence ne serait cependant pas négative. Selon Laroche, elle illustrerait comment un discours dominant peut aider la voix des dominés à se faire entendre.

La double scène de la représentation haïtienne

Parmi les innovations théoriques qu'on retrouve dans les études de Maximilien Laroche, et plus spécifiquement dans *La Double Scène de la représentation, oralité et littérature dans la Caraïbe* (1991), nous pouvons également noter une notion importante, indiquée dans le titre : celle de la « double scène de la représentation haïtienne ». Selon Laroche, cette théorie est la conséquence d'un phénomène qui s'est développé dans la fin des années 1950, quand un grand nombre d'Haïtiens ont commencé à émigrer vers l'Europe et l'Amérique du Nord. Ces migrations ont eu pour conséquence la publication à Montréal, Paris, New York ou Dakar des œuvres d'un certain nombre d'intellectuels qui s'étaient exilés à Cuba ou en République Dominicaine dans les années 1910. Ce type de publications « doubles » constitue ainsi cette « double scène de la représentation haïtienne » : une activité littéraire se développant à la fois à l'intérieur et à l'extérieur du pays d'origine. Cependant, comme le note Laroche, ce phénomène n'est pas parfaitement équilibré, puisque le français n'est, en Haïti, parlé que par un dixième de la population alors que la majorité des Haïtiens utilisent le créole pour la communication orale. C'est cette problématique qu'il étudie dans un autre ouvrage, *La Littérature haïtienne : identité, langue, réalité* (1981) dans lequel il analyse, en particulier, le phénomène de diglossie qui permet aux auteurs d'utiliser le français pour exprimer leurs pensées et émotions créoles. C'est ce qu'on voit, par exemple, dans *Les Arbres musiciens* de Jacques Stephen Alexis, roman écrit en français et décrivant pourtant divers éléments folkloriques et croyances vaudou, cette religion haïtienne spécifiquement populaire et donc principalement créole (cf. l'étude de Laroche, *Le Romancero aux étoiles et l'œuvre romanesque de Jacques Stephen Alexis*, 1978). L'origine de cette diglossie remonterait au premier janvier 1804, au discours d'indépendance prononcé en créole par Dessalines et qui, par la reconnaissance d'un

certain bilinguisme, avait été immédiatement suivi par la version française de Boisrond-Tonnerre. Ce deuxième discours était ainsi en contradiction avec la rupture recherchée par Dessalines, déjà symbolisée par le changement de nom de l'île de Saint-Domingue, qui avait retrouvé son nom amérindien de Haïti. Comme l'exprime Laroche, la dualité du discours de Dessalines/Boisrond-Tonnerre serait donc bien plus qu'un détail historique : il s'agirait d'une déviation essentielle par rapport au projet d'origine, qui visait à rejeter entièrement l'influence européenne. Plutôt que de disparaître, le français (et la culture qui y était associée) s'est par la suite imposé comme un modèle oppressif de civilisation, de langue et d'écriture, si bien que les auteurs ont naturellement écrit en français, tout en y intégrant vocabulaire et expressions créoles.

Cependant, comme Maximilien Laroche le suggère encore dans *La Littérature haïtienne : identité, langue, réalité*, il y a, au cœur même de ces notions de « double représentation » et de « diglossie », une importante distinction entre la littérature de migration et la littérature d'exil. Selon lui, les auteurs migrant vers le Québec, par exemple, ont besoin de se créer une nouvelle identité qu'ils tenteront d'insérer dans leur nouveau pays. Pour les auteurs en exil, au contraire, il y a une rupture, une séparation de leur terre natale. C'est là une situation commune à de nombreux auteurs haïtiens ayant d'abord souffert d'une rupture de l'intérieur (dans le cas des dictatures), avant de subir une rupture de l'extérieur (la migration). Ainsi, nous dit Laroche, si l'exil entraîne une forme de « transculturation⁶ », les migrations entraînent, au contraire, une forme d'adaptation. Dans son ouvrage *Le Miracle et la Métamorphose* (1971), Maximilien Laroche va même jusqu'à recentrer son étude de la transculturation et de l'adaptation sur une comparaison entre la littérature québécoise et la littérature haïtienne. Bien que géographiquement différentes, ces littératures n'auraient jamais « cessé de suivre des voies parallèles » (Laroche, 1971, p. 19), et ce, pour plusieurs raisons. Parmi elles, Laroche note, par exemple, que si ces deux littératures sont (encore aujourd'hui) souvent qualifiées d'étrangères ou de marginales, elles appartiennent cependant toutes deux à la littérature francophone et partagent le même intérêt pour la langue française. Laroche note aussi qu'elles partagent également des objectifs similaires, notamment celui de se débarrasser de l'influence de la France et de l'Europe. Bref, pour résumer, ces deux littératures ont, malgré leurs différences, besoin de devenir des littératures nationales. De ce fait, leur désir de survie devrait prendre le pas sur leurs aspirations esthétiques, afin de mettre en scène « deux peuples de culture française, deux peuples jeunes qui ont dû lutter et se battre pour conquérir et sauvegarder, l'un son indépendance, l'autre des libertés essentielles ». (Laroche, 1971, p. 22)

Le rapport entre l'oralité et la littérature

Si la littérature haïtienne a certains points communs avec la littérature québécoise (notamment le rapport à la culture et à la langue française), elle a cependant certaines caractéristiques uniques comme, par exemple, la dualité entre l'« oralité » (néologisme proposé dans les années 1970 par Ernst Mirville pour éviter toute contradiction avec la littérature orale). Si Laroche accepte la notion d'oralité, il met cependant en valeur les deux problèmes qu'elle soulève : le premier concerne le passage de l'oralité à l'écriture et le deuxième, le passage de l'écriture à la littérature. En effet, comment un auteur peut-il passer d'une histoire orale en créole à une histoire écrite en français, puis à un roman ? Cet aspect particulier du créole et sa participation indirecte à la création d'une identité par le biais de la littérature présentent ainsi un problème essentiel pour les auteurs haïtiens, puisque ceux qui écrivent en français semblent avoir, comme modèle d'écriture, la littérature française. Par conséquent, ceux qui tentent d'écrire en créole se retrouvent devant une absence de références littéraires... sauf dans l'oralité. Pour Laroche, il s'agit là

d'un aspect essentiel du problème auquel font face les auteurs haïtiens, puisque, théoriquement, il est impossible d'écrire comme on parle, puisque l'oralité et l'écriture n'ont pas le même rapport à leur public. C'est pour cette raison que les histoires orales se manifestent, plus particulièrement dans les contes et dans les pièces de théâtre (dans lesquelles les conteurs jouent, miment et interprètent leurs propres histoires – ce qui leur permet de créer un lien avec leur public) plutôt que dans une écriture qui, linéaire et progressive, coupe l'écrivain de son public. L'aspect syncrétique de l'oraliture (que Laroche décrit comme « la source de matières premières pour la littérature et le double de toute écriture » (Laroche, 1991, p. 67), qui utilise cette dualité culturelle écriture/oralité pour produire une littérature spécifiquement haïtienne (et caribéenne) devient ainsi, comme l'explique Laroche dans *Contributions à l'étude du réalisme merveilleux* (1987), un outil de diffusion dans les romans; du principe réaliste merveilleux⁷, ce genre littéraire qui « taille un nouvel habit dans des tissus anciens (...) joint deux temps (et fait) figure du recommencement puisqu'il lance le futur à partir de deux passés (et) relève par là même de cette esthétique qu'Alexis a qualifiée de réaliste merveilleuse ». (Laroche, 1987b, p. 67) D'une certaine manière, Laroche exprime que le créole et l'oralité devraient être considérés comme un matériau brut sur lequel les auteurs peuvent travailler. C'est pour cette raison que, comme tous les écrivains, les auteurs haïtiens devraient avoir une conscience claire de leurs responsabilités en tant qu'artistes : ils devraient proposer des modèles de pensée et d'expression pour ceux qui les liront. Ils devraient aussi, selon Laroche, écrire à propos de leur double réalité et explorer celle-ci de l'extérieur aussi bien que de l'intérieur – un phénomène qui concerne tous ceux qui analysent la condition humaine ou se battent pour une (re)définition de leur identité.

D'une identité haïtienne à une identité américaine

Dans cette optique d'ouverture, Maximilien Laroche n'hésite donc pas, dans la plupart de ses études, à remettre en question la prédominance des points de vue eurocentristes dans la critique littéraire, afin de recentrer sa recherche sur une perspective américaine (au sens continental) de la littérature, en se demandant, par exemple, s'il faudrait parler d'une Amérique ou des Amériques. En effet, comme il l'explique dans *L'Image comme écho* (1978), si cette notion d'Amérique semble évanescence, elle se réfère cependant à une certaine réalité culturelle. Selon lui, Haïti et les pays du continent américain devraient travailler sur une (re)définition de leur identité américaine : « s'il doit y avoir une redéfinition de l'homme haïtien (...) ce ne pourra se faire qu'à l'unisson avec la Caraïbe et l'Amérique tout entière. » (Laroche, 1981, p. 18) Rappelant que, par la dramatique perte de son identité, l'Amérique n'a pas été à proprement parler « découverte » mais conquise et colonisée, Laroche propose ainsi, dans *Deux études sur la poésie et l'idéologie québécoises* (1975), un mouvement de redécouverte de soi par les peuples américains. Malheureusement, encore aujourd'hui, les études critiques demeurent parfois lacunaires et on peut voir que les littératures du Québec et d'Haïti sont encore bien souvent absentes des perceptions eurocentristes du monde. C'est là un phénomène qui, une fois encore, entraîne une forme de « bovarysme collectif » poussant les auteurs américains à se percevoir à travers une culture européenne tout en espérant, paradoxalement, renverser « la perspective européocentrique qui, jusqu'à présent, domine notre mode de perception de nous-mêmes et de nos productions. Sans cette opération radicale qui détrône la perspective dominante de nos modes de raisonnement, il n'y aura pas de transformation véritable de notre façon de nous appréhender nous-mêmes ». (Laroche, 1978b, p. 9) Pour Laroche, comme pour les auteurs contemporains de la créolité comme Confiant et Chamoiseau (voir, par exemple, leur *Éloge de la créolité*, 1989), le retour sur soi et sur une authentique identité ne semble pouvoir se faire que

par un retour aux origines amérindiennes qui, sur tout le continent américain, symbolisent le point de contact entre l'Europe et le Nouveau Monde. Pour Laroche, c'est là une image qui devrait guider les nouvelles populations américaines depuis leurs origines (africaines, européennes, etc.) vers une nouvelle identité: «l'Amérique, on le voit bien, est un espace auquel il faut donner un temps qui lui soit propre, façon paradoxale de dire que l'Américain est la figure qu'Européens ou Africains ne peuvent se donner en faisant fi de l'Amérindien, sans passer par lui donc!» (Laroche, 1975, p. 13) Ce que propose Laroche, et qui a été repris par de nombreux auteurs dans leurs romans (Raphaël Confiand, Patrick Chamoiseau ou encore Maryse Condé ont ainsi, par exemple, fait référence aux origines amérindiennes des îles caribéennes dans plusieurs de leurs romans), est donc précisément ce qui s'est passé lors de l'indépendance haïtienne en 1804, quand Saint-Domingue a repris son nom d'origine.

La littérature des Amériques devrait donc, selon Laroche (comme il l'explique, entre autres, dans *La Découverte de l'Amérique par les Américains: essais de littérature comparée*, 1989), être perçue comme un instrument de lutte et comme un processus de réécriture de son histoire vers la création d'une nouvelle forme d'expression identitaire et d'une redécouverte de soi: «La redécouverte, vraie découverte de l'Amérique, cette prise de possession du monde, mais aussi de la conscience des hommes et de leur identité aliénée ne peut se faire que dans la lutte. C'est ce que la littérature illustre.» (Laroche, 1978a, p. 260) En littérature, c'est ce que mettent en pratique le mouvement littéraire de l'indigénisme en Haïti (qu'on retrouve aujourd'hui dans les théories de la créolité) et l'École du Terroir au Québec. Suivant lui-même cette voie dans le domaine des études littéraires, Maximilien Laroche propose ainsi, dans *La Découverte de l'Amérique par les Américains* (1989), une réinterprétation du concept culturel de cannibalisme dans la poésie haïtienne. Tout comme Oswald de Andrade l'avait exprimé dans le *Manifesto Antropófago (Le Manifeste anthropophage)*, 1928) avant lui, Laroche considère, par exemple, que l'identité culturelle américaine pourrait être atteinte par une inversion des représentations négatives du cannibalisme, telles qu'elles ont été, du temps de la colonisation, popularisées par les colons européens. Nous voyons alors comment l'image, fréquente dans la poésie haïtienne ou brésilienne, de la femme comparée à un fruit qui se déguste incarnerait une représentation coloniale résiduelle de la femme noire. Manipulée par les poètes, celle-ci passe du cannibalisme... à la gastronomie: «L'Américain de la sorte, par le biais de cette figure du sujet que dessinent ces poèmes haïtiens, aurait achevé son appropriation de la métaphore de la "dévoration", empruntée aux Européens et d'abord tournée contre eux, mais maintenant devenue paramètre du propre bon plaisir du sujet américain. Il y aurait là une métaphore étonnante, et du cannibale devenu gastronome, et de son image détournée de son utilisation initiale et devenue pleinement nôtre.» (Laroche, 1989, p. 24)

Poursuivant son étude, Laroche centre ainsi son attention sur la littérature québécoise et haïtienne en étudiant spécifiquement les variations de trois thèmes – les femmes, le pays et la race – dans divers poèmes et romans. Il observe ainsi que, si la femme haïtienne est souvent perçue comme un fruit, elle est, au Québec, perçue comme un martyr ou un personnage virginal et éthéré. Or, ce sont là deux images européennes, stéréotypées, qui ont évolué de façon parallèle dans les deux pays: «On rejette les vieux poncifs patriotiques et la conception terre-à-terre du pays en Haïti; on exalte un nationalisme de moins en moins sentimental au Québec. Ici et là-bas, on évolue donc semblablement vers plus d'authenticité.» (Laroche, 1971, p. 51) Ainsi, même si les deux littératures divergent au niveau de la question raciale – en Haïti, le problème est presque exclusivement racial alors qu'au Québec, il est plutôt social et culturel –, elles semblent cependant avoir toutes deux utilisé le modèle français pour créer quelque chose de neuf et atteindre une forme de liberté esthétique:

« En imitant ouvertement, le poète québécois essayait de résoudre de manière purement factuelle son problème d'identification. En cachant son imitation, le poète haïtien révélait sa gêne à avouer la trahison qu'il commettait à l'égard de son modèle. » (Laroche, 1971, p. 150)

Conclusion

Il y aurait encore beaucoup à écrire sur Maximilien Laroche, dont les dernières publications, *La Mythologie haïtienne* (2002) et *La Littérature haïtienne comparée* (2007), continuent d'appliquer les notions (oraliture, diglossie, double scène de la représentation, l'homme américain) dont nous venons de parler. Cependant, nous pouvons déjà entrevoir comment sa vision unique de la littérature des Amériques lui a permis de revoir le fondement des analyses de ce type de littérature. Pour lui, les auteurs « américains » ne sont donc plus des imitateurs d'un modèle colonial. Ce sont des hommes et des femmes qui, après des migrations, ont souffert d'une rupture violente d'avec leurs terres et cultures d'origine. Partant de cette situation de base, ils ont dû revoir et retravailler, en partie à travers la littérature, leur identité afin de se créer une nouvelle histoire. De cette manière, le regard que Maximilien Laroche porte sur ces littératures nous permet de voir comment chaque œuvre pourrait être perçue, sur tout le continent américain, comme un mouvement général de redéfinition de soi : « Peuples forgés dans le creuset de la colonisation, les Antillais parlent un même langage, dans leur français, leur anglais ou leur espagnol. Ce langage est celui de leur différence ou, si l'on préfère, celui de leur révolte et de leur espérance. Et c'est ce double mouvement qui donne une mélodie, un ton et un accent à leur français, à leur anglais ou à leur espagnol. La difficulté d'accorder cet instrument modifié aux mots d'ordre et aux objectifs des diverses métropoles : Paris, Londres ou Madrid, peut être tenue pour un des traits communs des littératures antillaises. » (Laroche, 1978b, p. 7)

Il y a là une perception spécifique de la littérature qui, tout au long de son œuvre critique, a permis à Maximilien Laroche de montrer comment l'identité de l'homme américain est constituée d'une multitude d'identités et que les « Américains » devraient travailler ensemble pour se redécouvrir un destin commun sur leur continent. Un mouvement qui dépasse même les limites géographiques du continent pour se perdre dans les questionnements et les problématiques des littératures postcoloniales, migrantes, ou des littératures de l'exil.

¹ La notion d'eurocentrisme prend différents visages et noms selon les pays dans lesquels elle s'applique. Dans le cas d'Haïti, il s'agit plus spécifiquement de ce que Jean Price-Mars (2009) (en reprenant le néologisme forgé par Jules de Gaultier) appelle le « bovarysme collectif », c'est-à-dire la tendance des peuples colonisés (ou des individus des sociétés postcoloniales) à nier leur identité propre pour se percevoir autres qu'ils ne sont, en se réclamant, plus particulièrement, de leur composante européenne.

² Dans les études littéraires contemporaines, la théorie postcoloniale cherche à prendre pour objet d'étude le lien qu'entretiennent les ex-colonisés avec leur passé traumatique, vécu comme histoire et/ou mémoire. Ce terme (on parle des *postcolonial studies* dans le monde anglophone) et la notion qui s'y rattache ont été forgés dans les années soixante par des théoriciens comme Edward Said, Gayatri Chakravorty Spivak et Homi Bhabha, qui ont entrepris de déconstruire le canon occidental et de remettre en question l'ethnocentrisme des littératures et des théories esthétiques européennes. Maximilien Laroche fait partie de ces chercheurs (parmi lesquels on retrouve, entre autres, Bill Ashcroft, Paul Gilroy ou encore Ato Quayson) qui ont étudié et analysé les traces de l'hégémonie occidentale dans les manifestations culturelles des peuples colonisés. De ce fait, le terme de postcolonial renvoie à toutes les cultures qui ont été ou continuent d'être affectées par le processus impérialiste.

³ Populaires dans le monde anglophone, les *Cultural studies* sont un courant de recherche à visée interdisciplinaire (philosophie, ethnologie, littérature, arts etc.) qui proposent, contrairement aux cultures académiques traditionnelles, une approche des cultures populaires et minoritaires. Principalement lié aux cultures populaires, ce courant s'est cependant élargi à partir des années quatre-vingt-dix pour incorporer, par exemple, les études postcoloniales ou les *Gender studies*.

⁴ Le terme « américain » auquel Maximilien Laroche fait référence dans ses études, s'applique aux Amériques dans leur ensemble, c'est-à-dire l'Amérique continentale (du Nord, du Sud et centrale) ainsi que toutes les îles caribéennes.

⁵ Né au Mexique après la révolution de 1910, ce mouvement politique et littéraire s'est ensuite répandu en Amérique du Sud. Il s'agit d'une prise de conscience et d'une défense (sans paternalisme colonial) des spécificités culturelles et identitaires des peuples amérindiens et de leur passé, dans le contexte de l'intégration de ces populations aux nations coloniales et postcoloniales.

⁶ Néologisme créé par l'essayiste et ethnomusicologue cubain Fernando Ortiz (dans *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*, en 1940), la transculturation s'oppose à la notion d'acculturation, fréquente dans les sociétés postcoloniales, dans lesquelles les minorités sont absorbées par la culture dominante. Ainsi, il y a transculturation quand les communautés minoritaires empruntent des éléments culturels à la culture majoritaire pour les retravailler et les adapter à leur propre culture. C'est ce qu'on voit par exemple avec certaines figures du panthéon vaudou, empruntées aux saints de la religion catholique pour mieux se cacher des répressions coloniales : Damballah, dont le symbole est un serpent, est ainsi associé à Saint Patrick... qui avait chassé ces reptiles d'Irlande.

⁷ Inspiré par la notion de *real maravilloso* proposée par le Cubain Alejo Carpentier dans plusieurs essais (et notamment dans la préface de son roman *Le Royaume de ce monde*, 1949), la notion de réalisme merveilleux est apparue chez Jacques Stephen Alexis, au cours de la première Conférence internationale des écrivains et artistes noirs, à Paris en 1956. Intitulée « Prolégomènes d'une esthétique du réalisme merveilleux des Haïtiens », cette approche, qui donnait au réalisme merveilleux une portée culturelle et politique, proposait de percevoir le merveilleux comme une forme d'imagerie populaire surtout liée aux peuples d'origine africaine, mais également comme un syncrétisme influencé par les origines françaises et amérindiennes de l'île. Plus généralement, en littérature, le réalisme merveilleux est un genre qui se réfère à des productions dans lesquelles les représentations de la réalité sont fortement imprégnées par le merveilleux (dans les romans haïtiens, par exemple, il s'agit des manifestations du surnaturel et notamment la présence d'esprits, zombies et autres créatures folkloriques).

Bibliographie

- J. S. ALEXIS, *Les Arbres musiciens*, Paris, Gallimard, 1957.
- « Prolégomènes à un manifeste du réalisme merveilleux des Haïtiens », *Présence africaine* (numéro spécial, 1^{er} Congrès international des écrivains et artistes noirs), 1956, p. 8-10, p. 245-271.
- J. BERNABÉ, *Éloge de la créolité* (en collaboration avec Patrick CHAMOISEAU et Raphaël CONFIAINT), Paris, Gallimard, 1989.
- A. CARPENTIER, *Le Royaume de ce monde* (trad. L.-F. Durand), Paris, Gallimard, 1954.
- P.-R. DUMAS, « Interview sur le concept d'oraliture accordée à Pierre-Raymond Dumas par le docteur Ernst Mirville », *Conjonction*, mars-juin 1984.
- J. DE GAULTIER, *Le Bovarysme : essai sur le pouvoir d'imaginer*, Paris, Presses de l'Université Paris-Sorbonne, 2006.
- M. LAROCHE, *Littérature haïtienne comparée*, Sainte-Foy, GRELCA, 2007.
- Mythologie haïtienne*, Sainte-Foy, GRELCA, 2002.
- La Double Scène de la représentation, oraliture et littérature dans la Caraïbe*, Sainte-Foy, GRELCA, 1991.
- La Découverte de l'Amérique par les Américains : essais de littérature comparée*, Sainte-Foy, GRELCA, 1989.
- Le Patriarche, le Marron et la Dossa. Essai sur les figures de la gemellité dans le roman haïtien*, Sainte-Foy, GRELCA, 1988.
- L'Avènement de la littérature haïtienne*, Sainte-Foy, GRELCA, 1987a.
- Contributions à l'étude du réalisme merveilleux*, Sainte-Foy, GRELCA, 1987b.
- La Littérature haïtienne : identité, langue, réalité*, Montréal, Leméac, 1981.
- Le Romancero aux étoiles et l'œuvre romanesque de Jacques Stephen Alexis*, Paris, Fernand Nathan Éditeur, 1978a.
- L'Image comme écho : essais sur la littérature et la culture haïtiennes*, Montréal, Nouvelle Optique, 1978b.
- Deux études sur la poésie et l'idéologie québécoises*, Québec, ISSH, Université Laval, 1975.
- Le Miracle et la Métamorphose*, Montréal, Les Éditions du jour, 1971.
- J. PRICE-MARS, *Ainsi parla l'Oncle suivi de Revisiter l'Oncle*, Montréal, Mémoire d'encrier.

Haiti, un exemple d'hybridité culturelle :

Manès Descollines de Michel Monnin

YVES CHEMLA

IUT - Paris-Descartes, GEA, directeur des études, première année

Introduction

Depuis son émergence, le roman haïtien met en avant l'insoumission (Chemla, 2010, p. 85), revendiquée comme la trace visible de l'exemplarité haïtienne. Il s'agit d'articuler à la fois le récit héroïque de la libération dans la langue qui fut celle de l'oppression, mais aussi ce que cette langue française charriait de mots d'ordre, de notions et de conceptions du monde, où s'affirme cette possibilité de libération. Les textes de Michel Monnin sont inscrits dans cette lignée d'écritures qui libèrent l'imaginaire (Chancé, 2009). Directeur artistique de la galerie Monnin à Pétienville (Haïti), il publie en 1985 *Manès Descollines*¹. Il y prend le relais du peintre Manès Descollines (1936-1985) et de ses notes, qui témoignent de la folie qui s'empare de lui sous la forme d'une profonde mélancolie. Le texte de Michel Monnin est constitué de séquences qui tour à tour entremêlent le roman paysan, le réalisme merveilleux, le collage, la *lodyans*. Scènes de la vie quotidienne, relevées de traits poétiques des cultures populaires, en particulier du vaudou, traces de l'effondrement psychologique d'un peintre, allusions précises à l'inscription du politique dans le cours des jours... constituent quelques éléments qui s'enroulent les uns aux autres et donnent le ton d'une écriture composite.

Monnin est également l'auteur d'un recueil de nouvelles publié en 1996, *Café-Amer et autres histoires de coqs et d'amour*², qui prolonge cette veine. Il y témoigne des rencontres vivantes avec la peinture haïtienne, et notamment avec le peintre André Pierre. Cette écriture, marquée par le composite, revient fréquemment sur des paysages souvent ruraux et provinciaux. Il est un second aspect qui importe : l'écrivain lui-même est né ailleurs, en Suisse, et sa posture, en revanche, est celle d'une haïtianité totalement revendiquée et réinterprétée. Alors que la plupart des études concernant la posture de l'écrivain haïtien migrant concernent des pratiques québécoises ou états-uniennes, il s'agit cette fois de porter le regard sur une présence haïtienne venue depuis l'ailleurs, et qui répond favorablement à l'hypothèse formulée par Février (2010) : « Littérature migrante comme lieu de construction de cultures de convergence ». Déracinement et enracinement, fusion des langues, appropriation d'une culture, non pas en tant qu'espace de connaissance distanciée, mais bien comme ce depuis quoi le monde du quotidien est directement interprétable et qui, en même temps, vient modifier la perception de l'autre culture, sont quelques-unes des caractéristiques de ces deux livres.

Mais *Manès Descollines* est d'abord l'histoire d'un double drame, la mort d'un enfant de l'auteur, ce dernier représenté dans le texte par le prénom de Marc, et l'effondrement psychologique d'un peintre, aux prises avec sa propre aliénation et la précarité de l'existence en Haïti. C'est à une rencontre entre des langues, des imaginaires, des existences, voire aussi des paysages, que le livre de Monnin convie son lecteur. Et aussi à une réflexion sur la forme que doit décider une écriture pour nommer le malheur et le désespoir. On s'attachera dans cette contribution à identifier la posture du scripteur, puis les marques linguistiques de cette hybridité, avant de caractériser les éléments qui stabilisent une forme de composition elle-même fondée sur l'hybridité assumée, et qui tente de mesurer le parcours des deux personnages-narrateurs, l'un vers une plus grande repossession de la rationalité, l'autre vers la

magie populaire, alors qu'est généralisée en Haïti la crise de la parole politique, entraînant la décrépitude généralisée des êtres et des paysages.

Posture du scripteur

Cet engagement de l'auteur rend possible, et sans doute aussi inévitable, une posture participative qui ne confine pas l'autre à une condition d'objet spéculaire ou bien à un pur spectacle. L'œuvre ajoute cependant une dimension qui n'est pas anodine : elle entrelace des pièces d'un texte écrit par un peintre décédé avec un texte de base écrit par Michel Monnin. Tous les deux sont donc à la fois objets de représentation et actants du récit.

Mais qui est l'auteur de ce livre, *Manès Descollines*, dont le titre est un nom qui renvoie, à la fois, à un portrait, à un récit, à un auteur partiel ? La question posée est bien sûr celle de la reconnaissance de soi comme auteur, question que Michel Monnin repose régulièrement dans les entretiens avec des critiques. Mais il est quand même avéré qu'il est le signataire du livre. Le texte de *Manès Descollines* se présente ainsi d'emblée comme un entre-deux.

Détour par la Suisse

L'origine biennoise de l'auteur – sa famille réside encore à Biel/Bienne – appelle un détour : située dans le canton de Berne, la ville de Biel/Bienne est elle-même un des lieux de frontière et de passage des langues. Cependant, dans un courrier, Michel Monnin spécifie que lui-même n'a jamais « appris l'allemand, jamais parlé le suisse-allemand ». Il rappelle cependant que cette frontière linguistique fut un enjeu important dans la mémoire familiale. « Mes parents originaires de Delémont furent d'ardents défenseurs de la séparation », écrit Michel Monnin³. La résistance contre l'hégémonie suisse-allemande a pris, dans le passé, l'allure d'une révolte, aux actions parfois spectaculaires, qui réinterprète, après 1947, le discours anticolonialiste, notamment au sein du Front jurassien de libération. Si les faits brièvement évoqués sont évidemment sans commune mesure avec ce qu'ont subi les Haïtiens, on peut néanmoins ici mettre en relation les deux situations, qui semblent installer une forme de parenté dans la résistance, comme dans le dégagement de toute hégémonie. Les deux livres de Michel Monnin sont traversés par la mise à distance de tout récit unique, et par le malaise qui peut aller jusqu'au mal-être de l'exercice de l'autorité.

Un texte à plusieurs voix

Pas de récit unique, mais pas non plus d'origine unique à l'écriture. L'identification de ces origines est parfois malaisée : c'est à partir des carnets du peintre que Michel Monnin écrit *Manès Descollines*. Une journée particulière inscrit le cadre du déroulement narratif, le 20 février 1977, entre l'avant aube et 17h40, mais où le traitement du temps est non linéaire, et plutôt comme une spirale descendante vers la douleur, alors que Manès tente de s'élever concrètement sur un arbre. Deux narrateurs autodiégétiques se relaient parfois dans le même passage, ou bien deviennent le personnage raconté et décrit par l'autre. Le texte est ainsi directement donné comme un texte composite, dans lequel plusieurs voix s'entremêlent. Les changements de personnes y sont fréquents. Monnin (2010) rappelle les circonstances de l'écriture du livre : « Mon premier livre, je l'ai écrit dans un moment de grande tristesse. J'ai perdu un fils de sept ans. Et plutôt que de lui créer un mausolée, je me suis dit qu'il fallait écrire quelque chose. (...) J'ai écrit *Manès Descollines*. C'était une sorte de patchwork. J'ai fait le mariage entre ce fils mort et Manès Descollines, un peintre avec lequel j'ai eu une relation très forte. Il était dépressif – il s'est d'ailleurs suicidé – avec le souci de rendre la tonalité un peu créole. J'ai adopté la même démarche que Ramuz en Suisse et que Jacques Roumain dans *Gouverneurs*

de la rosée.» Sylvie Caye (2000) a montré combien le texte de Monnin déplace la stéréotypie courante de l'analyse du merveilleux dans les lettres haïtiennes, qui souvent réduit les textes à des quêtes identitaires et en néglige les aspects proprement esthétiques. Elle-même rend compte du rôle de la figure du cercle et de ses métamorphoses comme signes de la montée de la folie du peintre.

Le composite ou l'hybridité ?

Mais la notion de composite doit être ici nuancée : dans le composite, les matériaux ne peuvent être miscibles. C'est leur qualité d'adhésion qui prévaut. Le composite est constitué d'éléments hétérogènes. Or, dans le texte, et dans la langue, si les éléments distincts sont identifiables, il n'en demeure pas moins que l'ensemble constitue une totalité. À la notion de composite, on préférera pour cette raison celle d'*hybridité*. Les mots hybrides sont ainsi constitués d'éléments empruntés à deux langues différentes. Mais dans le texte, ce sont des expressions entières qui forment cet ensemble affecté par le signe négatif de la bâtardise, comme le croisement d'espèces ou de genres.

En même temps, l'orthographe du mot, sans doute en raison d'un rapprochement erroné avec le grec *hubris* (violence), vient comme remotiver la notion dans un contexte qui s'apparente à celui de la créolisation glissantienne (Bertelli, 2007). La plupart des emprunts, des insertions, des réminiscences, rappellent aussi que le contexte haïtien n'est pas, loin sans faut, celui d'une rencontre apaisée, ni d'un « syncrétisme » considéré bien souvent comme une résolution stable. C'est avant tout de dénuement dont il est question.

Hybridités linguistiques

Mais c'est la manière dont ces rencontres sont racontées, par la convocation de plusieurs langues dans le texte, qui retient d'abord l'attention. On en relève plusieurs modalités.

Insertion de mots d'autres langues

La première est l'insertion de mots, ou d'expressions entières de différentes langues dans le texte de base écrit en français. On y rencontre l'anglais, le français d'Haïti, le créole, l'espagnol, le latin. « Rosemaine trop busy » (p. 10), par exemple, est l'exemple typique de ce genre d'insertion qui vient faire entendre une autre langue, mais qui n'est plus tout à fait autre, tant l'expression est commune. Les expressions et les tournures qui appartiennent au français d'Haïti sont également fréquentes : « faites un ti-poussé » (p. 32) ; « elle m'a dit de l'espérer sur la galerie » (p. 36) ; « bitation » (p. 91) ; « cabicha » (p. 99) ; « marrer des points » (p. 100) ; « une sapate grande comme une batuèl » (p. 107). Certaines formes syntaxiques du créole haïtien se glissent aussi dans la langue de l'auteur, comme le redoublement : « c'est-moi-même-même » (p. 32) ; ou l'adjonction de l'adverbe « oui » au nom ou au verbe, comme particule d'insistance : « c'est choux-oui, choux seuls » (p. 66) ; « Je t'entends-oui » (p. 32). La construction directe dans la désignation des marchandises est aussi rappelée : « vingt cobes mantègue, trente centimes l'huile » (p. 36). Ce sont aussi des stéréotypes de l'expression courante qui se présentent dans le texte : « mon café si-tant-bon-si-tant-bien » (p. 10), rappel qui témoigne aussi de l'exaspération du narrateur confronté au cercle familial qui vient occuper son existence.

La langue espagnole fait aussi irruption : « spectacle » (p. 53), par exemple. Elle est aussi l'objet d'une réflexion métalinguistique qui rappelle les migrations haïtiennes des jeunes paysans (Barthélémy, 1996) notamment vers Cuba ou la République Dominicaine : « Entre eux ils parlaient pagnol, et avec le peuple un créole enrichi de o,a,n,si,... si-como-no, quetal ; fumaient des cigarillos, portaient panama, caracolaient sur leurs pasofinos. » (p. 72)

Insertions créoles

La présence de la langue haïtienne, dans le sillon tracé par Roumain, est renforcée par l'inscription de proverbes et de sentences, qui sont traduits : « précaution pas capon », « c'est coupé duètes » (p. 65) ; « Bossu pas bué cocoyé » (p. 107). Ces proverbes sont traduits en notes. Ils participent ainsi de cette pratique courante chez Roumain de traduction et d'adaptation à des fins d'explication (Hoffmann, 1992, p. 167-190). Un long passage en créole (p. 159) est traduit en fin d'ouvrage (p. 209), ce qui semblerait ainsi attester de la présence même du texte de Manès. Des moments d'interlocution sont aussi retranscrits et traduits. Ainsi, pour décrire l'attitude de l'officier de marine préparant une choucroute, suant dans la chaleur et buvant des bouteilles de bière, la réflexion prend le chemin de la sentence : « Dan affai blancs, haitiens pa mêlé, dans cette chaleu talheu lap soû » (p. 66). Mais il existe aussi des passages qui ne sont pas traduits. Ainsi dans la transe, Lavinia renvoie son compagnon : « Va coucher blanc ! C'est affai haitien cap réglé... et elle le pousse sans vergogne sur un banc où il croupit, maigre et soumis, avec sa tête de Sorbonne décomposé » (p. 129). Dans ce dernier cas, la compréhension est facilitée par le contexte. Il faut noter que le texte n'est pas écrit en créole haïtien, mais bien dans une graphie qui la rapproche de celle du français, graphie désormais hors d'usage, qui peut faciliter la lisibilité pour un lecteur non habitué à la graphie stabilisée. Il en est de même, lorsque la maîtresse ordonne à la cuisinière qui ordonne elle-même à la petite *reste avec* – la graphie *restavek* ou *restavec* est désormais reconnue depuis que des journalistes et des organisations humanitaires ont dressé le constat de cette pratique (Cadet, 2002) – de tuer la dinde de Noël : « Wap tué codind nan. » (p. 64) Le chant vaudou sur Aïda et Damballah (p. 92), qui est en créole haïtien, n'est pas traduit, lui non plus. Mais ce parti pris ne fait pas système pour autant. Ainsi deux chants vaudou dans le texte ne sont pas présentés en créole haïtien : Ogou (p. 136) et Agoué (p. 139) sont directement célébrés en français. L'hybridité linguistique ressemble à une marqueterie, qui joue des formes et des teintes de cette rumeur de la langue entendue dans les rues et dans les espaces de cérémonie. Dans ce contexte, il est vrai aussi que la question de la diglossie (Tabouret-Keller, 2006) a toute son importance : mais loin de céder à la catégorisation fameuse de Ferguson (1959) entre langue haute et langue basse, ce que met en évidence le texte de Michel Monnin est plutôt la recherche d'un effet de réel. L'enjeu est de créer l'illusion de faire entendre la parole vivante et elle-même hybride.

Composition hybride: une confluence momentanée

Un texte «patchwork»

Le caractère hybride de la langue touche la composition du texte lui-même, qui ressemble à un ensemble de pièces rapportées, et couturées bord à bord. Quelques exemples rendent compte de cette expérience du lecteur. Commencé comme un carnet de relevé d'heures, aux notations qui portent sur une expérience intérieure de la temporalité, par Manès, des faits et gestes perceptibles des autres, le texte peut prendre tout à coup une tonalité oraculaire : « Do you remember Harry !... (...) Ta première femme aura deux enfants... coq chanté soleil couché... L'un mourra et tu continueras ta vie... (...) Nul ne peut apaiser la conscience de Dieu... Sol = point de jonction des desseins de Dieu et de son action... Amadou va nous visiter... » (p. 25) Il peut reprendre dans la page suivante des souvenirs de bribes de conversation entendues dans la rue, puis décrire une scène de rue – le geste du marchand de fresco⁴ –, avant de raconter la rencontre de la femme aimée, tout en retenant dans le texte les mots inscrits sur des calicots de propagande ou bien le nom d'un taxi collectif, distinguant par des capitales la nature de ces textes publics : « Elle m'entraîne

dans la foule vers le carrefour de la Révolution, L'UNITÉ DE LA FAMILLE HAÏTIENNE, une main noire dans une main jaune au-dessus du boulevard Jean-Jacques Dessalines. Je saute dans un tap-tap, « DANIEL DANS LA FORCE [sic] AUX LIONS », et je trouve presque normal qu'elle soit assise à côté de moi, avec dans les yeux ce quelque chose d'irréparable. » (p. 27) On peut ainsi rencontrer, au fil des pages, des recettes de tisanes, ou bien des communiqués radiophoniques (p. 18-19). On trouve également des dessins, comme la reproduction de l'enveloppe de la lettre adressée par le « patron » à Joubert Pierre-Louis (p. 30), et qui recommande Manès à ses soins. La représentation de l'objet de la lettre donne crédibilité à la situation, mais annonce aussi la dépossession de soi : Manès n'est plus celui qui écrit, mais celui qui devient le sujet de l'écriture de l'autre. Ce point résonne alors avec une brève allusion, au détour d'une phrase, qui semble comme le retour d'un stéréotype de l'apprentissage du latin, voire comme la répétition d'un stéréotype, mais enrichi d'une interprétation de circonstance, ramenée à la situation haïtienne : « Qui scribit bis legit = L'alpha-bête proie facile. »

L'insertion de l'icône dans le texte participe de cette esthétique de l'hybridité. Les « triangles redoutables » dont les dessins sont représentés (p. 92) et leur changement progressif d'angles et de côtés, jusqu'à parvenir à l'épure de l'isocèle, tentent d'identifier l'articulation entre le ciel, la mer, la terre. Toute la question, semble-t-il pour Manès, est de parvenir à situer la source de l'eau dans ce triangle. C'est cette eau qui emporte le pays et le fait se déposséder de lui-même, par ses rivières qui charrient la terre dans la mer, par laquelle tous les malheurs sont arrivés.

Interpréter les signes

Dans cette échancre entre dépossession de soi et recherche de sa propre origine, Manès/Monnin tentent de trouver le point d'équilibre. Manès s'écarte de la rationalité technique, de la raison tranquille qui est aveugle aux signes tandis que Marc tente de s'en rapprocher, tout en demeurant sur la limite, ne se lançant que de façon mesurée dans le pas au-delà. Ainsi, d'un côté, il y a le fils qui meurt à l'hôpital, de l'autre le choix fait par Manès de sauver sa fille par des pratiques qui tiennent de la magie, ce qui déclenche l'ironie du patron, mais qui est surtout évoqué par Manès comme le déni de sa paternité. C'est bien d'abord dans la rencontre des langues et des dispositions linguistiques que s'énonce cette rencontre, au point qu'elles en deviennent presque indifférenciées. Tout l'enjeu, pour l'un comme pour l'autre, dans l'expérience douloureuse, est d'être à l'écoute du réel : « Il ne faut jamais sous-estimer les signes, quels qu'ils soient, et surtout prends garde à ne pas les mépriser. Sinon, tant pis pour toi. Ils te tombent dessus tels malfinis⁵ téléguidés. » (p. 97) Cette identification patiente des signes, ainsi que leur interprétation parfois radicale par Manès, participe alors de ce contexte scriptural décrit jusqu'à présent : tout peut faire sens, tout peut entrer dans le texte, tout peut déclencher ce qui serait normalement imprévu. Et parmi les signes, il y a ceux dont les significations demeurent dans l'opaque.

Parodie de la démonstration mathématique

La parodie peut devenir alors un des moyens de remettre au centre l'écriture, comme marque nécessaire de l'hybridité, seule à même de nouer la rencontre entre les imaginaires : Manès est par exemple inquiet de voir les portes de la galerie peintes en noir, afin que, selon le patron, les traces de doigts y demeurent invisibles. Manès écrit : « La réalité existant entre la parole et l'exécution $R = P - E = MC^3/PV = V1$ est proportionnelle à l'intervalle qui se rétrécit entre une main crasseuse se rapprochant d'une porte vitrée et le moment où les empreintes sont visibles. $PxE = (mc1 + mc2 = mc3 + \dots) / PV : EMP$. Bien qu'il emploie des subvertives [sic] indignes d'un patron en peignant ses portes, les signes omniprésents demeurent. Croupissent dans le noir. » (p. 38)

Car si les signes sont présents, les relever nécessite de la disponibilité : « pour reconnaître les signes, il faut être attentif » (p. 104), affirme Joubert, l'armateur qui est chargé par le « patron » d'accueillir Manès à Port-à-Piment et de le protéger de lui-même. L'écriture devient alors pour Manès l'espace privilégié – le seul, très vite – dans lequel sa perception de l'effondrement parvient à prendre corps : la peinture, le patron ne la reconnaît plus; sa famille, elle semble se dissoudre dans la médiocrité. Ses souvenirs d'enfance sont eux aussi particulièrement douloureux. Il lui reste alors l'observation et la notation de la diversité du présent.

Parodie du discours duvalérien

Dans ce même registre parodique, le discours politico-métaphysique duvalérien est l'objet d'une reprise qui le neutralise. Le premier registre est celui de l'hyperbole, que Manès reprend à son compte : « Je suis le Nouveau Moïse à la recherche des rayons purs de soleil radieux afin de combattre le luxe, la luxure et le lucre... Peuple, peuple peu... (...) Je suis le Marron-Phare... l'Héritier-Historique des va-nu-pieds de mille huit cent quatre... sans toit... le Poids-Lourds de l'Intégrité... le Résistant-Inconditionnel, Manès-peintre-électronicien, magicien-mécanicien... l'ecce homme! » (p. 68-69) Mais ce discours survient dans une conversation qui reprend un stéréotype du roman haïtien depuis *Gouverneurs de la rosée*, de Roumain, et qui est la vision stéréoscopique du paysage, et de l'existence : le passé et le présent se superposent, au détriment, bien évidemment, du présent. Les interlocuteurs évoquent les temps passés, heureux : les visites du paquebot Bremen⁶ (p. 60), les revenus assurés par l'exportation du bois (« Des forêts horizontales emmêlées dans le ciel-oui ! p. 61 »), les retours en été des étudiants installés à Paris, et la disponibilité des produits d'importation : Dufanal « reprend la corne : “ nous recevons la farine directement d'Europe, la quincaillerie, des salons entiers, des lustres de cristal-oui, et j'entends le oui qui tinte dans le bocal, des tissus anglais et de l'argenterie de Christophe ”. » (p. 65) L'intervention de Manès précède alors l'expression des calamités : « Les rues se vidèrent, le commerce dégringola. (...) Les voies de chemin de fer furent vendues aux Japonais. (...) Le café sécha sur pieds. » (p. 69)

Dire le mal

La suite, c'est l'évocation des rondes de macoutes la nuit, rôdant dans leurs voitures DKW, les têtes des opposants coupées. Les interventions de Manès viennent alors ponctuer ces litanies : « Des boutons pour treize illuminés et les autres, roses comme le ciel d'Acapulco, dit Manès et il se tait. » (p. 70) Il rappelle ainsi le débarquement de treize jeunes guérilleros en août 1964, dans le sud-ouest d'Haïti (Merlande, 2002). François Duvalier déclencha une vaste opération de répression, notamment sur les familles de ces jeunes gens. L'épisode est resté célèbre sous le nom de « Vêpres de Jérémie », ville dans laquelle des familles entières furent assassinées (Chassagne, 1977). Les interventions de Manès semblent ainsi venir signaler le creux des paroles prononcées, les non-dits qui viennent percer les paroles qui paraissent dire la norme. La parodie du discours duvalérien n'intervient pas de façon hasardeuse : les temps heureux rappelés par le notable Dufanal ont précisément été ceux de l'exploitation intense des êtres mais aussi des paysages, et des consciences.

Une partie non négligeable du roman haïtien, entre les années 1930 et 1980, témoigne aussi de cette rupture progressive dans le tissu social et dans la représentation de l'environnement : les paysans affluent vers les bourgs, puis vers la ville de province, puis vers la capitale, avant de tenter le voyage vers l'étranger (Chemla, 2003). Et ce dernier arrive immédiatement après dans la conversation par une allusion de Manès aux *boat-people* et à Fort-Lauderdale, qui devient, sous sa plume, « Fort-l'au-dela [sic] ». (p. 73)

Prendre en charge le réel haïtien, de la transparence à l'opacité

Ce modèle de séquence – discours commun, intervention en apparence décalée de Manès, gêne des interlocuteurs – se retrouve repris plusieurs fois alors que monte ce qui est, pour les spectateurs et les interlocuteurs, la folie de Manès, tout au long de cette journée de février 1977. Une question posée par Manès, dans le silence de l'écriture, exprime de façon en apparence énigmatique son désarroi devant cet oubli et cette indisponibilité partagée par les autres qui le regardent et se gaussent de ses attitudes et de sa mélancolie : « Où vont les ténèbres quand vient le jour ? » (p. 102), se demande-t-il après avoir rappelé que Joubert, avant d'être armateur, fut soldat dans la garde d'Haïti. C'est de la part d'ombre haïtienne dont il s'agit. Mais c'est aussi cette ombre qui le gagne, comme peine à le percevoir l'autre narrateur, le patron, ce dont se plaint amèrement Manès lui-même. Celui-là ne comprend pas ce qui arrive à sa peinture qui justement oppose un démenti à la réalité la plus évidente. En revanche, Manès a déjà le pressentiment de son isolement tragique, dès le départ de Port-au-Prince et son envoi à Port-à-Piment. « J'ai pris le camion à la Croix-des-Bossales. Le bœuf-chaîne déposa mon chevalet sur le dos du Saint-Dominique et ce fut une croix crucifiée sur les sacs de farine et dans le soleil. » (p. 31) Cette double crucifixion attire l'attention, évidemment, qui signale un rapport essentiel à la peinture, celui des fins dernières. Mais cette figure voisine avec d'autres, qui ne sont pas anodines non plus et qui surgissent, tels des signaux, dans le texte. La Croix-des-Bossales était le marché aux esclaves arrivés d'Afrique, et le nom de ce quartier demeure une inscription dans la conscience haïtienne courante de cette non-histoire ; le bœuf-chaîne, qui charge les bagages sur le toit des camions, exerce sans doute le métier considéré comme un des plus bas dans l'échelle sociale – on en lit une allusion sévère et célèbre dans *Compère général Soleil*, de Jacques Stephen Alexis (1958, p. 348)⁷.

Réinscrire l'histoire dans le présent

Comme à d'autres moments du texte – et comme dans beaucoup de textes haïtiens –, le narrateur rappelle la mémoire des origines et opère un raccourci entre le passé, transformé en mythe, et le présent, bien réel, lui. L'indépendance et la révolution n'ont ainsi pas nécessairement été transformées en gain social. Pire même, le temps passé depuis l'événement initial est celui de la confiscation : une longue séquence montre la dépossession des terres des mains des plus humbles : « c'est ainsi que meurent les bitations, à l'occasion d'un baptême, d'une dette de jeu, d'un enterrement, d'un mariage ou des machinations d'un grand nègre. » (p. 119) Et cette dépossession légalisée se déroule dans une enceinte, « à l'effigie de la République : « Liberté, Égalité, Fraternité ». (p. 114) Chacun des termes est évidemment démenti par les faits rapportés.

La folie comme posture de résistance

Ce que manifeste Manès est bien la défaillance généralisée du discours. La peinture pourrait être alors l'espace où l'imaginaire pourrait réinscrire ce rapport critique qui représente l'inversion généralisée pour la mettre à la fois en évidence et à mal. Mais cette attitude est déniée, incomprise : « Mais non Manès, ton second plan est trop estompé, ... et l'eau de cette rivière, ... elle remonte son cours (...) ». Quand je lui ai montré sept toiles avec un ravet⁸ gigantesque et une petite poule terrorisée dans un coin, il n'a rien compris, rien. » (p. 55) Le peintre n'est pas un montreur d'images prétendument naturelles : « lorsque je peins un ciel, s'il n'est pas bleu, gris, orange-lever-coucher, ils ne le voient pas ! » (p. 87) Et ce déni généralisé isole Manès chaque fois un peu plus sévèrement, comme finit par s'en rendre compte Marc. C'est enfin l'image biblique qui est mise à contribution pour parvenir à faire prendre conscience que l'accomplissement est aussi une disparition annoncée : « Jérusalem s'effondra au

son des trompettes de Jéricho!» (p. 96) La figure apaisée à laquelle il semble parvenir est celle du «fou-feuillage», ni arbre, ni homme, qui se déplace lentement dans la savane, comme les arbres-reposoir, «refuge des oiseaux pourchassés» (p. 99), êtres totalement hybrides et qui se tiennent à l'écart de toute société possible.

Dans un raccourci étonnant, Manès imagine alors son programme, qui viendrait mettre les êtres à l'abri de la dégradation et installerait le sens même de ce désastre sous «un ciel immuable dans son destin tragique, pure illusion d'azur» (p. 86): il s'agit de détruire toutes les sources de l'île, d'assécher, et d'arrêter ainsi le cours du temps. «Alors la mer d'ici n'existera plus. (...). Le soleil ne retrouvant plus ses horizons familiers dans ce désert de sel étincelant – soleil fou – ira se coucher ailleurs en des pays lointains que je ne connais plus. La nuit ne reviendra jamais et je n'aurai plus peur, jamais...» (p. 89) Ce mouvement ressemble à l'anamnèse du désordre originel, et qui se reproduit de génération en génération, comme répétition. L'Haïtien est un «raï-sien», et sa «nature suicidaire (...) restera irréductible dans la trajectoire solaire tant que l'amour total qui n'était pas dans les cales de la Santa Maria ne nous sera pas apporté par les oiseaux migrateurs». (p. 97)

Haïti comme terre de passage

C'est dans le récit d'une cérémonie vaudou du jour des morts que les deux trajectoires, celles de Marc et de Manès, se croisent et tentent une dernière fois de participer à l'élaboration commune de la signification : si le vaudou est constitué d'un ensemble de pratiques et de rituels, sa description appartient à un ordre discursif qui lui est étranger. Le seul fait de raconter la cérémonie et d'en laisser les significations surgir est précisément la manifestation de cette hybridité culturelle qui se construit. «La Suisse n'a pas de mer, pas de guerres. Un pays sans manman sans odeurs, calme avec les lacs en otages entourés de montagnes» (p. 84), mais l'espace de la cérémonie est en revanche celui des corps désarticulés, des circulations latérales et verticales. C'est même l'espace de tous les possibles. Le cimetière jouxte le temple où se déroule la cérémonie, et les êtres passent d'un espace à l'autre, comme de la terre au ciel des esprits, qui en appellent à une sexualité intense dans l'obscène. Cette fois, c'est Marc qui réinterprète les figures du discours de Manès, désormais incarnées dans une présence. L'initiée est couverte de terre et de farine, ses cheveux sont hirsutes, «et c'est l'histoire immémoriale de sa race qu'elle porte haut (...). Bras tendus elle s'immobilise crucifiée sur le ciel (...) bras noués autour du tronc elle se déhanche lubrique, le provoque de ses seins (...). Elle (...) roule dans la mer où elle se plante, vieille souche montrant sa fourche. Enfin, elle reprend vie, avance telle un crabe, recule, et les ombres sont à nouveau là». (p. 125-127)

Après la cérémonie, c'est aussi le retour à l'indicible et à la douleur qui reprend le dessus. Marc ne peut nommer cet état : «tout ceci est aussi irréel qu'inéluctable.» (p. 145) Manès a entonné un dernier délire, grim pant sur un arbre, invectivant «cette pourriture de mer infinie» et la «lumière rance». (p. 174) «Manès est fou, fou vertical» (p. 176) et ses hurlements font tomber les fleurs. La parole de Manès ne peut désormais qu'être reprise par un narrateur désormais unique, mais qui n'a plus de voix. Joubert et Marc demeurent dans l'obscurité d'une fin d'après-midi, «seuls au milieu des voix non identifiables de [leurs] morts». (p. 168)

Conclusion

La double trajectoire inversée des deux protagonistes a mêlé leurs paroles et leurs imaginaires. Ils ont inventé, momentanément, un possible, celui d'une sortie de la reconduction et de la reproduction du malheur et de la difficile invention d'une société haïtienne, acceptable par tous ses acteurs. Mais aussi, ils se sont écartés d'autant des deux ordres qui les informent : une occidentalité évoquée dans le registre de la claustration, peu à même de mesurer ses propres ombres, et une

haïtianité insoumise, sinon à ses dieux, et à leurs paroles autoritaires, et qui évite aussi ses propres ombres. Le constat de Joubert tombe, implacable : « Manès lui aussi a payé pour avoir résisté aux mystères. » (p. 169) Prendre le parti de l'hybridité comporte en effet des risques. Mais ce moment particulier dans les lettres haïtiennes, publié au moment où la maison Duvalier va tomber, participe d'un mouvement général de cette littérature, qui vise à donner langue à l'informe, en refondant à chaque fois une confluence de discours. Michel Monnin inscrit avec *Manès Descollines* une œuvre travaillée par les mêmes intuitions que celles de Frankétienne ou celles de Dany Laferrière, notamment dans *L'Énigme du retour*⁹.

¹ Monnin Michel, *Manès Descollines*, Port-au-Prince, Henri Deschamps, s.d. [1985].

² Monnin Michel, *Café-Amer et autres histoires de coqs et d'amour*, Port-au-Prince, Éditions Regain / Montréal, Éditions du CIDHCA, s.d. [1996].

³ Correspondance avec Yves Chemla.

⁴ Glace râpée arrosée de sirop.

⁵ Oiseaux de proie.

⁶ Cette évocation permet de dater relativement les temps évoqués, puisque le paquebot a brûlé en 1941.

⁷ « Le soleil ne m'a jamais manqué... Quand je devins *bœuf-à-la chaîne*, il me brûlait les yeux, sur le toit du camion où j'étais assis. »

⁸ Cafard.

⁹ Paris, Grasset, 2009.

Bibliographie

- J. S. ALEXIS, *Compère général Soleil*, Paris, Gallimard, 1955.
- G. BARTHÉLÉMY, *Dans la splendeur d'un après-midi d'histoire*, Port-au-Prince, Henri Deschamps, 1996.
- F. BERTELLI, *Les Attracteurs étranges. La pensée du tremblement chez Édouard Glissant*, Paris, Les Péripériques vous parlent, n° 21, 2007, DVD pal-70 mn.
- J.-R. CADET, *Restavec : enfant-esclave à Haïti, une autobiographie*, Paris, Le Seuil, 2002.
- S. CAYE, *Le parcours figuratif du naufrage dans Manès Descollines, roman haïtien de Michel Monnin*, mémoire de maîtrise inédit, Montréal, Université de Montréal, 2000.
- D. CHANCÉ, *Écritures du chaos/Lecture des œuvres de Frankétienne, Reinaldo Arenas, Joël Des Rosiers*, Saint-Denis, Presses de l'Université de Vincennes, 2009.
- A. CHASSAGNE, *Bain de sang en Haïti : les Macoutes opèrent à Jérémie*, s.d. [1977].
- Y. CHEMLA, *La Question de l'autre dans le roman haïtien contemporain*, Matoury, Ibis Rouge, 2003.
- Y. CHEMLA, « Lire le texte haïtien », in DALEMBERT, Louis-Philippe et TROUILLOT, Lyonel (dir.), *Haïti, une traversée littéraire*, Paris, Culturesfrance, Philippe Rey ; Port-au-Prince, Presses nationales d'Haïti, 2010, p. 83-98.
- Y. CHEMLA, *Maintenant, tu sais que le sang est plus épais que l'eau*. En ligne : http://homepage.mac.com/chemla/fic_doc/cadet01.html
- C. A. FERGUSON, « Diglossia », in *Word* 15, 1959, p. 325-340.
- G. FÉVRIER, « Littérature migrante comme lieu de construction de cultures de convergence », in DE ALMEIDA, José Domingues, DE JESUS CABRAL, Maria et MARQUES, Lénia (dir.), *Carnets, Littératures nationales : suite ou fin – résistances, mutations et lignes de fuite*, n° spécial printemps/été 2010, p. 27-41.
En ligne : <http://portal.doc.ua.pt/journals/index.php/Carnets>
- L.-F. HOFFMANN, *Haïti : Lettres et l'être*, Toronto, Éditions du GREF, coll. Lieux dits n° 1, 1992.
- D. LAFERRIÈRE, *L'Énigme du retour*, Paris, Grasset, 2009.
- J.-A. MERLANDE, *Histoire contemporaine de la Caraïbe et des Guyanes : de 1945 à nos jours*, Paris, Kathala, 2002.
- M. MONNIN, *Manès Descollines*, Port-au-Prince, Henri Deschamps, s.d. [1985].
- M. MONNIN, *Café-Amer et autres histoires de coqs et d'amour*, Port-au-Prince, Éditions Regain / Montréal, Éditions du CIDIHCA, s.d. [1996].
- M. MONNIN, « Michel Monnin, cinq questions pour Île en île », entretien vidéo de 69 minutes en ligne, 2010 : http://www.lehman.cuny.edu/ile.en.ile/media/5questions_monnin.html (consulté le 4 décembre 2010). Transcription de l'entretien par Sylvie CAYE, sur la même page.
- J. ROUMAIN, *Gouverneurs de la rosée*, in *Œuvres complètes* (édition établie par Léon-François Hoffmann), Madrid, ALLCA XX (Collection Archivos), 2003 (première édition : 1944, Port-au-Prince, Imprimerie de l'État).
- A. TABOURET-KELLER, « À propos de la notion de diglossie. La malencontreuse opposition entre "haute" et "basse" : ses sources et ses effets », in *Langages et sociétés*, n° 118, Paris, Maison des sciences de l'homme, 2006, p. 109-128.

Inscription du culturel haïtien dans *La Tragédie du roi Christophe* d'Aimé Césaire

NGETCHAM

Chargé de cours au département des langues étrangères appliquées
Université de Dschang, Cameroun

Introduction

Aimé Césaire est cité par les experts de la littérature négro-africaine parmi les plus engagés, comme Mongo Beti, Léon Gontran Damas ou Franz Fanon; en fait, il dénonce les méfaits du colonialisme imposé à certains peuples, responsable de la négation des cultures, de la ruine des institutions sociales traditionnelles, de l'assassinat des religions, de l'anéantissement des magnificences et de la suppression d'extraordinaires possibilités (Césaire, 1970). Ailleurs, comme dans *Cahier d'un retour au pays natal*, il se fait le porte-parole des opprimés, dénonce les préjugés défavorables à sa race ou les insuffisances d'une civilisation essentiellement technologique. Sa *Tragédie du roi Christophe* est l'objet de nombreuses réflexions, certaines portant sur des préoccupations d'ordre culturel. Leiner étudie les distances prises par ce dramaturge à travers l'élaboration d'un théâtre qui « intègre poésie, chant, danse, folklore, contes français et haïtiens, (...) pratique l'alternance de la prose et des vers » (1992, p. 87); relevant l'impact esthétique et idéologique du vaudou, elle insiste sur son rôle structurant dans la pièce. Pour Serigne Sylla (2009), Césaire imite la tragédie grecque, mais innove par le mélange des genres, revisite le passé pour analyser le présent, même si le projet de libération et de réhabilitation engagé par Christophe échoue. De même, Moura (1999, p. 66-67), reconnaissant le genre de cette pièce (une tragédie), l'intègre dans la tradition littéraire française; toutefois, il y voit un roi atypique, ancien cuisinier propulsé à la tête d'un pays. Se démarquant des considérations esthétiques, Asobele (1998) identifie le mythe littéraire construit autour de Christophe, (symbole de Shango), qui évolue parmi d'autres mythes comme les divinités vaudou ou Napoléon I^{er}.

Notre lecture de cette pièce recherchera les éléments qui font la culture d'Haïti: nous entendons y relever ce « tout complexe qui englobe les connaissances, les croyances, l'art, la morale, la loi, la tradition et toutes autres dispositions et habitudes acquises par l'homme en tant que membre d'une société » (Burnett Tylor, 1871) et analyser les comportements des personnages dans ce qui apparaît comme pouvant se transmettre socialement. Cette entreprise concernera aussi bien les croyances, les arts, les langues, les spectacles que les goûts; nous ne retiendrons que ce qui relève des pratiques indicatrices d'une attitude collective¹.

De l'endogène à un ailleurs ancestral

Face aux difficultés rencontrées, dans un monde de plus en plus ouvert, on a le choix entre des solutions venant d'ailleurs et celles proposées par l'environnement local; l'observation des comportements dans *TRC* permet de constater la primauté de l'endogène, sorte de repli sur soi réunissant autour des personnages les ingrédients culturels de leur société.

Il en est ainsi de la méthode d'affaiblissement de l'adversaire évoquée dans le combat de coqs, méthode d'ailleurs dénoncée par un supporter: « Qu'est-ce qui me dit qu'on ne l'a pas enduit de graisse de couleuvre ou de malfini? » (*TRC* p. 11) À

cette inquiétude répond la prescription urgente d'autres substances : « Donnez-lui du jus de canne pour le refaire » ou « Faites-lui le cuir avec du gingembre ». (*TRC* p. 12) Nous pouvons dire que, culturellement, la couleuvre est perçue comme symbole de faiblesse, contrairement aux jus de canne ou de gingembre, associés à la combativité ou à la force. Les produits du terroir sont ainsi sollicités comme solution aux insuffisances du corps ; cela annonce le traitement des plaies utilisé par les blessés de la guerre de libération de l'île révélé par Metellus : « Le manioc amer, sans charpie, nous refermait nos plaies. » (*TRC* p. 42-43) De même, répondant à son compère qui, fatigué, se contente de l'eau fraîche puisée dans la rivière, un paysan affirme, sentencieux : « Elle est fraîche, oui, mais un petit coup de clairin n'est pas mauvais non plus. N'y a rien tant qu'un petit coup de clairin sec pour vous défatiguer le corps quand il est en nage. Le meilleur lève-corps. » (*TRC* p. 73)

De la gastronomie

À l'anniversaire de son couronnement, Christophe offrira un festin ; face au maître de cérémonies qui lui rappelle qu'en France une telle manifestation se passe à Reims, dans la salle du Tau, impliquant le grand panetier portant le cadenas de Sa Majesté, le grand échanson, la soucoupe, le grand écuyer, le tout arrosé de champagne et de vin, le roi répond : « Je ne hais rien tant que l'imitation servile (...). Il faut aussi laisser parler le génie national. Et c'est pourquoi nous sommes ici à la bonne franquette, je dirai à la haïtienne, non pas dans la salle du Tau comme vous dites, mais sous la véranda, si j'ose dire, de notre case tropicale et buvant non du champagne, mais du barban-court trois étoiles, le meilleur clairin de Haïti. » (*TRC* p. 53)

Cet extrait, tout comme le précédent, éclaire le lecteur sur un élément de la gastronomie d'Haïti, notamment le *clairin*, auquel s'ajouteront d'autres boissons comme la bière, dont Hugonin semble redouter la suppression et le *rhum* que le roi érige en « boisson nationale » sur proposition de Chanlatte (*TRC* p. 54-55). Dans ce contexte, la *bière* et le *champagne* relèvent d'une consommation marginale, manifestation d'une attitude culturellement minoritaire, contrairement au *tafia*², autre boisson locale vulgaire vendue sur le marché (*TRC* p. 24). Aussi, les produits proposés par une vendeuse sur le marché de Cap-Haïtien sont-ils révélateurs d'habitudes alimentaires basées sur la consommation des denrées locales : du *rapadou*³, du *tassau*⁴, de l'*akassan*⁵ ; c'est le lieu de découvrir l'utilisation non négligeable du tabac, culture locale consommée sous plusieurs formes : « en boulons⁶ » ou « en andouilles⁷ ».

La chanson, la musique et la danse

Plusieurs rythmes musicaux se retrouvent dans *TRC*, indicateurs des arts pratiqués à Haïti, chacun ayant une signification que nous nous proposons de relever :

Le *carabinier* date de l'époque de l'empereur Dessalines ; en effet, celui-ci s'était donné un maître de danse, Manuel, qui, en son honneur, inventa ce rythme, d'après le récit de Hugonin qui chante : « *l'empéré vini oué coucoull* Dansé l'Empéré (*TRC* p. 85). Il s'agit d'une danse grotesque, raison pour laquelle Christophe fit tuer son inventeur, coupable selon lui d'avoir « avili la nation en ridiculisant le chef ».

La *bamboula*, connue pour être une grande fête bruyante et débridée, est un autre mode d'expression chorégraphique, assimilé par Christophe aux pitreries ; pour sa mauvaise conduite à un bal au palais, le général Richard est dégradé au rang de capitaine et affecté à Thomasico, bourg éloigné de la capitale.

Le *rinfofo* (*TRC* p. 137) est une autre danse, difficile à exécuter : Hugonin dit qu'il faut avoir les reins solides pour le supporter ; Christophe trouve « idiot » sa chanson, pourtant construite sur des strophes d'heptasyllabes réguliers :

Une, deux petites branches
 Mit le pied sur la branchette
 Quel jeu fait le jeune garçon ?
 Il fait le jeu du chapon
 Du chapon. Demi-chapon
 Voyez bien que vingt ils sont
 Il recueille son caillou
 Dans la conque de sa main
 Voici que vient le pinçon.

Le *rinfofo* semble relever d'un genre plus relevé, autant par sa composition que par son exécution; ce qui une fois de plus révèle l'ambiguïté du personnage de Hugonin, le bouffon qui semble tout maîtriser, interface entre les diverses classes de la société.

Le *mandoucouman*, quant à lui, semble être un rythme de mauvais augure pour les dirigeants; il suffit, pour s'en convaincre, de lire les réactions de Hugonin s'adressant à Christophe qui sombre depuis peu dans la désillusion: «Et voici maintenant un battement, un battement de tambour... Vos soldats ne font pas face, Majesté. Les soldats du roi battent le mandoucouman. » (*TRC* p. 139) Ce à quoi celui-ci répond: «Ma foi, c'est vrai. Les salauds! Ils battent le mandoucouman.»

Compte tenu de ce qui précède, nous pouvons dire que la musique et la danse semblent être des marqueurs importants de la culture d'Haïti, tout comme la chanson; celle-ci sert aussi à transmettre des messages, comme chez Hugonin quand il dénonce l'inégalité des termes de l'échange:

Je te vends ma vache
 Bonne à beurre
 Bonne à lait
 Bonne à veau
 Un plat de morue
 Marché conclu
 Ma vache est vendue. (*TRC* p. 27)

La gloire de Christophe est célébrée en chanson après le couronnement (*TRC* p. 40), les appels au réalisme comme méthode de gouvernement prônée par un radeur sont accompagnés de chants (*TRC* p. 66-69), tout comme la détresse d'Ourika, chantée par Isabelle (*TRC* p. 81-82), les encouragements du contremaître, la fatigue ou la révolte des travailleurs (*TRC* p. 102-105). Il s'agit bien d'une culture de l'oralité qui adapte les chansons aux thèmes ou aux préoccupations de ceux qui s'en servent. Cette certitude est renforcée par le fait que les prestataires de chants ne disposent nulle part dans le texte de partitions écrites, comme si l'improvisation donnait parfois une touche individuelle à l'expression de cette culture. C'est une culture endogène, dont la forme la plus bruyante reste très attachée au terroir, ce qui semble être un legs hérité d'un passé vivace malgré l'espace et la durée.

La valorisation du caché, de l'invisible

Les réactions des personnages face aux problèmes vitaux révèlent une culture fortement ancrée dans la croyance aux forces invisibles, à travers des attitudes allant du syncrétisme aux superstitions, quand elles ne montrent pas une inclination à une logique dévoyée.

Une culture religieuse faite de syncrétisme

En revanche, pour faire face aux cas sérieux, on note un recours massif aux forces mystiques ou invisibles; c'est ce qui se passe, par exemple, quand, suite au

diagnostic du médecin déclarant que le roi Christophe « restera paralysé le reste de sa vie », celui-ci réagit : « Je vois que je ne dois compter ni sur votre science, ni sur la Science ! » (TRC p. 129)

En effet, tout commence par l'évocation d'un lointain idéalisé, sorte de repère qui rappelle les maux semblables à ceux qu'il est urgent de soigner, comme le roi le fait dans les lignes suivantes :

« Congo, tu as vu le long des routes, parfois des arbres, grands, forts, redoutables, leur tronc se hérissent d'une cuirasse d'épines, mais le pied ruiné d'une brèche écorcée, oh ! rien que le pied ! ce sont, guettés du paysan surnois, de solennels mâts appareillés vers la chute.

Oh oh ! Ils me guettent, Congo, comme ce sablier au pied écorcé ! » (TRC p. 141-142)

Derrière cette évocation se cache l'Afrique, imaginée avec sa faune diversifiée : « abeilles brûlantes », « cheval hennissant » (TRC p. 142), « colibri », « vaste oiseau », « toucan », « coq » (TRC p. 143) ; ou sa flore luxuriante : « jeune forêt », « fine liane », « mousse » (TRC p. 141), « palmier-raphia » (TRC p. 143), baignées par l'impétueux fleuve Congo. Tous ces symboles traduisent la vitalité supposée d'un continent dont on se réclame malgré la distance et dont on attend l'intervention déterminante pour guérir ; d'où l'invocation de Christophe :

« Dieux d'Afrique, Loas ! (...) Afrique mon lieu de forces (...).

Congo, l'impétueux colibri dans la tubulure du datura, je me suis toujours émerveillé qu'un corps si frêle puisse sans éclater supporter le pas de charge de ce cœur qui bat. Afrique, de ta grande corne sonne mon sang ! Et qu'il se déploie de toute l'envergure d'un vaste oiseau !

N'éclate pas, cage de ma poitrine !
Tambours, mon pouls, battez,
Le toucan de son bec brise le fruit du palmier-raphia
Salut toucan grand tambourinaire. » (TRC p. 143)

L'évocation de l'Afrique se fait aussi à travers le tambour, tout comme à travers les divinités du culte Yoruba, Shango⁸ notamment, ou de la ville d'Ifé⁹ (TRC p. 152). Ces données fondamentales du culte des forces invisibles hérité d'Afrique trouvent leur expression manifeste dans le recours de Madame Christophe, chantant :

« Moin malad m-couche m-pa sa levé
M-pral nan nô-é, mpa moun icit-ô
Bondié rélé-m, m-pralé
Moin malad, m-pral nan nô
Bondié rélé-m, m-pralé
M-pral nan nô-é, mpa moun icit-ô
Bondié rélé-m, m-pralé. » (TRC p. 141)

Il s'agit, au-delà du désir ardent de guérir, de la revendication d'un ailleurs, sorte de refus culturel d'un ici maléfique contre lequel des puissances viendront de loin pour le bien du malade ; Madame Christophe et son mari, le roi, en sont persuadés quand ils s'adressent aux *loa* :

« Soleil ô
Ati— Dan ! Ibo Loko !
Solel ô
Legba Atibon

Ati—Dan Ibo Loko[...]
 Solé, Solé, moin pa moun icit
 Moin cé moun l'Afric
 Mé zammi coté solé, solé alé-ô
 Fé you vévé pou loa yo
 Damballah mvédo
 Ago yo mvédo
 Fé youn vévé pou loa yo
 Damballah mvédo.» (TRC p. 142-143)

Alors que « moin pa moun icit » (*je ne suis pas d'ici*) marque une rupture, renforcée par une identité revendiquée par « moin cé moun l'Afric » (*je suis africain*), nous pouvons noter les similitudes observées entre les divinités du culte vaudou et les figures chrétiennes ainsi que le démontre le tableau ci-après :

Quelques divinités vaudou et leurs correspondants chrétiens

Noms	Rôles	Caractéristiques	Figure chrétienne associée
Dan	Loa source de fertilité et de richesse.	Connu également sous le nom de Dambala, il est une figure bienveillante. Représenté sous l'apparence d'un serpent, il réside dans l'eau ou dans les arbres. Le blanc est la couleur qui lui est associée. Il a pour épouse Aïda Wedo, l'arc-en-ciel.	Saint Patrick
Ogou Feray	Loa des forgerons et des combats guerriers.	Sa figure est associée au feu et à la couleur rouge. Parmi ses attributs figure la machette.	Saint Jacques le Majeur
Baron Samdi	Loa associé à la mort et aux cimetières.	Parfois décrit comme un génie ayant du goût pour les propos obscènes. Sa figure est couramment accompagnée de crânes et de croix.	
Erzulie Freda	Loa de l'amour.	Loa de l'amour, également connue sous le nom d'Ezili, est l'incarnation de la féminité et de la coquetterie. C'est un personnage sensuel à l'attitude parfois provocante. Associée aux fleurs, elle est mariée à trois divinités vaudou, dont Dan.	Vierge Marie
Loco	Loa de la végétation et des arbres.	Divinité associée à la guérison et aux remèdes tirés des plantes, il est une figure célèbre pour sa mesure et son impartialité.	

Source : Microsoft ® Encarta ® 2009 © 1993-2008 Microsoft Corporation.

De ces divinités, plusieurs apparaissent dans les invocations de Christophe, comme « Herzulie Freda » (TRC p. 126), sollicitée pendant l'office de l'Assomption, mais située par le roi au Dahomey; il en sera ainsi du loa Loko, associé à la guérison souhaitée par le souverain, en même temps que Dan, figure bienveillante à laquelle

la reine viendra rattacher Damballah pour laquelle elle demande un véné¹⁰ en signe d'hommage : «*Fé youn véné pou loa yo.*» Christophe, c'est «Ogoun Badagry», «*nèg politique*» (TRC p. 148-149), forgeron et guerrier comme Ogou Feray. Hugonin, vêtu comme Baron-Samedi (TRC p. 149), annoncera solennellement : «Le roi est mort», remplissant ainsi l'une des fonctions du dieu de la mort haïtien. Le petit peuple manifeste aussi cette influence des rites religieux originaires d'Afrique, d'où la plainte d'un paysan contre un code de travail très contraignant : «Le travail est de faire grimper la prière. Hé! hé! avec ces Royal-Dahomets, pas moyen de faire un "petit service"¹¹ (...) À croire qu'il n'y a pas plus de liberté pour les dieux que pour les hommes.» (TRC p. 75)

On le voit, cette cohabitation entre le culte aux dieux africains, le vaudou et le christianisme révèle un choix clair : le syncrétisme entre l'animisme et la foi catholique romaine. Il s'agit de l'héritage ancien des esclaves dont les Haïtiens descendent majoritairement et de l'entreprise européenne d'évangélisation; ainsi Christophe invite des ancêtres pendant qu'il assiste à la messe de l'Assomption de la Sainte Vierge Marie.

La croyance aux superstitions

Notons enfin la croyance aux superstitions, parfois cause de peurs collectives comme dans ce récit d'une dame : «J'ai pensé mourir de peur! J'arrive au palais, je mets le pied sur la première marche, et que vois-je, me souffletant presque le visage, un frisé; en plein jour un de ces petits éperviers nocturnes qui portent malheur. Je me mets à courir. Je tombe et me relève. D'autres m'imitent. Une vraie panique. Même qu'une sentinelle laisse partir un coup de feu.» (TRC p. 119)

Il s'agit d'abord d'un sentiment individuel, «une émotion-choc, (...) précédé de surprise, provoqué par la prise de conscience d'un danger présent et pressant qui menace, croyons-nous, notre conservation». (Delumeau 1978, p. 27). Mais, s'étendant à plusieurs personnages, cette peur devient collective, défiant les barrières entre classes sociales, contrairement à la position de Montaigne qui, attribuant aux humbles (même soldats) la propension à la frayeur, leur reproche de prendre un troupeau de brebis pour des cuirassés ou des roseaux pour des lanciers (1976, p. 106). Cette culture de la peur, née d'une croyance collective, déclenche une réaction consacrée par une prière, ainsi que l'avoue une autre dame :

«Moi, dans ces cas-là je dis une prière, toujours la même, ça m'a toujours réussi, vous savez, trois fois à toute vitesse :

Janmin janmin Ti Kitha Poun'goueh
Janmin janmin Ti Kitha Poun'goueh
Janmin janmin Ti Kitha. » (TRC p. 119)

Plus tard, la paralysie du roi, survenue très peu de temps après cette surprise, démontrera que le frisé était un mauvais augure contre lequel le témoin de son vol n'a pas réagi efficacement; au-delà de la croyance aux superstitions, apparaît une culture qui intègre des données supranaturelles à la compréhension des phénomènes ou des événements. Elle est donc apte à interpréter des signes selon des lois non rationnelles.

Une culture philosophique dévoyée

Cependant, la logique la plus rigoureuse s'observe aussi dans ce peuple, avec un raisonnement dont les conclusions apparaissent en toute évidence; c'est le lieu de rappeler quelques réactions de Christophe aux propos de sa femme (TRC p. 59-60) et du contremaître qui, évoquant les intempéries sur le chantier de la Citadelle, suggère de faire rentrer les équipes : «Il fait un vent à décorner les bœufs»; le roi réagit : «Ça se rencontre, des bœufs qui ne se laissent pas décorner.» (TRC p. 103)

Il y a aussi ce réflexe culturel de rejeter ou de tourner en dérision l'héritage intellectuel de la puissance colonisatrice, allant jusqu'à défier la certitude de la mort pour toute créature vivante. Ainsi, usant à la fois de l'ironie et du syllogisme, il envoie un message au directeur du dépôt d'étalons au haras de Pâture de Bronze : « Dites à Rigolo Socrate, puisqu'ainsi il se nomme, que je ne rigole pas du tout. Il m'écrit qu'un de mes étalons anglais est mort. Mandez-lui une fois pour toutes que Socrate est un homme, donc mortel; que mes chevaux à moi ne sont pas des hommes; qu'ils peuvent changer de poils mais ne meurent pas. » (*TRC* p. 84)

Une logique aussi curieuse se fait voir encore quand il réagit devant le désarroi du contremaître, celui-ci n'ayant pas pu faire hisser les pièces de la citadelle à cause d'une pente raide et glissante : « cent hommes n'ont pas suffi. » Christophe lui répond : « Faites-en sortir cinquante des rangs : cela ira mieux. » (*TRC* p. 104)

La culture de la banalisation

La représentation de la réalité dans la *TRC* permet de se faire une idée de la façon dont le peuple haïtien la perçoit; ce qui laisse apparaître son rapport au monde, son interprétation des événements sérieux qu'il vit étant révélatrice d'une culture qu'il est intéressant d'analyser ci-dessous.

La pièce s'ouvre sur un combat de coqs, divertissement très populaire en Haïti, qui réunit autour d'une arène plusieurs spectateurs et de nombreux parieurs. C'est une mise en scène des combats politiques dans le pays, opposant les protagonistes de la rivalité entre Christophe et Pétion, deux adversaires dont les coqs portent les noms. Une pratique culturelle se présente ici, caractérisée par la préférence de la représentation concrète aux discours théoriques sur les candidats : ils s'affrontent par coqs interposés. Christophe a pour ambition de construire en Haïti un État stable; sa méthode, une banalité qui consiste à marier ses sujets sur-le-champ, constituant les couples selon les apparences : « À chaque pied sa peinture. » (*TRC* p. 90) L'anniversaire du couronnement auquel prend part toute la cour de Christophe est marqué par le personnage de Hugonin, véritable bouffon – par ailleurs en charge de la moralité publique – qui, au cours du banquet, n'hésite pas à entrer sous la table pour mordre au mollet le roi qui vient de lui lancer « un morceau comme à un chien » (*TRC* p. 54); en effet, sortant de dessous la table, Hugonin aboie et se présente : « Oua, oua, oua! Je veux dire que je suis le chien de Sa Majesté, le carlin de Sa Majesté, le bichon de Sa Majesté, le mâtin, le dogue de Sa Majesté. » (*TRC* p. 57) Curieusement, ce personnage dispose d'une réelle liberté de ton face à Christophe. En plus, alors que tout le monde semble désemparé face au contexte de la fin proche du roi, Hugonin chante tel un griot ivre :

« Oh! ce rhum! je crois bien que j'en ai pris un coup de trop. Du vrai pissat de tigre!

Ogoun Badagry c'est Neg politique oh

A la la li la cord'coupé cord oh!

Ogoun Badagry, c'est Neg politique oh!

Je m'excuse, Mesdames, Messieurs, de mon petit retard.

Vous savez, je suis toujours celui qui arrive sur le tard.

(...) Enfin nous arrivons à temps et c'est l'essentiel pour la minute de silence, et de vérité. (...) Merci! ... Le roi est mort...

Bernard Juste Hugonin

Baron-Samedi pour vous servir! » (*TRC*, p. 148-149)

Ce bouffon, ce pitre, on le voit, est aussi la figure emblématique du dieu de la mort haïtien, portant un uniforme culturellement connoté. Pour cela, il sait, il est « la minute de vérité », anticipant même sur le suicide du roi Christophe. Et quand arrive

cette mort, c'est à lui qu'incombe la responsabilité de l'annoncer solennellement. «Le roi est mort» sonne comme une déclaration d'historiographe du palais, conférant un cachet d'authenticité ou de certification à un événement sérieux et lourd de conséquences. Nous l'avons vu griot et bouffon, nous le voyons au-devant des scènes graves, banalisant la fin d'un roi. À situation épique ou sérieuse s'accommode une attitude de dérision, ce qui nous fait penser à ce qu'écrivait Auerbach (1977, p. 42): «Tout ce qui serait susceptible d'avoir, soit psychologiquement, soit sociologiquement, des implications sérieuses ou tragiques doit être nécessairement tenu à l'écart.» Le personnage de Hugonin dit les interactions entretenues par les différentes couches sociales grâce à une culture qui, refusant toute préséance basée sur le rang supposé de chaque individu, a la capacité de réconcilier des données et des choses qui *a priori* semblaient reposer sur des bases étanches. Ceci peut servir de fondement à l'expression de la pluralité dans l'un.

Quelques ingrédients de l'antillanité haïtienne

Le nombre d'idiomes repérables dans *TRC* est tel qu'il est intéressant d'observer comment ils se côtoient sans se heurter; comment rétablir l'hétérolinguisme (Moura, 1999) que charrient les performances langagières des personnages? Ne définissent-elles pas une langue «irrévocablement liée à la construction de l'identité, lieu de surgissement du passé, expression du deuil et des origines» (Havercroft, 2002, p. 417)? Il nous semble utile de remonter aux souvenirs qui fondent cette culture à fonds multiples.

La conscience des origines et du passé nègres

La conscience des origines africaines des Haïtiens est essentiellement exprimée par Christophe qui y revient à plusieurs reprises: «Moi-même votre roi, sentez-vous la douleur d'un homme de ne savoir pas de quel nom il s'appelle? À quoi son nom l'appelle? Hélas seule le sait notre mère l'Afrique.» (*TRC* p. 37) On peut comprendre pourquoi ce roi assimile son pays à ce continent tout en constatant des étroites ressemblances, notamment les exclusions et les guerres intestines: «Pauvre Afrique, je veux dire pauvre Haïti! C'est la même chose d'ailleurs.» (*TRC* p. 49) Plus tard, pour justifier son ambitieux programme politique, il rappellera le passé, rejetant au préalable les thèses sur l'égalité des devoirs, même s'il revendique l'égalité des droits pour toutes les races: «Tous les hommes ont mêmes droits. J'y souscris. Mais du commun des lots, il y en a qui ont plus de devoirs que d'autres. Là est l'inégalité. Une inégalité de sommations, comprenez-vous? À qui fera-t-on croire que tous les hommes, je dis tous, sans privilège, sans particulière exonération, ont connu la déportation, la traite, l'esclavage, le collectif ravalement à la bête, le total outrage, la vaste insulte, que tous, ils ont reçu, plaqué sur le corps, au visage, l'omniant crachat! Nous seuls, Madame, vous m'entendez, nous seuls, les nègres! Alors au fond de la fosse. C'est là que nous crions; de là que nous aspirons à l'air, à la lumière, au soleil.» (*TRC* p. 59)

Le souvenir de l'Afrique est d'autant plus fort chez Christophe qu'il puise presque instinctivement dans la mythologie de ce continent; citons entre autres «le roi du Dahomey» (p. 107), le fleuve Congo (p. 143), le Nil (p. 98), il a à sa cour des pages africains, «(ses) Mandingues et (ses) Congolais» (*TRC* p. 121) et, paralysé et lâché par ses collaborateurs, il s'adressera plus tard à un page, trouvant en l'Afrique le recours idéal: «Afrique! Aide-moi à rentrer, porte-moi comme un vieil enfant et puis tu me devêtiras, me laveras. Défais-moi de tous ces vêtements (...) de mes nobles, de ma noblesse, de mon sceptre, de ma couronne. Et lave-moi! Oh, lave-moi de leur fard, de leurs baisers, de mon royaume!» (*TRC* p. 147)

Au souvenir de l'Afrique s'ajoute la conscience d'être au carrefour de plusieurs continents. L'antillanité introduit un paramètre important que Vastey peut constater

comme fondateur d'un œcuménisme possible, Haïti étant une et diverse : « Voyez où Dieu nous a placés ! Le dos collé au Pacifique, devant nous l'Europe et l'Afrique ; à nos côtés de part et d'autre les Amériques ! Au confluent de toutes les marées du monde, au nœud de tous les flux et tous les reflux, il y a (...) cette pas banale concrétion atlantique. » (TRC p. 118)

Christophe lui rappellera son métissage qui, issu de cette « concrétion », ne fait de lui qu'un nègre du fait de son passé humiliant ; on peut dire que les Haïtiens ont en commun cette solidarité de destin née de leur passé de victimes d'exploitation, ce qui leur donne une conception originale de la négritude telle qu'elle apparaît dans les propos du roi quand il confie le pays à Vastey peu de temps avant son suicide : « Petit griffe, tu n'es pas nègre ; tu es griffe. Mais comme la terre garde en ses plis la trace des grandes commotions, tu as connu, ...non, ...tu as vécu dans le roussi de tes cheveux l'haleine infernale de la foudre ; non ? Aux épaules, là, entre les deux épaules, j'en suis sûr, l'invisible carcan, indestructible ; au détour du sable, le débouché subit de la caravane : ce sont peines et affres venues d'aussi loin que les cavernes ; des nau-sées, n'est-ce pas ? (...) Donc, tu es nègre ! Au nom du cataclysme, au nom de mon cœur qui me remonte la vie toute dans le hoquet du dégoût, je te baptise ; te nomme ; te sacre nègre. » (TRC p. 145-146) Au brassage favorable à la cohabitation entre noirs, mulâtres, griffes, s'ajoutent plusieurs langues dont nous pouvons relever les manifestations dès lors qu'elles fondent une culture linguistique.

L'hétérolinguisme

Le texte de TRC montre la « surconscience linguistique » (Gauvin, 1996, p. 6), le choix de la langue opéré par Césaire : il a opté pour la restitution des différents idiomes constitutifs de l'héritage culturel d'Haïti.

Le latin est exclusivement utilisé dans les solennités comme le sacre de Christophe dans les formules prononcées pour la prestation du serment par Corneille Brelle et le roi : « *Profiterisne charissime in Christo Fili et promitis coram Deo et angelis ejus deinceps legem justiciam et pacem, Ecclesiae Dei populoque tibi subjecto facre ac servare... ac invigililare ut pontificibus Ecclesiae Dei condignus et canonicus honos exhibeatur? (...) Profiteor.* » (TRC p. 38-39) On le reverra encore à la messe de l'Assomption, Juan de Dios Gonzalo chantant l'hymne à Marie ou l'*Agnus Dei* (TRC p. 125-26) et les réponses de Christophe : « *miserere, miserere nobis* » (TRC p. 127). Il apparaît aussi quand, interpellé par Christophe, l'évêque exhibe son érudition. (TRC p. 55)

L'espagnol, quant à lui, surgit dans les propos de Hugonin à ce prélat : « *Padre, padre, por favor, n'insistez pas. Caramba, auriez-vous la tête plus dure qu'une pierre ? Si la Virgen de la Caridad nous aime, qu'elle nous suive à Limonade ! En espagnol, Limonada... Comprende usted esta palabra?* » (TRC p. 125) L'influence de cette langue est aussi perceptible dans les cris des spectateurs du combat de coqs : « *Abrogat! Abrogat! Abrogat* » (TRC 12), terme utilisé pour dire d'un coq qu'il est hors de combat, tiré de l'espagnol *abrogado* qui signifie *supprimé*.

Le créole est manifeste dans les prières du culte vaudou chantées par Madame Christophe (TRC p. 141), les chants exécutés sur le chantier de la citadelle :

« *Petits ou vieux
Tout' vieux cabrouett'
Tout vieux matchett'
Tout bæuf sans co'nes
Tout nèg' dans mo'nes.* » (TRC p. 102-103),

ou par Hugonin :

« *Damballa planté maïs li*

*Oui, li planté maïs li
Bête piqué sang li
Ah! la nation pas bon
Ah! la nation pas bon!» (TRC p. 132)*

Il en est de même avec les dames, face à l'inquiétude, ou avec les hommes fatigués de travailler; son usage porte sur les préoccupations quotidiennes.

Le français est pratiqué par l'élite, Christophe et Pétion dans sa forme soutenue (TRC p. 19-23), ou poétique par Chanlatte (p. 56) et Isabelle (p. 81-82); Christophe se sert du niveau courant pour parler aux autres, comme la majorité des personnages.

Nous avons donc affaire à des polyglottes, héritiers des influences de plusieurs cultures, Haïti étant le lieu de rencontres de plusieurs peuples; toutefois, le créole apparaît, au regard du nombre des personnages qui le pratiquent, l'idiome le plus utilisé socialement.

Conclusion

Au regard de tout ce qui précède, nous pouvons établir que, sous couvert de présenter une figure emblématique de l'histoire de Haïti, Christophe, Aimé Césaire permet de découvrir les manifestations de la culture d'un peuple: la religion, les goûts, les arts s'y laissent dévoiler, dans une ambiance où le sérieux côtoie souvent la banalité. Cela explique l'usage fréquent de la chanson ou la dérision qui frappe parfois le rationalisme philosophique. Les marqueurs de la gastronomie que nous avons pu relever montrent la préférence pour les produits du terroir, à laquelle s'ajoute volontiers la tentation élitiste d'une consommation de denrées importées comme la bière ou le champagne. Ici, l'intégration des superstitions ou des pratiques religieuses héritées d'Afrique témoigne d'une culture fortement marquée par le poids du passé, même si, simultanément, elle montre des influences d'un contact séculaire avec l'Occident chrétien. Une telle symbiose de religions et de langues s'y opère, avec un cosmopolitisme humain tel que ce pays peut servir de creuset pour un nouvel ordre du monde, ouvert, tolérant et respectueux des diversités: l'ordre de l'antillanité ou de la créolité, sa langue étant «le lieu où se rejoignent le littéraire et le social, l'esthétique et l'éthique». (Simon, 1984, p. 458)

¹ L'abréviation TRC sera utilisée pour *La Tragédie du roi Christophe*, pièce publiée par Aimé Césaire en 1963 à Paris, Présence Africaine.

² Eau-de-vie de fabrication artisanale, tirée du mout de la canne à sucre.

³ Rapadou: sucre de canne grossier.

⁴ Tassau: (de l'espagnol *tasado*), viande coupée en aiguillettes.

⁵ Akassan: bouillie de maïs.

⁶ Boulons: feuilles de tabac tordues.

⁷ Andouilles: feuilles de tabac local pressé dans de longues tâches, pédoncules desséchées du tronc de palmier.

⁸ « Shango, le dieu du tonnerre, dont la manifestation, au Sahel central où on le connaît sous ce nom, est annonciatrice du début de la saison des pluies. » Microsoft® Encarta® 2009. © 1993-2008 Microsoft Corporation

⁹ Ife, ville du sud-ouest du Nigeria dans l'État d'Oyo. [...] La ville abrite l'Université Obafemi Awolowo (1961), un musée d'Art yoruba et le musée de l'Institut des études africaines. Ancienne ville sacrée des Yoruba, Ife abrite le palais de l'Oni, un des chefs de la religion traditionnelle yoruba. La ville fut détruite en 1849 et reconstruite en 1882. Microsoft® Encarta® 2009. © 1993-2008 Microsoft Corporation.

¹⁰ Un dessin sacré particulier, le vèvé, est associé dans le culte vaudou à chaque loa.

¹¹ Cérémonie en l'honneur des dieux africains.

Bibliographie

- J.-T. ASOBELE, « Le Roi Christophe d'Aimé Césaire : une figure historique et une figure mythique devenue un mythe littéraire », in *Éthiopiennes* n° 60, 1^{er} semestre 1998.
- E. AUERBACH, *Mimesis. La Représentation de la réalité dans la littérature occidentale* (traduit par Cornelius Heim), Paris, Gallimard, 1977.
- E. BURNETT-TYLOR, *Primitive Culture*, 1871, réimprimé par Cambridge University Press, 2010.
- A. CÉSAIRE, *La Tragédie du roi Christophe*, Paris, Présence Africaine, 1963.
- A. CÉSAIRE, *Discours sur le colonialisme*, Paris, Présence Africaine, 1970.
- Culture (anthropologie), Microsoft ® Encarta ® 2009 (DVD). Microsoft Corporation, 2008.
- J. DELUMEAU, *La Peur en Occident*, Paris, Fayard, 1976.
- L. GAUVIN, « Glissements de langue et poétiques romanesques : Poulin, Ducarme, Chamoiseau », in *Littérature*, n° 101, 1999, p. 4-16.
- B. HAVERCROFT, « Hybridité linguistique et identité culturelle », in *L'Immense Fatigue des pierres de Régine Robin*, in DION Robert, LÜSEBRINK Hans-Jürgen et RIESZ Janos (dir.), *Écrire en langue étrangère*, Québec, Nota bene, 2002.
- J. LEINER, « La Tragédie du roi Christophe : une esthétique de la différence », in *Cahiers de l'Association internationale des études françaises*, n° 44, 1992, p. 81-94.
- Microsoft ® Encarta ® 2009. © 1993-2008 Microsoft Corporation.
- M. E. DE MONTAIGNE, *Essais*, livre I^{er}, chap. XVII (« De la peur »), Paris, A. Thibaudet, 1965.
- J.-M. MOURA, *Littératures francophones et théorie postcoloniale*, Paris, Presses universitaires de France, 1999.
- S. SIMON, « Écrire la différence : la perspective minoritaire », in *Recherches sociologiques*, n° 25 (3), 1984, p. 457-465.
- S. SYLLA, « Césaire dramaturge de la décolonisation dans *La Tragédie du roi Christophe* », in *Éthiopiennes* numéro spécial, Hommage à Aimé Césaire, 2^e trimestre 2009.

Dynamique motivationnelle lors de l'apprentissage par la lecture

Neuf cas d'élèves qui recommencent leur 5^e année primaire en Haïti

JOSLYNE VIERGINAT (étudiante au doctorat) et SYLVIE CARTIER (professeure)

*Département de psychopédagogie et d'andragogie
Université de Montréal*

Contexte

En pleine expansion depuis les années 80, le système éducatif en Haïti rencontre des défis importants qui doivent être relevés pour soutenir la réussite scolaire des élèves. Sur le plan social, l'éducation se développe dans un contexte marqué par l'instabilité et l'insécurité économique et politique (Castor, 2006). Les crises politiques et les catastrophes naturelles récurrentes requièrent que l'organisation scolaire et le programme d'études soient constamment ajustés afin de permettre aux élèves d'acquérir les connaissances et les compétences nécessaires à l'atteinte des objectifs fixés aux épreuves évaluatives (MEFP, 2007). Ces ajustements continuels entravent toute tentative de réforme éducative en profondeur qui permettrait de renforcer le système scolaire. À titre d'exemple, le pays gère aujourd'hui un système éducatif fragmenté, avec une pluralité d'écoles regroupées en deux secteurs dont la plupart ont du mal à faire réussir leurs élèves (François, 2004; Joseph, 1999). À côté d'un secteur public en décroissance, le secteur privé en pleine évolution devient la principale voie d'accès à l'éducation dans le pays. Ce secteur regroupe environ 92 % des écoles primaires (MEFP, 2007). Cette croissance rapide et ce monopole ont des conséquences majeures sur la qualité de la formation offerte aux élèves. Dans la majorité de ces écoles, les infrastructures matérielles et pédagogiques ainsi que les ressources humaines disponibles sont insuffisantes et inadéquates pour répondre au besoin de formation d'un nombre grandissant d'enfants (IHSI, 2003).

Sur le plan sociolinguistique, le créole est la langue parlée dans plus de 90 % des familles haïtiennes (Joint, 2004), alors que la plupart des activités à l'école ont lieu en français, une langue peu familière pour la majorité des élèves. L'école demeure, par conséquent, l'unique voie d'acquisition du français pour la quasi-totalité des élèves du pays.

Une des activités importantes pour la réussite scolaire dans tous les domaines d'apprentissage est la lecture utilisée pour acquérir des connaissances (Guthrie, Schafer et Huang, 2001). L'apprentissage par la lecture (APL) est «une situation et un processus par lesquels le lecteur/apprenant acquiert des connaissances par la lecture de textes informatifs, et ce, en gérant cette situation et son environnement de travail, tout en étant motivé à le faire». (Cartier, 2006, p. 439) Afin que les élèves soient en mesure de lire pour leur apprentissage dans différentes matières (mathématiques, sciences sociales et expérimentales, français), le curriculum de formation prévoit que le développement de la compétence à lire dans ces matières soit atteint dès la 3^e année de scolarisation. Particulièrement en 5^e année en Haïti, la lecture joue un rôle prépondérant dans le cheminement des élèves. En termes d'autonomie, de compréhension, de recherche et de rétention d'informations, à ce niveau d'enseignement, il est attendu qu'ils acquièrent une compétence adéquate en lecture relative à toutes les matières enseignées, pour être capables de comprendre le contenu des textes lus, de les situer dans leur contexte et de les présenter dans une structure cohérente (MENJS, 1997). L'acquisition de cette compétence s'avère indispensable pour répondre aux exigences des épreuves évaluatives de fin de 6^e année tenues exclusivement par le ministère pour leur passage au secondaire.

Dans ce contexte, certains élèves éprouvent des difficultés à lire et à réaliser les activités de lecture proposées (Saint-Germain, 1997). Par exemple, certains élèves répètent les notions apprises sans les avoir bien comprises, ni bien intégrées. Ce problème est sérieux, car la difficulté à apprendre en lisant dans ces cours peut produire des échecs scolaires (Cartier, 2006). L'échec scolaire survient chez celui qui ne parvient pas à acquérir les connaissances et les compétences pour parvenir à un niveau supérieur du curriculum de formation, et ce, dans le délai prévu (Boutin et Daneau, 2004).

En Haïti, l'école génère un faible taux de réussite scolaire, amenant l'exclusion d'un grand nombre d'élèves. Selon les données du ministère de l'Éducation, plus de 30% des élèves échouent entre la 1^{re} et la 6^e année de l'école fondamentale (MENJS, 1997). Par ailleurs, environ 45% des élèves échouent aux examens nationaux qui sanctionnent la fin de la 6^e année de l'école fondamentale (BUNEXE, 2006). Le dernier recensement scolaire évalue entre 75% et 78% le pourcentage d'enfants ayant dépassé l'âge normal aux trois premiers cycles de l'école fondamentale en raison du redoublement (IHSI, 2003).

Plusieurs facteurs peuvent influencer sur l'échec de ces élèves, dont la difficulté qu'ils éprouvent à apprendre en lisant. Les activités d'apprentissage par la lecture constituent pour l'élève la principale voie d'autonomie (Cartier, 2003) et d'accès à l'acquisition des connaissances. En effet, la majorité des apprentissages en contexte scolaire se font par le biais de la lecture de textes simples et complexes (Cartier, 2007). Un des facteurs d'influence importants pour la réussite de l'apprentissage par la lecture est la motivation de l'élève à le faire. À l'école, la motivation joue un rôle primordial pour les élèves, parce qu'elle affecte leur rendement. Par conséquent, une faible motivation à s'engager dans des activités scolaires constitue un facteur de risque d'échec. Et, en tant que phénomène dynamique, le degré de motivation d'un élève peut varier d'une situation d'apprentissage à une autre (Viau, 1994).

Dans un contexte scolaire comme celui de Haïti, où les échecs et les abandons scolaires sont nombreux et où l'apprentissage par la lecture est particulièrement important en 5^e année du primaire, cette étude se propose de répondre à la question : quelle est la dynamique motivationnelle lors de l'apprentissage par la lecture d'élèves qui recommencent leur 5^e année primaire en Haïti ?

Dynamique motivationnelle lors de l'apprentissage par la lecture

La motivation scolaire est conçue comme une dynamique résultant des interactions entre l'environnement, les caractéristiques individuelles et les comportements de l'élève dans des activités spécifiques d'apprentissage (Viau, 1999; 2009), dont celles liées à l'APL. La dynamique motivationnelle de l'élève est donc « un phénomène qui tire ses sources des perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisira de s'engager à accomplir les activités qu'on lui propose et persévérera dans son accomplissement, et ce, dans le but de réussir ». (Viau, 1999, p. 30)

Le modèle de la dynamique motivationnelle exploré dans notre étude fait interagir les perceptions¹ de l'élève avec ses comportements d'apprentissage, c'est-à-dire son engagement cognitif et sa persévérance. Il postule que, lorsque l'élève réalise une activité d'apprentissage à l'école, ses perceptions au regard de la valeur de l'activité, de sa compétence à l'accomplir et de la contrôlabilité² de cette activité, constituent les déterminants de sa motivation. Ces trois perceptions influencent son apprentissage et déterminent les comportements adoptés dans la réalisation de cette activité, soit l'engagement cognitif et la persévérance. L'engagement cognitif correspond à l'effort mental que l'élève fournit dans le recours à des stratégies favorables à son apprentissage lors de la réalisation d'une activité (ex. stratégies

d'élaboration, comme le résumé), alors que la persévérance représente le temps investi pour réaliser cette activité. Ces comportements influent sur les résultats obtenus par l'élève dans cette activité, résultats qui à leur tour affectent à nouveau son engagement et sa persévérance de même que ses perceptions. Cette interaction constante entre ces différentes composantes (perceptions, engagement cognitif, persévérance et rendement¹) crée sa dynamique motivationnelle (Viau, 1999).

Plusieurs chercheurs ont montré le lien existant entre l'échec scolaire et la motivation des élèves à réaliser des situations d'apprentissage (Baker et Wigfield, 1999; Miller et Meece, 1997). Certaines études traitent de la dynamique motivationnelle des élèves lors des activités d'apprentissage par la lecture. Par exemple, Baker et Wigfield (1999) dressent un portrait complet de la dynamique motivationnelle d'élèves faibles dans une activité d'APL pour « rédiger un texte ». Dans cette étude, les résultats montrent que les perceptions des élèves, leur engagement cognitif et leur persévérance sont faibles. Ainsi, la dynamique motivationnelle de ces élèves se révèle être relativement faible. Dans une autre étude, Miller et Meece (1997) dressent un portrait partiel pour des élèves en échec lors d'une activité d'APL visant la reconstruction d'un texte. Les résultats montrent que les perceptions de la valeur de l'activité et de la compétence sont faibles, de même que l'engagement cognitif.

But et objectifs de l'étude

Compte tenu des connaissances sommaires sur la dynamique motivationnelle lors d'apprentissage par la lecture d'élèves qui doivent recommencer une année scolaire après avoir échoué aux examens de 5^e année et de l'importance de bien connaître la dynamique de ces élèves en vue de proposer des interventions pertinentes pour eux, la présente étude a pour but de décrire la dynamique motivationnelle lors d'activités d'APL de ces élèves en Haïti. Le présent article vise à identifier les activités d'APL vécues dans les classes des élèves en Haïti et à décrire la dynamique motivationnelle des élèves dans ces activités d'APL.

Aspects méthodologiques

Une recherche qualitative de type exploratoire a été réalisée auprès de neuf cas d'élèves de 11 ans qui ont recommencé leur 5^e année dans quatre écoles primaires de la ville du Cap-Haïtien. Ces élèves en échec venaient de milieux familiaux contrastés en termes de ressources pour soutenir leur apprentissage et étaient tous intégrés dans des classes ordinaires. Chaque élève, un des parents, de même que son enseignant ont été individuellement rencontrés lors d'un entretien.

Les données ont été collectées à l'aide de trois guides d'entrevue semi-structurée, assortis d'un outil pédagogique élaboré par Viau (1999) pour guider les enseignants dans l'analyse de la dynamique motivationnelle des élèves lors de la réalisation de trois activités d'apprentissage: la lecture, l'écriture et la communication orale. Chacun des guides comportait une vingtaine de questions permettant à chaque répondant de s'exprimer sur les caractéristiques individuelles de l'élève (p. ex.: son âge), les activités d'APL réalisées à l'école, ses perceptions au regard de la valeur des activités mentionnées, de sa compétence et de sa contrôlabilité pour les accomplir, de même que son engagement et sa persévérance dans ces activités. Chaque participant a été rencontré selon sa disponibilité, en dehors des heures de cours pour les enseignants et les élèves, dans une salle close sur le campus de Régina, entre 30 et 60 minutes, selon les cas. Pour mieux préciser leurs idées, les participants étaient invités à s'exprimer dans la langue qui leur convenait (créole ou français). Les parents et les enseignants ont expliqué les propos rapportés par les élèves sur leurs perceptions et les comportements observés chez ces derniers lors de la réalisation de chaque activité de lecture mentionnée. Quant aux élèves, ils étaient invités à

verbaliser leurs perceptions au regard de chaque activité, les comportements privilégiés et le temps qu'ils y avaient consacré. En raison des difficultés liées au temps, ces guides n'ont pas été validés dans le contexte haïtien avant la recherche, mais le recours à la triangulation a permis d'assurer une grande rigueur des données recueillies.

Ces données ont été combinées et soumises à une analyse de cas inspirée de Yin (2003), rigoureusement réalisée à l'aide du modèle de la dynamique motivationnelle (Viau, 1999). Cette analyse a été réalisée en deux phases : intrasite et intersite (Milles et Huberman, 2003). La phase intrasite analysait les données sur la dynamique motivationnelle de chaque élève et la phase intersite comparait cette dynamique entre les élèves pour enfin dresser un portrait pour l'ensemble du groupe.

Résultats

Les résultats de cette étude sont présentés pour chacun des objectifs poursuivis.

Activités d'apprentissage par la lecture vécues dans les classes des élèves en Haïti

Sur les treize activités de lecture mentionnées être réalisées par les élèves, cinq visent l'APL. Les activités – *répondre à des questions écrites, s'informer sur un sujet et mémoriser des faits* – ont été nommées par les neuf élèves; *s'exprimer oralement sur un sujet* a été mentionnée par huit; et *apprendre des mots de vocabulaire sur un sujet*, par six. Ces activités touchent des thèmes traitant différents domaines d'apprentissage, dont le français, le créole, les sciences humaines et expérimentales, tel que conçu dans le curriculum de formation des élèves.

Dynamique motivationnelle des élèves lors des cinq activités d'APL

Pour le deuxième objectif, la dynamique motivationnelle des élèves est présentée en fonction des cinq activités d'APL et des différences interindividuelles observées dans ces activités.

Au sujet de l'activité *répondre à des questions écrites* (voir tableau 1), en plus de témoigner de son utilité, les élèves se montrent généralement très intéressés à l'accomplir. Plusieurs se perçoivent cependant plus ou moins compétents et perçoivent plus ou moins de contrôle sur son déroulement. Les élèves s'engagent par ailleurs faiblement et persèverent plus ou moins.

Tableau 1 - Répondre à des questions écrites

Élèves	Sources de la motivation				Conséquences sur l'apprentissage	
	Perception de la valeur : intérêt	Perception de la valeur : utilité	Perception de sa compétence	Perception de la contrôlabilité	Engagement cognitif	Persévérance
Annie	+	+	+	+ / -	-	+ / -
Dane	+	+	+	-	-	+ / -
Flore	+	+	+	+ / -	-	+ / -
Jean	+	+	+	+	-	+ / -
July	+ / -	+ / -	+ / -	+ / -	-	+ / -
Maggy	+	+	+	+ / -	-	+
Max	+	+	+	+ / -	-	+
Pascal	+	+	+	+ / -	-	+ / -
Sherlyne	+	+	+	+ / -	-	+ / -

Légende : + (perception élevée, engagement et persévérance grands), + / - (moyens), - (faibles)

Dans cette activité, la dynamique motivationnelle semble plus ou moins élevée pour huit élèves. Malgré son faible engagement cognitif, Jean manifeste le portrait le plus positif. Pascal et Sherlyne témoignent d'un portrait positivement similaire, ainsi que Dane, laquelle diffère toutefois par une faible perception de contrôlabilité. Il en va de même pour Maggy et Max, dont la persévérance se révèle plus grande malgré le faible sentiment de compétence de Maggy. Annie et July se distinguent des autres en ayant la dynamique la plus faible.

Tous les élèves disent aussi avoir lu des textes pour *s'informer sur un sujet* (voir tableau 2). Ils ont, en effet, exprimé en entrevue accorder une grande valeur à cette activité pour leur apprentissage et la plupart se disent compétents à son égard. Les élèves perçoivent, par contre, plus ou moins de contrôlabilité et s'engagent moins dans sa réalisation. Leurs propos témoignent toutefois d'une grande persévérance.

Tableau 2 - S'informer sur différents sujets

Élèves	Sources de la motivation				Conséquences sur l'apprentissage	
	Perception de la valeur : intérêt	Perception de la valeur : utilité	Perception de sa compétence	Perception de la contrôlabilité	Engagement cognitif	Persévérance
Annie	+	+	+	+ / -	-	+ / -
Dane	+	+	+	+ / -	-	+
Flore	+	+	+	+ / -	-	+
Jean	+	+	+	+	+ / -	+
July	+	+	+	+ / -	+ / -	+
Maggy	+ / -	+	+ / -	+ / -	-	+
Max	+	+	+	+ / -	-	+
Pascal	+	+	+ / -	+ / -	+ / -	+ / -
Sherlyne	+	+	+	+ / -	-	+

Légende : + (perception élevée, engagement et persévérance grands), +/- (moyens), - (faibles)

La quasi-totalité des élèves témoignent d'une dynamique motivationnelle assez élevée lors de cette activité. Cinq d'entre eux présentent un profil identique (Annie, Dane, Flore, Max, Sherlyne). Pascal et Maggy, pour leur part, se ressemblent en termes d'utilité, de perceptions de compétence et de contrôlabilité au regard de cette activité. Jean et July présentent cependant la dynamique la plus élevée, et Maggy, la plus faible.

Pour l'activité *mémoriser des faits* (voir tableau 3), les propos des répondants dégagent la grande valeur attribuée à cette activité, mais peu d'entre eux se sentent suffisamment compétents à l'accomplir. Sauf pour une élève, ils ont le sentiment d'avoir plus ou moins contrôlé son déroulement. Les stratégies utilisées et mentionnées en entrevue révèlent un faible engagement cognitif, mais de la persévérance.

Tableau 3 - Mémoriser les faits

Élèves	Sources de la motivation				Conséquences sur l'apprentissage	
	Perception de la valeur : intérêt	Perception de la valeur : utilité	Perception de sa compétence	Perception de la contrôlabilité	Engagement cognitif	Persévérance
Annie	+	+	+	+ / -	-	+
Dane	+	+	+	+ / -	-	+
Flore	+	+	+	+ / -	+ / -	+
Jean	+	+	+	+	+ / -	+ / -
July	+	+	+	+ / -	+ / -	+
Maggy	+ / -	+	-	-	-	+ / -
Max	+	+	+ / -	+ / -	+ / -	+
Pascal	+	+	+ / -	+ / -	-	+ / -
Sherlyne	+	+	+ / -	+ / -	-	+

Légende : + (perception élevée, engagement et persévérance grands), +/- (moyens), - (faibles)

Quatre élèves, Annie, Dane, Flore, Jean, se montrent plus ou moins dynamisés dans cette activité. Annie et Dane sont animées d'une dynamique similaire avec un engagement cognitif faible. Quatre autres, July, Max, Pascal, Sherlyne, manifestent une dynamique semblable, sauf en ce qui concerne le grand sentiment de compétence de July et l'engagement de Max qui se révèle plus ou moins grand. July et Pascal sont identiques au plan d'engagement et de persévérance. Toutefois, Jean et Flore s'imposent comme étant les plus motivés et les plus encouragés, et Maggy, la moins motivée dans la réalisation de cette activité.

Les huit élèves qui ont mentionné avoir lu dans l'intention de *s'exprimer oralement sur un sujet* (voir tableau 4) accordent une grande valeur à cette activité et s'y sentent compétents. Sauf pour l'un d'entre eux, les propos rapportés révèlent une perception de contrôlabilité plus ou moins élevée. Leur engagement cognitif s'avère faible, mais ils témoignent d'une grande persévérance.

Tableau 4 - S'exprimer oralement sur un sujet

Élèves	Sources de la motivation				Conséquences sur l'apprentissage	
	Perception de la valeur : intérêt	Perception de la valeur : utilité	Perception de sa compétence	Perception de la contrôlabilité	Engagement cognitif	Persévérance
Annie	+	+	+	+ / -	-	+
Dane	+	+	+	+ / -	-	+
Flore	+	+	+	+ / -	-	+
Jean	+	+	+	+	-	+
July	+	+	+	+ / -	+ / -	+
Max	+	+	+	+ / -	-	+
Pascal	+	+	+	-	-	+
Sherlyne	+	+	+	+ / -	-	+

Légende : + (perception élevée, engagement et persévérance grands), +/- (moyens), - (faibles)

La majorité des élèves présentent une dynamique motivationnelle plus ou moins élevée dans le cadre de cette activité et cette dynamique se révèle identique pour cinq élèves (Annie, Dane, Flore, Max, Sherlyne). July se distingue de ces quatre élèves par son engagement plus ou moins grand, et Jean, par son grand sentiment de contrôle. Ces jeunes manifestent un plus grand engouement que leurs pairs pour cette activité et Pascal semble moins encouragé que tous les autres à la réaliser.

Quant à l'activité qui consiste à *apprendre de nouveaux mots de vocabulaire* (voir tableau 5), les élèves voient son utilité. À l'exception de Max, ils témoignent d'un grand sentiment de compétence et d'une perception de contrôlabilité plus ou moins élevée dans cette activité. Leur engagement se révèle toutefois faible, mais ils persistent dans sa réalisation.

Tableau 5 - Apprendre de nouveaux mots de vocabulaire sur un sujet

Élèves	Sources de la motivation				Conséquences sur l'apprentissage	
	Perception de la valeur : intérêt	Perception de la valeur : utilité	Perception de sa compétence	Perception de la contrôlabilité	Engagement cognitif	Persévérance
Annie	+	+	+	+ / -	-	+
Dane	+	+	+	+ / -	-	+ / -
Flore	+	+	+	+ / -	+ / -	+
Jean	+ / -	+	+ / -	+ / -	-	+ / -
July	+	+	+	+ / -	-	+
Max	+	+	-	-	-	+

Légende : + (perception élevée, engagement et persévérance grands), +/- (moyens), - (faibles)

Plusieurs élèves présentent une dynamique apparemment moyenne pour cette activité. Flore est apparemment la plus motivée du groupe et Max, le moins motivé. Dane, Annie et July montrent une dynamique apparente même quand Annie et July sont plus persévérantes. Jean, quant à lui, bien qu'il reconnaisse son utilité, semble le moins motivé.

Discussion

La discussion est organisée autour des principaux constats tirés de cette étude.

Variation de la dynamique motivationnelle des élèves en fonction de chacune des activités d'APL

Les résultats montrent, en général, que la dynamique motivationnelle des élèves varie en fonction des activités d'APL mentionnées. Les élèves sont plus dynamisés lorsqu'ils *s'expriment* et *s'informent sur un sujet lu*. Cette dynamique est par ailleurs moindre dans le cadre des activités qui leur demandent de *répondre à des questions écrites* et de *mémoriser des faits lus dans un texte*. Elle se révèle encore plus faible dans le cadre d'une activité d'APL qui vise l'*apprentissage de nouveaux mots de vocabulaire*. Les activités qui semblent avoir le meilleur effet sur la dynamique motivationnelle de ces élèves sont celles qui demandent une appropriation personnelle de l'information lue pour pouvoir s'informer et s'exprimer sur un sujet. Ces activités présentent certaines conditions identifiées par Viau (2009) sur le caractère motivant d'une activité dont la représentation d'un défi, la signification et l'authenticité.

De manière spécifique aux différents aspects de la dynamique motivationnelle, les résultats montrent que les élèves perçoivent la grande utilité des cinq activités d'APL. Ils se perçoivent compétents, surtout dans le cadre des activités leur permettant de *s'exprimer et s'informer sur un sujet* et d'*apprendre de nouveaux mots de vocabulaire*. La perception de contrôlabilité se révèle plus faible chez les élèves, toutes activités confondues. Contre toute attente, les résultats obtenus sur les perceptions des élèves de la présente étude diffèrent de ceux obtenus aux études semblables auprès d'élèves faibles (Roeschl-Heils *et al.* 2003; van Kraayenoord et Schneider, 1999) et ceux en échec (Miller et Meece, 1997). Les résultats vont plutôt dans le sens des études réalisées auprès d'élèves ordinaires (Roeschl-Heils *et al.* 2003; van Kraayenoord et Schneider, 1999). Les propos des répondants dégagent une tendance vers un faible engagement cognitif pour la quasi-totalité des élèves de l'étude, ce qui est comparable aux résultats obtenus dans d'autres études auprès d'élèves faibles

(Roeschl-Heils *et al.*, 2003; van Kraayenoord et Schneider, 1999). Certains élèves s'engagent plus ou moins dans les activités destinées à la *rétenion des faits* et à la *recherche d'informations sur un sujet*. Par contre, ils persévèrent tous dans cette dernière et dans celle relative à l'*expression orale sur un sujet lu*. Cette persévérance est semblable à celle qu'on trouve dans les études auprès d'élèves ordinaires (Guthrie *et al.*, 2006; Simpkins *et al.*, 2006; Viau et Bouchard, 2000; Williams *et al.*, 2002).

Les résultats montrent donc que les élèves se perçoivent compétents lorsqu'ils lisent pour *s'exprimer et s'informer sur un sujet* et qu'ils y sont persévérants. Ils ne semblent pas toutefois s'engager de manière importante ni y voir de la contrôlabilité. Plusieurs facteurs peuvent expliquer ces résultats. Cette étude a été réalisée auprès d'élèves qui recommencent leur 5^e année en Haïti, dans un système éducatif favorable à la répétition des notions apprises (Saint-Germain, 1997). Il est permis de penser que la répétition peut être la forme d'engagement la plus familière aux élèves. Une autre explication possible réside dans l'interprétation des exigences de l'activité. Les élèves ne perçoivent peut-être pas les exigences différentes que posent ces activités complexes (Cartier, 2007). Ils peuvent penser que la façon de faire est la même que lorsque leurs activités visent l'*apprentissage de nouveaux mots de vocabulaire* ou la *rétenion des faits*: dans ces cas, la mémorisation a plus de chance de donner des résultats positifs.

D'autres facteurs peuvent aussi expliquer le faible engagement cognitif des élèves. Les activités d'APL proposées sont majoritairement en langue française, une langue différente de leur langue maternelle qui est le créole. Il est possible que ces élèves en échec ne disposent pas à ce moment d'une base de connaissances adéquate dans cette langue pour bien comprendre le texte et apprendre sur le sujet visé afin de réaliser ces activités.

Variation de la dynamique motivationnelle entre les élèves dans des activités d'APL

Les résultats montrent, de manière spécifique, que la dynamique motivationnelle diffère entre les élèves dans chacune des activités d'APL mentionnées en entrevue par l'ensemble des répondants et varie d'un cas d'élève à l'autre. Par exemple, Jean présente le portrait de dynamique le plus positif de tous élèves pratiquement dans toutes les activités. Ce portrait se révèle plus positif chez Flore uniquement lors des activités destinées à la *mémorisation des faits* et à l'*apprentissage de nouveaux mots de vocabulaire*, également chez July lorsqu'elle *s'exprime oralement sur un sujet lu*. Dans d'autres cas, la tendance diffère. Ainsi, quand il s'agit de *s'exprimer oralement sur un sujet lu*, Pascal dégage une dynamique semblable à celle de Maggy, tout comme Max lorsque les textes lus visent l'*apprentissage de nouveaux mots de vocabulaire*. Malgré son enthousiasme pour *s'exprimer oralement sur un sujet*, July manifeste la plus faible dynamique lorsqu'il s'agit de formuler à l'*écrit des réponses relatives à un texte lu*.

Les résultats concordent, par ailleurs, avec le modèle de Viau (1999; 2009). Ce modèle postule qu'en contexte scolaire, la dynamique motivationnelle de l'élève est contextualisée par des activités spécifiques d'apprentissage, mais aussi que la motivation varie d'un individu à l'autre, dans un même contexte d'apprentissage. La variation observée au niveau de la dynamique motivationnelle des élèves en échec de cette étude, selon les activités d'APL et selon les élèves, va dans le sens de ce postulat.

Conclusion

Cette étude exploratoire avait pour but de mieux comprendre la dynamique motivationnelle lors d'apprentissage par la lecture d'élèves qui recommencent une année scolaire après avoir échoué aux examens de 5^e année en Haïti. Cette étude présente

certaines limites qu'il importe de préciser. Sur le plan méthodologique, le guide d'entrevue a été expérimenté auprès d'élèves du primaire dans un contexte scolaire où la langue d'enseignement diffère de la langue maternelle. Ce guide n'a pas été mis à l'essai auprès des élèves en Haïti avant de collecter les données. Certaines questions auraient pu porter à confusion. De plus, la qualité des données dépendait en grande partie de la capacité des répondants à exprimer avec clarté et spontanéité leurs idées en français ou en créole, selon le cas. Il faut tenir compte des effets de désirabilité sociale qui peuvent interférer lors des entrevues (Van Der Maren, 1996). Les élèves n'ont pas été observés en classe ; il est possible que les informations obtenues concernant leur engagement et leur persévérance ne traduisent pas la réalité. Pour les élèves, le fait d'être sélectionnés parmi tant d'autres pour une étude spéciale a pu influencer sur leurs propos concernant leur dynamique motivationnelle. En effet, la possibilité même que les participants soient conscients qu'ils prennent part à une recherche peut modifier leur comportement (Lamoureux, 2000). Autre limite, le nombre restreint de participants, qui ne permet pas de généraliser à tous les élèves qui redoublent leur 5^e primaire en Haïti. Enfin, les élèves étaient peu familiers avec les stratégies d'apprentissage reconnues comme favorables à l'engagement. Ils évoluaient dans un contexte scolaire qui favorisait, entre autres, la mémorisation et où les stratégies d'apprentissage n'avaient pas formellement été enseignées.

Les apports de cette étude sont nombreux. Sur le plan théorique, cette étude a permis d'utiliser le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (1999) dans le contexte scolaire d'Haïti où peu d'études scientifiques ont été réalisées dans le domaine de l'éducation. Les résultats montrent l'importance de la contextualisation de la dynamique motivationnelle de même que de la prise en compte des caractéristiques individuelles des élèves.

Sur le plan empirique, cette étude a contribué à une meilleure compréhension de la dynamique motivationnelle dans diverses activités d'APL d'élèves qui recommandent la 5^e année scolaire en Haïti en précisant leurs différents points forts et faibles ainsi que leur variation en fonction des activités proposées, ce qui est important en 5^e primaire, moment où il est attendu que les élèves apprennent en lisant (MENJS, 1997).

En termes d'apports pédagogiques, nous avons découvert à travers les propos des élèves des limites concernant l'usage des stratégies d'apprentissage, et ce, dans toutes les activités d'APL. Afin de compléter ces résultats et de planifier le soutien auprès des élèves, il serait important de les observer en classe afin de vérifier les stratégies d'apprentissage qui sont réellement utilisées pour ensuite les leur enseigner formellement.

Enfin, les résultats de cette première recherche en Haïti ouvrent de nouveaux horizons sur l'importance de la lecture dans la formation des élèves. Ils montrent également la nécessité de développer une compétence adéquate à l'APL chez les élèves dès l'élémentaire. L'éveil de cette compétence serait susceptible de favoriser la réussite d'un plus grand nombre d'élèves.

¹ Jugement global porté par l'élève concernant la valeur de l'activité proposée, sa compétence à la réaliser et sa capacité d'agir sur son déroulement.

² La perception de contrôlabilité renvoie au degré de contrôle perçu par l'élève sur le déroulement et les résultats de cette activité.

Bibliographie

- G. BOUTIN et C. DANEAU, *Réussir: Prévenir et contre l'échec scolaire*. Montréal, Éditions En Nouvelles, 2004.
- Bureau National des Examens de l'État (BUNEXE) (2006). Source informatique du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et du Sport. Bureau du secrétariat du ministère. Port-au-Prince (Haïti).
- S. CARTIER, « Apprendre en lisant à l'école : intervenir auprès d'élèves du secondaire qui éprouvent des difficultés d'apprentissage », in Nadia Rousseau et Lyse Langlois, *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes, Vers des modalités d'intervention actuelles et novatrices*, Sainte-Foy (Québec), Presses de l'Université du Québec, 2003, p. 157-180.
- S. CARTIER, « Stratégies d'apprentissage par la lecture rapportées par des élèves en difficulté d'apprentissage de première secondaire en classe de cheminement particulier de formation », in *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 2006, p. 439-460.
- S. CARTIER, *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire: Mieux comprendre et mieux intervenir*, Québec, Les Éditions CEC, 2007.
- S. CASTOR, « Difficile sortie d'une longue transition », in Yasmine Shamsie et Andrew Stuart Thompson (dir.), *Haïti, Hope for a fragile state*, Waterloo (Ontario), The Centre International Gouvernance Innovation, 2006, p. 111-127.
- P. E. FRANÇOIS, *Avoir 16 ans à l'école primaire: Les surâgés dans le système éducatif haïtien*, Paris, L'Harmattan, 2004.
- GUTHRIE John T., SCHAFER William D. et HUANG Chun-Wein, « Benefits of opportunity to read and balanced reading instruction on the NAEP », in *Journal of Educational Research*, 94(3), 2001, p. 145-162.
- J. T. GUTHRIE, A. WIGFIELD, N. M. HUMENICK, PERENCEVICH, Kathleen C., A. TABOADA et P. BARBOSA, « Influences of stimulating tasks on reading motivation and comprehension », in *Journal of Educational Research*, 99(4), 2006, p. 232-246.
- Institut haïtien de statistique et d'informatique, *Enquête sur les conditions de vie en Haïti*, ministère de l'Économie et des Finances, Port-au-Prince, 2003.
- L. A. JOINT, « Le bilinguisme français/créole dans l'enseignement haïtien. Quel enjeu pour le développement social ? », 2004, article publié sur le site « Atelier de recherche sur l'enseignement du créole et du français », www.ARC-F-Joint.pdf, consulté le 15 janvier 2011.
- Y. JOSEPH, « Éducation en Haïti », in WEBSTER Pierre, NICOLAS Gabriel et WILFRID Joseph (dir.), *Livre ouvert sur le développement endogène d'Haïti, collectif de responsabilités citoyennes* (OREC), Port-au-Prince, ArnhéGraph, 1999, p. 253-270.
- A. LAMOUREUX, *Recherche et méthodologie en sciences humaines*, 2^e édition, Québec, Éditions des études vivantes, 2000.
- S. D. MILLER et J. L. MEECE, « Enhancing elementary student's motivation to read and write: a classroom intervention study », in *Journal of Education Research*, 90(5), 1997, p. 286-299.
- M. B. MILES et A. M. HUBERMAN, *Analyse des données qualitatives: méthodes en sciences humaines*, traduction de la 2^e édition, Bruxelles, De Boeck, 2003.
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP), *La Stratégie nationale d'action pour l'éducation pour tous*, Port-au-Prince, MENFP, 2007.
- Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et du Sport (MENJS), *Panorama de l'école fondamentale de base haïtienne*, document inédit, Port-au-Prince (Haïti), 1997.

- M. SAINT-GERMAIN, « Problématique linguistique en Haïti et réforme éducative : quelques constats », in *Revue des sciences de l'éducation*, 23 (3), 1997, p. 611-642.
- J.-M. VAN DER MAREN, *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e édition), Bruxelles, De Boeck, 1996.
- Ch. E. VAN KRAAYENOORD et W. E. SCHNEIDER, « Reading achievement, metacognition, reading, self-conception and interest : A study of German students in grades 3 and 4 », in *European Journal of Psychology of Education*, 14 (3), 1999, p. 305-324
- R. VIAU, *La Motivation en contexte scolaire*, Saint-Laurent (Québec), Éditions du nouveau pédagogique, 1994.
- R. VIAU, *La Motivation dans l'apprentissage du français*, Saint-Laurent (Québec), Éditions du nouveau pédagogique, 1999.
- R. VIAU, *La Motivation à apprendre en contexte scolaire*, Saint-Laurent (Québec), Éditions du nouveau pédagogique, 2009.
- R. VIAU et J. BOUCHARD, « Validation d'un modèle de dynamique motivationnelle auprès d'élèves du secondaire », in *Revue canadienne de l'éducation*, 5(1), 2000, p. 16-26.
- M. WILLIAMS, R. BURDEN et U. LANVERS, « French is the Language of Love and Stuff : student perceptions of issues related to motivation in learning a foreign language », in *British Education Research Journal*, 28 (4), 2002, p. 504-528.
- R. K. YIN, *Case study Research: Design and Methods* (3rd édition), Thousand Oaks (Ca), Sage Publications, 2003.

Capacités cognitivo-langagières et appropriation de l'écrit : état des connaissances initiales d'élèves haïtiens en français langue seconde au Québec

CAROLE FLEURET

Professeure adjointe, Faculté d'Éducation, Université d'Ottawa

Introduction

Dans le domaine du français de scolarisation, encore peu de recherches se sont intéressées au groupe créolophone. Les quelques études recensées, conduites par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ 1996 et 1998) et par Mc Andrew (2009), soulignent uniquement les difficultés scolaires rencontrées par les élèves haïtiens. Or, comme nous savons que la maîtrise du français est une condition *sine qua non* à l'intégration et à la réussite scolaire, il nous semble primordial, pour mieux comprendre la façon dont les élèves créolophones appréhendent le français écrit, de porter un regard tout particulier sur leurs capacités langagières en français langue seconde. En effet, il est clairement reconnu, dans la communauté scientifique, que les connaissances initiales de l'enfant au début de sa scolarité sont un fondement solide à l'apprentissage du lire-écrire.

Problématique

Le Québec accueille, chaque année, de nombreux immigrants (45 264 en 2008). Plus de la moitié d'entre eux déclarent, à leur arrivée, connaître le français (ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, 2009), alors que les autres auront l'opportunité d'ajouter cette langue à leur répertoire langagier. Les enfants de ces familles immigrantes étaient, en septembre 2008, 39,5 % dans les écoles montréalaises à ne pas avoir le français ou l'anglais comme langue maternelle. Or, depuis l'adoption de la Charte de la langue française en 1977, le français est la langue de travail et surtout la langue de scolarisation pour les immigrants allophones nouvellement arrivés qui sont dirigés vers les écoles francophones et bénéficient des services du PASAF (programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français) (Armand, Beck et Murphy, 2009).

En général, et après plusieurs années d'enseignement dans le système québécois, le rendement scolaire des allophones est équivalent, voire supérieur, à celui des francophones à la fin du secondaire et leur taux d'obtention de diplômes, secondaire et collégial confondus, montre qu'ils obtiennent un haut score. Selon une recherche récente réalisée par Mc Andrew (2009), les élèves non francophones à Montréal obtiennent, globalement, des taux de « diplomation » analogues à ceux de la majorité linguistique de leur milieu. Toutefois, ils représentent un nombre moins élevé à recevoir leur diplôme après cinq années au secondaire : 45,5 % contre 52 % chez les francophones. Après sept années de scolarité, ils rejoignent les francophones, puisque les taux de diplomation respectifs sont de 59,5 % et de 61,6 %, une différence jugée non significative par Mac Andrew. Cependant, si on analyse les données en fonction de l'appartenance linguistique, on constate des différences notables : le plus haut taux de diplomation est obtenu par les élèves dont la langue d'usage à la maison est le vietnamien (82%) et le plus bas, 40 %, est attribué aux élèves créolophones¹, toujours en comparaison de près de 62 % chez les francophones. Ainsi,

comme l'avaient indiqué d'autres études antérieures (MEQ 1996 et 1998), les élèves créolophones ont des résultats nettement plus faibles que les autres groupes linguistiques (MEQ, 1998). Les difficultés scolaires relatives à la faible réussite de ces élèves sont aussi recensées dans les classes d'accueil, tant au primaire qu'au secondaire. Une étude de la Direction des services aux communautés culturelles (MEQ, 1996) estimait que, parmi la proportion d'élèves ayant des difficultés (EHDAA²), 35,7 % des élèves signalés faisaient partie du groupe créole (le plus haut taux de son effectif).

La communauté haïtienne

La communauté haïtienne est l'un des groupes récemment immigrés au Québec. Le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration (2001) mentionne que c'est une des communautés culturelles dont la population s'est le plus accrue au fil des années. Les Haïtiens représentent 48 % de l'ensemble des communautés noires, soit le groupe le plus important. Cette nouvelle immigration est issue de la classe moyenne ou paysanne et vit dans une certaine précarité économique (Ledoyen, 1992).

Bien que le créole connaisse un statut officiel en Haïti, la situation linguistique reste complexe et ce dernier se voit toujours « dévalorisé » (Joint, 2004). À l'instar de Valdman (1984), Joint considère que 90 % de la population ne communiquent qu'en créole. Valdman souligne qu'une petite partie (environ 5 %) peut être considérée comme bilingue (*balanced bilinguals*). Cependant, il ajoute qu'environ 10 à 15 % de la population sont capables de faire preuve d'un certain niveau de compétence langagière dans l'utilisation du français.

Pour les jeunes Haïtiens vivant au Québec comme pour un certain nombre d'enfants de migrants, la langue de l'école n'est pas leur langue maternelle. C'est en français – langue de scolarisation –, définie par Verdelhan-Bourgade (2002, p. 29) comme « (...) *la langue apprise et utilisée à l'école et par l'école* », qu'ils vont apprendre à lire et à écrire. À Montréal, il semble que le passage de la langue de la maison à celle de l'école s'avère difficile, car la forte concentration spatiale et le phénomène de ghettoïsation préservent le créole dans les communautés et exposent moins celles-ci au français (Chéry, 2003). On note pourtant que les membres de cette communauté sont considérés et se considèrent pour la plupart comme des francophones. Mc Andrew (2001, p. 79) l'explique en partie par « la réticence des parents à déclarer le créole comme langue d'origine ».

Ce contexte sociolinguistique particulier nous a servi de point d'ancrage pour mener une étude visant à décrire le développement orthographique d'élèves créolophones scolarisés au Québec, de la maternelle à la troisième année primaire, et la mise en lien de facteurs, entre autres cognitivo-langagiers, qui peuvent soutenir ou bien freiner leur apprentissage du français, langue de scolarisation. Dans le cadre du présent article, notre contribution s'attardera à décrire les connaissances initiales de ces élèves en français langue seconde (L2).

Cadre conceptuel

L'avancement des recherches menées sur la lecture et l'écriture met en évidence toute la complexité de l'apprentissage, plus particulièrement en ce qui concerne les caractéristiques de la langue écrite et les différentes opérations cognitives mobilisées dans le processus d'appropriation du lire-écrire. Cet intérêt a donné lieu à l'émergence d'un nouveau concept : la littératie. Jaffré (2004, p. 31) a effectué un tour d'horizon sur l'histoire du mot *littératie* et sur les effets d'un tel concept. Ainsi, son bilan l'amène à proposer la définition suivante : « la *littératie* désigne l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production. Elle met un ensemble de *compétences de base*, linguistiques et graphiques, au

service de *pratiques*, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles. Son contexte fonctionnel peut varier d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre, et aussi dans le temps.»

La littératie précoce

Ce nouveau champ d'étude, appelé *emergent literacy*³ par les chercheurs anglo-saxons, est connu en français sous les termes *littératie précoce*, *éveil à l'écrit* ou encore *émergence de l'écrit*. Historiquement, les travaux de Clay (1966, dans Burns, Espinosa et Snow, 2003) – auteure du programme *Reading Recovery* –, auprès de jeunes lecteurs néo-zélandais, vont donner un certain essor à ce nouveau concept. En effet, cette chercheuse émet l'idée que les enfants arrivent à l'école avec un bagage de connaissances considérable sur l'écrit qui peut être réinvesti.

Chauveau (2000) mentionne que les vrais débuts de l'acquisition de l'écrit commencent bien avant l'apprentissage formel. Très tôt, le jeune enfant réclame la lecture d'une histoire, interroge ses parents, qui sont des usagers de la culture écrite, sur ce qu'ils lisent ou écrivent. Spontanément, il interprète un message écrit à partir d'une image, il redit un texte lu au préalable par un adulte, il écrit des messages ou des mots en se servant d'une pseudo-écriture, bref, il commence à mettre en place des comportements et des pratiques «de lecteur et de scripteur» qui relèvent d'un véritable travail cognitif sur l'écrit. Cette activité réflexive sur l'objet «langue» montre comment l'enfant tente de saisir les fonctions et le fonctionnement de notre écriture en tentant de répondre à trois questions : quelles sont les pratiques et les fonctions de l'écrit ? (aspects culturels); comment fonctionne le système écrit, quel est le «code»? (aspects linguistiques); et comment faire pour lire ? (aspects stratégiques : les principales opérations en jeu dans l'acte de lire). En d'autres mots, l'élaboration de connaissances et l'acquisition graduelle de compétences lui permettent d'accéder à ce que Downing et Fijalkow (1990) appellent la clarté cognitive.

Le développement de la littératie précoce, et les différents champs d'intérêts qui la composent, sont de plus en plus nombreux, ce qui rend difficile une définition satisfaisante (Rashid, Morris, Robin et Sevcik, 2005). Toutefois, un certain nombre d'éléments s'en dégagent : la littératie précoce se situe dans une période précédant l'apprentissage formel de la lecture, elle concerne les activités de lecture et d'écriture antérieures à la scolarité obligatoire, elle fait référence aux activités pédagogiques (garderie ou milieu familial) et elle se caractérise par l'acquisition précoce de connaissances (Morin, 2002). En d'autres mots, la littératie recouvre les activités quotidiennes qui facilitent l'usage de la langue écrite et qui permettent ainsi à l'enfant de se socialiser avec cette nouvelle forme que revêt le langage. Les dimensions sociale et individuelle sont donc liées à la construction d'habiletés littératiques (terme emprunté à Jaffré et David, 1998) chez l'enfant.

Les facteurs cognitivo-langagiers en langue seconde

L'apprentissage de l'écrit en langue seconde est également influencé par des facteurs cognitivo-langagiers, tels que la compétence manifestée à l'oral en langue seconde (Snow, Burns et Griffin, 1998; Verhoeven, 2000) et le niveau de vocabulaire (Rolla San Fransico, Mo, Carlo, August et Snow, 2006). Tout comme en langue maternelle, les capacités métalinguistiques et plus particulièrement les capacités métaphonologiques ont un rôle de tout premier ordre dans l'appropriation de l'écrit en L2. En effet, elles demeurent incontournables dans la constitution d'un nouveau répertoire phonologique pour l'apprenant et soutiennent la compréhension de la relation grapho-phonétique propre aux écritures alphabétiques, comme c'est le cas du français.

Les capacités orales

Certains chercheurs évoquent la difficulté pour les apprenants (en particulier les débutants) de focaliser leur attention à la fois sur le message et sur sa forme

linguistique (Ellis, 1999). Les recherches traitant de l'acquisition de la langue écrite chez les enfants bilingues suggèrent que leurs compétences orales en L2, et, en particulier l'étendue de leur vocabulaire, constituent un facteur déterminant dans le développement efficace des processus de lecture et d'écriture dans cette langue.

Dans la revue des écrits effectuée par Geva (2006), le rôle des capacités orales dans le développement des habiletés en écriture chez des apprenants ayant l'anglais comme langue seconde est limité, mais demeure présent. Ainsi, pour que les exigences scolaires soient satisfaites, les capacités orales demeurent insuffisantes, car l'apprenant doit mettre en place des opérations cognitives spécifiques (articulation du discours, anaphores, temporalité, etc.) qui font appel à une langue plus soutenue (*ibid.*). Il est plutôt noté par les chercheurs que c'est un ensemble de capacités linguistiques et métalinguistiques qui sont reliées à la qualité de l'écriture en L2.

Les capacités métaphonologiques

Actuellement, les recherches émergentes en français langue seconde portent davantage sur l'existence d'un lien entre les capacités métaphonologiques et la lecture (Armand, 2005; Lefrançois et Armand, 2003). Au-delà du rôle premier qui les habite – identifier et manipuler intentionnellement les unités sonores de la langue (Gombert, 1990) –, ces capacités permettent au jeune enfant de se constituer un répertoire phonologique de la L2 pour mieux appréhender l'écrit.

En écriture, cependant, peu d'études se sont attardées au rôle de ces capacités dans l'apprentissage de l'écrit en langue seconde. Différentes recherches menées en français et en anglais langue seconde (Ababou, 2005; Armand, Lefrançois, Baron, Gomez et Nuckle, 2004; Hamilton et Gillon, 2006; Montesinos-Gelet et Armand, 2000; Wang et Geva, 2003) ont montré la relation existant entre les capacités métaphonologiques et l'écrit en L2. Plus précisément, ces études soulignent que les activités sur l'écrit réalisées dans le cadre de la scolarité obligatoire ou par un programme de métaphonologie favorisent le transfert d'une langue à l'autre, permettent de mieux saisir les correspondances grapho-phonétiques et développent un nouveau répertoire phonologique.

En ce qui concerne le groupe créolophone, et sachant qu'il rencontre des difficultés dans son appropriation du français écrit en L2, il nous semble fondamental, puisqu'aucune étude n'a été réalisée sur ce sujet, de rendre compte des connaissances initiales détenues par des élèves haïtiens en français langue seconde. Dans cet ordre d'idées, notre objectif de recherche est de décrire les capacités cognitivo-langagières en français langue seconde d'un nombre important d'élèves créolophones scolarisés au Québec, de la maternelle à la fin de la première année.

Méthodologie

Notre échantillon est constitué de onze sujets (six filles et cinq garçons) qui proviennent de cinq écoles, toutes rattachées à la Commission scolaire de Montréal (CSDM) et situées en milieux défavorisés. Ces derniers avaient un âge moyen de 6 ans au début de la recherche. Ils ont tous une intelligence normale en regard des épreuves de contrôle du K-ABC⁴ (1995), auxquelles ils ont été soumis en maternelle. Selon les dossiers scolaires, les sujets ont tous le créole comme langue maternelle.

L'épreuve de littératie précoce

L'épreuve informatisée de littératie précoce a été conçue par Armand et Montesinos-Gelet (2001-2002). Celle-ci a été passée individuellement en maternelle. Elle est composée de sept sous-épreuves : connaissance des graphèmes simples, complexes, connaissance des voyelles à l'oral, des consonnes à l'oral, reconnaissance de mots, de non-mots et des allographes. Les différentes sous-épreuves ont toutes la même configuration. Pour la dernière tâche, la clarté cognitive, les flèches gauche et droite

sont requises. Des écritures qui réfèrent à différentes langues sont présentées à l'enfant. Il doit mentionner si ce qu'il voit à l'écran est écrit en français ou dans une autre langue. Un point était accordé par réponse attendue. Chaque sous-épreuve a un score variant de 0 à 4. Le score global des sept sous-épreuves est de 28. Pour la clarté cognitive, un point est accordé par réponse. Le score varie de 0 à 11. Le score global est de 11.

Les épreuves orales du N-EEL (vocabulaire expressif)

L'acronyme N-EEL signifie Nouvelle Épreuve pour l'Évaluation du Langage (Chevrie-Muller et Plaza, 2001). L'épreuve de vocabulaire a été passée individuellement en maternelle et à la fin de la première année. Elle est composée de deux listes : *Vocabulaire 1* (36 items) ou « Mots concrets » et *Vocabulaire 2* (21 items), soit « Couleurs », « Formes » et « Parties du corps ». Chaque carte représente une image. Le sujet doit donc oraliser le mot qui s'y rapporte.

Pour chaque mot énoncé, le score accordé est de 2 points. Si le mot est dit avec une altération phonologique « légère ou modérée » la note 1 est octroyée. Pour toutes les autres réponses, la note 0 est attribuée. La note brute se calcule en additionnant les résultats des items d'une même catégorie (36 pour le *Vocabulaire 1* et 21 pour le *Vocabulaire 2*). Cette note est ensuite changée en note étalonnée de 1 à 5. La note 5 représente la meilleure performance et la note 1 la plus faible.

	Vocabulaire 1	Vocabulaire 2
Maternelle	1 = 0-38, 2 = 39-47, 3 = 48-59, 4 = 60-66, 5 = 67-72	1 = 0-26, 2 = 27-32, 3 = 33-36, 4 = 37-38, 5 = 39-42
Première année	1 = 0-40, 2 = 41-52, 3 = 53-60, 4 = 61-66, 5 = 67-72	1 = 0-28, 2 = 29-32, 3 = 33-37, 4 = 38-40, 5 = 41-42

Les épreuves orales du N-EEL (versant réceptif)

Cette épreuve du N-EEL permet de rendre compte des connaissances morpho-syntaxiques de l'enfant. Chaque item est composé de deux phrases que l'enfant doit associer à la bonne image. Le but de cette épreuve est d'évaluer deux images qui s'opposent par une marque morphologique ou syntaxique et deux autres images qui introduisent la « confusion » (images dites pièges). La note 1 est attribuée pour chaque item réussi, soit quand la désignation de chacune des deux phrases a été correcte. La note 0 est octroyée en cas d'échec si l'une des deux phrases ou aucune phrase n'a été traitée.

Liste A **1** = 0-4, **2** = 5-6, **3** = 7, **4** = 8, **5** = -

Liste B **1** = 0-5, **2** = 6-7, **3** = 8, **4** = -, **5** = -

Les épreuves orales du N-EEL (versant expressif)

Cette épreuve du N-EEL permet de rendre compte de la capacité à former les flexions verbales pour la personne et pour le nombre ainsi que pour l'expression du temps. Les sujets ont été rencontrés individuellement à la fin de la première année. Cette épreuve est composée de 15 phrases à compléter par l'enfant. Elle se divise en quatre parties : A (verbes : accord en nombre), B (verbe 1^{re} personne du singulier/1^{re} personne du pluriel), C (verbe au présent/passé composé ou imparfait) et D (verbe au présent ou au passé/futur).

La note 2 est attribuée pour chaque item réussi, ce qui signifie que le verbe concerné est produit avec la flexion correcte (temps et personne) et que le verbe

utilisé est celui qui a été rapporté au sujet. La note 0 est attribuée en cas d'échec d'un item, donc si l'une des deux conditions ou les deux ne sont pas remplies. La note maximum pour les 15 items est de 30. Pour l'épreuve, les notes étalonnées sont les suivantes : **1** = 0-9, **2** = 10-15, **3** = 16-23, **4** = 24-30, **5** = -

L'épreuve de métaphonologie

Cette épreuve sur ordinateur a été développée par Armand et Montesinos-Gelet (2001-2002). Les touches du clavier que nous n'utilisons pas sont recouvertes afin d'éviter des stimuli qui pourraient biaiser le résultat escompté. L'épreuve est individuelle et se divise en six sous-épreuves : l'identification de la syllabe sans séquentialité, l'identification de la syllabe, l'identification de la rime, l'identification du phonème initial, la suppression du phonème initial et la catégorisation du phonème initial. Pour chaque sous-épreuve, l'expérimentatrice fournit une consigne et réalise un item d'essai avec l'enfant, afin de s'assurer de sa compréhension. Pour chaque réponse attendue, un point est accordé, et pour les réponses non attendues nous allouons zéro. Nous excluons les items d'entraînement de chacune des épreuves. Pour l'épreuve de métaphonologie, l'évaluation se déroule de la même façon. L'item d'essai de chaque sous-épreuve n'est pas évalué, mais les quatre suivants le sont. Le score total est de 24 points.

Résultats et discussion

Nous présenterons les résultats sous forme d'histogrammes (maternelle et première année) pour mieux faire ressortir l'évolution des onze sujets relativement à leurs capacités cognitivo-langagières entre la maternelle et la première année.

Comme en rend compte la figure 1, en maternelle, les sujets ont des connaissances sur la langue assez semblables. Ces dernières demeurent restreintes pour l'ensemble de l'échantillon comme en témoigne la note étalonnée (1). Toutefois, pour certains d'entre eux, on note des connaissances un peu plus étendues en morphosyntaxe, même si les scores restent faibles, sauf pour Sam relativement à la liste A.

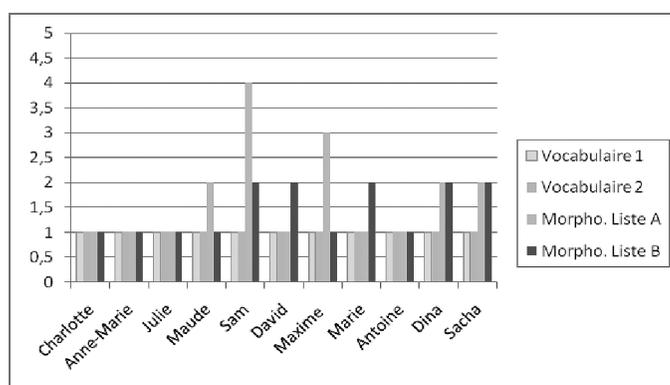


Figure 1: Résultats obtenus aux épreuves de capacités orales en maternelle

En première année (figure 2), le groupe a progressé en ce qui concerne l'étendue lexicale et, particulièrement, Charlotte, Maude, David et Marie qui l'ont fait de manière spectaculaire. On remarque que l'ébauche phonologique a une incidence non négligeable dans le cas de connaissances lexicales moins développées. Pour la morphosyntaxe, il est clair que les connaissances des sujets se sont améliorées, même si les résultats obtenus restent inférieurs à ceux des enfants du même âge. Les flexions verbales demeurent encore difficiles à appréhender. Cependant, on peut

affirmer que l'apprentissage obligatoire du lire-écrire concourt à l'édification de connaissances linguistiques qui font progresser les élèves de manière considérable.

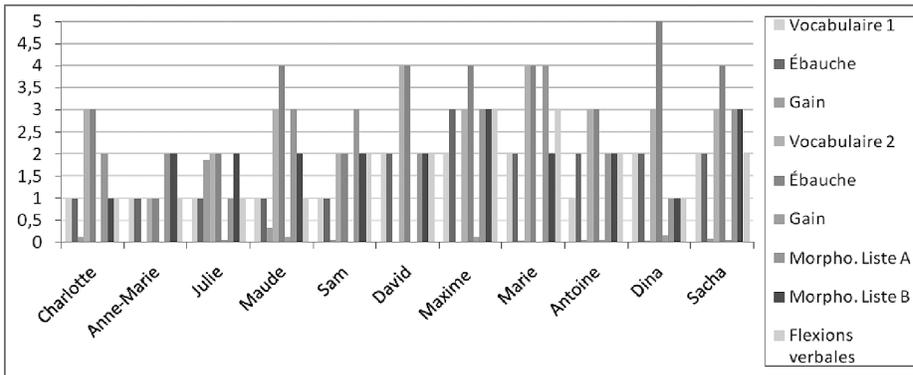


Figure 2: Résultats obtenus aux épreuves de capacités orales en première année

De manière générale, nous constatons que les sujets créolophones ont des connaissances du français restreintes en maternelle. Bien que leur progression soit notable à la fin de la première année, il reste que leur capital linguistique initial demeure fragile pour appréhender le français écrit. Or, les recherches soulignent le rôle déterminant des capacités orales dans l'appropriation d'une langue seconde (Geva, 2006). On peut donc tout à fait imaginer le défi auquel sont confrontés les apprenants au début de leur scolarité. De plus, on peut penser que les construits sociaux sur le français écrit dans l'environnement familial ne fassent pas partie des habitudes culturelles, puisque, d'après Chéry (2003), les jeunes Haïtiens sont peu exposés au français. Dans cette perspective, toute l'activité réflexive sur la langue qui favorise l'édification d'une compréhension de ses buts et de ses fonctions est peu arrimée à leurs pratiques discursives.

Nous regarderons maintenant les épreuves de littératie précoce, de clarté cognitive et de métaphonologie. Les résultats seront traduits sous forme de pourcentage.

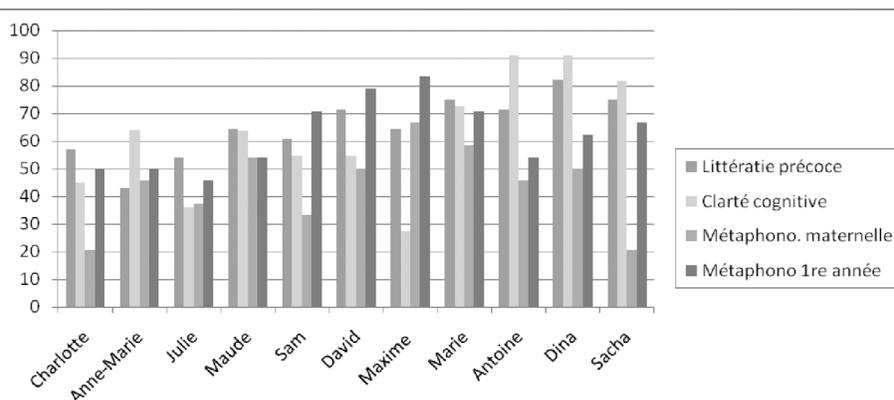


Figure 3: Résultats obtenus aux épreuves de littératie précoce, de clarté cognitive et de métaphonologie en maternelle et en première année

Comme le montre la figure 3, les connaissances des sujets sont moins homogènes relativement aux différents aspects étudiés par rapport aux capacités orales. En

maternelle, les résultats en littératie précoce et en clarté cognitive montrent que certains sujets (Marie, Antoine, Dina et Sacha) ont une compréhension plus marquée de ce qu'est l'écrit ou de la nature langagière de l'écrit. En ce qui a trait à la métaphonologie en maternelle, on observe aussi des différences significatives dans l'échantillon. Cependant, de manière générale, les résultats restent faibles. Au même titre qu'un gain était observable à la fin de la première année pour les épreuves précédentes, nous pouvons constater que l'exposition aux activités de littératie obligatoires, dans le cadre de l'apprentissage du lire-écrire, amène les élèves à progresser et, pour certains, de manière prodigieuse.

Toutefois, les scores tout justes dans la moyenne, pour pratiquement la moitié de l'échantillon, nous amènent à penser que l'entrée dans la phonétisation semble balbutiante en raison de moindres connaissances sur la langue et d'un lexique peu exhaustif. Ainsi, l'évocation de la forme phonétisée de l'unité lexicale à produire reste difficile, comme en témoignent les faibles résultats obtenus à l'extraction phonémique et à la combinatoire phonémique (agencement de deux unités distinctes pour former une syllabe) lors de l'épreuve d'orthographe approchées, ce qui est cohérent avec les différentes études (Montesinos-Gelet et Armand, 2000; Wang et Geva, 2003) quant à la relation existante entre les capacités métaphonologiques et l'écrit en langue seconde. Bien que l'entrée dans la scolarisation contribue fortement à la connaissance et au développement de la langue orale, la construction de la dimension phonogrammique s'amorce plus lentement.

Conclusion

Rappelons que cette étude est exploratoire et que les données recueillies ne peuvent être normatives. Cette recherche visait à décrire les connaissances initiales d'élèves créolophones, aspect qui, à notre connaissance, n'a pas été abordé auprès de ce groupe dans les écrits scientifiques. Indéniablement, nous pouvons dire que l'apprentissage formel contribue à édifier des connaissances sur la langue pour la majorité des élèves. En ce qui concerne la littératie précoce, les résultats tendent à montrer que les sujets semblent peu exposés à des activités littéraciques avant l'entrée à l'école (pour toutes sortes de raisons, mais l'une d'entre elles, et non la moindre, est que le créole est avant tout une langue orale) et qu'ils ont des connaissances restreintes sur la langue et sur ses fonctions, hormis quelques-uns. Relativement aux capacités orales, et de manière générale, nos résultats abondent dans le sens des recherches qui soulignent que ces dernières jouent un rôle dans le développement de la compétence orthographique en langue seconde, mais qu'elles ne sont pas suffisantes à l'élaboration d'une langue écrite plus soutenue. Sur le plan morpho-syntaxique, on note aussi qu'en raison des contacts fréquents avec l'écrit, favorisé par l'apprentissage formel, les élèves progressent considérablement.

Globalement, notre étude confirme que les sujets ont peu de connaissances sur les unités qui constituent la langue orale en maternelle. Là aussi, nous pouvons voir une forte progression enregistrée, au cours de la première année, en lien avec l'exposition au français dans le cadre de la scolarité obligatoire qui les amène à développer des connaissances linguistiques nécessaires à la construction de la dimension phonogrammique (relation phonème-graphème). Ils ont donc une plus grande maîtrise à isoler des segments de la chaîne orale.

En somme, et à l'instar de plusieurs chercheurs (Bialystok, 2001; Burns, Espinosa et Snow, 2003), les résultats de notre recherche confortent l'idée que les activités littéraciques doivent être encouragées dès la maternelle en langue seconde pour donner accès à des comportements linguistiques et métalinguistiques. De plus, nous appuyons l'idée de renforcer, par un entraînement phonologique, le développement de telles capacités chez les créolophones pour leur permettre un meilleur accès

dans la phonétisation de l'écrit, indispensable à la construction phonogrammique, comme le montre l'étude d'Armand, Lefrançois, Baron, Gomez et Nuckle (2004) auprès d'élèves allophones.

¹ Le terme *créolophone* utilisé dans cet article fait référence au groupe haïtien.

² Le sigle EHDAA correspond aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

³ « Cette expression a été introduite par Clay dans les années 1970, car tout comme Smith et Goodman, elle supposait que la lecture était un apprentissage naturel qui émergeait au contact de l'écrit. » (Pierre dans Burns, Espinosa et Snow, 2003, p. 94).

⁴ Le K-ABC comprend huit sous-épreuves :

Mouvements : répéter différents mouvements ;

Reconnaitances de formes : nommer des formes géométriques ;

Chiffres : répéter différents chiffres oralisés par l'expérimentateur ;

Suite de mots : montrer l'image correspondant au mot oralisé ;

Matrices analogiques : associer deux images parmi six au choix montrées (ex. : carotte avec lapin) ;

Mémoire spatiale : se rappeler, à partir d'une grille présentée où figure une image subdivisée en plusieurs parties, la représentation spatiale desdites parties sur une grille sans image ;

Série de photos : remettre dans le bon ordre une série de photos, représentant une série séquentielle ;

Triangles : reproduire un assemblage de différents triangles (faces bleues et jaunes).

Bibliographie

- S. ABABOU, *Étude comparée des différents aspects de l'entrée dans l'écrit de jeunes arabophones et francophones entre la maternelle et la fin de la première année*, mémoire de maîtrise inédit, Montréal, Université de Montréal, 2005.
- F. ARMAND et I. MONTESINOS-GELET, « Épreuve de littératie précoce », in *Apprentissage de la lecture et de l'écriture en milieux pluriethniques : étude des contextes langagiers (monolinguisme versus bilinguisme et trilinguisme) et du degré d'automatisation des processus de lecture*, Montréal, Immigration et Métropoles, 2001-2002.
- F. ARMAND et I. MONTESINOS-GELET, Isabelle, « Épreuve de métaphonologie », in *Apprentissage de la lecture et de l'écriture en milieux pluriethniques : étude des contextes langagiers (monolinguisme versus bilinguisme et trilinguisme) et du degré d'automatisation des processus de lecture*, Montréal, Immigration et Métropoles, 2001-2002.
- F. ARMAND, P. LEFRANÇOIS, A. BARON, C. GOMEZ et S. NUCKLE, « Improving reading and writing learning in underprivileged pluriethnic settings », in *British Journal of Educational Psychology*, 74, 2004, p. 1-24.
- F. ARMAND, « Capacités métalinguistiques d'élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire », in *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 2005, p. 441-469.
- F. ARMAND, I.-A. BECK et T. MURPHY, « Réussir l'intégration des élèves allophones nouvellement arrivés », in *Vie Pédagogique*, 2009. En ligne : <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/152/index.asp?page=introduction> (consulté le 5 décembre 2009)
- E. BIALYSTOK, *Bilingualism in Development. Language, Literacy and Cognition*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001.
- S. BURNS, L. ESPINOSA et C. SNOW, « Débuts de la littératie, langue et culture : perspective socio-culturelle », in *Revue des sciences de l'éducation*, XXIX (1), 2003, p. 75-100.
- G. CHAUVEAU, « Des difficultés de la lecture avant 6 ans », in *A.N.A.E.*, 57, 2000, p. 62-63.

- L. CHÉRY, *Perceptions des enseignants et des parents face aux difficultés en lecture des élèves d'origine haïtienne des milieux défavorisés de Montréal*, mémoire de maîtrise inédit, Montréal, Université de Montréal, 2003.
- CHEVRIE-MULLER, Claude et PLAZA, Monique, *Nouvelles épreuves pour l'examen du langage*, Paris, Les Éditions du Centre de Psychologie Appliquée, 2001.
- J. DOWNING et J. FIJALKOW, *Lire et raisonner*, Toulouse, Privat, 1990.
- R. ELLIS, *The study of second language acquisition*, Oxford, Oxford University Press, 1999.
- E. GEVA, « Second-Language oral Proficiency and Second-Language literacy », in Diane AUGUST et Timothy, SHANAHAN (dir.), *Developing Literacy in Second-Language learners: Report of the National Literacy Panel on Language Minority Children and Youth*, London, Lawrence Erlbaum, 2006, p. 123-144.
- J.-É. GOMBERT, *Le Développement métalinguistique*, Paris, Presses Universitaires de France, 1990.
- E. HAMILTON et G. GILLON, « The phonological awareness skills of school-aged children who are bilingual in Samoan and English », in *Advances in Speech-Language Pathology*, 8(2), 2006, p. 57-68.
- J.-P. JAFFRÉ et J. DAVID, « Premières expériences en littéracie », in *Psychologie et éducation*, 33, 1998, p. 47-61.
- J.-P. JAFFRÉ, « La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept », in Christine BARRÉ-DE MINIAC, Christine, BRISSAUD, Catherine et Marielle RISPAIL (dir.), *La Littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, Paris, L'Harmattan, 2004, p. 21-41.
- L.-A. JOINT, « Le bilinguisme français/créole dans l'enseignement haïtien. Quel enjeu pour le développement social ? », in *Institut de recherche pour le développement*, Guadeloupe, Université des Antilles et de la Guyane, 2004.
- A. LEDOYEN, *Montréal au pluriel. Huit communautés de la région montréalaise*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1992.
- P. LEFRANÇOIS et F. ARMAND, « The role of phonological and syntactic awareness in second-language reading: The case of Spanish speaking learners of French », in *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal*, 16, 2003, p. 219-246.
- M. MC ANDREW, *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 2001.
- M. MC ANDREW, *Educational pathways and academic performance of youth of immigrant origin: Comparing Montreal, Toronto and Vancouver*. Report submitted to the Canadian Council on Learning and Citizenship and Immigration Canada, May 2009.
En ligne : <http://www.ccl-cca.ca/pdfs/OtherReports/CIC-CCL-Final12aout2009EN.pdf> (consulté le 15 décembre 2009)
- Ministère de l'Éducation du Québec, *Le point sur les services d'accueil et de francisation de l'école publique québécoise. Pratiques actuelles et résultats d'élèves*, Québec, MEQ, 1996.
- Ministère de l'Éducation du Québec, *Élèves diplômés au secondaire et au collégial: analyse sociodémographique*, Québec, MEQ, 1998.
- Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration, *Le Québec en mouvement: statistiques sur l'immigration*, Montréal, Directions des communications, Québec, MRCI, 2001.
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, *Fiche synthèse sur l'immigration et la diversité ethnoculturelle au Québec, 2009*.
En ligne : http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/FICHE_syn_an2010.pdf (consulté le 15 décembre 2009)

- I. MONTESINOS-GELET et F. ARMAND, « Apprentissage de la lecture et de l'écriture en milieu pluriethniques : études des contextes langagiers et du degré d'automatisation des processus en lecture », 2000. En ligne : Immigration et Métropoles : http://im.metropolis.net/frameset_f.html (consulté le 15 décembre 2009)
- M.-F. MORIN, *Le Développement des habiletés orthographiques chez des sujets francophones entre la fin de la maternelle et de la première année du primaire*, thèse de doctorat inédite, Québec, Université Laval, 2002.
- L. RASHID, FONTINA, D. MORRIS, ROBIN et R. SEVICK A., « Relationship Between Home Literacy Environment and Reading Achievement in Children with Reading Disabilities », in *Journal of learning disabilities*, 38(1), 2005, p. 2-11.
- A. ROLLA SAN FRANCISCO, E. MO, M. CARLO, D. AUGUST et C. SNOW, « The influences of language of literacy instruction and vocabulary on the spelling of Spanish-English bilinguals », in *Reading and writing*, 19, 2006, p. 627-642.
- C. SNOW, S. BURNS et P. GRIFFIN, *Preventing Reading Difficulties in Young Children* (Committee on the Prevention of Reading Difficulties in Young Children), Washington, DC, National Research Council, 1998.
- A. VALDMAN, « The linguistic situation of Haïti », in Charles FOSTER et Albert VALDMAN (dir.) *Haïti -Today and tomorrow, An interdisciplinary Study*, New York, University Press of America, 1984.
- M. VERDELHAN-BOURGADE, *Le français de scolarisation : Pour une didactique réaliste*, Paris, Presses universitaires françaises, Éducation et formation, 2002.
- L. VERHOEVEN, « Components in Early Second Language Reading and Spelling », in *Scientific Studies of Reading*, 4(4), 2000, p. 313-330.
- M. WANG et E. GEVA, « Spelling acquisition of novel English phonemes in Chinese children », in *Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal*, 16, 2003, p. 325-348.

L'enseignement du français et des textes littéraires en Haïti

GILBERTE FÉVRIER

*Étudiante post-doctorale, département de didactique des langues,
Université du Québec à Montréal*

Introduction

Selon nous¹, deux attitudes s'opposent diamétralement en salle de classe, en Haïti : la fierté de certains élèves à pouvoir s'exprimer correctement en français et le blocage des autres, qui évitent de prendre la parole, sauf quand ils y sont obligés. Face au cours de littérature et à l'enseignant, une petite minorité d'élèves découvre et apprécie, sinon les charmes de la littérature, du moins son bien-fondé, tandis que les autres jugent monotones et rébarbatifs les thèmes traités par les écrivains nationaux et se demandent ce que sont les objectifs de ce cours et son utilité. Il n'y a pas de doute que la littérature constitue l'une des principales causes d'échec cuisant aux examens du baccalauréat haïtien (MÉNJS, 2007).

Le but du présent article est d'analyser la situation problématique de l'enseignement du français en Haïti comme élément-clé de l'anamnèse et, en particulier, les principales difficultés auxquelles se heurte l'enseignement-apprentissage des textes littéraires.

Dans un premier temps, nous traiterons des problèmes que rencontrent les élèves et les enseignants dans le contexte scolaire haïtien. Nous aborderons l'épineuse question des programmes, des manuels et de la formation des maîtres. Dans un second temps, nous examinerons les problèmes qui se posent dans l'enseignement de la littérature dans le contexte haïtien. Nous montrerons que les œuvres littéraires, les approches et les méthodes d'enseignement retenues dans les programmes haïtiens ne sont plus adaptées aux besoins des élèves d'aujourd'hui.

Haïti est l'un des rares pays des Caraïbes dont une des deux langues officielles est le français. Ses voisins immédiats parlent espagnol ou anglais. Inévitablement, à cause de sa situation d'ancienne colonie française, Haïti fait face à un problème de langue et, par ricochet, d'enseignement.

Les problèmes qui se posent pour l'enseignement

Les langues officielles en Haïti

Français et créole constituent les deux langues officielles qui cohabitent en Haïti. Héritage de la colonisation française dans le pays, le français est une langue exogène. Transporté en terre tropicale, il porte les stigmates d'un ensemble de pratiques culturelles (mœurs, langues, coutumes). Ceci n'a pour effet, comme disent les écrivains de l'*École de 1836*, que de nationaliser cette langue ou de la faire sortir de sa pauvreté (Ollivier, 2001, p. 55). En Haïti, le français se trouve enrichi, enrichissement qui témoigne de sa véritable adaptation psychologique.

La carte d'utilisation du français est davantage urbaine, même si tous les Haïtiens ont une idée du français qui n'est parlé que par une fraction limitée de la population (Chaudenson, 1979; Pompilus, 1985), c'est-à-dire par l'élite scolarisée. Il est la langue de l'enseignement, majoritairement utilisée dans l'administration et en littérature. En Haïti, le français constitue la langue de civilisation (Laroche, 1981), celle des intellectuels et de la communication internationale (Marty, 2000).

Reconnu comme langue nationale par les Constitutions de 1843 et de 1867 et comme langue officielle par la Constitution de 1987, le créole haïtien est parlé par la

majorité des Haïtiens du pays (Valdman, 1976; Pompilus, 1985), sans oublier ceux de la diaspora (Chaudenson, 1995), les Haïtiens éparpillés çà et là au Canada, aux États-Unis et en France. Si, constitutionnellement, la République d'Haïti est bilingue, ce bilinguisme reste un vœu pieux, car le créole et le français ne jouissent pas d'une égale importance dans la société haïtienne. Ils n'ont pas le même statut (Joint, 2002; Chemla, 2003): chacune de ces langues est utilisée pour remplir des fonctions spécialisées. Il existe donc une situation de diglossie en Haïti. Elle semble s'expliquer, comme c'est le cas de presque toutes les anciennes colonies, par «l'existence de couples d'opposition: maîtres/esclaves, culture européenne/culture africaine et créole, colonisateurs/colonisés, classe dominante/classe dominée, instruits/analphabètes» (Saint-Germain, 1988, p. 25). Cette situation a généré des problèmes sociaux majeurs car, si la langue demeure un moyen de communication, elle est aussi un véhicule permettant d'exprimer une culture (Byram, 1989). Pour corriger ces lacunes, les responsables du ministère de l'Éducation nationale se sont régulièrement penchés sur la situation notamment en 1905, en 1979 et en 1998.

Les échecs de la valorisation du créole

Des débats et des polémiques

Le problème linguistique et ses impacts éducatifs ont toujours préoccupé les instances politiques haïtiennes. En 1905, une Commission a reçu le mandat de réformer l'enseignement. L'une des recommandations de cette commission était d'enseigner le français comme une langue étrangère (Lofficial, 1979). Le projet a échoué. Toutefois, ce souci de réformer l'enseignement a refait surface un peu plus de vingt ans plus tard. Le Département de l'éducation nationale a mis en place une réforme, une politique de l'éducation «reposant sur une analyse globale de la réalité haïtienne et sur un diagnostic de la situation culturelle et intellectuelle de l'ensemble de la population du pays» (Tardieu-Déhoux, 1989, p. 173). Depuis, ce débat n'a cessé d'être un des soucis constants des intellectuels du pays. Les questionnements qu'il a engendrés constituent même l'objet de nombreuses polémiques. Réformer l'enseignement en réhabilitant la langue nationale et en proposant des programmes adaptés et qui tiennent compte de la réalité du pays était l'objectif à atteindre. Le Département de l'éducation nationale haïtienne a lancé en 1979 une réforme éducative, linguistique et, par ricochet, culturelle, dont les retombées auraient pu être significatives pour le développement intégral de l'écolier haïtien. Cette réforme est connue sous le nom de «réforme Bernard».

La réforme Bernard

Même si elle n'est pas le résultat d'une politique éducative nationale clairement définie, la réforme Bernard constitue un des choix de politique éducative qui a le plus marqué et qui continue de marquer le système éducatif haïtien, tant elle est articulée. En lançant sa réforme, le ministre Bernard visait de nombreux objectifs dont les retombées auraient des impacts sur la société, l'élève, le système éducatif et la question linguistique (Jadotte, 1996; Charlier-Doucet, 2000). En effet, c'est grâce à cette réforme que la langue créole est devenue la langue de l'enseignement dans les premières années de scolarité et a été considérée à la fois comme langue-objet et langue-outil, afin d'assurer un environnement plus propice à la communication et donc à l'apprentissage.

Néanmoins, implantée en 1982, cette réforme n'a pas été réellement suivie dans toutes les écoles haïtiennes; et celles qui l'ont appliquée ne l'ont fait que partiellement. Plusieurs raisons semblent être à l'origine de son inapplication, voire même de son échec, reconnaissent les sociologues de l'éducation et les auteurs d'un rapport présenté par le ministère de l'Éducation nationale à la 45^e session de la Conférence internationale de l'éducation (1996) à Genève. Nous en retenons quatre :

- diffusion inadéquate des idées de la réforme éducative : les intervenants et les participants du processus d'éducation n'ont pas été initiés aux finalités et implications du nouveau curriculum;

- manque de promotion des nouvelles idées auprès de ceux qui étaient censés être responsables de la mise en œuvre de la réforme (directeurs, enseignants, cadres du ministère);

- résistance sociale : la majorité des parents ont déployé une forte résistance, considérant le créole comme une langue *vulgaire*, parlée par les analphabètes, les pauvres et les marginaux. À noter que la résistance est surtout manifeste, voire farouche, chez les parents des couches moyenne et défavorisée (Charlier-Doucet, 2000);

- problèmes pédagogiques et didactiques : manque de matériel scolaire répondant aux normes du nouveau curriculum.

En mettant l'accent sur le créole dès les premières années de scolarité, la réforme Bernard aurait contrecarré les fâcheuses conséquences que génère la non-maîtrise de l'enseignement en français. Et pourtant, la connaissance de la langue maternelle, en plus de favoriser le développement intellectuel et social de l'apprenant (Verdelhan-Bourgade, 2002), aide à mieux connaître son origine et sa culture. La langue comme véhicule de l'inconscient social et comme reflet privilégié de la culture (Jouve, 1996) ne joue-t-elle pas, elle aussi, un rôle central dans la construction de l'identité des communautés?

Le Plan national de l'éducation et de formation

Dans le prolongement de la réforme Bernard, en 1998, le pays a adopté un Plan national de l'éducation et de formation (PNEF), inspiré de la Constitution nationale votée en mars de cette même année. Le PNEF tente de résoudre les crises multidimensionnelles qu'a connues le système d'éducation en circonscrivant les problèmes démographiques et socio-économiques auxquels fait face le pays. Ce plan vise à fournir, d'une part, une éducation nationale de qualité, à la portée de tous les Haïtiens, et, d'autre part, à conférer au ministère de l'Éducation le droit d'exercer pleinement son rôle de garant de la démocratisation et de la qualité de l'éducation à tous ses niveaux, dans les secteurs publics et privés, à travers tout le territoire national. Pour améliorer la qualité de l'éducation, notamment de l'enseignement fondamental (les neuf premières années scolaires), les objectifs formulés dans le plan sont, entre autres, le développement des ressources de l'apprentissage, le renouvellement et la rationalisation de l'offre des services de l'enseignement secondaire ainsi que la formation de ressources humaines de qualité.

Où en sommes-nous vingt-quatre ans après?

Un système éducatif toujours à rénover

Si la maîtrise de la langue, comme nous l'avons montré, peut représenter un obstacle majeur à l'avancement des apprentissages de certains apprenants haïtiens, elle ne constitue pas la seule pierre d'achoppement au développement intégral de l'élève. Aussi, pourrions-nous avancer que plusieurs conditions défavorables bloquent l'écolier haïtien, notamment la désuétude des programmes, l'inadaptation des manuels scolaires, le manque de formation des maîtres (MÉNJS, 2004, 2007).

Des programmes encore sclérosés

En dépit des tentatives d'ajustements, le système éducatif haïtien souffre de ce que les documents distribués par le ministère de l'Éducation nationale ne soient que des listes de notions à enseigner plutôt qu'un véritable programme, malgré quelques acquis de la réforme Bernard et l'honorable mission que se donne le PNEF, soit de « former à la condition du citoyen et d'homme libre, préparer à la vie moderne et à

l'emploi, assumer et promouvoir les valeurs de notre culture, ouvrir à l'humanité... » (MÉNJS, 2001, 4). Les programmes restent encore lacunaires, calqués sur le système français traditionnel, comme c'est le cas des pays anciennement colonisés par la France (Congo, Côte d'Ivoire, Gabon, Guinée, etc.). Les disciplines étudiées au secondaire sont celles encore en vigueur depuis 1972: les mathématiques, la chimie, la géologie, la physiologie les langues vivantes, la philosophie et la littérature française et haïtienne (MÉNJS, 2007, p. 12) et sont mal enseignées.

Des manuels scolaires à adapter aux élèves

De l'avis même du ministère de l'Éducation nationale (1996; 2007), les manuels de cours utilisés dans les écoles d'Haïti sont non seulement de niveaux disparates (polycopies, compilations), mais insuffisants, inadaptés et « truffés de stéréotypes sexuels ». Aujourd'hui encore, les ouvrages d'anthologie et d'histoire littéraire Lagarde et Michard ou Castex et Surer, du Moyen-Âge au XX^e siècle, sont utilisés dans certains collèges et lycées du pays. Nous reconnaissons la valeur de ces ouvrages; toutefois, nous ne pouvons nous empêcher de nous demander dans quelle mesure ils répondent au programme officiel, aux théories d'apprentissage et aux valeurs socioculturelles du moment quand nous savons qu'« un manuel scolaire est un objet culturel en soi, qui nous renseigne sur la société globale dont il est issu » (Lebrun, 2007, 2).

Une formation des maîtres à améliorer

En Haïti, peut enseigner quiconque détient simplement une connaissance légèrement supérieure à celle de ses élèves (MÉNJS, 1996). Une étude sur les différentes causes d'échec des élèves au baccalauréat haïtien, tant des écoles publiques que privées de Port-au-Prince, a dénoncé, entre autres, le manque de qualification des enseignants (Ruben-Charles, 2001). Un rapport (MÉNJS) sur l'éducation en Haïti dresse un profil négatif du corps enseignant haïtien. En effet, ce document nous apprend que sur 17 992 enseignants du secondaire, 15 817 ont une formation diverse, 1 315 sont des bacheliers, 500 sont des universitaires et 366 sont des normaux supérieurs (MÉNJS, 2004, 12). Fait à signaler, le pourcentage d'enseignants qualifiés est plus élevé dans le secteur public que dans le privé (*ibid*, 2004). La situation s'explique peut-être par les conditions inappropriées qui dégradent la profession enseignante: locaux dépourvus de services élémentaires, salaires dérisoires, surcharge de travail (MÉNJS, 2004).

Les problèmes qui se posent dans l'enseignement de la littérature en Haïti

À la fois source de beauté (Louis-Combet, 2002), mémoire du passé, réservoir (Eco, 1985), réflexion sur la nature et sur la fragilité de l'aventure humaine (Kundera, 1993), véhicule d'émotions et de sentiments (Saint-Jacques, 1991), moyen privilégié d'acquérir un vocabulaire plus riche et des connaissances relatives à la langue (Sallenave, 1997), la littérature nous paraît incontournable dans la formation de tout individu. L'enseignement-apprentissage du littéraire revêt donc une importance toute particulière.

Qu'il s'agisse du collège privé ou du lycée public, les cours de littérature occupent une place prépondérante dans les programmes de français au secondaire. En effet, très tôt, l'écolier haïtien entre en contact, par l'oral et l'écrit en français, avec certains genres et corpus littéraires, notamment, les contes, les fables, les histoires; il apprend déjà des poésies en français. Au fur et à mesure qu'il avance dans sa scolarité, il étudie des extraits de textes littéraires complexes et variés: nouvelles, pièces de théâtre, romans, etc. Les cours de littérature française et haïtienne proprement dits débutent à partir des classes d'humanités (15-16 ans). L'étude systématique des

écrivains et de leurs œuvres commence véritablement en classe de troisième secondaire. Que l'élève poursuive des études à concentration littéraire ou scientifique, plusieurs heures de cours sont consacrées à l'enseignement de la littérature.

En nous référant au programme de littérature haïtienne et française des classes d'humanités édicté par le ministère de l'Éducation nationale, nous pouvons constater que l'enseignement-apprentissage de la littérature est à l'image du système éducatif haïtien : il est désuet. En aucun cas, la littérature n'est considérée comme reflet de la culture. En effet, quatre problèmes, au moins, hypothèquent l'apprentissage de cette discipline et démotivent l'apprenant : une sélection d'œuvres littéraires inappropriées, dépassées, donc qui accrochent peu le lecteur ; une absence d'approches d'enseignement adaptées et d'axes d'études : le bon vouloir de chaque enseignant prévaut ; un manque de formation des enseignants ; un enseignement axé sur la mémoire de l'élève au détriment de son sens critique.

Des œuvres littéraires peu adaptées

De la classe de 3^e (9^e année de scolarité) à la rhétorique, les élèves haïtiens commencent à étudier les généralités, les caractéristiques d'un siècle, ses auteurs et leurs œuvres (programme pédagogique opérationnel, dorénavant PPO, 2000). Ils débutent en classe de troisième avec la définition de certains concepts littéraires, les critères d'identification du texte littéraire et du texte non littéraire pour aborder ensuite les textes du Moyen Âge français de France. Au fur et à mesure qu'ils avancent dans leur scolarité, ils abordent les auteurs du XVI^e, du XVII^e (Corneille, Racine, Molière et La Bruyère) et les philosophes majeurs du XVIII^e siècle. Seuls quelques bons collègues du pays (congréganistes et autres collèges privés) vont jusqu'aux auteurs du XIX^e siècle. En littérature haïtienne, le programme débute avec les textes des écrivains de 1804, appelés pseudo-classiques, pour arriver aux écrivains du début du XX^e siècle (les indigénistes haïtiens) (PPO, 2000, p. 1-29 ; p. 1-38). Les contemporains vivant dans le pays et en diaspora sont carrément ignorés. Et encore, mentionnons que rares sont les écoles qui arrivent à intégrer dans leur programme des auteurs haïtiens contemporains.

Nous ne nions pas la valeur des œuvres anciennes, car elles lient les générations, facilitent la compréhension du monde actuel et fondent la modernité (Jouve, 1996). Par contre, les écrits contemporains ne témoignent-ils pas aussi et davantage des réalités du temps présent qui sont proches de nos élèves ? Ne décrivent-ils pas aussi les joies, les angoisses, les peines, les rires et les souffrances de l'humanité ?

Des approches pédagogiques à rénover

Pour les classes d'humanités, le programme de littérature française et haïtienne vise trois objectifs : d'abord fournir aux élèves une formation littéraire capable de les aider à mieux comprendre et approfondir les éléments de leur culture et de leur identité collective, en littérature haïtienne ; approfondir la langue française pour communiquer tant à l'oral qu'à l'écrit en respectant les exigences orthographiques et grammaticales de la langue, en littérature française ; ensuite établir les paramètres relatifs au temps d'instruction en vue d'améliorer l'enseignement de la littérature au profit de tous les élèves et enfin établir la continuité, la consistance à travers les niveaux (PPO, 2000, 1). Ces connaissances constituent « quasiment la quintessence des contenus » (MÉNJS 2007, 23). Ceux-ci ne sont aucunement étudiés dans les perspectives que nous avons mentionnées antérieurement et leur enseignement ne tient aucunement compte des avancées majeures de la recherche dans le domaine de la lecture littéraire.

Ainsi, nous constatons que le programme ne privilégie nullement une approche capable de faire interagir le sujet élève avec l'objet texte. Nous sommes très loin de la liste des indicateurs d'apprentissage déjà formulés par Lebrun (1993). En effet, dans la foulée de Rosenblatt (1986) et Langer (1990), cette chercheuse ouvre la porte

à la lecture esthétique, expérience individuelle qui ne nie pas la spécificité de l'œuvre, mais permet également de prendre en compte le caractère affectif de l'expérience de lecture active de l'élève. Certes, les œuvres littéraires constituent un réservoir inépuisable pour l'apprentissage de la langue (Jouve, 1996; Thérien, 1997) et de la culture d'un peuple. Toutefois, elles devraient donner aux jeunes Haïtiens et Haïtiennes l'opportunité de connaître et de construire leur identité personnelle.

Un manque de formation spécifiquement littéraire des enseignants

En Haïti, pour de nombreux directeurs d'écoles, enseignants et élèves, littérature rime avec « éloquence », avec aisance à s'exprimer dans un français plus ou moins « correct ». Aussi, rien d'étonnant à ce que cette discipline soit souvent dispensée par certains avocats, prêtres, journalistes, sociologues n'ayant pour tout bagage, outre leur discipline de formation, que quelques ouvrages de littérature dépassés (Ruben-Charles, 2001). Triste constat quand on sait que la lecture littéraire s'apprend et se construit, commande sa propre didactique, suppose que l'enseignant se prépare, prépare la lecture de ses élèves, adopte une approche d'enseignement en fonction de son public ; guide les élèves et, pour finir, évalue leur lecture (Février, 2009).

L'enseignement du littéraire se réduit à des « exposés magistraux, des dissertations élaborées par l'enseignant » (MÉNJS, 2007, 23). Notre expérience du système nous montre, en effet, que les enseignants s'attribuent la quasi-totalité du temps de parole, se bornent à poser quelques questions et à y répondre eux-mêmes, ce qui rend les élèves passifs : ces derniers se contentent de prendre des notes et ne participent pas réellement à leur apprentissage. Devant une telle situation, rien d'étonnant si les enseignants ne proposent pas d'activités de contrôle autour de certains axes du texte, comme les personnages, les lieux, le temps, la structure, l'intertextualité, la langue, etc. ; d'ailleurs, nous nous demandons s'ils tiennent compte des stratégies didactiques. Nous nous interrogeons aussi sur la capacité de certains enseignants de littérature à outiller leurs élèves de façon à ce qu'ils construisent du sens dans le processus de lecture des œuvres qu'ils étudient. De plus, nous doutons qu'ils vérifient les acquis de leurs élèves au moyen de débats suscités et animés en salle de classe. Aussi, grande est la tentation de questionner la formation des enseignants de lettres.

Des méthodes trop axées sur la mémoire

Les méthodes ou les techniques de certains enseignants ne reposent, généralement, que sur la mémoire. Or, l'enseignement de la lecture des textes littéraires devrait faire appel à la métacognition et non à la répétition machinale des techniques ou des savoirs (Capel et Renard, 2000). Cette mise à distance réflexive permet à l'élève de reconnaître des imprécisions, des non-dits au niveau de la compréhension, d'expliquer une prise de position, de chercher de l'information, de résoudre des incertitudes, de considérer le point de vue de l'autre, de confronter ses idées de façon réflexive et de développer ses compétences langagières à l'oral et à l'écrit (Biard et Denis, 1993). Tel qu'il est dispensé, en Haïti, cet enseignement est axé sur la facilité et sur le « par cœur » (MÉNJS, 2007, 23). Certaines épreuves de littérature ne sont que des *dissertations de perroquet*, alors qu'elles devraient vérifier l'accès de chacun au patrimoine culturel commun et le développement des capacités de jugement (Jarrey, 2000). La finalité du cours de littérature est sa rentabilité immédiate : la réussite aux examens d'État première partie.

Quelle finalité quand nous savons que le cours de littérature constitue l'une des principales causes d'échec au baccalauréat ! En effet, selon les données non publiées obtenues de la direction du Bureau national des examens d'État (BUNEXE), pour l'année académique 2005-2006, sur 101 216 candidats, 11 319 ont réussi l'épreuve de littérature, soit 11,18 % ; en 2006-2007, des 53 958, 4 486 ont eu la moyenne, soit 8,31 % et en 2007-2008, sur les 57 509 participants, 16 333 ont réussi l'épreuve, donc 28,40 %.

Conclusion

Nous avons tenté de décrire les défis que les acteurs du système scolaire haïtien doivent relever: de façon générale, la question des choix linguistiques et la réforme du système éducatif dans ses différentes dimensions; de façon spécifique, la question du choix des œuvres littéraires et la méthodologie de leur enseignement. À ce sujet, nous avons signalé l'absence d'un enseignement qui permettrait une formation plus complète et plus motivante de l'élève.

Notre étude présente certaines limites. Soulignons, entre autres, les difficultés pour le chercheur à trouver des appuis théoriques ou empiriques en raison de la rareté des études sur l'éducation en contexte haïtien, faute de ressources financières et humaines en ce pays. Entre autres, peu de données sont disponibles sur les défaillances du système d'enseignement-apprentissage ainsi que sur les causes de celles-ci. Par ailleurs, pour compléter notre étude, il faudrait éventuellement présenter le point de vue des élèves et des enseignants sur la littérature et son enseignement.

Voici quelques pistes de recherches ultérieures qui permettraient une meilleure connaissance de la réalité de l'école haïtienne et, plus particulièrement, de l'enseignement-apprentissage des textes littéraires: étudier les représentations que les élèves et les enseignants se font des langues officielles et de la littérature; développer des démarches didactiques qui soient basées sur les avancées de la recherche récente et qui misent sur l'interprétation personnelle; assurer une formation initiale et continuée des enseignants qui aille dans le même sens, en suscitant, au besoin, l'aide d'experts de la diaspora haïtienne.

¹ Le présent article trouve son origine dans notre pratique professionnelle: notre carrière d'enseignante en français et en littérature pendant une douzaine d'années dans le secondaire et notre expérience comme correctrice aux examens d'État organisés par le ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports d'Haïti (MÉNSJ).

Bibliographie

- J. BIARD, DENIS, Frédérique, *Didactique du texte littéraire*, Paris, Éditions Nathan, Perspectives didactiques, 1993.
- M. BYRAM, *Cultural studies in foreign language education*, Clevedon, UK, Multilingual Matters, 1989.
- F. CAPEL et E. RENARD, «Les obstacles à l'enseignement des lettres au lycée», dans M. JARRETY, (éd.), *Propositions pour les enseignements littéraires*, Paris, Presses Universitaires de France, 2000, p. 31-46.
- R. CHARLIER-DOUCET, «Les représentations sociales des langues chez les parents d'élèves, les élèves et les agents d'éducation», in *Aménagement linguistique en salle de classe, rapport de recherche*, ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, Port-au-Prince, Haïti, 2000, p. 106-155.
- R. CHAUDENSON, *Les créoles français, langues en question*, Évreux, Fernand Nathan, 1979.
- Y. CHEMLA, *La question de l'autre dans le roman haïtien contemporain*, Paris, IBIS Rouge Éditions, 2003.
- U. ECO, *Lector in fabula ou La coopération interprétative dans les textes narratifs*, Paris, Grasset, 1985.
- G. FÉVRIER, *Dispositif didactique pour l'étude de pratiques culturelles à l'aide du roman migrant*. Passages, d'Émile Ollivier: une recherche-développement, thèse de doctorat non publiée, Montréal, Université de Montréal, Département de didactique, 2009.
- H. JADOTTE, *Sociologie historique du système éducatif haïtien*, Texte d'appoint, Haïti, Cap-Haïtien, 1996.
- M. JARRETY, *Propositions pour les enseignements littéraires*, Paris, Presses Universitaires de France, 2000.
- L.- A. JOINT, «Le bilinguisme français/créole dans l'enseignement haïtien», in *Actes de recherche sur l'enseignement du créole et du français dans l'espace américano-caribéens*, Guadeloupe, Centre Saint Jean Bosco, Gourbeyre, 2004.
- V. JOUVE, «Pourquoi lire la littérature?», in J.-L. DUFAYS et al. (éd.), *Pour une lecture littéraire, Bilan et confrontation*, Tome 2, Bruxelles, De Boeck/ Duculot, 1996, p. 97-117.
- M. KUNDERA, *Les Testaments trahis*, Paris, Gallimard, 1993.
- J. A. LANGER, «Understanding literature», in *Language Arts*, 67 (8), 1990, p. 812-823.
- M. LAROCHE, *Identité, langue, réalité*, Montréal, Éditions Lemeac, 1981.
- M. LEBRUN, «Des formules pédagogiques nouvelles pour la lecture de texte au primaire», in M. LEBRUN et M.-C. PARET (dir.), *L'hétérogénéité des apprenants, un défi pour la classe de français*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1993, p. 190-195.
- M. LEBRUN, *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, Québec, Les presses de l'Université du Québec, 2007.
- F. LOFFICIAL, *Créole/français: une fausse querelle*, Québec, Collectifs Paroles, 1979.
- C. LOUIS-COMBET, *L'Homme du texte*, Paris, José Corti, 2002.
- A. MARTY, *Haïti en littérature*, Paris, La Flèche du temps, 2000.
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, *La stratégie nationale d'action pour l'éducation pour tous* (aide-mémoire), Port-au-Prince, MÉNJS, 2007.
- Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, *Rapport sur l'éducation en Haïti*, août 2004 (www.ibe.unesco.org/International), (consulté le 15 mars 2011).
- Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, *Rapport présenté au séminaire sous-régional sur le développement des programmes d'études pour «Apprendre à vivre ensemble»*, La Havane, Cuba, 15-18 mai 2001.

- Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, *Programme pédagogique opérationnel (PPO)*, Port-au-Prince, MÉNJS, Direction de l'enseignement secondaire, 2000.
- Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, *Plan national de l'éducation et de formation*, Port-au-Prince, MÉNJS, 1998.
- Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, *Rapport sur l'éducation en Haïti*, présenté à la 45^e session de la Conférence internationale de l'éducation, Genève, du 30 septembre au 5 octobre 1996.
- É. OLLIVIER, «La langue sur l'établi», in *Relations*, 681, 2002.
- P. POMPILUS, *Le problème linguistique haïtien*, Port-au-Prince, Haïti, Les éditions Fardin, 1985.
- L. M. ROSENBLATT, «The aesthetic transaction», in *Journal of Aesthetic Education*, 20 (4), 1986, p. 122-128.
- Z. RUBEN-CHARLES, *Élaboration, mise à l'essai et analyse d'une démarche d'intervention en lecture littéraire, pour des élèves de 3^e secondaire en Haïti*, thèse de doctorat non publiée, Montréal, Université de Montréal, Département de didactique, 2001.
- M. SAINT-GERMAIN, *La situation linguistique en Haïti: bilan et prospective*, Québec, Conseil de la langue française, 1998.
- D. SAINT-JACQUES, «La reconnaissance du littéraire dans le texte», in L. Milot et F. Roy (dir.), *La littérarité*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, 1991, p. 59-69.
- D. SALLENAVE, *Entretien avec Philippe Petit*, Paris, Éditions Textuelles, 1997.
- Ch. TARDIEU-DEHOUX, *L'éducation en Haïti, de la période coloniale à nos jours*, thèse de doctorat inédite, Montréal, Université de Montréal, Sciences de l'éducation, 1989.
- M. THÉRIEN, «Plaisirs littéraires ou des finalités de la lecture littéraire», in *Québec français*, n° 104, hiver 1997, p. 26-28.
- A. VALDMAN, «Vers la standardisation du créole en Haïti», in É. SNYDER et A. VALDMAN (dir.), *Identité culturelle et francophone dans les Amériques (I)*, Québec, Presses de l'Université Laval, 1976, p. 166-201.
- M. VERDELHAN-BOURGADE, *Le français de scolarisation pour une didactique réaliste*, Paris, Presses Universitaires de France, 2002.

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 haïtien¹

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^e 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 haïtien².

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

A. Rhétorique	L'Artibonite (5 679)	Nord-ouest (1 329)	Ouest (52 599)
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. Philosophie	L'Artibonite (2 010)	Nord-ouest (448)	Ouest (21,515)
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 scolaire³. Malgré les bons fondements textuels en créole haïtien, on manque de ressources dans plusieurs domaines scientifiques⁴ 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'alphabétisation 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.

¹ 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.

² 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.

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

⁴ 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, consulté le 1^{er} 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 (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.

Violence symbolique et idéologie diglossique dans l'école haïtienne

GUYLÈNE ROMAIN

Chargée de cours, Université du Québec à Montréal

Introduction

En Haïti, le bien parler demeure un profond marqueur d'identité, de statut social et de pouvoir. Pour développer cette compétence, la population doit se tourner vers l'école haïtienne, qui opère dans un contexte diglossique où le français, la langue haute (LH), langue de prestige, et le créole, la langue basse (LB), langue minorée, coexistent dans un rapport de force inégal. Malgré tout, elle demeure le principal lieu d'acquisition du savoir formel et la voie royale de mobilité sociale (Laguerre, 1991), ce qui la situe au cœur d'un conflit séculaire dont la langue est l'un des lieux les plus évidents. Après le séisme du 12 janvier 2010 et à l'heure de l'indispensable réflexion sur la reconstruction de cette école, la question centrale suivante se pose : l'école haïtienne peut-elle être efficacement repensée sans tenir compte de l'idéologie diglossique (ci-après ID) qui y sévit ?

Ce texte pose le postulat que tout processus de reconstruction utile et efficace de l'école haïtienne ne peut faire fi de ce phénomène latent. Il vise à porter à l'œil nu la violence symbolique (ci-après VS) qui imprègne l'école haïtienne afin que les acteurs et les décideurs du milieu éducatif haïtien en prennent conscience et qu'ils en tiennent compte dans le processus de renouvellement de l'école haïtienne post-séisme.

Pour ce faire, une fois les assises théoriques et méthodologiques de ce texte esquissées, nous pisterons, d'abord, d'un point de vue diachronique, la manière dont, par la force de la violence symbolique (VS), l'idéologie diglossique (ID) s'est installée et continue d'opérer dans la société et dans l'école haïtienne. Ensuite, nous pénétrerons dans une école privée de Port-au-Prince pour y traquer des pratiques et des représentations linguistiques à même de révéler à travers la VS ambiante les manifestations de l'ID.

La société haïtienne et la dynamique linguistique

Avec une superficie de 27 800 km², Haïti occupe le tiers occidental de l'île d'Hispaniola et a une densité démographique alarmante. Avant le 12 janvier 2010, il s'y comptait plus de 8 millions d'habitants. On peut encore y dénombrier plus de 90% de noirs et près de 10% de mulâtres issus majoritairement de colons français et d'esclaves africains. Selon Lasserre (1977), la répartition de la population coloniale, dès 1790, était la suivante : 31 000 blancs, 28 000 hommes libres et 465 000 esclaves, pour un total de 524 000 habitants. Cette majorité de noirs donne déjà une idée de l'évolution de la répartition du poids démologique de la population créolophone constituée d'esclaves, de mulâtres et même d'un certain nombre de blancs (Chaudenson, 1995). Ces données permettent de comprendre une particularité de la réalité sociolinguistique contemporaine haïtienne : toute la population utilise une seule langue maternelle, la LB, mais seul un faible pourcentage de locuteurs (environ 5%) sont à même d'utiliser la LH héritée du colonialisme et ce, à des degrés de compétence variés et inégaux.

Les repères théoriques

La diglossie

Pour Ferguson (1959), l'un des premiers chercheurs à avoir proposé une définition du concept de diglossie, il s'agit essentiellement de la distribution fonctionnelle

des variétés *haute* (H) et *basse* (B) d'une langue, entraînant ainsi l'inégalité statutaire des variétés de la même langue en usage dans une société. Saint-Germain (1988) lui reconnaît le mérite d'avoir identifié, dans son étude sur le créole haïtien, un certain nombre de variables sociolinguistiques qui permettent de rendre le concept opérationnel. Chaudenson (1995), de son côté, enrichit cette définition en tenant compte des situations sociohistoriques et politiques différenciées qui sont à la base de l'émergence des parlers créoles. Les récentes recherches en microsociolinguistique la définissent comme un hyperonyme qui servirait à chapeauter un ensemble de situations caractérisées par une ressemblance de « famille », aussi bien que par des différences mesurables sur plusieurs axes de variation (Lüdi, 1995). Pour nous, sur la base des travaux réalisés par plusieurs chercheurs en sociolinguistique, le concept de diglossie se réfère à « la distribution matérielle (statutaire, fonctionnelle) et immatérielle (idéologique, symbolique) inégalitaire des langues haute et basse, français et créole, en présence dans la société haïtienne » (Romain, 2008, p. 39).

L'idéologie diglossique (ID)

La notion d'idéologie sous-entend que toute représentation entretient un rapport complexe, souvent dual et/ou bidirectionnel avec la réalité qui la suscite et la matérialise. Ce que Saint-Germain (1997, p. 636) traduit par la diglossie mentale, selon laquelle l'unilingue créolophone associe le fait de savoir parler français à être savant. Nynoles (1976) cautionne également ce type de représentation et envisage l'ID comme un ensemble de croyances et d'attitudes tendant à maintenir la hiérarchie des langues en conflit. Pour reprendre l'idée de Gumperz (1989), l'ID renvoie à une certaine conception de soi, à une certaine attitude basée sur des stéréotypes, des préjugés amenant à l'autodénigrement que s'infligent les dominés de la société diglossique. Pour nous, le concept d'ID se réfère à : « Un système d'idées chargé d'affects et de valeurs variables qui structure la perception d'infériorité entretenue notamment, mais pas exclusivement, par l'unilingue créolophone haïtien. Il utilise ce système pour interpréter sa réalité sociale et parvenir ainsi à construire des discours qui se reflètent dans des comportements sociaux conformes aux idées caractéristiques de ce système. » (Romain 2008, p. 43)

L'idéologie diglossique et la violence symbolique (VS)

Dans le *Discours sur le pouvoir*, Machiavel (1515) explique pourquoi il ne faut pas confondre pouvoir et autorité, même s'ils sont liés. Car, pris isolément, le pouvoir sans autorité n'est qu'abstraction et a peu d'effet sur le réel. Son exercice exige deux catégories d'acteurs, ceux qui sont investis d'autorité et ceux qui y sont soumis (Bourricaud, 1969). Ces derniers font l'expérience de la dimension du pouvoir que Weber (1971) appelle la domination, c'est-à-dire celle des *gens (disciples)* prédisposés à suivre un ordre de contenu prédéterminé. Le contexte social haïtien fournit un cadre organisationnel propice à la domination, puisqu'il met deux groupes en présence : un groupe dominant, les élites investies de l'autorité nécessaire et disposant des moyens de contrainte pour se faire obéir ; un groupe dominé, sans pouvoir, donc sans autorité, les classes pauvres. C'est ce mode d'utilisation du pouvoir qui est à la base de la théorie générale de la VS légitime développée par Bourdieu et Passeron (1970) dans *La reproduction*. Alors, comment se manifeste la VS dans la société haïtienne ?

La VS et la société haïtienne

La situation linguistique haïtienne remonte au contexte multilingue du début de la colonisation. De là, le créole et le français ont émergé en se répartissant selon la situation et le statut des locuteurs (Saint-Germain, 1988, p. 3).

En Haïti, la variété linguistique, utilisée par le groupe sociologiquement dominant (minorité démographique bilingue), s'impose comme la norme et détermine

l'attitude des locuteurs du groupe sociologiquement dominé (majorité démographique créolophone unilingue) face à la langue qu'elle utilise. D'une part, la minorité bilingue, malgré les percées de la LB dans le champ linguistique, maintient son *hégémonie culturelle*, en légitimant son pouvoir, dans le sens gramscien¹ du concept. D'autre part, la majorité démographique créolophone unilingue continue d'intérioriser les représentations linguistiques dominantes présentes dans la société (Voirol, 2004). Cette forme d'hégémonie explique le souci des élites de propager au sein de ce dernier groupe une représentation négative et dévalorisante de cette langue (Morsly, 1996), en l'occurrence la LB. Par conséquent, toute la société haïtienne finit par avoir une vision négative de la LB et le groupe dominé, par subir le double processus de déculturation et d'acculturation². Ainsi, le mode de socialisation en place concourt à l'imprégnation et à l'intériorisation des valeurs de la classe dominante, valeurs présentées comme celles de la société tout entière (Gramsci, 1971).

La VS et l'école haïtienne

Dans nos sociétés modernes, la formation acquise à l'école représente l'un des plus puissants outils culturels hégémoniques existants. Son rôle est indéniable dans le processus de transmission de l'idéologie dominante aux groupes dominés qui se l'approprient docilement. Pour Bourdieu et Passeron (1970), la VS s'installe dans l'action pédagogique exercée à l'école, à travers les institutions sociales formelles.

En Haïti, dès 1805, l'État haïtien reconnaissait l'éducation comme un bien public et, par voie constitutionnelle, la déclarait gratuite au niveau primaire. À partir de 1820, on assistait déjà à la création d'un certain nombre d'écoles, surtout en milieu urbain (Dartigue, 1939). Pierre (1995, p. 12) décrit la nouvelle classe dirigeante au lendemain de l'indépendance comme un groupe d'anciens esclaves et d'affranchis frustrés de privilèges et avides de pouvoir qui s'est rué à la tête du nouvel État, pour ne reproduire que la même méfiance que leur manifestait le colon vaincu.

C'est dans cet état d'esprit que la nouvelle élite procéda à la mise en place de l'école traditionnelle haïtienne. La VS a commencé à se généraliser dans le champ éducatif suite à la signature du Concordat qui a conduit à l'arrivée en Haïti, en 1860, d'un important corps d'éducateurs religieux français (Dartigue, 1939), transmetteurs de la culture dominante, venus renforcer la position de la bourgeoisie. Apparaissent alors clairement les caractéristiques de l'école traditionnelle haïtienne dont les gestionnaires étaient plus soucieux de reproduire la culture coloniale que de répondre aux besoins éducatifs réels de la couche démographiquement majoritaire.

À ce propos, Gilles (2000) précise que l'élite du pays qui maîtrisait le français, avant l'indépendance politique, était prédisposée à continuer à exclure la participation des masses paysannes à la gestion du pays, en assignant à la LH un statut formel. Dès 1926 et par voie constitutionnelle, elle l'a instituée comme seule langue officielle du pays. Il en résulte que l'école haïtienne, aujourd'hui encore, malgré les lois, malgré la Constitution de 1987³, fait reposer l'accès au pouvoir et au savoir sur le degré de maîtrise de la LH. La VS, que soulève ce contexte sociolinguistique, contribue à la perpétuation de l'ID dans l'espace scolaire haïtien.

Les repères méthodologiques

Notre démarche méthodologique allie des techniques de recherche ethnographique (Woods, 1990) et de sociologie critique⁴ (Heller, 2002). Les aspects empruntés à cette dernière permettent de confronter certaines grandes théories de la sociologie critique avec les interprétations que les acteurs font de la réalité linguistique de l'espace éducatif observé et vice-versa. La démarche ethnographique retenue s'appuie directement sur les faits naturels, sans expérimentation dans le cadre d'un modèle d'interprétation de ces faits comme des actions dignes d'analyse.

Il s'agit donc d'une approche analytique bidirectionnelle qui situe la recherche dans un paradigme interprétatif (Ericson, 1986).

Observer la manière dont les acteurs d'un milieu vivent, perçoivent et se représentent la VS n'est pas facile. En conséquence, nous avons utilisé les données issues de la « description riche et dense » (Geetz, 1973) de l'étude du cas unique d'une classe de troisième année du Bachelier⁵, une école fondamentale (primaire) haïtienne. Ces données, une fois analysées, démontrent comment la LB et la LH s'affrontent dans cette école typique du contexte scolaire haïtien, notamment au niveau des pratiques et représentations linguistiques des acteurs.

La VS, un prisme pour traquer les manifestations de l'ID dans les pratiques linguistiques et représentations sociales des langues au Bachelier

Parler de la langue comme source de pouvoir, c'est se questionner sur la relation qui existe entre la question linguistique et l'exercice du pouvoir au Bachelier. Dans cette école, l'exercice du pouvoir repose largement, mais non exclusivement, sur des bases linguistiques.

La VS exercée à travers la langue, source de pouvoir et ascenseur social au Bachelier

La valeur d'une institution scolaire haïtienne se fonde sur l'habileté de ses diplômés à utiliser la LH, symbole d'émancipation. À l'opposé, la LB est la langue nocive, celle qui dérange l'évolution de la LH, langue de la réussite.

On présentera les discours, les attitudes et les comportements des acteurs-clés du Bachelier pour illustrer comment leurs actes contribuent à construire et à reproduire les représentations différenciées des langues dans l'école haïtienne.

Le directeur interviewé et les langues

L'entretien avec le directeur sur l'introduction de la LB à l'école haïtienne lui permet de déclarer sans ambages que le créole n'est pas tout à fait bénéfique pour toutes les catégories sociales. Il avoue son désaccord face à son entrée dans son école et y associe une position sociale moins élevée, d'où l'obligation de la rejeter pour sortir de la pauvreté. C'est l'ID en action. Le directeur rabaisse sa propre langue maternelle en ajoutant avec dédain et rejet: « Parce que ça retarde l'enfant dans son développement. C'est une langue nouvellement adoptée. Pas assez riche. Par conséquent, le créole n'est pas tout à fait bénéfique pour l'éducation des enfants en Haïti. » (entretien directeur, 3)

Ainsi, la LB est perçue comme la langue de la conduite des activités informelles, trop nouvelle, trop jeune, pas suffisamment développée pour être utile à l'éducation et à la formation des enfants haïtiens. Pourtant, plusieurs linguistes contemporains témoignent du long chemin qu'elle a parcouru pour atteindre des sphères plus formelles de la société haïtienne (Gilles, 2000). L'attitude du directeur du Bachelier montre que l'ID continue à résister au fait que la LB est une langue à part entière. Sa réponse est d'autant plus significative qu'elle émane d'un acteur du système éducatif haïtien, en position de pouvoir, tant par sa situation socio-économique que par sa formation générale. Alors, qu'attendre des autres acteurs situés à un échelon social moins élevé qui admirent, avec déférence, la réussite du directeur que la plupart d'entre eux attribuent à sa maîtrise de la LH?

Sa vision minorisante de la LB est partagée par la minorité bilingue, détentrice du pouvoir conquis, grâce à l'accès à la LH. À l'opposé, les créolophones unilingues, plutôt silencieux car bien rodés dans les préceptes du curriculum caché de l'acceptation et de la résignation, n'ont pas les moyens linguistiques adéquats pour se prononcer publiquement sur la question. Le directeur explique comme suit la réception

du créole dans les écoles haïtiennes : « Les bourgeois ont réagi avec violence. Ils [les parents issus de la couche paysanne] n'ont pas réagi. » (entretien directeur, 3)

L'enseignante observée et les langues

Tout comme le directeur, Madeleine, l'enseignante dont la classe a été observée, décrit la LH de manière subjective, la couvre des qualificatifs les plus louangeurs. Pour elle, c'est une langue plus « classique » que la LB : « Lorsque je dis “ plus classique ” c'est parce qu'il faut être correct, lorsqu'on parle le français. La moindre chose dite peut être une erreur. Je n'aime pas faire des erreurs. Vous comprenez ? Je ne dois pas être dans l'embarras. » (entretien enseignante traduit, 18)

Elle laisse entendre qu'il faut se plier aux exigences qu'impose le parler de cette langue de prestige et en être fier. Car pour elle, l'usage de la LH place l'élève à « une autre étape », autrement dit à un niveau social plus élevé : « On peut parler le créole comme on veut, mais le français est plus strict. Ce n'est pas pareil. C'est une autre étape. » (entretien enseignante traduit, 16)

Elle est tiraillée par le dilemme linguistique. C'est qu'au Bachelier, à l'instar de la société haïtienne, c'est l'accessibilité inégale à la LH qui est au cœur de la persistance de l'ID. Celle-ci se manifeste par l'ambivalence du choix des langues en présence dont Madeleine s'empresse de souligner leurs particularités respectives. Ses propos renvoient aux idéologies linguistiques des variétés socioculturelles du créole à l'échelle nationale. La LB, langue du vaudou, de l'impiété, de la misère et de l'ignorance, ne se mesure point à la LH, qui, elle, renvoie indirectement au raffinement, à la connaissance, au savoir, à la justesse et à la clarté. En somme, la LH revêt une auréole, à la fois subjective (elle est claire, précise, juste) (Trudeau, 1992) et objective (elle distingue) (Bourdieu, 1991). Tout cela justifie son maintien à l'école et, du même coup, y disqualifie ou tout au moins y minimise la portée et la pertinence de la LB.

Les enseignants du groupe de discussion et les langues

Dans la discussion de groupe, Gil⁶ n'a pas hésité à affirmer que parler la LH rime avec progrès et succès, et qu'à l'opposé, parler la LB entraîne dégradation et régression. Son affirmation accrédite la croyance selon laquelle la LH reste, sur l'échiquier social, l'un des principaux instruments et l'une des mesures essentielles de la réussite : « C'est avec elle (LH) que j'ai commencé et elle m'a permis de réaliser pas mal de progrès. Mais à présent, on propose, avec la réforme, d'enseigner en créole. Et voilà que je constate que les enfants ne font que régresser. » (focus group traduit, 3)

Ses propos laissent présumer l'existence d'une forme de VS qui s'exerce sur ces élèves issus de la majorité créolophone unilingue envers lesquels personne n'a de comptes à rendre. Gil le dit clairement : « Ils ne peuvent pas s'exprimer. » Il n'y a pas d'espoir. Concernant l'importance de parler la LH dans le milieu, Justin souligne l'impact et la force de la VS à laquelle s'expose celui qui ne se débrouillerait pas pour accéder à cette valeur que représente son usage en Haïti. « Le pays a deux langues officielles : le français et le créole. Mais, il y a certains bureaux, lorsqu'on s'y présente et qu'on ne peut pas s'exprimer en français, on ne fait même pas attention à vous. Si on leur parle en français, alors ils vous servent rapidement. » (focus group traduit, 8)

Il est évident qu'en Haïti, parler la LH prend une valeur hautement significative dans l'acte de communiquer. Swiggers (1990) fait remarquer que, dans les contextes postcoloniaux, l'idéologie coloniale subsiste et demeure agissante longtemps après la décolonisation. Au Bachelier, tout se passe comme si l'hégémonie française continuait subrepticement à influencer l'attitude des locuteurs au sujet des deux langues. Toutefois, l'hégémonie française n'a jamais eu le champ entièrement libre en Haïti. Depuis environ deux décennies, la LB a envahi des sphères jusqu'ici réservées

exclusivement à la LH, grâce à la fonction de cohésion sociale qu'elle remplit dans le cadre des luttes de libération politique.

Il va de soi que les élèves du Bachelier, de par leur origine sociale, ont rarement l'occasion d'être exposés à la LH. Le directeur confirme le caractère monolingue créolophone de la population et l'entrave que cela constitue, tant pour l'administration que pour leurs apprentissages. Il est conscient du statut et du rôle distincts des deux langues engagées dans une dynamique de lutte, dans un rapport de force, comme cela se présente dans toute situation diglossique. Alors, il s'assure d'appuyer son opinion sur la question cruciale du pouvoir que procure l'accessibilité à la LH dans la société haïtienne contemporaine : c'est la langue du savoir et de la mobilité sociale. Il rappelle que « le français est toujours dominant dans la société haïtienne ». (entretien directeur, 4)

La VS, moteur des valeurs qui soutiennent l'ID au Bachelier

Au Bachelier, la VS entretient un certain nombre de valeurs et conforte les moyens adoptés pour leur actualisation.

On abordera les fondements de la réussite au Bachelier, afin de comprendre les mécanismes qui la soutiennent ainsi que les stratégies, comportements et pratiques que les acteurs mettent en place pour l'atteindre.

L'identité linguistique duale : un moyen d'actualiser l'idéal de l'ascension sociale

Au nombre des valeurs qui structurent l'identité des élèves du Bachelier, il faut compter l'idéal de l'ascension sociale par la LH. À cet effet, le directeur établit clairement l'autorité que lui confère sa position de chef et propriétaire du Bachelier en faisant le choix stratégique de s'exprimer en français durant notre entretien. Cette langue marque objectivement sa position élevée, dans la hiérarchie de l'école, comme dans la société haïtienne. En effet, plus le capital culturel d'un locuteur est important, plus celui-ci tentera de se montrer capable d'exploiter à son profit le système de différences et de se distinguer (Bourdieu, 1970, p. 102).

Au cours de la conversation, le directeur introduit soudain quelques phrases en LB. Cette stratégie concrétisée par l'alternance codique (Billiez et Simon, 1998) révèle, dans ce cas, son assurance au sujet de la distance socio-hiérarchique qui le sépare des autres acteurs de l'école. Au Bachelier, des stratégies de communication particulières se construisent en juxtaposant les langues et le rapport de force qu'elles charrient dans le discours des locuteurs. Ces stratégies, notamment l'insertion de quelques mots de la LH dans une phrase en LB, traduisent non seulement l'appartenance duale à des sous-groupes différents, mais également l'adhésion aux valeurs différentes qui y sont associées. En Haïti, c'est cette dualité linguistique et socio-identitaire qui porte Barthélemy (1989) à parler de deux pays en un. Tout cela explique le fait que le directeur peut se permettre d'utiliser une stratégie de condescendance en utilisant occasionnellement la LB, à titre de chef d'une école située en milieu urbain, preuve de son appartenance à la cité, de son savoir, de sa finesse culturelle. Une telle stratégie est réservée à ceux qui sont assez satisfaits de leur position hiérarchique pour pouvoir la nier sans risquer de faire croire qu'ils l'ignorent ou qu'ils sont incapables d'en satisfaire les exigences (Bourdieu, 1991).

L'idéal de la réussite au Bachelier : passer le baccalauréat haïtien

Au nombre des valeurs prônées au Bachelier, il faut compter la réussite aux examens de fin d'études secondaires, le baccalauréat haïtien. Le directeur la place au cœur de la mission de l'école : « Ma marotte à moi, c'est que mes élèves obtiennent leur baccalauréat. Moi, je suis paysan et j'ai une clientèle paysanne. Il faut que je

leur donne cette chance-là.» (entretien directeur, 6) La réussite au baccalauréat haïtien constitue un critère pour évaluer l'efficacité du travail d'un directeur d'école. Le directeur du Bachelier s'est donné comme mission, quant à lui, d'aider les enfants défavorisés à grimper dans l'échelle sociale.

Pourtant, malgré l'utilisation d'une pédagogie inappropriée au développement de compétences communicatives en LH, les élèves du Bachelier atteignent le but premier du directeur de l'établissement : mener le plus grand nombre possible d'élèves à la réussite aux examens d'État qui sont administrés en LH. Cela porte à réaffirmer que les facteurs sociaux et les idées qui prévalent à l'extérieur de la classe interviennent significativement dans le processus d'enseignement-apprentissage (Gumperz, 1989). Au Bachelier, les élèves répondent, à des degrés divers, aux attentes et aux pressions sociales relatives à la maîtrise de la LH, attentes provenant de la direction, des enseignants, des parents et même de certains pairs. Pour ce faire, le directeur mobilise tout son arsenal de domination symbolique, en recourant tant à la force physique qu'aux pressions psychologiques. Conscients de leur situation, les élèves s'y font, ce qui explique le choix de cette école, qui n'est pas menacée par une diminution de ses effectifs, même à long terme.

Pour ne pas conclure...

Tout compte fait, l'école haïtienne est le reflet du milieu qui l'abrite. Conformément à l'effet d'imposition de légitimité (Bourdieu, 1991), les acteurs principaux du Bachelier sont incapables d'appliquer des critères d'appréciation favorables ou valorisants à leur mode d'expression propre, la LB. Du même coup, ceux qui en profitent, ce sont ceux qui détiennent une compétence dans cette langue, ceux qui appartiennent à la minorité bilingue. Cette forme de VS est l'une des formes de manifestation du pouvoir dont le caractère subtil n'est pas à négliger. C'est ce qui garantit son efficacité dans les rapports sociaux qui peuvent se définir comme des interactions symboliques. Ainsi, les interactions linguistiques captées ont été considérées comme des rapports de VS où se concrétisent les rapports de force entre les locuteurs.

Les données présentées indiquent que la configuration sociolinguistique de la société globale se reflète au Bachelier. D'un côté, se situent des acteurs en position de pouvoir pédagogique ou administratif. Ces acteurs, dont la compétence linguistique inclut une certaine connaissance de la LH, voient leur position sociale s'affirmer. De l'autre côté, des acteurs, en particulier les élèves, dont la compétence linguistique se limite essentiellement à la LB, sont refoulés à l'arrière-plan de la structure hiérarchique socio-scolaire. Même si, outre la LB et la LH, s'enregistre, sur l'échiquier sociolinguistique haïtien, la présence de plus en plus marquée d'autres langues comme l'espagnol et l'anglais (Saint-Germain, 1997), la LH est encore dominante et règle les comportements langagiers.

Enfin, force est de constater que la VS sert l'exercice du pouvoir. Elle favorise le maintien des relations de domination déjà établies au Bachelier, en dissimulant les relations de pouvoir dans des stratégies déguisées, moins facilement identifiables. L'une de ces stratégies consiste à faire en sorte que les opprimés intériorisent leur propre dénigrement ou l'auto-dépréciation de ce qui leur appartient, comme leur langue, leur culture, leur identité, comme en témoigne le discours de l'enseignante observée. Au Bachelier, personne ne demande ouvertement aux élèves, majoritairement créolophones unilingues, de se taire, d'écouter et d'obéir passivement. Pourtant, l'usage de la LH, lorsqu'elle est incomprise, brise le flot de la communication. Ainsi, parvient-elle à distancier les enseignants des élèves et finit-elle par provoquer, comme par magie, un résultat semblable à celui qu'obtiendrait le recours à la force physique. Le silence qui en résulte alimente deux aspects importants de la

persistance de l'ID au Bachelier. D'une part, il indique l'incapacité des élèves à s'exprimer en LH tout en les préparant au respect des normes sociales, telles que définies par la minorité bilingue dominante. D'autre part, il confirme la complicité des élèves qui montrent de la sorte leur prédisposition à reconnaître l'autorité qui émane de la LH, fortifiée par la VS qui imprègne l'école haïtienne et qui, du coup, assure la vitalité de l'ID dans l'entièreté de la société haïtienne. Nous sommes donc bien loin de la pédagogie axée sur l'élève.

¹ Il faut entendre par là l'exercice de diverses formes de pouvoir et d'influence des groupes sociaux dominants d'une société sur d'autres groupes « subalternes », « instrumentaux » ou subordonnés (Gramsci, 1971).

² La déculturation s'appuie sur l'interdiction de parler la LB, ce qui entraîne la perte de la langue et de la culture d'origine. L'acculturation équivaut à l'acquisition d'un vocabulaire restreint de la LH afin de faciliter l'exécution des ordres du maître.

³ 1987 marque l'adoption de la première Constitution qui accorde le statut de langue officielle à la LB au même titre que la LH.

⁴ La « sociolinguistique critique » vise à soumettre l'étude des formes langagières à des analyses et à des interprétations des dynamiques sociales.

⁵ Le Bachelier, nom fictif du site de cette étude, relève du département de l'éducation de l'Ouest qui couvre la capitale et regroupe environ 80 % de la population scolaire.

⁶ Les propos rapportés dans le cadre du groupe de discussion sont de Justin et de Gil (noms fictifs), respectivement enseignant de 4^e et de 5^e années au Bachelier.

Bibliographie

- G. BARTHELEMY, *L'univers rural haïtien: le pays en dehors*, Paris, L'Harmattan, 1989.
- J. BILLIEZ et S. DIANA-LEE, « Alternance des langues et enjeux socioculturels et identitaires », in *Lidil*, n° 18, Grenoble, Université Stendhal, 1998.
- P. BOURDIEU et J.-Cl. PASSERON, *La Reproduction*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1970.
- P. BOURDIEU, *Ce que parler veut dire: l'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard, 1991.
- F. BOURRICAUD, *Esquisse d'une théorie de l'autorité*, Paris, Plon, 2^e édition, 1969.
- R. CHAUDENSON, *Les créoles*, Paris, Presses universitaires de France, 1995.
- M. DARTIGUE, *L'enseignement en Haïti (1804-1938)*, Port-au-Prince, Imprimerie de l'État, 1939.
- F. ERICKSON, « Qualitative methods in research on teaching », in M. C. WITTRICK (dir.) *Handbook of research on teaching*, New York, Collier-Mac.Millan, 1986, p. 63-87.
- A. Ch. FERGUSON, « Diglossia », in *Word*, 15, 1959, p. 325-340.
- C. GEETZ, *The interpretation of culture*, New York, Basic Books inc. Publisher, 1973.
- A. GILLES, « La compétence didactique des enseignants dans les deux langues », in *Aménagement linguistique en salle de classe, rapport de recherche*, Port-au-Prince, ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (MENJS), 2000.
- A. GRAMSCI, *Lettres de prison*, Paris, Gallimard, 1971.
- J. GUMPERZ, *Engager la conversation, introduction à la sociolinguistique conversationnelle*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1989.
- M. HELLER, *Éléments d'une sociolinguistique critique*, Coll. Langues et apprentissage des langues, Paris, Éditions Didier, 2002.
- P.-M. LAGUERRE, « Le système éducatif entre le créole et le français », in C. HECTOR et H. JADOTTE (dir.), *Haïti et l'après-Duvalier: continuités et ruptures*, Montréal, Centre international de documentation et d'information haïtienne, caraïbéenne et afro-canadienne, 1991, p. 319-337.
- G. LASSERRE, *Les Amériques du Centre: Mexique, Amérique Centrale, Antilles, Guyanes*, Paris, Presses universitaires de France, 1997.
- G. LÜDI et B. PY, *Changement de langage et langage du changement. Aspects linguistiques de la migration interne en Suisse*, Lausanne, L'Âge d'Homme, 1995.
- N. MACHIAVEL, *Le Prince: suivi d'extraits des Œuvres politiques et d'un choix de Lettres familières*, (1515-édition 2007), Coll. Folio classique, Paris, Gallimard.
- D. MORSLY, « Alger plurilingue », in *Plurilinguisme*, Paris, Centre d'Études et de Recherche en Planification Linguistique, vol. 12, 1996, p. 47-80.
- L. R. NINYOLE, « Idéologie diglossique et assimilation », in Henri GIORDAN et Alain RICARD (dir.), *Diglossie et littérature*, Bordeaux, Maison des sciences de l'homme, 1976.
- L. PIERRE, *Éducation et enjeux socio-économiques, pour une école haïtienne efficace*, Port-au-Prince, Imprimerie Henri Deschamps, 1995.
- G. ROMAIN, *Idéologie diglossique et violence symbolique dans une école primaire haïtienne: une étude de cas*, thèse de doctorat inédite, Montréal, Université de Montréal, 2008.
- M. SAINT-GERMAIN, *La situation linguistique en Haïti: bilan et prospective*, Document du Conseil de la langue française, Québec, Éditeur Officiel du Québec, 1988.
- M. SAINT-GERMAIN, « Problématique linguistique en Haïti et réforme éducative: quelques constats », in *Revue des sciences de l'éducation*, 23 (3), 1997, p. 611-642.
- P. SWIGGERS, « Ideology of the Clarity of French », in E.J. JOSEPH et T. J. TAYLOR (dir.), *Ideologies of Language*, New York, Routledge, 1990, p. 112-130.

- D. TRUDEAU, *Les inventeurs du bon usage*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1992.
- O. VOIROL, «Reconnaissance et méconnaissance: sur la théorie de la violence symbolique», in *Informations sur les Sciences sociales*, 43 (3), 2004, p. 403-433.
- M. WEBER, *Économie et société*, Paris, Plon, 1971.
- P. WOODS, *L'ethnographie de l'école*, Paris, A. Colin, 1990.

L'étude du couple discours direct/discours indirect et des formes libres : comparaison entre le créole haïtien et le français

ROCHAMBEAU LAINY

Chercheur associé au laboratoire LiDiFra (Linguistique, Didactique et Francophonie), Université de Rouen

Introduction

Le XX^e et le début du XXI^e siècles ont vu l'élaboration d'un nombre important de travaux portant sur le créole haïtien, l'une des deux langues officielles de la République d'Haïti. Outre la contribution de Comhaire-Sylvain publiée en 1936, les années soixante-dix, quatre-vingt et quatre-vingt-dix ont été fécondes et particulièrement marquées par les propositions théoriques de Pompilus (1976), de Valdman (1978), de Déjean (1982 ; 2001), de Lefebvre (1986 ; 1998), de Damoiseau (2005), de Fattier (1998) et de DeGraff (2000 ; 2001). Une créolistique s'occupant des questions relevant de la linguistique théorique et de la linguistique appliquée se définit, au fur et à mesure que les recherches sur le créole haïtien progressent. Cette créolistique tente d'expliquer le processus de la glottogenèse de ce créole, mais ne s'intéresse pas à l'étude de la présence du sujet dans la langue, encore moins le phénomène de la mise en scène d'un discours par un autre¹. La notion d'altérité en discours, initiée depuis Bakhtine et reprise par de nombreux linguistes (Ducrot 1984 et 2001, Authier-Revuz 1993 et 2004, Rosier 1999, etc.) ne fait l'objet d'aucune proposition théorique. Le couple discours direct/discours indirect (désormais DD et DI) et les formes libres dont les études se répandent dans les grammaires françaises ne sont pas non plus considérés comme objets d'étude.

Notre tâche consiste, dans cet article, à traiter deux points : étudier le couple DD/DI et les formes libres en créole haïtien ; préciser ce qui rapproche et éloigne ces formes en créole haïtien et en français. Nous comparerons la structuration du couple DD/DI et les formes libres en créole haïtien et en français, en mettant principalement l'accent sur le phénomène de la *rection*, la présence/absence du *jonctif* « ke/que » et certaines spécificités de l'hypotaxe en créole haïtien.

Le couple DD/DI en français : rappel

Le DD se caractérise par la reproduction fidèle de la parole initiale. Quant au DI, on soutient qu'il peut apparaître sous différentes formes, selon que le locuteur reprend sa propre parole (J'ai dit que je l'attraperais), qu'il rapporte à son allocutaire la parole d'une tierce personne (Il a dit qu'il l'attraperait), ou que l'allocutaire est concerné par l'énonciation rapportée (Il dit que tu peux venir). Authier-Revuz indique que ce type de rapport est le lieu où s'opère la transposition des éléments expressifs et exclamatifs, des évaluatifs et des adverbes déictiques.

Le DD et le DI traduisent deux manières de mettre en scène la parole (1993). Dans le DI, la parole d'autrui est souvent modifiée et imbriquée dans la parole support (Hier, les enfants ont répliqué qu'ils n'avaient plus envie de reprendre les cours de mathématiques), alors que dans le DD, les deux paroles semblent conserver leur autonomie syntaxique et sémantique (Œdipe dit : « Je retourne à Athènes »). Dans l'un, la proposition initiale est juxtaposée au discours qui la met en scène, les marqueurs de la personne verbale, du temps et de l'espace sont repris tels qu'ils ont été

initialement exprimés, l'intégrité structurale de ce qui est dit est conservée ; tandis que dans l'autre (le DI), les éléments de la structure sont le plus souvent transposés. Si le DD facilite l'autonomie entre les propositions mises en relation, le DI est défini comme le garant de la proposition complétive, nous dit Authier-Revuz (2004, p. 44).

Le DD est décrit comme « une fiction d'effacement, une ostension à l'objectivité dans le “je cite” (à valeur de “je n'interviens pas”) », note Authier-Revuz (1993, p. 11). On l'oppose au DI qui se présente, quant à lui, comme une structure où le locuteur-rapporteur reformule parfois les éléments au lieu de les citer. Le contenu général est conservé en DI, mais on abrège ou élimine les marques spécifiques du discours.

Il existe un point de vue majoritairement suivi selon lequel les traces énonciatives sont absentes dans la structure du DI. Si cette idée est empiriquement prouvée dans la majeure partie des cas, elle ne couvre pas la totalité des exemples. Le DI reproduit parfois le contenu du discours direct-objet, et se place à mi-chemin entre le style direct et le style indirect classique. Il ne suit pas toujours la rigueur de la composition classique du rapport, et apparaît, dans certains cas, sous une forme que Perrin appelle « forme impure » (2004, p. 157). Observons l'exemple suivant emprunté à cet auteur :

(1) *Il a dit que Ah il y allait avoir un nouveau guitariste dans : dans notre groupe puisque ça allait être bien bon tu sais, tout ça.*

Le segment rapporté en (1) s'apparente au discours indirect libre, mais la présence du jonctif *que* fait qu'on l'assimile au DI. On a ici un DI irrégulier qui diffère des formes dites classiques. L'irrégularité observée dans la structuration de cet exemple de rapport illustre, en quelque sorte, le caractère dynamique de la langue.

Le DI reformule ou dilue parfois le discours initial, mais rien ne l'empêche de rendre fidèlement les paroles. Il est le lieu où la dépendance morphosyntaxique s'illustre ; notons toutefois que dépendance morphosyntaxique n'implique pas forcément dépendance sémantique. Même si le DD semble plus apte à montrer la voix et la manière de parler de l'autre, l'exemple (1) montre que le DI met aussi en scène des éléments énonciatifs.

En français, on distingue le DI du DD du fait que le locuteur-rapporteur agit sur le matériel rapporté dans le premier et le reproduit fidèlement dans le second. L'idée selon laquelle le DD est « fidèle et objectif », parce qu'il reproduirait les paroles telles qu'elles ont été tenues, n'est pas tout à fait exacte. En effet, si on considère le rapporteur comme celui qui reconstruit la situation d'énonciation dans laquelle est insérée la parole de l'autre et que c'est lui qui donne nécessairement son cadre à l'interprétation de ce qui est rapporté, le DD ne peut donc être toujours objectif. Le DD porte, dans une certaine mesure, la subjectivité du locuteur-rapporteur. D'ailleurs, c'est l'avis de Bondol qui traite des cas qui vont à l'encontre de la tendance actuelle concernant l'objectivité du discours direct et l'illusion de frontière étanche entre la situation d'énonciation du discours citant et du discours cité (2007).

Les formes libres en français : rappel

Sont considérés comme formes libres dans le domaine du discours rapporté, le discours indirect libre et le discours direct libre (Rosier 2008, Lainy 2010).

Le discours indirect libre

Le discours indirect libre (désormais DIL) se caractérise par la variété de paroles qu'il met en scène, la diversité d'événements décrits et la souplesse avec laquelle il transmet le contenu de ces événements. Il comporte un ensemble de paroles où sont conservées des formes allant du DD au DI, en passant par un phénomène de continuum. La transposition concernant les expressions de la personne et du temps

est réalisée dans certains endroits, mais pas avec la même rigueur que celle observée dans le DI classique. Le DIL se distingue du couple DD/DI par la façon dont il se structure. Comparons les exemples suivants :

(2) *Elle a dit qu'elle ferait bien une petite promenade.*

(3) *«Je suis encore à la maison», a rappelé le facteur.*

(4) *Un jour, elle vint à moi toute triste: elle ne pourra pas épouser son ami: cela durera trop longtemps jusqu'à ce qu'elle ait l'âge de se marier: lui sera trop grand et trop vieux pour elle: il faut qu'elle choisisse un garçon de son âge².*

(5) *Virginie ajouta de nouveaux détails sur elle et son mari: il avait fait un petit héritage d'une tante; il l'établirait sans doute plus tard; pour le moment, elle continuait à s'occuper de couture, elle bâclait une robe par-ci par-là. (Zola, *L'Assommoir*, 2000, p. 225)*

En (4), se combinent marques énonciatives, propositions juxtaposées et reprises de tournures, sans oublier des marques rappelant la structure du DI (transposition de *je en elle, mon en son, me en se*). Les frontières entre discours rapportant et discours rapporté sont explicitement marquées en (3). La parole rapportée est transposée en (2). En (5), on observe les points suivants : transposition d'indices temporels et personnels, imbrication de la proposition rapportée dans la parole-support. Comme on l'a rappelé plus haut, le DIL résulte parfois de l'emploi d'un système grammatical qu'on pourrait qualifier de moins rigide que celui du DI, quant à la façon dont les propos sont mis en scène (exemple 4). On parle de liberté dans ce type de rapport, car les éléments qui se rapportent à la triade énonciative (*moi, ici, maintenant*) ne sont pas dans tous les cas transposés (les temps verbaux dans l'exemple 4).

Le DIL se caractérise également par la présence d'une incise. Notons toutefois que cette marque, l'incise, n'est pas l'apanage de ce type de rapport. Banfield distingue dans son ouvrage (1982/1995) deux types d'incises : celle appartenant au récit, dite « incise du récit » et celle orientée vers le locuteur, appelée « incise du discours » (Banfield, 1982/1995). L'incise du récit est orientée vers le sujet de l'incise (*Il n'avait jamais vu une chose pareille, dit John*). Dans les phrases où elle existe, la concordance des temps est de même nature qu'en DI. Banfield parle d'incise de discours, dans le cas où le sujet et le verbe ne subissent pas de transposition. Les exemples suivants : *Jean sera en retard, dit-il ; Ne vous dérangez pas, murmura-t-elle. Mais je t'aime bien, répond-il*, sont choisis dans le but d'illustrer un tel argument (voir les pages 139-149).

Le discours direct libre

Le discours direct libre (désormais DDL) est une émancipation du DD. Il est au DD ce que le DIL est au DI transposé et subordonné. Le DDL est un discours non régi et non oblique, à savoir, une suite de paroles sans verbe introducteur/déclaratif explicite et sans forme transposée (voir Rosier : 1999, p. 267-268). Le DDL se caractérise par l'absence formelle ou explicite de discordance et d'hétérogénéité. Soit l'exemple suivant :

(6) *En voyant le nom sur l'étiquette, il s'affaisse un peu plus sur sa chaise. Quel imbécile j'étais d'avoir conservé cette cassette. On devrait toujours prévoir, ne rien laisser traîner, jeter l'indésirable comme si l'on allait mourir demain {DDL}. (D. van Cauwelaert, *La Vie interdite*, 1970, p. 58).*

Les points de vue exprimés sont mis en scène sans verbe introducteur explicite et sans marqueur typographique. La transposition et l'alignement qui bien souvent caractérisent l'énonciation rapportée n'y sont pas non plus au rendez-vous. Les propos se suivent et se juxtaposent. La présence du locuteur-narrateur reste dissimulée. Alors, comme il y a absence explicite de bivocalité et d'hétérogénéité, la singularisation de la voix semble primer. L'implication externe est neutralisée ou mise au second plan. On a en fait l'illusion d'une voix qui s'introduit toute seule. Le

locuteur met en scène ce que les représentants de la ScaPoLine (la théorie SCandinave de la POlyphonie LINguistiquE) qualifient de « polyphonie couverte » (2000, p. 91).

Le discours rapporté en créole haïtien

Le caractère dialogique et dynamique de la langue crée un ensemble de structures qui élargissent le champ des productions verbales. De tels faits s'observent en créole haïtien. Même si la recherche linguistique portant sur cette langue privilégie l'étude du discours ordinaire, les données montrent que le discours rapporté y existe également. Des grammairiens mentionnent l'existence du discours rapporté, dans cette langue, en limitant leurs travaux à l'étude de certains cas du triptyque. Mentionnons, par exemple, le travail de Tardieu, Edouard et Lalanne (*Gramè kreyòl*) où l'accent est mis sur certains aspects du triptyque. Les auteurs de *Gramè kreyòl* traitent des formes du triptyque, mais négligent ce qui fait la différence entre le couple DD/DI et le DIL (2006, p. 100-101).

L'opération de mise en scène de la parole réalisée par un locuteur fait apparaître bien souvent la responsabilité des points de vue et la façon dont le discours est structuré. Dans le cadre du discours rapporté, la responsabilité des points de vue n'est pas imputée à l'énonciateur, « être discursif » pour reprendre Ducrot (2001) et les polyphonistes scandinaves (2000), mais à un autre locuteur que le locuteur principal enchâsse dans sa propre parole. La parole est mise en scène en fonction de ce que ce locuteur principal, dit locuteur-rapporteur, veut exprimer, du type de repérage qu'il désire mettre en œuvre.

Le couple DD/DI en créole haïtien

Le couple DD/DI se structure, en créole haïtien, selon les contraintes imposées par une grammaire qui tient compte de l'aspect vivant et dynamique de la langue. L'opération de mise en scène de la parole fait apparaître la spécificité de cette grammaire qui n'est pas le calque de la grammaire française, malgré la proximité existant entre ces deux langues. Analysons l'exemple suivant :

(8) Men sa medàm yo di: « *Lè n gade nan chèche manje pou youn, yo rive plen yon kay pitit san èd, nou di yo fòk kat la rebat.* » (« Yon jounen entènasyonnal fanm nan yon lane entènasyonnal fanm », *Ayiti Fanm*, 8 mars 1995)

(8') Voici ce que ces femmes disent: « *Lorsque nous considérons qu'en cherchant à nourrir un premier enfant sans aide les femmes parviennent à en avoir plusieurs autres sans papa (...), nous disons qu'il faut changer ça.* »

La mise en scène de la parole initiale est assurée de façon directe en (8). L'usage des deux points marque la juxtaposition entre la parole-support et la parole-objet. On est ici en présence d'un cas de *parataxe* articulé autour de la stratégie mise en œuvre par le locuteur-rapporteur³. Ce qui est observé peut être interprété comme quelque chose de pensé par le locuteur-rapporteur. Ici, l'usage de la parataxe permet de souligner la bivocalité dans le discours exprimé.

On note l'emploi du verbe introducteur « di/dit », élément par lequel le locuteur-rapporteur assure l'opération de médiation. Dans cet exemple, la subjectivité du langage se matérialise à l'aide d'un cadre énonciatif pensé et structuré par le locuteur-rapporteur. Il y a « dialogue » et « inscription du sujet dans la langue », mais le locuteur utilise tout un ensemble de procédés de construction pour essayer de masquer les traces de sa personne dans un discours qu'il a, lui-même, élaboré. Soit l'exemple suivant :

(9) *Mwen tande vwa-li, k ape koule leje nan zòrèy-mwen: « pa enkyete-ou mafi ! Se toujou konsa pou premye fwa. Pa enkyete-ou ! »*

(9') *J'entends sa voix qui sonne légèrement dans mes oreilles : « Ne t'inquiète pas, ma fille ! La première fois est toujours comme ça. Ne t'inquiète pas ! »*

Le locuteur-rapporteur se sert, en (9), des indices qu'on peut relever dans n'importe quel exemple de DD classique. On y recense des guillemets, les deux points et les indices énonciatifs. La parole rapportée n'est pas introduite par un verbe introducteur, tel qu'on l'a observé plus haut. Toutefois, la stratégie utilisée permet de se rendre facilement compte qu'il s'agit du DD. Soit l'exemple suivant pour poursuivre notre étude :

(10) *Lide sila a, li soti nan Aristòt : «Fòk nou bay chak bagay yon non ki korresponn avèk sa li ye, ak kalite li, epi avèk sèvis n ap fè ak li.»* (extrait de Kisa Kristòf te pote sou zepòl li, Jezi oubyen Satan ? dans *Ayiti Fanm* (09/01/2008)

(10') *Cette idée vient d'Aristote: «Nous devons donner à chaque chose un nom qui correspond à ce qu'elle est, à sa qualité et à l'usage que nous faisons d'elle.»*

La structuration de la parole rapportée en (10) rappelle celle qu'on vient d'observer en (9). La proposition-objet évolue dans une certaine autonomie syntaxique et sémantique par rapport à la proposition introductrice. On est en présence d'une opération discursive tendant à l'objectivité. Le locuteur-rapporteur prend une posture par le biais de laquelle il essaie de se distancier du propos de l'autre. Il n'abrège ni n'élimine les marques spécifiques du discours initial dans ce type de rapport.

L'organisation de l'extrait (10) se rapproche de celle de l'exemple (9), car elle conserve les indices se rapportant au locuteur initial après le rapport. On y relève des indicateurs comme les guillemets, les deux points et les marqueurs énonciatifs illustrant la mise en scène d'une parole dont l'intégrité syntaxico-sémantique et énonciative est conservée. On observe l'absence de verbe introducteur explicite dans la structure de la proposition-support, mais tous les indices liés au cadre de référence du locuteur-rapporteur sont présents. Les exemples (9) et (10) se distinguent de l'extrait (8), parce qu'ils mettent en lumière une façon de structurer le DD qui va à l'encontre de l'idée traditionnelle majoritairement admise selon laquelle la présence de verbe introducteur est un des critères définitoires du DD. L'introduction de la parole initiale ne nécessite pas obligatoirement la présence d'un verbe introducteur. Soit l'exemple suivant pour traiter l'autre composante du couple DD/DI :

(11) *Jak vin pou l met van nan vwèl li. Li di l pa ka pèdi tan. Pòl mande l si l ap retounen. Li di ke l pati l pati nè.*

(11') *Jacques s'apprête à partir. Il dit qu'il n'a pas de temps à perdre. Paul lui demande s'il reviendra. Il dit qu'il part définitivement.*

Les morphèmes «ke/que» et «si/si» sont des éléments qui assurent l'enclassement de la proposition-objet dans la proposition introductrice. Ce que les grammairiens appellent «hypotaxe» s'observe de façon explicite dans cet exemple où les morphèmes «ke/que» et «si/si» assurent le lien entre les paroles mises en relation. Le phénomène hypotactique observé en (11) semble être utilisé pour illustrer la compétence bilingue français/créole chez ce locuteur créolophone. Soit l'exemple suivant :

(12) *Moun yo di ke y ap kore Tidid menm si gouvèlman l lan pa t fè anyen pou yo.*

(12') *Les gens disent qu'ils supportent Tidid même si son gouvernement n'a rien fait pour eux.*

La parole rapportée *y ap kore Tidid menm si gouvèlman l lan pa t fè anyen pou yo/ils supportent Tidid même si son gouvernement n'a rien fait pour eux* s'imbrique dans la parole-support par le biais du jonctif «ke/que». La liaison entre la proposition-objet et la proposition-support est assurée par le verbe régissant *di/dit* qui constitue le matriciel de cet exemple de DI.

Abordons un autre aspect de DI en créole haïtien, en nous basant sur les exemples suivants :

(13) *Nèg lavil di y ap bat nèg andeyò.* (Jean-Baptiste, *Zig lavi*, 2008, p. 79)

(13') *Les citadins disent qu'ils battront les campagnards.* (traduction littérale: *Les gens de la ville disent qu'ils battront les gens de la campagne*)

L'imbrication de la parole d'autrui se fait en (13) selon des contraintes qui se distinguent de celles que nous venons d'observer en (11) et (12). L'absence du jonctif *ke/que* en (13) et de toute autre marque formelle susceptible d'assurer la liaison entre la proposition-objet et la proposition introductrice n'est pas anodine. Elle montre que la structuration du DI peut obéir à d'autres contraintes en créole haïtien. La proposition-objet *y ap bat nèg andeyò* se combine à la proposition introductrice *Nèg lavil di*, à l'aide d'un espace qui illustre ce que certains linguistes appellent «subordination non marquée⁴».

L'effacement du morphème devant assurer la jonction entre parole-support et parole-objet est motivé en (13). Il y a ici l'existence d'une variété de subordonnée qui diffère de celle où la proposition complétive est liée à la proposition principale, grâce à un morphème qui se sert de raccord. Le non-marquage de la subordonnée est loin d'être un critère pertinent pour classer ce type de construction syntaxique dans le paradigme de la coordination.

Le refus du *jonctif* ou l'emploi de l'*hypotaxe non marquée* dans l'exemple de DI en (13) s'observe chez les créolophones unilingues ou des créolophones bilingues (créole/français) qui ne veulent pas franciser leur créole. On repère, par contre, le *jonctif* «*ke/que*» dans une variété de créole parlé par des francophones, surtout ceux qui veulent à tout prix franciser leur créole.

L'extrait (13) montre qu'il y a une différence entre la façon dont le DI s'organise en créole haïtien et en français. La proposition complétive ne s'organise pas de la même manière dans les deux langues. Le passage du DD au DI entraîne d'importantes conséquences au niveau de l'architecture de la phrase française. Ce cas ne s'observe pas, par contre, en créole haïtien.

Les formes libres en créole haïtien

L'étude des formes libres en créole haïtien (le DIL et le DDL) permet de dégager quelques spécificités formelles des structures libres. Elle nous permet d'indiquer ce qui distingue syntaxiquement le DIL du DDL, avant de faire le travail de comparaison. Soit l'exemple suivant :

(14) *Se tankou, yon glòb cho ki t ape fann nan gòjèt li. Se premye fwa, manman l di, yon son, yon mo, de silab, t ape glise, sou lang li. Kounyea, yon pawoli tou vèt, tou vif, tou nèf soti aklè nan bouch li: «Manman... ! Man man... ! (R. Lainy : Sou bitasyon n lan, à paraître).*

(14') *On dirait qu'un feu dévorant lui brûlait à la gorge. C'est la première fois, dit sa mère, un son, un mot, deux syllabes glissaient sous sa langue. Maintenant, une expression toute verte, toute vive, toute nouvelle sort dans sa bouche: maman... ! Maman... !*

Deux voix s'enchevêtrent dans cet exemple. Le glissement entre les registres se manifeste à deux niveaux (personnel et temporel). L'organisation de cet extrait nous rappelle celle de l'extrait (5), où des marques énonciatives transposées et non transposées se mélangent. Analysons l'exemple suivant :

(15) *Li mande m pou mouvman lekòl la, mwen rakonte l tout bagay an de tan twa mouvman. Anfòm ! Te gen yon demi bous, li di, nan yon lekòl Pòtoprens, kolèj Maranata, dèyè Fòmèkredi.*

(15') *Il m'a interrogé sur mon activité scolaire. Je lui ai dit les choses en deux temps trois mouvements (sans perdre de temps). Super ! Il y avait, poursuit-il, une demi-bourse dans une école à Port-au-Prince, collègue Maranatha, non loin du Fort-Mercredi.*

Des composantes du DD sont combinées avec des composantes du DI, en (15). Les éléments de la deixis sont transposés : *Gen/il y a* en *Te gen/il y avait* et *Anfòm/Super !* La mixité de la structure énonciative est en fait assumée.

Considérons l'exemple suivant :

(16) *Krennsanpè pete yon sèl rèl. Se pa jodi a, kalte koze sa yo ap feraye nan zo*

kalbastèt li, tout moun ta renmen lakou sa chanje. Li pa kwè nan lide kote, tout biten kapab chanje nan yon peyi. (R. Lainy, *Tèt mwen anboulatya*, à paraître)

(16') Krennsanpè hurle. *Ça fait longtemps que ces paroles cogitent dans sa tête, tout le monde aimerait que ça change dans ce pays. Elle ne partage pas l'idée selon laquelle tout peut changer dans un pays.*

Le jeu polyphonique est présent dans l'exemple (16) où une certaine liberté s'observe entre la parole introductrice et la parole-objet. Les indices de la personne subissent des transpositions au cours du rapport (*mwen/ma* en *li/sa*, *mwen/je* en *li/elle*, etc.). La structure de cet exemple met en lumière une autre façon d'exprimer le DIL en créole haïtien.

En créole haïtien, le DIL est une des formes où s'illustre le caractère dynamique et vivant de la langue. Il garde une spécificité qui lui est propre, car bien souvent la parole mise en scène se dilue dans la structure de la phrase. Les indices de la parole introductrice ne s'affichent pas comme ils le sont dans les autres types de rapport (le DD et le DI). Rosier traite ce phénomène, et note que « bien souvent le contexte situationnel du DIL possède un discours citant » (1999, p. 131).

Il y a DDL, en créole haïtien, lorsque la parole d'autrui est mise en scène à l'aide des procédures qui tendent à dissimuler la portée de la médiation et de l'hétérogénéité. Les indices énonciatifs (moi-ici-maintenant) se libèrent de toute contrainte grammaticale liée au cadre de référence du locuteur-rapporteur. Ce dernier conçoit le cadre énonciatif d'un discours où la parole du locuteur initial ne subit aucune transposition. Soit l'exemple suivant :

(17) Tonton Jedeyon gade. Bonkou fèy mapou degrennen (...). Jedeyon pran babye. *Tonnè boule mwen ! Rita dechennen ! Li fè espè pa bale lakou a. Tifi sa a se yon movegrenn movesije* (Franketienne, *Dezafi*, 1975/2002, p. 35).

(17') Tonton Gédéon regarde. Des feuilles de « mapou » tombent (...). Gédéon se met à babiller. *Que la foudre me tombe dessus ! Rita se déchaîne ! Elle a fait exprès, elle n'a pas balayé la cour. Cette fille est une mauvaise graine, un mauvais sujet.*

Les faits discursifs observés en (17) diffèrent de ceux qu'on vient d'étudier dans le contexte du DIL. Pour délimiter les frontières de ce DDL, nous avons recouru au contexte linguistique. La prise en compte du contexte nous semble nécessaire parce qu'elle nous permet de remonter aux indices énonciatifs dont le locuteur se sert pour structurer le discours. La seconde raison est qu'elle motive et garantit le choix de regrouper cet extrait dans le paradigme du discours rapporté. Considérons l'exemple suivant :

(18) Jewòm mal pou wè deyò sitèlman van brase fatra, vannen pousyè toupatou. Tansèlman, li plede reflechi. Yon dibita vizyon woule souke tchatcha andan tèt li. *Sedat yon anvirele ap grate gòj mwen, tchaktchak trip mwen, djage anbativout mwen. Sejodi yon kabwèt bawousèl latounay ap vire ak mwen lan yon remolin tout boulin. Mwen louvri bouch mwen disètajè.* (Franketienne, *Dezafi* 1975/2002, p. 65).

(18') Jérôme a du mal à voir l'extérieur, à tel point que le vent brasse les fatras et soulève les poussières un peu partout. Seulement, il n'arrête pas de réfléchir. Un ensemble d'idées cogitent dans sa tête. *Ça fait longtemps que j'ai envie de crier, brasser mes tripes, piquer le bas de mon ventre. Ça fait longtemps qu'un ensemble de choses me tourbillonnent sans arrêt dans un moulin. J'ai ouvert largement ma bouche.*

On constate en (18) l'absence de bivocalité, d'hétérogénéité et de transposition. Les propos rapportés appartiennent au système de référence du locuteur initial. Contrairement au DD où la parole d'autrui est mise en scène par une autre qui assure de façon explicite sa médiation, les marqueurs énonciatifs se libèrent de toute contrainte grammaticale et typographique qui pourrait laisser imaginer l'existence d'un système de référence différent de celui du locuteur initial. On n'observe aucune différence de niveau, puisque c'est le cadre de référence du locuteur initial qui prime.

Le DD se caractérise par la reproduction fidèle du message rapporté, l'objectivité et l'illusion d'une frontière étanche entre la situation d'énonciation du discours citant et celle du discours cité, en créole haïtien aussi bien qu'en français. Le DI ne se présente pas toutefois de la même façon dans ces deux langues. En créole haïtien, la parole rapportée indirectement s'imbrique dans la parole-support sans l'intermédiaire de connecteur, dans certains cas (Ex. *Li di m {} l ap vini = Il m'a dit qu'il viendra*), et se réalise par le biais du jonctif *ke/que*, dans d'autres (Ex. *Josèf te di {ke} l t ap retounen/Joseph a dit qu'il reviendrait*). Le DIL met en relation des faits qui, à la fois, rapprochent et éloignent les deux langues.

Conclusion

Lorsque le DIL combine composantes du DD et composantes du DI, il met en relation des faits qui rapprochent et éloignent le créole haïtien du français. Le DIL assure l'éloignement du créole haïtien et du français par les indices appartenant au DI qu'il intègre ; il les rapproche par contre à l'aide des éléments relevant du DD. L'argument selon lequel le DIL se faufile quelque part entre le DD et le DI, en reprenant les indices personnels et spatio-temporels du DD en les combinant avec ceux du DI est pertinent, mais il ne couvre pas pour autant la totalité des exemples. L'étude que nous venons de développer s'organise autour des données que la créolistique marginalise. Elle montre que les faits marginalisés pourraient non seulement faire l'objet d'une étude intéressante, mais aussi susciter de pertinentes interrogations dans ce champ de la recherche linguistique (la créolistique). La problématique que nous avons abordée étant quelque chose de remarquable et de vaste, nous avons simplement choisi de la poser, au lieu de prendre le risque d'en faire un traitement superficiel.

¹ Le créole haïtien est parlé par tous les Haïtiens. Il est, pour reprendre Vernet, le moyen par lequel l'Haïtien exprime tout ce qui lui est profond (1984, p. 507-509).

² Même si ces auteurs ne traitent pas dans leurs travaux les opérations de prise en charge ou de mise en scène de la parole, leurs contributions ont considérablement fait avancer le débat sur le créole. Comhaire-Sylvain a élaboré une réflexion scientifique sur la morphosyntaxe du créole haïtien. En 1936, elle décrit les caractéristiques communes aux syntaxes de ce créole en rapport avec celles de certaines langues africaines. Sa pensée a eu des influences sur les travaux d'autres chercheurs. Lefebvre a poursuivi la position défendue par Comhaire-Sylvain en soutenant que les structures syntaxiques et sémantiques du créole haïtien refléteraient les langues africaines, bien que les réalités phonologiques et lexicales renvoient à sa « langue lexificatrice ». Le créole haïtien résulterait, par relexification, d'une copie des traits syntaxiques et sémantiques des items lexicaux du *fon* sur la représentation phonologique des items lexicaux du *français*. DeGraff (2002) développe une pensée qui va à l'encontre de la réflexion de la linguiste. Il note que la déclaration de Lefebvre semble impliquer que les esclaves disposent d'un système cognitif déficient qui les empêcherait d'apprendre les mots d'une langue seconde sans être capables d'accéder à leurs propriétés sémantiques et syntaxiques. Valdman propose de pertinentes réflexions sur l'histoire, l'évolution et la structure du créole haïtien qui ont considérablement marqué les recherches linguistiques en créolistique (1978). Damoiseau soutient la thèse que le créole haïtien et le français s'éloignent parfois dans leur fonctionnement, malgré la proximité existant entre ces deux langues (2005). Dejean (1982) consacre la majeure partie de ses travaux à l'étude de ce créole. Vernet note que le créole haïtien est l'organe où la pensée haïtienne serait effectivement exprimée. Le français est pour lui une langue de parade et d'apparat, vidée de sa communicationnalité et utilisée artificiellement comme indice symbolique de valorisation sociale (1984, p. 507-509). Fattier accorde une attention particulière au rapport créole/français, à la variabilité du créole haïtien et à l'évolution de son lexique (1998). Bref, tous ces auteurs et même ceux dont les travaux ne sont pas mentionnés, faute de place, dans cet article, contribuent à décrire et à mettre en valeur cette langue parlée par tous les Haïtiens.

³ Ces exemples sont empruntés à Perrin (2004).

⁴ Pour l'exemple en anglais, nous renvoyons à C. Veters (1994, p. 216).

⁵ Linguistes haïtiens, Tardieu, Edouard et Lalanne s'intéressent à l'étude du créole haïtien.

⁶ Sur ce point, voir Ducrot (1984) et Lainy (2010b).

⁷ Pour une étude critique et détaillée de la notion de *parataxe*, voir Cormimboeuf (2009, p. 123).

⁸ Manno Ejèn (2008, p. 17).

⁹ C'est nous qui traduisons.

¹⁰ Sur cette question voir G. Cormimboeuf (2009, p. 121-130).

Bibliographie

- J. AUTHIER-REVUZ, « Repères dans le champ du discours rapporté », in *L'Information grammaticale* 56, 1993, p. 10-15.
- J. AUTHIER-REVUZ, « La représentation du discours autre : un champ multiplement hétérogène », in LOPEZ-MUNOZ Juan Manuel et Rosier Laurence (dir.), *Le discours rapporté dans tous ses états*, 2004, p. 35-53.
- Ch. BALLY, « Le style indirect libre en français moderne I » et « Le style indirect libre en français moderne II », in *Germanisch-Romanische Monatsschrift* 4, 1912/1914, p. 549-556 et p. 597-606.
- A. BANFIELD, *Phrases sans parole. Théorie du récit et du style indirect libre*, trad. VEKEN, Cyril, Paris, Seuil, 1982/1995.
- C. BLANCHE-BENVENISTE, « Phrase et construction verbale », in *Verbum XXIV*, 2002, p. 8-22.
- J.-C. BONDOL, *La médiation journalistique dans le discours rapporté direct mise en évidence du point de vue subjectivant dans le langage de la télévision*, 2007. En ligne : archives.ouvertes.fr/.../La_mediation_journalistique_dans_le_DRD.pdf. (consulté le 22 février 2009)
- G. CORMINBOEUF, *L'expression de l'hypothèse en français, entre hypotaxe et parataxe*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 2009.
- S. COMHAIRE-SYLVAIN, *Le créole haïtien, morphologie et syntaxe*, Port-au-Prince, Wetteren, 1936/1974.
- R. DAMOISEAU, *Éléments de grammaire comparée, français créole*, Guadeloupe, Ibis Rouge, 2005.
- M. DEGRAFF, « Relexification : A reevaluation », in *Anthropological Linguistics* 44-4, 2002, p. 321-414.
- Y. DÉJEAN, *Une lecture critique de syntaxe de l'haïtien*, New York, Bank Street College of Education, 1982.
- Y. DÉJEAN, « Créole, école, rationalité », 2001. En ligne : <http://www.tanbou.com/2002/fall/CreoleEcoleRationalite.htm> (consulté le 12 mai 2010).
- O. DUCROT, *Le dire et le dit*, Paris, Éditions de Minuit, 1984.
- O. DUCROT, *Quelques raisons de distinguer locuteurs et énonciateurs*, *Polyphonie – linguistique et littéraire III*, 2001, p. 19-41.
- D. FATTIER, *Contribution à l'étude de la genèse d'un créole*, Presses universitaires du Septentrion, 1998.
- R. LAINY, « L'expression du temps dans les formes libres en français », in Laura CALABRESE et Laurence ROSIER (dir.), *Ceci est-il de la linguistique belge française ?*, revue *Le discours et la langue*, tome 1.2, 2010a, p. 135-153.
- R. LAINY, *Temps et aspect dans la structure de l'énonciation rapportée : comparaison entre le français et le créole haïtien*, thèse de doctorat, Université de Rouen, 2010b.
- C. LEFEBVRE, *Creole Genesis and the Acquisition of Grammar: The Case of Haitian Creole*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998.
- H. NOLKE, K. FLØTTUM, et C. NORÉN, (éds.), *La ScaPoLine. La théorie scandinave de la polyphonie linguistique*, Paris, Kimé, 2000/2004.
- L. PERRIN, « Le discours rapporté modal », in LOPEZ-MUNOZ, Juan Manuel et ROSIER Laurence (dir.), *Le discours rapporté dans tous ses états*, Paris, L'Harmattan, 2004, p. 150-161.

- P. POMPILUS, *Contribution à l'étude du créole et du français à partir du créole haïtien*, Port-au-Prince, Éditions Caraïbes, 1976.
- L. ROSIER, *Le discours rapporté*, Bruxelles, Duculot, 1999.
- G.-M. TARDIEU, EDOUARD Maxeau, LALANNE, Claire-Marie (dir.), *Gramè kreyòl*, Port-au-Prince, EdikaSolèy, 2006.
- A. VALDMAN, *Le créole : structure, statut et origine*, Nice, Klincksieck, 1978.
- P. VERNET, *Langues, Éducation et Société*, thèse de doctorat, tomes 1 et 2, Paris, Université de Paris V, 1984.

Les tâches de l'éducateur politique face à l'idée de civilisation

L'actualité revisitée de Anténor Firmin en Haïti au XXI^e siècle

KISLY JOSEPH

*Chercheur à l'Institut de recherche et de formation aux relations humaines
du Centre international Joseph Wresinski*

Introduction

Au-delà des héritages français de la langue et du système éducatif, Haïti se trouve à la croisée des chemins de diverses nations. Cette situation est plus que géographique, comme le montrent la cartographie caribéenne et l'histoire coloniale ; elle se manifeste surtout au travers de la culture diversifiée ou mélangée dont témoignent la langue créole et la pratique religieuse dans le pays. L'aire antillaise est un lieu qui, comme un nœud, lie le topographique, l'histoire et le vivre-ensemble des populations et pays de la Caraïbe, d'une manière qui exprime une culture diversifiée et commune à la fois. L'espace caribéen est un et divers. De ces derniers éléments participent l'éducation et la politique. Haïti s'inscrit pleinement dans ce contexte, en dépit de son évidente originalité à tous les points de vue, notamment par son contexte sociopolitique et économique attirant l'attention du monde de manière récurrente. Cette année, prolongeant la commémoration du centenaire de la mort de Anténor Firmin, auteur du livre *De l'égalité des races humaines* et homme politique haïtien membre du parti libéral, ayant vécu de 1850 à 1911, fournit l'occasion de questionner la pratique éducative et politique d'Haïti au travers du prisme de la pensée de ce dernier, sous l'angle de la civilisation ou des civilisations.

La problématique de la citoyenneté et de l'éducation du citoyen

L'actualité d'Haïti en ce début du XXI^e siècle, notamment en 2011 avec les joutes électorales, montre un tableau aussi captivant que douloureux, dans la recherche d'une concordance entre, d'une part, l'application des formules de développement et de démocratie, d'autre part, la reconnaissance ou la validation des actions de la multitude formée par les classes populaires majoritaires en nombre et éclatées. Multitude que Antonio Negri définit comme un corps politique décentré, c'est-à-dire une multiplicité de subjectivités libres et créatrices de nouveauté et de force politique, lorsqu'elles agissent en coalition de mouvements disparates de travailleurs liés souvent à des jeunes : étudiants, intellectuels, exclus ou chômeurs. En Haïti, la pratique politique de l'interdépendance sur le plan international affronte le désir de « la multitude de singularités agissant en coopération ».

L'éducation politique du citoyen se situe au centre de cet affrontement que nous choisissons d'observer sur le plan anthropologique de la culture et des civilisations. Depuis deux cents ans, les élites produites par l'école disputent le pouvoir politique à la multitude. Les premières se réclament d'une appartenance, de par leur éducation, à la civilisation occidentale comme des garants du progrès et du développement. Contre elles, la multitude souvent analphabète, très fragilisée et formée majoritairement des plus pauvres, se réclame de fait d'une civilisation différente et diversifiée, mais exprimée au travers de la langue vernaculaire et d'une pratique religieuse toutes deux créoles : le parler créole et le vaudou. Très souvent, cette multitude globalement créolophone reprend à son compte, au moins à cause d'une majorité en son sein de

gens à la peau très pigmentée, une provenance enracinée dans l'Afrique noire. Manifestement, une frange non négligeable de l'élite intellectuelle et économique se réclame également, souvent à des fins politiques, à coups d'arguments ethniques et scientifiques, de l'Afrique noire. Laquelle, de l'élite ou de la multitude populaire, use de l'argument d'appartenance ou d'enracinement, ou au rebours de celui d'arrachement ou d'ouverture ? Problème que le présent article tentera de démêler.

Cet écart est accentué par le support économique de l'élite. Elle le met à profit comme pouvoir héréditaire pour dominer et instrumentaliser la population afin d'accéder au pouvoir politique, alors que celle-ci, forte de sa conscience, ne lâche jamais tout à fait le morceau, lorsque, à défaut de prendre le pouvoir, elle pèse dans la balance pour l'octroyer. D'aucuns pensent que la multitude, lorsqu'on lui laisse le choix, persiste à ne pas confier le pouvoir politique aux élites. Les jugements sont partagés. Un lieu commun est de se servir de l'exemple historique de la carrière politique de Firmin pour stigmatiser la multitude d'incapacité de choix politiques judiciaires lorsqu'elle refuse de choisir les membres des élites comme dirigeants. C'est le cas de l'appréciation du romancier et historien Michel Soukar (2010, p. 141), relativement à Firmin comme symbole des leaders des élites, à chaque fois victimes des déboires venant du choix populaire ou de ceux qu'il nomme des *voyous*.

Le *firminisme* politique en Haïti, comme pratique politique progressiste adoptée par la petite et moyenne bourgeoisie liée aux gens de professions libérales, n'induit-il pas en erreur à cause de son élitisme méprisant ? Cette doctrine prône la méritocratie. Or, dans le contexte d'Haïti, ce jugement méprisant envers la multitude est motivé par la déception et la mélancolie du pouvoir. Si notre analyse le nuancera ou l'invalidera au moyen d'un tout autre fondement anthropologique et culturel, elle partira pourtant du constat évident de cet antagonisme. Ce clivage n'est jamais résorbé. Il reste un héritage historique dans le vivre-ensemble haïtien, puisqu'il remonte à l'époque coloniale marquée par la société esclavagiste et l'économie fondée sur le système d'habitation agricole. Pourquoi et comment traverse-t-il ou survit-il à l'époque postcoloniale ? N'est-il pas une constante de la reproduction dans l'éducation de l'homme politique haïtien ? Comment examiner l'éducation à la citoyenneté en Haïti pour comprendre cet affrontement ? L'impossibilité de la réconciliation est-elle fatale, à l'image d'un mal endémique traduit dans le proverbe du créole haïtien : *depi nan ginen, nèg rayi nèg*?¹

Cette référence au langage ou au « parler » haïtien traduit notre volonté de ne pas entrer dans des analyses de classes sociales et économiques, mais de nous circonscrire aux phénomènes de culture et de civilisation pour saisir le problème éducatif et politique en Haïti. Sur l'énorme plan où se déploie la séparation sociale relative à la couleur de peau en référence aux préjugés ethniques, nous remarquons la coupure sociale entre le citadin et le *nèg nan mòn*² ou *nèg an deyò*³. Donc, existe-t-il un citoyen haïtien unique, puisqu'il y a une différence de rang social entre « celui d'en dehors », le « nègre des campagnes », majoritaire en nombre, et le reste, accédant exclusivement au centre des affaires dans les villes ? C'est le cas pour Port-au-Prince, la capitale mégapole qu'aucune catastrophe naturelle, écologique ou politique ne parvient à faire déchoir de son statut. Donc, quel citoyen produit le système éducatif haïtien dans une République marquée par divers plans et niveaux de clivage ? Puisqu'après le triomphe de la révolution anti-esclavagiste de Saint-Domingue en 1804, vite Haïti devient la première République noire et indépendante, quel citoyen former pour cette République à connotation ethnique ? Plus précisément, quelle finalité éducative pour les citoyens ?

Notre interrogation est d'emblée circonscrite à la philosophie politique de l'éducation au sens que Gauchet (2002) donne à cette discipline : une démarche consistant à accomplir un travail d'éclaircissement qui dépasse la tâche spéculative de la philosophie de l'éducation, mais qui cible l'écoute des professionnels de l'éducation

sur des problèmes à identifier. Par exemple, ceux qui sont de l'ordre de la citoyenneté ou de l'éducation à la citoyenneté. Que peut être l'éducation politique du citoyen haïtien ? Un article de Ricœur sur les tâches de l'éducateur politique nous fournira le plan conceptuel, en même temps qu'une définition de la civilisation, pour approcher notre questionnement. Vu la connotation raciale que revêt l'appellation *République noire et indépendante*, l'éducateur politique haïtien doit trouver dans les pères fondateurs de la patrie des doctrines, tout aussi fondatrices, concourant à sa tâche d'éduquer le citoyen. De quel recours sera Firmin dans la construction de l'imaginaire du citoyen et de l'éducateur politique ? Sa plaidoirie moderne et scientifique en faveur de l'exaltation de la race noire dans son traité *De l'égalité des races humaines – anthropologie positive* faisait face à ce dilemme. Tout comme *Le Traité du Tout-Monde* de Glissant (1997), plaidant en faveur de l'excellence du métissage racial contre tout atavisme, continue de faire face à cette difficulté. Les fondements anthropologiques et les conséquences de ces deux traités antillais dictent, à tour de rôle, un mode spécifique de citoyenneté, puisqu'ils se réfèrent à deux théories différentes de l'identité.

Nous définirons une conception de la citoyenneté, puis les tâches qui incombent à l'éducateur politique. D'abord, nous cernerons une définition de la citoyenneté selon le contexte moderne de la République dans la métropole française ; en même temps, nous montrerons la différence entre les tâches assignées alors à l'éducateur politique par Condorcet, et celles définies plus récemment par Ricœur. Puis, toujours en référence à ce dernier, nous envisagerons l'éducation en Haïti par rapport à l'idée de civilisation en général, et de la civilisation créole en particulier, ce qui mettra pleinement en dialogue l'anthropologie de Firmin et celle de Glissant : deux anthropologies pour deux identités.

Le citoyen et les tâches de l'éducateur politique face à la civilisation

Clarifions d'abord le sens du mot *citoyen* à l'époque de la Révolution française, notamment chez Condorcet et les *tâches de l'éducateur politique* définies dans l'article de Ricœur, afin d'élucider par la suite les présupposés de la conception du citoyen, de la civilisation et du progrès chez Firmin, également pour mieux saisir l'approche de Glissant.

« Comment définir la citoyenneté ? » titre un chapitre du livre de Delemotte et Chevalier (1996, p. 174) : *Étranger et citoyen-Les immigrés et la démocratie locale*. Le terme « citoyenneté » renvoie d'abord à un statut : celui de citoyen ou de national. La citoyenneté se confond, dans ce cas, avec la nationalité. On parle alors de la citoyenneté française pour la nationalité française, comme on parle aux États-Unis d'Amérique de *citizenship* ou de *american citizen* pour la nationalité américaine. La citoyenneté recouvre également un ensemble de prérogatives liées à la qualité de citoyen : un ensemble de droits incluant par exemple le droit de vote, des droits politiques, des droits civils ou des droits civiques. Enfin, la citoyenneté désigne un certain type de comportements par lesquels l'individu participe à la vie de la cité, manifestant son intégration à la collectivité. Dans le contexte qui nous intéresse, celui allant de l'époque des Lumières à celle du romantisme, nous retenons les termes « citoyen » et « citoyenneté », à partir de la conception originelle issue de la tradition révolutionnaire. Alors, la citoyenneté ne se conçoit que par référence à une communauté politique, à l'exercice du pouvoir politique. Or, le concept d'égalité arrive au centre de notre réflexion, puisque nous visons l'influence du traité *De l'égalité des races humaines* de Anténor Firmin sur la conception de la citoyenneté en Haïti. Alors, l'égalité des races n'implique-t-elle pas l'idée d'une citoyenneté ayant pour attribut une égalité qui ne soit pas un privilège réservé aux seuls citoyens mais à tous ? Qu'il s'agisse de citoyens éclairés ou de citoyens nationaux, à moins

que tous soient universellement citoyens en toute égalité. D'où vient cette idée de citoyen éclairé? Quel en est le fondement culturel et anthropologique?

Quelle est l'influence philosophique de Condorcet et quelles sont ses limites anthropologiques? L'influence politique et philosophique de Condorcet peut s'expliquer au travers, d'une part, de son rationalisme politique traduit dans sa conception du citoyen comme acteur rationnel et, de l'autre, de sa philosophie politique de l'éducation, concrétisée dans sa doctrine de l'instruction publique.

Examinons, tout d'abord, la question du citoyen comme sujet ou acteur rationnel. Au lieu d'être un homme concret, historique et particulier, il est sujet d'une civilisation universelle. Il tient ceci de manière originaire, c'est-à-dire de droit naturel. Pour Condorcet (p. 333), «la nature n'a fait que des hommes et des citoyens». Or, la nature reste la même et elle ne change pas. Ses lois sont éternelles et nous progressons dans leurs connaissances qui, de ce fait, progressent. Le progrès se définit comme la masse de vérités qui augmente. Nous progressons dans les Lumières, c'est-à-dire vers la liberté et vers l'égalité.

Le corps politique nécessite des esprits, c'est-à-dire des sujets capables de réfléchir sur la nécessité de la loi. La loi en politique est secondaire par rapport à la loi de la nature. Ainsi, l'abstraction raisonnée ou la réflexion est un détour nécessaire par le politique. Cette capacité de raisonner du citoyen vient de la nature éclairée par l'instruction. La loi en politique n'est pas l'expression directe de la volonté d'un groupe, fût-il unanime ou constitué de représentants, ceux-ci étant d'abord des sujets «formés pour», c'est-à-dire éduqués. D'où la tâche de l'éducateur politique comme formateur du citoyen éclairé et républicain. De là vient la primauté d'une instruction qui soit publique pour générer des citoyens aptes à être des représentants du peuple dans sa complexité. Aussi, dans le *Plan de Constitution*⁴, Condorcet appelle-t-il de ses vœux une citoyenneté instruite et réfléchie: tous doivent apprendre ce qui pourrait permettre à chacun de défendre son avis devant tous lors d'un vote et de dénoncer les risques de l'abus de pouvoir. C'est l'exercice réel des droits qui rendra manifeste la soumission de tous au seul souverain des peuples: la vérité. Celle-ci doit exercer sa douce puissance sur tout l'univers. Ainsi n'est-ce pas un peuple qui aura brisé ses fers, mais bien les amis de la raison qui auront remporté une grande victoire universelle. En cela, le citoyen n'est sujet que d'une unique civilisation universelle en vue de laquelle il est éduqué en République.

De plus, le régime républicain ou de la chose publique pose comme nécessité originaire une instruction publique fondée philosophiquement, et comme de droit naturel: il est naturel d'être citoyen instruit. C'est un dû qu'il faut rendre au peuple en instruisant ses citoyens. Alors, l'égalité entre ces derniers ne sera pas «une chimère» (Kintzler, 1984, p. 20). D'où l'adéquation de la philosophie politique de l'éducation de Condorcet (p. 325), axée sur l'instruction publique, avec la philosophie des Lumières car «les progrès de l'esprit humain ne seraient plus ceux de l'esprit de quelques hommes, mais ceux des nations elles-mêmes». Sa doctrine de l'instruction publique a été conforme à cette philosophie au point que la formation du citoyen éclairé et républicain ait pu relever d'une véritable tâche de l'éducateur politique.

Aussi, pourra-t-on situer anthropologiquement les idées de Firmin par rapport à cette pensée de Condorcet, donc des Lumières, sur l'homme en général et sur le citoyen en particulier. La formation du citoyen, à la Condorcet, ne cache pas sa prétention à la formation d'une élite. Mais il s'agit d'une élite au service de l'ensemble. Comme le dit Kriegel (1994, p. 114): «la nature humaine est culture et le principe d'égalité n'est qu'un principe d'égalisation, donc d'éducation.» Justement, Condorcet a-t-il pensé, fondamentalement ou par droit naturel, à une égalisation entre l'ignorant et le citoyen éclairé? Puisque la nature n'a fait que des hommes et des citoyens, il n'y pas d'ignorant par droit naturel, ni d'élite par droit naturel. Cependant, selon l'esprit des Lumières, il faut en toute nécessité rendre à tout

homme son humanité, par une instruction publique. Où le bât blesse-t-il ? Dans l'assimilation méprisante de l'ignorant à l'erreur et à l'incivilité ou, du moins, dans son exclusion de fait de la citoyenneté.

Il convient, à l'époque contemporaine, de distinguer le citoyen abstrait, dont parle Condorcet, du citoyen concret, jouissant des droits culturels sans enfermement dans des particularismes. Il y a nécessité d'un équilibre dont la pensée de Ricœur est prégnante. Il s'agit de situer les retombées de la pensée de Ricœur quant aux «*tâches de l'éducateur politique*» sur notre questionnement au sujet de la compréhension de l'éducation citoyenne entre arrachement et enracinement. D'un côté, il s'agit de la formation de l'être dans ses facultés de sensibilité et d'imagination, au sens du «*educare*» de l'étymologie latine, pour une socialisation par immersion ou par imitation au moyen d'un mode de transmission traditionnel en s'instruisant, se nourrissant ou s'enracinant dans la tradition. De l'autre, il s'agit de faire sortir le sujet de soi-même vers autre que lui, au sens du «*educere*» latin, par l'acquisition d'un savoir donc d'une socialisation méthodique par le discours réflexif arrachant à la tradition. Deux perceptions de l'éducation comprises dans les trois tâches de l'éducateur politique de Ricœur selon les trois aspects du phénomène de civilisation : l'outillage, l'institution et les valeurs.

Le premier niveau du phénomène de civilisation est le domaine de l'outillage, formé des traces, des documents et des monuments, des ouvrages, des livres et des bibliothèques. Ceux-ci forment l'ensemble des biens communs à une unique civilisation humaine dont tout homme est membre. D'où la première tâche de l'éducateur politique qui devra préparer ou initier, donc former les hommes ou le citoyen à la responsabilité de la décision collective, pour répondre de la civilisation mondiale ou de l'unique humanité au travers des choix collectifs.

Le deuxième niveau de la civilisation, au sens large, est celui des manières de faire exister les moyens matériels et spirituels formant les biens communs de l'humanité. Ceci est de l'ordre des institutions ou des formes d'existence sociale ou de droit, ou par décision, ou par l'exercice de la force, c'est-à-dire de l'exercice du pouvoir. Ici est mobilisée la responsabilité morale du citoyen car on est sur un plan éthico-politique. Alors que l'outillage forme un héritage culturel durable, les institutions par contre restent abstraites, aléatoires et soumises à évolutions. D'où la deuxième tâche de l'éducateur politique d'équilibrer cette tension : faire entrer dans la civilisation mondiale et veiller à promouvoir la vocation humaine à l'identité individuelle. Dit autrement, il aura pour tâche d'arbitrer deux morales, d'une part une morale de conviction en rapport à la personnalité individuelle et culturelle, et d'autre part une morale de responsabilité vis-à-vis des décisions politiques et institutionnelles.

Le troisième niveau ou aspect de la civilisation est celui des valeurs, relativement à la subjectivité intégrant à la fois l'arrachement et l'enracinement à une naturalisation. Il ne s'agit pas d'un sujet maître et possesseur de la nature, mais d'un sujet qui reçoit une nature, rationnelle et sensible à la fois, comme monde commun à la fois universel et particulier. La subjectivité pour Ricœur est une résultante de l'idée de l'humanité des Lumières et de celle des romantiques vis-à-vis de l'anthropologie moderne occidentale. Legros (1993, p. 266), commentant Arendt (1973), insiste sur cet équilibre nécessaire à une subjectivité pleinement affirmée et accomplie. D'où la troisième tâche de l'éducateur politique consistant en une réinterprétation du passé avec ses valeurs, ses images et ses symboles, par rapport à une humanité plurale : une tâche dialectique entre enracinement et arrachement, entre universalisme et particularisme.

La nécessité de l'articulation de ces trois tâches en Haïti peut s'illustrer par un unique exemple : l'école se fait dans une langue qui n'est pas la langue maternelle de l'enfant. L'idée d'un enseignement en français fait office d'arrachement à une langue d'enracinement, le créole. De plus, nous considérons que l'école congréganiste,

c'est-à-dire chrétienne, et l'école nationale, c'est-à-dire républicaine et publique, charrient des valeurs éducatives venant hors d'Haïti et d'une histoire autre, celle de la France. Celles-ci se confrontent du coup à des valeurs et des symboles natifs ou propres à cette ancienne colonie française.

Devant un tel état de fait, comment éduquer d'une manière qui tienne compte des divers aspects du phénomène de civilisation ?

Éduquer en Haïti face à la civilisation universelle et la civilisation créole – deux anthropologies pour deux identités

Le traité *De l'égalité des races humaines* de Firmin et le *Traité du Tout-monde* de Glissant sont deux anthropologies d'obédience moderne et en dialogue, qui sont susceptibles d'éclairer l'éducation à la citoyenneté dans l'ancienne colonie française d'Haïti et dans l'aire géographique antillaise. Comment ces deux philosophies politiques, entre l'arrachement et l'enracinement, peuvent-elles guider aujourd'hui la tâche de l'éducateur politique ?

Commençons avec Firmin dont nous ne visons guère à l'analyse de l'œuvre, pas même de son fameux traité, mais seulement à faire ressortir sa conception sur la civilisation, afin d'éclairer la tâche de l'éducateur politique d'aujourd'hui. En quoi sa doctrine tend-elle vers un enfermement culturel ou au contraire à une ouverture par arrachement culturel à la naturalisation ? Aussi, disons-nous qu'il est un apôtre ou un héraut de la civilisation universelle, en même temps qu'il reste pris au piège d'un double enfermement culturel.

En affirmant son credo pour la science, la civilisation et le progrès, il ne détruit pas les fondements de l'inégalité dans l'humanité mais, paradoxalement, en se positionnant comme penseur postcolonial, il prône la destruction totale de l'ancien régime des privilèges et de l'esclavage de l'homme par l'homme. Son traité *De l'égalité des races humaines*, sous-titré *Anthropologie positive*, se saisit du problème de la race comme prétexte et instrument à une fin plus large : la science et un projet de civilisation. En disciple d'Auguste Comte, Firmin fait tout jouer sur les idées de civilisation, de progrès et d'humanité. Comme il le dit, en affirmant, avec des preuves scientifiques, « l'égalité naturelle existe entre toutes les races », s'il y a des nations sauvages et des nations civilisées où les premières sont inférieures aux secondes, « la race n'y est pour rien, la civilisation y est pour tout » (p. 259). Ainsi apporte-t-il dès sa préface « une offrande humble et respectueuse » à la mission de son pays de montrer à la terre entière que les hommes, noirs ou blancs, sont égaux en qualité comme en droit. Il faut admettre qu'à l'époque, la force et l'autorité définitives de sa doctrine de l'égalité des races sont en rapport avec deux finalités manifestant son appartenance conjointe au romantisme et aux Lumières. D'une part, détruire scientifiquement la doctrine de l'inégalité des races humaines chez ses savants collègues de la Société d'anthropologie de Paris, tels que Broca et De Quatrefages ou des penseurs comme Renan et De Gobineau, en usant des arguments tirés de la science positiviste et de sa conviction inspirée des Lumières pour invalider leur pseudoscience anthropologique, leur disant : « Non, tu n'es pas une science ! » (p. 139) D'autre part, comme romantique, affirmer « qu'une chaîne invisible réunit tous les membres de l'humanité /.../ cultivant de mieux en mieux les sentiments altruistes qui sont le plus bel épanouissement du cœur et de l'esprit de l'homme » (p. 404). Ainsi, en plus d'« une communauté des nations » (p. 403), visait-il, par l'avènement de l'égalité des classes sociales via l'égalité des races humaines dans tous les peuples de l'univers, à porter « un dernier coup aux conceptions du Moyen Âge, la dernière étape accomplie dans l'abolition des privilèges » (p. 393).

Pourtant, il est dommageable de trouver sous la plume de Firmin l'apologie d'un aboutissement inéluctable du progrès ou d'une évolution de la civilisation vers une

humanité sage, éclairée, civilisée, dit-il, « dans ce que nous appelons les hommes supérieurs » (p. 399). Fidèle au canon d'une unique civilisation universelle, il tombe dans le panneau des discriminations, tout en défendant la race noire, ce qui est un signe d'un double enfermement : dans la civilisation occidentale dite universelle comme référence d'accomplissement de la civilisation et dans le retour atavique à l'Afrique. L'ambiguïté n'est-elle pas manifeste lorsque nous lisons : « la race noire d'Haïti est destinée à s'améliorer, à grandir sans cesse en beauté et en intelligence » (p. 281)? L'impression est plus forte encore, lorsque, ce que Condorcet (p. 325) dit de la nation, quant au rôle du « progrès de l'esprit humain » ou « du progrès vers la liberté » cité par Kintzler (1987, p. 289), Firmin le dira de la race : « une race ne monte, ne grandit que par la vertu, les talents et la science de ceux qui sont les représentants » (p. 279). Paradoxalement, son élitisme est évident. Même s'il critique une anthropologie systématique qu'il jugeait raciste, il reste enfermé par son anthropologie positive, dans cette unique civilisation universelle en marche. Par ailleurs, héraut du panafricanisme, il s'est enfermé dans un héritage ancestral et atavique ou lointain, par la réappropriation des conquêtes civilisatrices de la race noire d'Afrique dont il revendique l'appartenance pour les Haïtiens comme stricts héritiers de la « race éthiopique » (p. 353). Il allait dans sa préface jusqu'à dire que : « Haïti doit servir à la réhabilitation de l'Afrique. » Il utilisait, à bon escient, des arguments de la sélection naturelle pour affirmer que « si le noir antillien, antillais fait preuve d'une intelligence supérieure », il le devait au premier germe mental fortifié et augmenté par la sélection. Mais insister sur le rôle supérieur de la race noire comme « première à commencer l'évolution civilisatrice et sociale » (p. 352), ou tenir les prouesses du libérateur Jean-Jacques Dessalines comme « la preuve la plus éloquente, la plus évidente de la supériorité native de la race noire » (p. 331) relève d'un ethnocentrisme regrettable. L'excès assez fréquent d'un racisme blanc ne saurait justifier celui du noir. Ici, la quête d'identité est celle de l'identique, de l'unique, d'une éducation comme promotion de biens communs qui enferment dans un universel. Ceci laisse peu de place aux deux autres tâches de l'éducateur politique : celle d'arbitrage ou d'équilibrage de la moralité et celle d'une réinterprétation des valeurs, images et symboles culturels divers. Il doit exister un moyen, autre que cet enfermement, pour parler de civilisation.

C'est Glissant (1997) qui amène l'émergence et la proposition d'une nouveauté *antillienne*, au travers de l'identité métisse ou créole, dont participe à part entière Haïti, en plus d'être « la terre matrice des pays antillais » (1997, p. 139). Ceux-ci forment une « totalité-monde dans sa diversité physique et dans les représentations qu'elle nous inspire... » (p. 176). C'est l'univers qu'il nomme « Tout-monde » (p. 146) tel qu'il change et perdure en échangeant. Une indépendance de pensée qui se dégage d'une interdépendance de fait. Ces pays forment un territoire, archipel de petits pays apprenant à penser en termes archipéliques, c'est-à-dire dans la non-présomption, l'ouverture, la dérivation, la variance et le partage. Tel est un paradigme de ce qu'est *de facto* le monde sous d'autres proportions, contrairement et loin de l'approche de Firmin avec l'idée d'humanité tirée du positivisme de Comte à caractère systématique, synthétique et englobant, ou de ce que Debray (2006) appelle les *aveuglantes lumières*.

Dans cet imaginaire d'humanité multidirectionnelle, la négritude prend le sens de déversement, de diaspora ou d'errance, au lieu d'un retour atavique à l'Afrique noire. La pensée archipélique implique, au lieu d'un être-racine qui isole les cultures, un être-comme-relation dans un vivre-ensemble où l'intégration n'est plus nécessaire comme quête, mais plutôt un apprentissage à penser, agir ou travailler ensemble comme des êtres se faisant dans un magma composite. C'est cela l'identité métisse, composite ou créole qui rend compte d'une nouvelle idée des civilisations sous le modèle des rhizomes et non d'une racine unique, identique ou totale. Ainsi, la nation haïtienne, se révélant à elle-même multiraciale comme toutes les autres

nations en réalité, pourra-t-elle promouvoir une éducation ou un système éducatif tout contraire à un pays selon Glissant (1997, p. 139) « qui meurt, à chaque fois, de débattre entre ses élites nègres et ses élites mulâtres, tout aussi carnassières ».

Ainsi, l'éducateur politique aura-t-il pour tâche de faire entrer dans une civilisation mondiale une esthétique ouverte, qui laisse de la place à l'autre humanité sentie comme une partie de soi-même, non pas uniquement celle de la raison, comme unique humanité à réaliser, mais dans un équilibre et une réinterprétation des valeurs, images et symboles. Haïti, la mère des pays antillais, outre par l'art, dit-elle suffisamment au monde son identité composite ? L'avortement du progrès sur cette terre n'est-ce pas une preuve qu'elle ne se saisit pas encore comme totalité-terre, par sa diversité, ou « *Tout-monde* » ? Alors, se cherche-t-elle dans une individuation par l'instruction ou l'éducation à l'universel ? Par contre, le citoyen formé à cette pensée de la relation et à cette identité de la relation forgerait ce minimum de vivre-ensemble dans l'État-nation tel que défini par Todorov (2008, p. 103) : « un pouvoir attribué à l'ensemble des citoyens /.../ un groupe humain ayant même langue et mêmes traditions. » Ce qui mettrait hors d'actualité le propos de Firmin (p. 285) que c'est seulement au sein des élites que « Haïti trouvera les meilleurs ouvriers pour l'œuvre de progrès et de civilisation qu'elle doit réaliser dans l'archipel antillais ».

Conclusion

En revisitant l'actualité de la pensée de Firmin, les professionnels de l'éducation en Haïti découvriront une nouvelle philosophie politique de l'éducation. Éduquer le citoyen passe par le ressaisissement de son identité. L'éducateur politique s'y efforcera. L'équilibre dans une dialectique entre enracinement et arrachement aidera Haïti à s'ouvrir à un projet de civilisation reposant sur la primauté des plus défavorisés, sans élitisme, ni exclusion, pour se révéler dans son identité métisse ou créole. Ceci, comme le dit Joseph Wresinski (2007, p. 152), non seulement par souci d'humanité, mais par équité et justice. Telle est la manière d'entreprendre l'éducation politique du citoyen haïtien aujourd'hui.

¹ Traduction française littérale du proverbe créole haïtien : « Depuis l'Afrique en Guinée, les nègres se détestent entre eux. »

² Traduction française littérale du proverbe créole haïtien : « Nègre des montagnes ».

³ Traduction française littérale du proverbe créole haïtien : « Nègre d'en-dehors » ou « Nègre des campagnes ».

⁴ Ce *Plan de Constitution* présenté à la Convention nationale les 15 et 16 février 1793, en l'an II de la République, fut imprimé par ordre de la Convention nationale.

En ligne : <http://www.biblio.com/cart.php?add=1&bid=152438006> (consulté le 19 juin 2009).

Bibliographie

- J.-A.-N. CONDORCET, « Post-scriptum à l'Essai sur la constitution et les fonctions des assemblées provinciales », in *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, Paris, GF Flammarion, 1994.
- R. DEBRAY, *Aveuglantes lumières. Journal en clair-obscur*, Paris, Gallimard, 2006.
- B. DELEMOTTE et J. CHEVALIER, (dir.), *Étranger et Citoyen – Les immigrés et la démocratie locale*, Paris, L'Harmattan, 1996.
- A. FIRMIN, *De l'égalité des races humaines* (anthropologie positive), Montréal, Mémoire d'encrier, 2008. (Paris, F. Pichon, 1885 ; Paris, L'Harmattan, 2003)
- M. GAUCHET, D. OTTAVI et M.-Cl. BLAIS, *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Paris, Bayard, 2002.
- E. GLISSANT, *Traité du tout-monde*, Paris, Gallimard, 1997.
- C. KINTZLER, *Condorcet, l'instruction publique et la naissance du citoyen*, Paris, Folio Essais, 1987.
- B. KRIEDEL, « Démocratie et anthropologie », in *Propos sur la démocratie – Essais sur un idéal politique*, Paris, Descartes et Cie, 1994.
- R. LEGROS, *L'idée d'humanité. Introduction à la phénoménologie*, Paris, Grasset, 1993.
- P. RICŒUR, « Les tâches de l'éducateur politique » (1965), in *Lectures 1*, Paris, Le Seuil, coll. Points/Essais, 1991.
- M. SOUKAR, *L'Âge du Tigre – Journal d'un révolutionnaire*, Florida, Educa Vision, 2010.
- T. TODOROV, *La Peur des barbares - Au-delà du choc des civilisations*, Paris, Robert Laffont, 2008.
- F. VERGÈS, *Abolir l'esclavage: une utopie coloniale. Les ambiguïtés d'une politique humanitaire*, Paris, Albin Michel, 2001.
- J. WREZINSKI, *Refuser la misère*, Paris, Cerf, 2007.

Le sens de l'école et des savoirs scolaires en milieux populaires à Port-au-Prince¹

GINA LAFORTUNE

Doctorante en sciences de l'éducation, Université de Montréal

Introduction

Cet article explore le rapport à l'école et aux savoirs scolaires en milieux populaires à Port-au-Prince. En Haïti, la question de l'accès à l'école et de celle de la réussite scolaire sont plus que préoccupantes : plus de 30 % de la population d'âge scolaire ne sont toujours pas scolarisés. Dans le secondaire, le taux d'abandon avoisine les 25% tandis que le taux d'échec en classes terminales s'élève souvent à plus de 50% (Bourdon, Orivel et Pierrot, 1991 ; Unesco, 2000). Ces constats nous ont amenée à nous interroger sur les jeunes des milieux populaires, sur leurs projets d'avenir, leurs rêves et leurs espoirs dans un contexte de crise économique et de désintégration sociale dont ils ressentent particulièrement les contrecoups (50% des jeunes sont au chômage).

Quel sens les familles et les élèves de milieux populaires accordent-ils à l'école et aux savoirs scolaires ? Les savoirs et apprentissages scolaires sont-ils valorisés en eux-mêmes ou dévalués par rapport à d'autres savoirs jugés plus importants ? Sont-ils saisis comme un tremplin pouvant permettre de se projeter et d'ouvrir de nouvelles possibilités ou considérés comme chasse gardée d'une certaine élite intellectuelle tantôt admirée tantôt décriée ?

En 2008, à Port-au-Prince, 29 acteurs-clés du système éducatif haïtien ont été invités à se prononcer sur ces questions, en entrevues individuelles et de groupe, dans le cadre de la première phase exploratoire d'une recherche doctorale. L'objectif de cet article est de présenter leur point de vue en laissant place, le plus possible, à leur voix d'acteur. Nous présentons d'abord le cadre théorique de la recherche et la démarche méthodologique, puis les données des entrevues.

Le rapport aux savoirs et aux apprentissages en milieux populaires

L'expression « rapport au savoir » a été conceptualisée en éducation dans les années 1980, à partir des travaux de Charlot et des membres de l'équipe ESCOL sur les milieux populaires en France. Toutefois, Charlot (2003) lui-même reconnaît que ni le concept de rapport au savoir, ni les questions que cette problématique soulève ne sont récents. Le rapport au savoir est, en effet, une question philosophique fondamentale qu'on retrouve chez les auteurs anciens et modernes, allant de Platon à Bachelard, en passant par Hegel (Charlot, 2003). Le concept revient également sous la plume des psychanalystes (Beillerot, Bouillet, Blanchard-Laville, et Mosconi, 1989) et des didacticiens (Chevallard et Joshua, 1991 ; Maugny et Caillot, 2003).

En sociologie de l'éducation, la problématique du rapport au savoir pose la question du sujet confronté aux savoirs et à l'acte d'apprendre. Le « rapport à » renvoie à ce que l'objet ou le contenu de pensée, le lieu ou la situation, signifient pour lui. On s'interroge sur ce qui mobilise l'élève, ce qui le meut de l'intérieur et le pousse à investir le champ scolaire ou à ne pas le faire (Charlot, Bautier et Rochex, 1999). Le rapport au savoir et à l'école est défini comme « une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir. (...)

entre un individu (ou un groupe) et l'école comme lieu, ensemble de situations et de personnes» (Charlot, Bautier et Rochex, 1999, p. 29).

Le rapport au savoir inclut ainsi une dimension identitaire et une dimension épistémique. La dimension identitaire se rapporte à «la façon dont le savoir prend sens par rapport à des modèles, à des attentes, à des repères identificatoires, à la vie que l'on veut mener, au métier que l'on veut faire» (Bautier et Rochex, 1998, p. 34). La dimension épistémique renvoie à la nature et à la signification du savoir ou de l'apprentissage.

Ces deux dimensions sont, en outre, modulées par la dimension sociale du rapport au savoir, qui resitue le sujet et les savoirs dans un espace-temps, dans la «société structurée, hiérarchisée, inégalitaire» (Capiello et Venturini, 2009, p. 2). Indissociablement identitaire et épistémique, singulier et social, le rapport au savoir s'avère une co-construction qui engage l'élève, la famille, la communauté et les institutions éducatives.

Cette prise en compte de l'imbrication de l'histoire singulière de l'élève dans un contexte micro- et macro-social permet de le situer à l'intérieur d'un champ de forces potentiellement antagonistes qui le sollicitent. S'il peut être mobilisé sur l'école et les apprentissages scolaires, il peut aussi être pris dans un faisceau d'influences et de préoccupations comme une situation familiale problématique, le quartier et les amis, l'avenir professionnel, etc. (Perrenoud, 2004; Thin et Millet, 2005).

Pour revenir à la dimension épistémique du savoir, il y a aussi lieu de se pencher sur la nature, «l'état» des savoirs scolaires eux-mêmes et leur mode de transmission. Pépin (1994) montre que, d'un point de vue constructiviste, l'individu ne conserve que les savoirs qui lui paraissent viables, c'est-à-dire ceux qui lui sont utiles et contribuent à résoudre ses problèmes de survie et d'adaptation. Or, l'école permet rarement aux élèves d'appréhender les savoirs en ces termes et fonctionne à partir d'un ensemble d'«allant de soi» qui fige les savoirs et la connaissance. Ainsi, les savoirs scolaires sont souvent réifiés, chosifiés, fétichisés (Fabre, 2007). Ils ne sont pas expérimentés, mais transmis et présentés à l'élève comme quelque chose qui vient en rupture ou en remplacement de ses propres savoirs. Les savoirs viables ou «pratiques» construits à l'école sont ceux qui, selon Pépin (*ibid.*), permettent aux élèves de «réussir leur propre mise en scène», autrement dit, un rapport à l'autorité instituée, un rapport de soumission et d'impuissance à l'égard des savoirs établis.

On peut s'attendre à ce que cette dernière considération prenne une dimension particulière en Haïti en raison du poids de l'héritage socio-historique sur les représentations du savoir. En effet, traditionnellement en Haïti, tel qu'il ressort dans certains romans des XIX^e et XX^e siècles (Lhérisson, 1905), le savoir est fortement associé à la langue française et à l'institution scolaire, considérée comme le principal, si ce n'est le seul, dépositaire de savoir(s).

Ainsi, le rapport aux savoirs, comme rapport social, apparaît aussi comme une résultante des rapports historiques et politiques entre les peuples et entre les différentes couches de la société. Les membres de l'équipe ESCOL n'ont pas explicitement pris en charge cet aspect, quoique le collectif, dirigé par Charlot (2001) sur les perspectives internationales du rapport aux savoirs, élargisse le cadre d'analyse en mettant en exergue l'impact du contexte global et des diverses variables d'appartenance. Dans le cas d'élèves de milieux populaires brésiliens, par exemple, le rapport aux savoirs est partie prenante du contexte de survie des jeunes et des rapports socio-historiques que les Afro-Brésiliens entretiennent avec le savoir scolaire institué par le groupe dominant (Gauthier et de Sousa Gauthier, 2001).

Cadre méthodologique

Nous avons choisi une méthodologie de recherche qualitative et exploratoire pour effectuer une collecte de données à Port-au-Prince en novembre 2008. Notre objectif

était de documenter la problématique du rapport aux savoirs scolaires en Haïti, auprès d'acteurs-clés du système éducatif. Nous avons rencontré 29 personnes, soit en entrevues individuelles, soit en entrevues de groupe (groupe focus). Les entrevues ont le plus souvent été réalisées en créole (26 fois sur 29), sur les lieux de travail des répondants ou, dans le cas des jeunes, dans une salle paroissiale du quartier.

Les répondants

Les 29 participants sont répartis en trois groupes : un premier groupe composé de cadres du système éducatif, un deuxième, de chercheurs et intervenants engagés dans les milieux populaires, et un troisième d'acteurs directs de l'école. 20 répondants sont de sexe masculin contre 9 de sexe féminin.

Profil des répondants

Type de répondants	Mode de collecte de données		Total
	Entrevues individuelles	Entrevues de groupe	
Cadres du système éducatif	1 cadre du ministère de l'Éducation nationale	4 cadres d'un programme de l'USAID partenaire du ministère de l'Éducation	5
Chercheurs et intervenants en milieux populaires	1 agent liaison programme formation Unicef 1 agent terrain du ministère de l'Éducation nationale	6 chercheurs-intervenants d'un organisme non gouvernemental 4 formateurs de la Fondation haïtienne de l'enseignement privé (FONHEP)	12
Acteurs directs de l'école	3 directeurs d'école 2 élèves du secondaire 1 parent d'élève	6 enseignants du primaire et du secondaire	12
Total	9	20	29

Les questions d'entrevue

Les questions d'entrevue portaient sur la perception et la place du savoir scolaire en Haïti, l'évolution de cette perception au sein des différentes couches de la société et particulièrement en milieux populaires et enfin, le sens de la réussite scolaire et sociale en milieux populaires. Le parent et les élèves étaient invités à discuter de leur propre rapport à l'école et aux savoirs scolaires, et les autres acteurs, plus largement, du rapport à l'école et aux savoirs en Haïti.

Analyse des résultats

Selon les répondants, le rapport à l'école et aux savoirs scolaires a évolué dans le milieu au cours du XX^e siècle et cette évolution se poursuit notamment sous la mouvance de l'ère de la globalisation. Ainsi, le sens de l'école et des savoirs scolaires se décline surtout en termes d'accès à la réussite sociale. Si la dimension du savoir en termes de bien culturel n'est pas absente, elle semble le plus souvent ne prendre toute sa valeur que lorsqu'elle est associée à un pouvoir, voire à une domination sociale et économique. Par ailleurs, l'institution scolaire ne semble plus seule garante de la réussite sociale et économique aux dires des répondants et les savoirs qu'elle dispense sont eux-mêmes concurrencés par d'autres.

Nous présentons le discours des acteurs sur le sens de l'école dans le milieu, le rapport aux savoirs et le point de vue des jeunes sur le sens de la réussite.

La perception dominante de l'école dans le milieu: un lieu de reconnaissance et de promotion sociale

L'ensemble des répondants souligne la forte valorisation de l'école en Haïti. Le rapport à l'école a pris un tournant autour des années 1980, avec une plus grande sensibilisation et un engagement des familles à scolariser leurs enfants. Auparavant, elles étaient plus nombreuses, dans les provinces, à souhaiter garder les enfants à la maison pour les aider dans les champs, aux travaux ménagers ou au marché.

Plusieurs éléments témoignent de ce vif intérêt pour l'école: l'important investissement des familles qui financent à 90 % l'éducation, la course aux écoles privées, la popularité des écoles d'alphabétisation auprès des adultes qui veulent au moins apprendre à « signer leur nom », et aussi le fait qu'à la campagne les parents les plus pauvres placent leurs enfants comme « restavèk » dans des familles en ville dans l'espoir qu'ils pourront aller à l'école.

« Il y avait très peu d'écoles quand je suis arrivée il y a 20 ans, maintenant il y en a beaucoup plus. Les gens ont supplié les sœurs de continuer une petite école qui allait fermer alors que ce n'était pas notre mission première, ça montre le goût pour l'école (...). L'intérêt est très manifeste. Quand vous voyez les familles qui ont beaucoup de mal au niveau financier, car il y a peu d'argent qui rentre dans les foyers. Et quand vous voyez avec quel souci ils viennent demander comment obtenir tel ou tel livre, comment obtenir tel matériel pour leur enfant, c'est qu'il y a un souci. La meilleure preuve c'est ça, je crois. » (H., religieuse missionnaire, directrice d'école primaire dans une cité populaire, huit ans d'expérience)

L'école est valorisée comme un lieu prestigieux pour « devenir quelqu'un », « avoir une place dans la société », « une porte de sortie », un statut socio-économique. La majorité des répondants se rejoignent notamment dans l'idée que les familles se sacrifient « pour que l'enfant ne soit pas comme le parent ».

« Mes parents n'ont pas été très loin à l'école. Ils ne peuvent pas lire une lettre. Ils me disent “ c'est pour que tu puisses relever ma tête, pour que tu puisses parler quand tu iras quelque part ”. C'est ceux qui vont à l'école qui peuvent bénéficier de quelque chose dans le pays. À l'école on se fait des relations, on reconnaît notre valeur. » (Kathia, 19 ans, élève de 3^e secondaire)

En milieux populaires en particulier, aller à l'école est aussi, aux dires d'un répondant, un « statut de l'imaginaire » et certains « trichent » pour bénéficier de ce statut aux yeux de leurs pairs. L'école associe l'élève à un groupe d'appartenance qui n'autorise pas certains comportements, comme dire des gros mots, prendre part à des esclandres, ou encore accepter un emploi de subalterne (« balayeurs de rue, par exemple »). En contrepartie, ne pas aller à l'école devient, à des nuances près, une tare et on relève dans les propos des élèves certains préjugés et perceptions négatives véhiculés dans la société à l'égard du non-scolarisé, qui entachent sa situation d'une honte sociale et identitaire.

« Il y a un prestige à y aller. Je connais des jeunes de quartiers populaires qui ne vont pas à l'école mais ils vont porter l'uniforme tous les matins pendant des mois... Ils vont passer la matinée au Champ de Mars et l'après-midi ils reviennent. Ainsi, les autres personnes du quartier les perçoivent comme des écoliers. Ça donne un statut. » (L., chercheur en milieux populaires, 11 ans d'expérience)

« L'école est une “ richesse ”, on y développe beaucoup de connaissances. Si tu ne vas pas à l'école, tu es dans l'obscurité. Si tu grandis sot, sans aller à l'école, plus tard t'auras des mauvaises tendances, voleur..., tu fais honte à la famille. Ceux qui ne vont pas à l'école sont sots. » (Eddy, 19 ans, élève de 6^e secondaire)

« Quand tu vas à l'école, tu ne réfléchis pas comme ceux qui n'y vont pas, ceux qui jurent et tout. Quand tu vas à l'école, tu deviens un modèle pour les autres, ils

voient que c'est parce que tu vas à l'école que tu es comme tu es. (Puis revenant sur ses parents qui n'ont pas été scolarisés) Mais ça dépend aussi, si tu as une bonne moralité ou non.» (Kathia, 19 ans, élève de 3^e secondaire)

On découvre, par ailleurs, un certain rapport magique à l'école dont la fréquentation en soi doit garantir la réussite sans que les familles ne s'interrogent sur les ressources matérielles disponibles, la qualité de l'enseignement, leur propre implication ou les difficultés personnelles auxquelles l'élève peut faire face. Les familles, elles-mêmes faiblement scolarisées, font déjà le maximum en se sacrifiant pour payer les frais liés à la scolarité et elles attendent de l'enfant qu'il réussisse pour rentabiliser l'investissement, exigence reposant le plus souvent sur ses seules épaules. Un des cadres interrogés qualifie de « héros » l'élève qui réussit dans de telles conditions.

« L'échec, c'est de ne pas réussir aux examens, mais on ne s'interroge pas de qui on parle, de quel enfant, de quel problème. Les parents investissent beaucoup mais n'encadrent pas, ils démissionnent de leur responsabilité propre. Ils ne demandent rien à l'école sur la réussite de l'enfant. Il [l'élève] est responsable de son échec. Ils remettent tout à l'école. Même dans les écoles les plus réputées. C'est une mentalité générale, les gens ne demandent rien, n'exigent rien des institutions sociales. Cela s'enracine dans notre identité et notre passé, un esclave ne réclame rien. » (M., cadre du ministère de l'Éducation, 20 ans d'expérience)

Le rapport à l'école est cependant en train de changer, de nombreuses familles faisant face à la désillusion. D'une part, elles ne peuvent pas assumer le coût d'une scolarisation de plus en plus longue (avec l'université comme minimum), d'autre part, on se rend compte que, même une fois la formation scolaire terminée, le diplôme ne permet pas toujours de trouver du travail. Certains estiment, dès lors, que l'école ne débouche sur rien et se tournent vers d'autres moyens et modèles de réussite liés notamment à l'art (la musique), la politique, voire le gangstérisme. Cette perte de confiance est d'autant plus mal vécue qu'elle s'accompagne d'un sentiment d'échec pour l'individu et sa famille, dans une société où, selon plusieurs répondants, on se montrerait très sévère envers ceux qui « échouent ».

« La vision est en train de changer. Les gens constatent que ceux qui ne vont pas à l'école ont la "réussite". Ils ont un pouvoir économique... Il y en a qui vont te dire : "l'école ne rapporte pas, ce qu'il me faut c'est un 22 [une arme]" ». (W., cadre USAID, groupe focus, 9 ans d'expérience)

« L'école a perdu de son sens. Les jeunes y vont pour la forme, mais n'y croient plus comme débouchés. Les jeunes nous disent que ceux qui "mènent" [ont la cote] dans le quartier ne sont pas ceux qui ont été à l'école... Il y a un processus de perte de confiance par rapport à l'école. » (F., intervenant en milieux populaires, 9 ans d'expérience)

La réalité du quotidien rattrape aussi les familles. Directeurs, enseignants et intervenants qui travaillent dans les cités disent régulièrement faire face au problème de la faim, à une tristesse nouvelle chez les enfants, même tout petits, qui s'inquiètent de l'avenir. Les deux élèves rencontrés sont dans cette situation et ils expriment leur tristesse d'avoir raté plusieurs années d'école, parce que leurs parents n'avaient pas les moyens de payer les frais. Kathia vit avec la peur que sa mère malade ne décède et qu'elle soit obligée d'abandonner l'école et Eddy, de son côté, en processus de décrochage-raccrochage depuis plusieurs années, explique :

« J'aimerais bien y aller tous les jours mais c'est mon oncle qui m'aidait et là il ne peut plus. On est nombreux, il faut que les plus grands aident un peu. Alors, avec mon cousin, on sort dans les rues le matin pour essayer de se faire un peu d'argent. L'école c'est bien, mais il faut manger. » (Eddy, 19 ans, élève de 6^e secondaire)

Selon les directeurs d'école et les enseignants, de nombreux jeunes comme Eddy sentent l'obligation d'aller chercher du travail pour aider les plus jeunes de la famille. Cependant, les situations familiales et scolaires sont diversifiées et on

retrouve aussi, dans les cités, des jeunes qui fréquentent des écoles privées coûteuses, malgré le dénuement relatif des familles.

*Le rapport aux savoirs scolaires :
entre utilitarisme et idéalisme*

Le discours sur le rapport aux savoirs scolaires s'inscrit dans la même lignée que celui sur l'école, avec des perspectives différentes ou nuancées selon le répondant, mais une perception dominante des savoirs pour leur valeur utilitaire. Selon les cadres notamment, les savoirs sont rarement considérés pour leur seule valeur culturelle et, sans réussite sociale et économique, ils ne servent qu'à «épater la galerie». Nostalgiques d'une ancienne période de glorification des savoirs, période où les clubs culturels foisonnaient parmi les jeunes, ils accusent les dirigeants politiques des dernières décennies de représenter des modèles négatifs pour la jeune génération.

«Le savoir dans le milieu ? C'est du vent... Depuis plus de 30 ans, les modèles de réussite dans la société ne sont pas liés à une maîtrise du savoir. Le président de la République tourne le savoir et le travail intellectuel en dérision, les ministres sont complètement incultes. (...) Il y a une dénégation du savoir. Ainsi les clubs culturels, qui existaient autrefois, sont maintenant un phénomène marginal.» (M., cadre du ministère, 20 ans d'expérience)

Le point de vue des cadres ne fait cependant pas l'unanimité et le parent interrogé, ainsi qu'une partie des enseignants, estiment que la prééminence des savoirs scolaires comme biens culturels demeure, même lorsqu'ils sont peu évoqués comme outils de la pensée.

«Le savoir est un outil important. Je ne suis peut-être pas réaliste, je pourrais chercher à faire plus d'argent au lieu de continuer à étudier, mais en même temps, le pays a besoin de ça. On est mieux armé. La formation que je suis actuellement en éducation me permet de mettre en valeur ce que je sais déjà. J'aime lire, j'aime les livres (...). Il faut acquérir une culture, une capacité de réflexion.» (R., parent d'élèves, quartier populaire de Bel-Air)

«Réussir en Haïti, c'est faire le plus d'études possible, aller le plus loin possible même s'il n'y a aucun débouché. Les études sont une valeur en soi. L'individu est valorisé par ce qu'il sait. La société pardonne à ceux qui ont étudié mais qui ne travaillent pas. On a un respect pour ceux qui ont de l'argent mais ce n'est pas pareil pour les études.» (A., professeur de français, école secondaire, 2 ans d'expérience)

Loin d'une vision démocratique du savoir où il serait accessible à tout individu et en dehors du champ scolaire, les répondants parlent plutôt d'une vision aristocratique et élitiste où le savoir est sacralisé et où on invite l'individu à une attitude contemplative face à celui-ci. D'où aussi l'existence d'une dichotomie entre savoirs scolaires-livresques et savoirs populaires-expérientiels, savoirs classiques théoriques et savoirs professionnels pratiques. Les premiers sont recouverts d'une aura de prestige tandis que les seconds sont dévalorisés. Cette dichotomie se traduit également dans le rapport au français et au créole.

Toutefois, si cette vision domine dans la société et particulièrement chez l'élite scolarisée, en milieux populaires, le rapport aux savoirs scolaires serait ambivalent. Ainsi, selon certains répondants, les gens des milieux populaires admirent les savoirs officiels classiques, mais ils semblent aussi parfois s'en distancer, s'en méfier et en ridiculiser les limites dans la vie pratique.

«Dans les milieux populaires l'école est valorisée, mais elle fait peur en tant que "monde des autres". Le bon élève, le zélé est suivi de près pour voir s'il trahit ses origines. C'est ambivalent, on va dire qu'il prend des poses, qu'il se donne des airs en ne parlant plus à tout le monde etc. mais, en même temps, il y a une fierté, le jeune qui va à l'école et réussit reporte une image positive du quartier.» (L., chercheur/intervenant en milieux populaires, 14 ans d'expérience)

«Devant “la société”, les gens “obéissent” au savoir classique, mais dans leur vécu, ils appliquent leur propre savoir. C’est à cause de la relation de mépris dans la société envers les milieux populaires. Il y a un genre de marronnage.» (F., intervenant milieu populaire, 9 ans d’expérience)

Le rapport au français suit ce même schéma, objet à la fois d’estime, d’admiration et de dérision :

«J’aime les maths, et pis le français. Il n’y a rien que je n’aime pas, en fait. Le français compte énormément, si tu ne sais pas le parler, tu n’es pas dans la société.» (Kathia, 19 ans, élève de 3^e secondaire)

«L’école, c’est l’espace où on va apprendre le français. C’est bizarre à dire, mais il plaît aux parents que leurs enfants puissent parler dans une langue qu’eux-mêmes ne comprennent pas. Ils sont déçus si dans une fête, une réception, leur enfant ne parle qu’en créole... Mais, en même temps, ils te disent dans un proverbe “sa se pale franse” [parler français c’est blablater] ou encore “pale franse pa vle di lespri” [parler français ne signifie pas être futé]...» (L., chercheur-intervenant en milieux populaires, 14 ans d’expérience)

Quant aux liens entre savoirs théoriques et savoirs/apprentissages professionnels, le directeur du centre de formation professionnelle remarque qu’en 40 ans d’expérience, il a noté une nette dévaluation des apprentissages professionnels, perçus comme étant moins prestigieux. Les jeunes se tournent vers ces derniers quand ils n’ont pas le choix et, suivant une certaine hiérarchisation des métiers, ils optent majoritairement pour la mécanique, suivie de l’électricité, tandis que l’ébénisterie et la coupe/confection de vêtements sont moins valorisés et sélectionnés. Le directeur ajoute cependant que les métiers étaient aussi plus valorisés autrefois parce qu’ils donnaient rapidement accès au marché du travail. La coupe et la confection locale de vêtements, en particulier, a pâti de l’arrivée massive, sur le marché haïtien, des tonnes de ballots de vêtements de deuxième main, importés d’Amérique du Nord.

La proximité avec les États-Unis modifie plus largement le rapport aux savoirs, en faisant concurrence au modèle plus classique, hérité de la France. Cette influence des États-Unis (et, plus généralement, des nouvelles technologies) se ressent dans un mouvement récent de valorisation de savoirs plus pratiques, mais également dans le rapport à la langue, qui place quasiment l’anglais sur un pied d’égalité avec le français.

«Dans les autres groupes sociaux aussi, il y a, de manière générale, un rapport utilitaire à l’école (...). Les liens avec les USA, versus la France autrefois, ont beaucoup contribué à changer la vision des savoirs. Ainsi, on remarque une vision beaucoup plus utilitariste dans les classes moyennes qui orientent moins leurs enfants vers les professions traditionnelles comme médecine et droit et optent maintenant pour la gestion, l’informatique qui dominent sur le marché.» (L., chercheur/intervenant en milieux populaires, 14 ans d’expérience)

Des répondants espèrent que cette évolution du rapport aux savoirs scolaires va faire bouger le système éducatif, trop cantonné dans un modèle traditionnel. Ils appellent à une remise en cause du système éducatif et de tout le système social en général, pour la création d’une école «vraiment haïtienne». En ce sens, l’écrivain Frankétienne² est cité en exemple, comme un modèle d’Haïtien qui allie harmonieusement, dans sa vie et dans son œuvre, différentes facettes de la culture et de l’identité haïtiennes, souvent posées en paradoxe (français/créole, savoirs classiques/savoirs populaires, etc.).

La réussite selon les jeunes de la cité: entre rêve et irréalisme

La discussion avec les deux jeunes portait également sur leur vie au quotidien dans le quartier populaire de Cité-Soleil, leurs rêves et projets futurs. La Cité est décrite par ses manques (d’espace, de services publics de base) plus criants qu’ailleurs, son trop-plein de bruits (radio ouverte à plein volume, commérages,

coups de feu) et un sentiment de non-droit ou de non-existence qui pousse parfois les jeunes à dissimuler leur adresse aux personnes de l'extérieur. Les deux jeunes disent souffrir de l'image négative de la Cité dans la presse et dans la population en général. Dans une posture tantôt accusatrice, tantôt défensive, ils dénoncent la violence et l'insalubrité qui y sévit, mais prennent aussi sa défense, en soulignant les réussites qu'elle a produites avec, par exemple, des artistes de renom, des lauréats aux examens officiels.

«Quand tu vis dans la Cité, tu n'as pas d'adresse, mes amis ne peuvent pas venir me voir. J'ai toujours honte de leur dire que j'habite là. Les gens de l'extérieur pensent que tous les gens de la Cité sont pareils. Ils ne croiraient pas que moi je suis de la Cité. Ils pensent que ce sont de mauvaises personnes, ils ne savent pas qu'il y en a qui veulent s'en sortir et réussir. Il y a beaucoup d'artistes qui viennent de la Cité.» (Kathia, 19 ans, élève de 3^e secondaire)

Réussir consiste notamment à quitter la Cité, et à partir pour l'étranger. Les rêves de bonheur, qui tiennent peut-être aussi lieu d'exutoire contre la dureté du quotidien, semblent irréalistes, eu égard à la situation initiale très difficile des jeunes. On retrouve, en quelque sorte, ce rapport magique évoqué précédemment, mais ici relatif à l'avenir, avec des projections très élevées qui passent sous silence les moyens et étapes pour parvenir au but fixé.

«Mon plus grand rêve, c'est de finir l'école pour avoir beaucoup d'argent. Aller à l'université, apprendre plein de choses, avoir de l'argent. J'aimerais avoir un nom, comme Préval [le président de la République] qui est beaucoup cité à travers le pays. Je voudrais qu'on m'appelle Madame Untel. Je voudrais être femme d'affaires, occuper un poste important dans le pays comme Premier ministre. Je ne voudrais pas être secrétaire, je n'aime pas travailler pour les autres. Si tu as beaucoup d'argent, tu peux être Premier ministre (...). Réussir, c'est quand tu n'as pas de problèmes. Dans 10 ans, ce sera merveilleux. Je serai déjà une dame, j'aurai un enfant. Je ferai des va-et-vient à l'étranger mais j'aime mon pays. Le bonheur, c'est réaliser ce qu'on veut, des choses positives. Ne pas avoir d'inquiétude comme j'en ai par rapport à la vie, par rapport à la mort de ma mère. Pouvoir travailler et aider ses parents.» (Kathia, 19 ans, élève de 3^e secondaire)

Dans le même ordre, Eddy (19 ans, élève de 6^e secondaire) souhaite échapper à sa situation actuelle, arrêter de vivre de «petites débrouilles avec les amis», aider la famille restée en province et faire carrière dans le rap. Il se dit confiant que sa situation va s'améliorer et quelque chose dans le ton semble indiquer qu'il cherche autant à convaincre l'auditeur qu'à se rassurer.

Conclusion

Les conditions d'existence en milieux populaires font en sorte que les individus entretiennent un rapport particulier au monde, à soi, au temps. Ainsi en est-il de leur rapport à l'école et aux savoirs.

Rapport à soi et au monde, le rapport à l'école et aux savoirs en milieux populaires haïtiens se décline en termes d'accès à la connaissance et à la reconnaissance dans un contexte social fortement stratifié où les individus subissent exploitation et marginalisation. Rapport au temps, le rapport aux savoirs est aussi fonction des urgences quotidiennes auxquelles font face les familles. Il s'inscrit, en outre, dans un contexte socio-historique et culturel particulier qui en définit les logiques fondamentales, quoique ce contexte change et que la conjoncture nationale et internationale actuelle y imprime des caractéristiques nouvelles.

De manière générale, le discours sur l'école et les savoirs qu'elle dispense demeure très positif. À l'exemple de l'Occident, les familles ont saisi la valeur ajoutée de l'école comme moyen d'ascension sociale et de promotion personnelle. Dans un contexte où l'accès à l'école n'est pas encore généralisé et où celle-ci

demeure largement prise en charge par le secteur privé, on ne s'étonnera pas que le rapport à l'école et aux savoirs soit tributaire de cette dimension élitiste du système.

La dichotomie entre savoirs scolaires-livresques et savoirs populaires-expérientiels, entre français et créole etc., doit également être replacée dans un cadre plus global, comme une antinomie parmi d'autres dans cette société haïtienne, encore fortement dominée, dans ses réseaux symboliques et imaginaires, par le système colonial (Hurbon, 1987).

Bibliographie

- E. BAUTIER et J.-Y. ROCHEX, *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens, Démocratisation ou massification?*, Paris, Armand Colin, 1998.
- J. BEILLEROT, A. BOUILLET, C. BLANCHARD-LAVILLE et N. MOSCONI, *Savoir et rapport au savoir*, Paris, Éditions Universitaires, 1989.
- J. BOURDON, F. ORIVEL et J. PERROT, *Analyse et prospective du système éducatif haïtien*, Bourgogne, IREDU/CNRS, 1991.
- P. CAPIELLO et P. VENTURINI, *L'approche socio-anthropologique du rapport au savoir en sciences de l'éducation et en didactique des sciences*, premier colloque international de didactique comparée (ARDC), 2009. En ligne : <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00349933/> (consulté le 5 avril 2011)
- B. CHARLOT, *Le rapport au savoir en milieu populaire*, Paris, Anthropos, 2003.
- B. CHARLOT, E. BAUTIER et J.-Y. ROCHEX, *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1999.
- Y. CHEVALLARD et M.-A. JOSHUA, (dir.), *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, Éd. La Pensée sauvage, 1991.
- M. FABRE, « Des savoirs scolaires sans problèmes et sans enjeux. La faute à qui? », in *Revue Française de Pédagogie*, 161, 2007, p. 69-78.
- J. GAUTHIER et L. GAUTHIER DE SOUSA, « Le rapport au savoir comparé d'élèves, de parents et d'enseignants d'écoles de périphérie à Salvador de Bahia (Brésil) - étude sociopoétique », in Bernard Charlot (dir.), *Les jeunes et le savoir*, Paris, Anthropos, 2001, p. 69-90.
- L. HURBON, *Culture et dictature en Haïti-l'imaginaire sous contrôle*, Port-au-Prince, Henri Deschamps, 1987.
- J. LHÉRISSON, *La Famille pitite caille*, Port-au-Prince, Imprimerie Auguste A. Héraux, 1905.
- S. MAURY et M. CAILLOT, (dir.), *Rapport au savoir et didactiques*, Paris, Éditions Fabert, 2003.
- Y. PÉPIN, « Savoirs pratiques et savoirs scolaires : une représentation constructiviste de l'éducation », in *Revue des sciences de l'éducation*, 20 (1), 1994, p. 63-85.
- P. PERRENOUD, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 2004.
- D. THIN et M. MILLET, *Ruptures scolaires*, Paris, Presses Universitaires de France, 2005.
- UNESCO, *L'évaluation de l'éducation pour tous à l'an 2000: rapport des pays (Haïti), 1999*. En ligne : http://www.unesco.org/education/wef/countryreports/haiti/rapport_1.html (consulté le 5 avril 2011).

¹ Nous remercions le Conseil de Recherche en Sciences Humaines du Canada (CRSH) pour la bourse de recherche doctorale accordée dans le cadre de ce projet.

Nos sincères remerciements vont également aux répondants qui nous ont généreusement accordé de leur temps. À Hubert Sanon (éducateur, salésien de Don Bosco), emporté par le séisme du 12 janvier 2010.

² Frankétienne est un poète, écrivain et dramaturge haïtien reconnu notamment pour avoir initié le genre littéraire spiraliste et pour ses œuvres dont une partie sont écrites entièrement en créole.

Développer le sens du lieu dans la formation et l'éducation en Haïti : une perspective critique

CARLO PRÉVIL

Professeur, département de géographie

GINA THÉSÉE

Professeur, département d'éducation et pédagogie, Université du Québec à Montréal

Contexte

Haïti est chantée et vénérée par ses habitants comme une terre paradisiaque : *Ozanana*, comme l'évoquaient les Tainos (premiers habitants). Haïti est aussi citée comme une île maudite, la terre de tous les dangers. En 2010, Haïti a connu en début d'année (le 12 janvier) un séisme dévastateur ayant occasionné plus de 300 000 morts. Par la suite, une première épidémie de choléra et une crise politique postélectorale auront montré, à chaque fois, un pays dépassé par l'ampleur des catastrophes environnementales, sanitaires ou sociopolitiques auxquelles les populations doivent faire face (PNUD, 2010). Ce paradoxe invite à plaider pour qu'Haïti, comme société, réapprenne à mieux appréhender Haïti, comme lieu. Perplexe, on peut se demander pourquoi les communautés de pratiques sont si vulnérables face aux dangers ? Quel rôle peut jouer le système éducatif haïtien dans la reconstruction du pays et la formation de futurs citoyens conscients et engagés ? Cet article veut faire le point sur l'éducation au *sens du lieu* en Haïti. Nous proposons d'étudier d'abord les repères de la définition et la représentation du lieu dans la société en général jusqu'au système éducatif. Nous insisterons alors sur les façons d'introduire un processus transversal d'apprentissage du sens du lieu dans le système éducatif à partir d'une perspective critique. Même si le discours sur les objectifs de sécurité et d'adaptabilité semble nouveau, l'idée générale du *sens du lieu* ainsi que l'approche de la construction sociale conjointe du lieu par le biais de l'éducation et l'apprentissage ne sont pas nouvelles. C'est dans ce contexte qu'il convient aujourd'hui d'évaluer, de manière générale, l'apport de la géographie à la compréhension du phénomène social haïtien. De manière particulière, il importe de requalifier la pertinence de la géographie scolaire pour le recyclage des enseignants et la production continue de savoirs pour conscientiser des générations successives d'enfants à l'intérêt et à l'appropriation adéquate du *sens du lieu*.

Haïti, entre l'imaginaire projeté et la réalité vécue

Avec une superficie de 27 750 km², la population d'Haïti est estimée à environ 10 millions d'habitants avec un taux de croissance de l'ordre de 2,5%. L'espérance de vie à la naissance est de 61 ans avec un taux d'alphabétisation des adultes de l'ordre de 55%. Mais un facteur encore très préoccupant à noter dans le tableau, c'est la résorption à moins de 10% de la couverture forestière totale pour un territoire où 70% des sols sont de pente supérieure à 20%. D'un autre côté, l'urbanisation est de l'ordre de 60% avec un taux de croissance global de 5,6% alors que ce taux en milieu rural est de 0,92% (PNUD, 2010). L'urbanisation se réalise essentiellement dans des cités (Lafossette, Rabeauto) et d'autres zones non ou mal viabilisées (Delmas 75, La Plaine) ou à risques d'inondation (Cité Soleil, Cité-de-Dieu), de glissement de terrain (Jalousie). Les plus grandes villes (Port-au-Prince, Cap-Haïtien) ont déjà été détruites par des séismes historiques au XVIII^e et au XIX^e siècles¹.

Cette urbanisation/rurbanisation non maîtrisée a concentré plus du quart de la population totale² dans la région métropolitaine de Port-au-Prince³. Tout cela constitue un cocktail particulier qui rend le pays extrêmement vulnérable aux risques naturels (ouragans, pluies torrentielles, séisme ou raz-de-marée) autant qu'aux risques socio-politiques (émeutes de la faim, criminalité ou « insécurité »). Le modèle de l'indice de développement humain (IDH) du PNUD (2010) place Haïti au 149^e rang sur 182 pays, alors que plusieurs autres pays de la région avec des conditions naturelles semblables ont un classement différent (Cuba, Jamaïque, Puerto-Rico etc.). Il ne s'agit pas d'une quelconque fatalité tropicale. Cette faible performance d'Haïti découlerait plutôt des capacités institutionnelles et sociales déficientes du pays.

Dans la *Déclaration de Québec sur la sauvegarde de l'esprit du lieu* (ICOMOS 2008, p. 2) nous retenons : «... l'esprit du lieu peut être défini comme l'ensemble des éléments matériels (sites, paysages, bâtiments, objets) et immatériels (mémoires, récits oraux, documents écrits, rituels, festivals, métiers, savoir-faire, valeurs, odeurs), physiques et spirituels, qui donne du sens, de la valeur, de l'émotion et du mystère au lieu. (...) Les lieux sont investis par différents acteurs sociaux, tant les concepteurs que les utilisateurs qui participent très activement à la construction de leur *sens*.»

En géographie, le concept d'espace inclut la notion de lieu (Brunet, 1992). Basée, antérieurement, sur les relations entre l'humain et la nature, « la géographie se repositionne aujourd'hui comme une science sociale situant le rapport à la nature comme l'une des composantes de la société » (Sourp 2007, p. 179). Lynch dans *Image of the City* (1990) insiste sur les éléments structurants fondamentaux pour la caractérisation et l'aménagement que sont les sites, les dessertes, les zones, les interfaces et les points de repère. Yi-Fu (2003) va au-delà de cette approche structurale en insistant sur le fait que le « sens du lieu » peut être plus fort pour un espace par rapport à d'autres. Haïti, malgré ses déboires, est toujours perçue comme un lieu avec des capacités d'inspiration et de motivation exceptionnelles. Est-ce pourquoi, dans les sciences sociales et dans les métiers d'urbanisme, il est recommandé d'étudier le *sens du lieu* dans sa dimension plurielle, entre ses caractéristiques naturelles et ses attributs culturels jusqu'aux acceptions spirituelles (UNESCO, 1996; ICOMOS, 2008). Le lieu se conçoit alors comme un phénomène social, indépendamment des perceptions ou des expériences individuelles. De nouvelles approches en géographie culturelle et en urbanisme tendent à faire valoir (UNESCO, 1996; Wyly, 2008) qu'un lieu donné est le produit de différents processus politiques, économiques et sociaux; que les processus socioculturels assurent la médiation de la création, de l'utilisation ou de l'interprétation du milieu en question; et que finalement les caractéristiques propres d'un lieu peuvent à leur tour influencer de manière considérable les processus socio-économiques ou politiques.

Aujourd'hui, étudier le *sens du lieu* dans l'apprentissage des fonctions sociales invite à revisiter l'expérience haïtienne contemporaine et les leçons douloureuses des récents événements, pour explorer des façons de promouvoir une nouvelle construction sociale des sentiments de sécurité, de paix, de santé et de bien-être. C'est un ensemble de sentiments qu'un individu ou une communauté peut être en droit d'attendre d'un territoire pour la construction de l'identité autant personnelle que collective (Yi-Lu, 2003). Cette construction sociale nécessite des réponses psychologiques aux attributs, aux formes et aux designs conférés au territoire; la préservation de la mémoire des lieux; et la création dynamique du sens du lieu pour l'aménagement de futurs environnements plus sécuritaires (Tuan, 2006). Pour l'instant, on peut déjà contribuer également sur les enjeux de ces recherches pour voir dans quelle mesure le défi de développer le *sens du lieu* rejoint les préoccupations du système éducatif en Haïti pour la production et le partage de nouveaux savoirs par rapport au lieu. De cette façon, la mémoire des désastres passés aidera à caractériser la vulnérabilité (comme problème à résoudre) et à définir des systèmes de connaissances qui à

leur tour aideront à établir de nouveaux rapports au territoire et dans la conduite des projets territoriaux, d'où une meilleure appréhension du « génie des lieux ».

De la société à l'école : démarche pour aider à construire un nouveau sens du lieu en Haïti

Dans l'étude du sens du lieu en Haïti, en contexte post-séisme, les notions d'aléas, d'enjeux, de vulnérabilité et de risques méritent d'être précisées (Prévil, 2006):

- L'aléa, c'est le hasard, l'événement potentiellement dangereux ; c'est la probabilité d'un événement qui peut affecter le lieu d'intérêt avec une origine naturelle ou anthropique : *le mois de septembre est propice au passage des cyclones dans les Caraïbes.*

- Les enjeux, ce sont les personnes, les biens, les équipements ou le site menacé par l'aléa et susceptibles de subir des dommages et des préjudices : *constructions localisées dans la zone rouge d'inondation.*

- La vulnérabilité, c'est la mesure des conséquences dommageables de l'événement (aléa) sur les enjeux concernés. La vulnérabilité peut être humaine, socio-économique ou environnementale : *populations vivant dans les constructions non parasismiques localisées dans une micro-zone rouge.*

- Le risque, c'est la possibilité de survenance d'un événement susceptible de porter atteinte à l'équilibre du lieu (naturel ou anthropique). Il résulte de la conjonction d'un aléa et des enjeux en fonction de la vulnérabilité de ces derniers. Plus la fréquence du risque est faible, plus elle est susceptible d'entraîner une énorme gravité. Par exemple, l'ampleur du séisme qui a eu lieu à Port-au-Prince, le 12 janvier 2010, n'a pas été observée depuis plus de 150 ans. On s'attend à une ampleur de moins grande intensité dans un épisode de crue torrentielle ou de cyclone à récurrence annuelle.

Développer le sens du lieu amène à élaborer des systèmes de connaissances sur les processus territoriaux en action (relation homme-nature), leurs caractéristiques et l'importance des enjeux (Tuan, 2006). Ces connaissances permettent, sur le plan individuel et sur le plan collectif, d'appréhender la vulnérabilité et d'évaluer le risque (André et Bailly, 1989; Bailly, 1996). À partir de là, les collectivités sont en mesure d'établir des stratégies de précaution ou de prévention jusqu'à la résilience, d'où la culture du risque. Celle-ci devient alors une valeur sociétale qu'il convient d'enseigner dans la famille et de dynamiser à travers le système éducatif dès le plus jeune âge (Clarke et Pineda, 2006). De cette façon, les enfants seront portés à appréhender leur milieu dans sa complexité (Paquette, 2002), notamment à réfléchir sur l'aménagement de leur habitat pour que ce dernier réponde à leurs besoins de manière durable et sécuritaire ; à promouvoir des façons de faire conçues pour renforcer l'adaptabilité et la créativité ; à instituer des méthodes et des parades pour entraîner les écoliers dans la détection systématique des opportunités et des menaces à même d'affecter leur environnement, leur santé et leur bien-être.

La géographie s'ouvre aujourd'hui aux courants de l'éducation environnementale, de l'éducation basée sur le lieu et le développement du sens du lieu, conjointement à d'autres disciplines des sciences sociales comme l'urbanisme, l'aménagement du territoire ou la récréologie. La géographie scolaire s'intéresse aux processus de découverte et d'apprentissage du savoir géographique par les apprenants (Le Roux, 2005). En Haïti, l'environnement nature/culture dégradé est soumis aux pires violences (déforestation, insalubrité, terreur, assassinats, corruption, discriminations et exclusions sociales etc.). Cette situation illustre de manière éloquente la dégradation du rapport à soi, à l'Autre et au milieu de vie (Thésée, 2006). Sauvée (2007, p. 22) nous le rappelle : « On sait que le moi, le je, singulier ou pluriel, se construit dans le rapport à l'autre humain. Mais il se construit aussi dans le rapport

au milieu de vie, le rapport à *Oikos*, cette maison de vie partagée.» La géographie scolaire, dans une Haïti post-séisme, doit se positionner entre un savoir académique factuel et une approche épistémologique et critique pour s'interroger sur l'utilité de ce savoir et également pour élaborer une démarche réflexive sur l'apprentissage du sens du lieu chez l'apprenant (Freire, 1978; Freire, 1974; Bailly, 2004; Laurin, Klein et Tardif, 2001). La géographie à enseigner nécessite une relecture des programmes officiels pour mieux cadrer le sens du lieu et de ses risques, les conditions psychogénétiques des apprenants (âge des enfants dans une société en transition) et le profil social de ces mêmes apprenants.

Enseignement de la géographie et formation du cursus actuel en Haïti

Jusqu'au début des années 70, la géographie scolaire demeurait sous l'emprise de la géographie descriptive (Pressoir, 1954; UNESCO, 1966). Anglade s'était proposé de combler ce trou. Entre 1974 et 1982, il a réalisé un ensemble de quatre ouvrages dédiés spécifiquement à l'ensemble du spectre de la géographie scolaire, du primaire à la fin du secondaire, avec en plus un « Guide de l'enseignant » (1976). Les objectifs pédagogiques visaient à aider l'élève à mieux pénétrer les conditions objectives du fait du sous-développement haïtien et à construire sa conscience citoyenne dans l'espace caribéen et dans les Amériques.

De nos jours, la recherche et l'enseignement de la géographie d'Haïti doivent dépasser les grilles d'analyse héritées des débats sur la dépendance, le sous-développement haïtien et le tiers-monde. Dans l'analyse de contenu du curriculum de l'enseignement des sciences sociales, qui inclut la géographie, on peut constater une certaine insuffisance dans la définition des « problématiques de risques émergents » (Haïti, 2008; Haïti, 2010). Les rubriques évoquent davantage une approche descriptive. Les objectifs listés pour les leçons sont principalement « décrire, nommer, différencier, citer, énumérer, connaître, identifier, distinguer... » On peut ressentir une certaine faiblesse dans l'organisation et la finalité des *contenus*. Globalement, le souci d'aider les jeunes élèves à se doter d'un sens du lieu approprié à leur bassin de vie ne se manifeste pas autant que pour les questions d'ordre historique. Il y a opportunité pour développer une nouvelle ingénierie pédagogique par rapport au développement du sens du lieu.

Pour introduire les préoccupations liées au développement du sens du lieu dans le système éducatif haïtien, il s'agit de s'interroger sur le *comment* de la transposition, par les élèves, des « savoirs et pratiques appris » en « savoir-agir autrement », autrement dit en compétences effectives dans la transformation des réalités à risques. Compte tenu de ces considérations, comment aborder la transposition didactique dans l'enseignement de la géographie, dans un contexte éducatif haïtien renouvelé? Ces compétences devraient aider les élèves à adopter des attitudes et à manifester des habiletés en lien avec leur protection et leur survie. Soulignons que la « compétence critique », à laquelle nous nous référons, prend racine dans la perspective de la pédagogie critique; se définit comme un savoir-agir complexe, multiple et critique; s'appuie sur l'ensemble du référentiel de la personne en action; et vise, ultimement, le savoir-vivre-ensemble (rapports et relations avec l'Autre) et le savoir-devenir (adaptations, changements, résilience) (Perrenoud, 1998; Thésée et Carr, 2008).

Quelle géographie enseigner dans le système éducatif haïtien du futur ?

Plus de trente ans après la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement, il semble évident que le système éducatif haïtien est placé devant le défi d'une refonte en profondeur des conditions et des paramètres de l'enseignement de la géographie d'Haïti. Cette refonte se justifie en fonction du renouvellement de la pensée géogra-

phique, depuis le tournant des années 90, avec le développement des courants pour : des études environnementales associées au développement durable ; la redéfinition des territoires et la *glocalisation* ; la modélisation des transformations socio-territoriales ; la participation du public ; et finalement l'adaptation des populations à risques aux changements globaux. Sur le plan de la recherche appliquée, ce renouvellement s'accompagne de la redéfinition de la démarche de la pratique géographique ou aménagiste par le recours aux outils de représentation de l'information territoriale, comme les Systèmes d'Information Géographique ou SIG (Prévil, 2006). Il s'agit aussi de développer chez les élèves des habiletés pour la prise en compte conjointe des ressources et des risques dans l'évaluation des territoires. Nous proposons trois axes d'intervention pour le renouvellement de la géographie scolaire en Haïti :

- la révision des curriculums en sciences sociales pour une meilleure prise en compte du sens du lieu et de la culture du risque ;
- la formation continue pour les enseignants et les formateurs de formateurs du système éducatif haïtien ;
- la caractérisation des nouvelles compétences à développer chez les enseignants et les formateurs.

*Révision des curriculums: approche socioconstructiviste
et pédagogie critique en géographie scolaire*

Pour une meilleure prise en compte du sens du lieu et de la culture du risque, il y a opportunité de réviser les concepts, les notions, les instruments et la didactique de la géographie d'Haïti. L'enseignement de la géographie d'Haïti doit aider les élèves à se construire progressivement une conscience citoyenne de leur bassin de vie et à l'échelle planétaire (approche socioconstructiviste et pédagogie critique). Inspirée de Freire (1974), la pédagogie critique offre à la fois une approche éducative (*pour-quoi*), une stratégie éducative (*comment*), une méthode éducative (*par quoi*) et des moyens éducatifs (*avec quoi*) à privilégier pour réaliser les transformations socio-environnementales nécessaires.

L'imaginaire fortement contrasté au sujet d'Haïti et la pratique de l'enseignement des sciences sociales et des sciences expérimentales forcent à développer un plaidoyer pour une réelle refonte du curriculum d'enseignement de la géographie en Haïti. Dans le contexte post-séisme, de nouvelles compétences doivent être disponibles pour problématiser les enjeux socio-territoriaux, en plus d'un meilleur apprentissage collectif à la lecture de l'organisation territoriale. En cas de désastre, comme les inondations à répétition, les cyclones et même un séisme, il faut souvent des modèles de réponse créative pour «faire face». L'éducation constitue un instrument de «culturation» et d'imputabilité de premier plan. Le renforcement des programmes éducatifs, la génération de nouvelles connaissances et la mise en adéquation des politiques publiques et locales sont des éléments inter-reliés pour une réponse adéquate, adaptative et solidaire. L'absence de références culturelles face au danger (*sens du lieu*) contribue à augmenter le degré d'exposition de la société dans son ensemble face aux désastres (vulnérabilité). L'éducation et la formation aident à consolider les valeurs de l'individu, par rapport à lui-même, par rapport à l'Autre et par rapport à son milieu de vie (Freire, 1974 ; Carr, 2011). Le développement du sens du lieu doit aider à relativiser l'imaginaire et réorienter les formes de relation des élèves et des citoyens face au bassin de vie (territoire). De cette façon, de manière individuelle et de manière collective, on s'approprié (*culture*) la valeur de la prévention et on assume des attitudes (*savoir-être*) et des comportements éthiques (*savoir-vivre*) pour le respect de la vie et la durabilité !

En fonction du niveau de développement de l'élève, de son âge et du milieu social de référence, il s'agit de définir des étapes par périodes ou par cycles de formation, pour induire les compétences transversales et les apprentissages espérés

en fonction de l'environnement local, national, régional (Caraïbe) et le système-monde. En tenant compte du caractère évolutif de l'apprentissage, l'enseignement devra partir du milieu proche pour tendre vers le milieu lointain (Piaget). Il s'agira d'apprendre à poser les problèmes, à les hiérarchiser, à élaborer des options et finalement à découvrir des solutions créatives avec le support des autres disciplines des sciences sociales et des sciences expérimentales. La didactique de la géographie devra poser les repères pour la construction progressive par l'élève d'un *savoir-agir* et des attitudes pour comprendre les sociétés et les milieux. La finalité est d'aider à former un citoyen ouvert, éclairé, responsable et conscient de ses appartenances ainsi que sa vulnérabilité. L'insertion progressive des instruments et des méthodes de la géographie, comme les SIG, devra être considérée pour aider à explorer virtuellement le milieu, lire l'organisation des sociétés, interpréter la vulnérabilité, modéliser les changements et simuler des scénarios d'aménagement (Audet et Ludwig, 2003).

Formation continue pour les enseignants et les formateurs de formateurs

En attendant la refonte du système éducatif haïtien, le second aspect du développement du *sens du lieu* passe, dans l'immédiat, par la formation du personnel enseignant et la formation des formateurs, des élus et des leaders des communautés au développement de ce *sens du lieu*. Nous allons esquisser les grandes lignes d'un tel programme de formation des éducateurs et des formateurs (Matthews, 2005).

Ce programme de formation continue doit viser le développement et le renforcement d'une géographie scolaire en Haïti où «la géographie se repositionne aujourd'hui comme une science sociale situant le rapport à la nature comme l'une des composantes de la société» (Sourp, 2007, p. 179). Ce programme entendra répondre aux transformations en cours dans la géographie scientifique et la demande sociale en Haïti pour le développement du *sens du lieu* comme un objectif transversal aux disciplines scolaires pour traiter des questions sociales et environnementales. C'est le cas, par exemple, pour la convergence de la géographie et de l'histoire qui met en jeu les échelles spatiales et temporelles (Mainar, 2007). Ce programme de formation peut être offert en collaboration entre les Écoles de formation des instituteurs, les Écoles supérieures spécialisées dans les sciences de l'éducation, les Facultés de sciences humaines et le ministère de l'Éducation. La coopération universitaire internationale pourra être d'un apport très intéressant dans le développement de ces nouvelles capacités institutionnelles et académiques. De plus, des organismes tournés vers l'action et la démarche d'intervention sur le terrain pourront être appelés à jouer un rôle particulier dans la réalisation de ce programme de formation, en tandem avec les instituteurs, les formateurs de formateurs et les chercheurs impliqués dans des programmes de recherche-action.

Principales compétences à renforcer

La réalisation des objectifs généraux associés à la finalité du programme nécessitera l'atteinte d'objectifs spécifiques caractérisés par des grandes compétences rappelant celles identifiées dans le document de stratégie du ministère de l'Éducation (Haïti 2008). Ces compétences intermédiaires sont de trois ordres.

- a) Compétences d'ordre intellectuel pour le renforcement des connaissances :
 - Approfondir les connaissances dans les sciences de l'éducation en lien avec, au moins, trois des disciplines relevant des domaines suivants : géographie (sociale, humaine, environnementale ou physique); environnement; santé, écologie politique et économie sociale.
 - Développer un dossier de réalisation dans l'un des domaines cités précédemment avec des compétences de base dans les techniques de représentation (cartographie et image de synthèse) et d'analyse de l'information territoriale.
- b) Compétences pratiques et utilitaires pour l'interprétation du *sens du lieu* et la maîtrise des méthodes de recherche-action :

- Être capable d'effectuer une synthèse des connaissances par rapport à une problématique didactique précise sur le sens du lieu et la géographie (sociale, humaine, environnementale ou physique), les sciences de l'environnement, les sciences de la santé, l'écologie politique ou l'économie sociale.

- Établir une démarche de résolution de problèmes pour une communauté d'apprentissage (classe, école, village, quartier etc.) en lien avec les enjeux de l'éducation individuelle ou collective.

- Réaliser de manière autonome un projet pédagogique original portant sur le *sens du lieu* (jardin, musée, boisé, cuisine collective, club de randonnée-exploration) et le documenter dans un portfolio.

c) Compétences en communication et compétences d'ordre personnel, social et culturel:

- Renforcer la capacité d'apprendre par soi-même de façon continue.
- Renforcer les habiletés à transmettre les connaissances et de travailler en équipe.

- Acquérir les compétences à utiliser les technologies de l'information et des communications (TIC) incluant les SIG pour communiquer la synthèse des travaux de son portfolio.

Conclusion

Les constats de fragilité et de manque de capacité sont souvent posés pour parler d'Haïti, cette terre tant chérie par ses nationaux comme par ses visiteurs. Ce genre de paradoxe caractérise souvent les lieux marqués d'une très forte identité. La faible maîtrise de l'espace en Haïti découle de l'état fragile à la fois des systèmes écologiques et des systèmes sociaux. Si les caractéristiques des systèmes écologiques constituent des impondérables, il revient aux systèmes sociaux de développer une compréhension dynamique des aléas et d'élaborer des stratégies d'adaptation efficaces pour apprendre à réduire la vulnérabilité des biens et protéger les populations à risques. Ces grands défis du milieu de vie nécessitent une révision des systèmes de connaissances pour l'aménagement du milieu, ainsi que les mécanismes de transmission des savoirs et des savoir-faire territoriaux. C'est ce qui peut aider les acteurs à développer le « sens du lieu ». Il est donc opportun de définir de nouvelles approches, pour développer le sens du lieu en Haïti, ainsi que l'intégration de la culture du risque dans tous les aspects de la vie en société de manière transversale et ce, dès le plus jeune âge. Ceci nous amène à considérer le contenu du curriculum de la géographie scolaire dans l'éducation et le renforcement de la formation des formateurs. Il s'agit d'évaluer, dans une perspective critique, comment la société peut s'organiser pour être plus apte à prévoir et à faire face aux conditions particulières du milieu, d'étudier quel rôle l'école et le système éducatif haïtien peuvent jouer dans la reconstruction et finalement de proposer les grands axes d'un programme de formation d'enseignants et de formateurs qui pourra aider au développement du sens du lieu dans la formation et l'éducation en Haïti, à travers les disciplines de l'univers social, particulièrement la géographie.

L'analyse du contenu du programme d'éducation pour tous (Haïti, 2008) et des documents du curriculum (Haïti, 2010) nous ont aidés à apprécier les apports de la réforme éducative depuis 1982, par rapport à la formation à l'espace social dans le cadre de la géographie scolaire en Haïti. Ces apports toutefois nécessitent une révision en profondeur, autant pour tenir compte du renouvellement de la pensée et de la didactique de la géographie, de manière générale, que pour intégrer des enjeux émergents se rapportant aux problématiques de risques, à l'éducation basée sur le lieu, l'éducation relative à l'environnement ou l'éducation à la citoyenneté, particulièrement dans le contexte post-séisme.

La perspective critique propose justement de considérer que les préoccupations des populations résidentes doivent être au cœur des délibérations pour la refondation et la reconstruction nationale. Il s'agit d'harmoniser des savoirs locaux aux savoirs de la science globale et aussi de s'assurer de l'appropriation de ces nouveaux référentiels par les élèves à travers le système éducatif en Haïti. La réflexion sur l'enseignement de la géographie permet de présenter des considérations pour :

– La création et socialisation de contenus de géographie scolaire pour l'éducation formelle.

– La sensibilisation et la capacitation des élèves par les moyens de communication pour la gestion de l'information et l'interprétation du bassin de vie.

– La formation en général et la formation des formateurs en particulier. Ces formations s'adresseront aux instituteurs et aux autres catégories de la formation tant universitaire que technique ou professionnelle.

– La structuration de programmes de sensibilisation et de consensus dédiés aux acteurs politiques, voire la formation de leaders de communautés de pratiques.

– La conception de stratégies et de programmes d'éducation continue, d'information territoriale et de sensibilisation citoyenne.

¹ Séismes historiques : Port-au-Prince (1751, 1770, 2010); Cap-Haïtien (1842).

² 62% de la population urbaine/rurbaine.

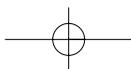
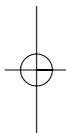
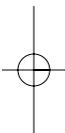
³ Centre-ville et sept municipalités environnantes : Carrefour, Delmas, Pétion-Ville, Kenskoff, Cité-Soleil, Tabarre, Croix-des-Bouquets.

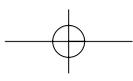
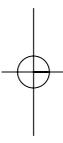
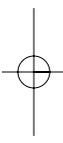
Bibliographie

- Y. ANDRÉ et A. BAILLY, «Pour une géographie des représentations», in Y. ANDRÉ; A. BAILLY; R. FERRAS; J.-P. GUÉRIE; J. P. et H. GUMUCHIAN (dir.), *Représenter l'espace: l'imaginaire spatial à l'école*, Paris, Anthropos, 1989, p. 9-28.
- G. ANGLADE, *La géographie et son enseignement, Lettre ouverte aux professeurs*, Montréal, Les Presses de l'Université du Québec, 1976.
- R. AUDET et G. LUDWIG, *GIS in School*, Redlands, CA, ESRI Press, Redlands, 2003.
- A. BAILLY, (dir.), *Risques naturels – Risques de sociétés*, Paris, Éd. Économica, 1996.
- A. BAILLY, (dir.), *Les concepts de la géographie humaine*, Paris, Masson, 2004 (5^e éd.).
- R. BRUNET, (dir.), *Les mots de la géographie, dictionnaire critique*, Paris, Reclus-La Documentation française, 1992.
- P. R. CARR, *Does Your Vote Count? Critical Pedagogy and Democracy*, New York, Peter Lang, 2011.
- C. CLARKE et C. PINEDA, (dir.), *Riesgo y desastres, su gestión municipal en Centroamérica*, New York, N.Y., Banco Interamericano de Desarrollo-BID-, [s.f.], Publicaciones Especiales sobre el Desarrollo, n° 3, 2007.
- P. FREIRE, *Éducation, pratique de la liberté*, Paris, Éd. du Cerf, 1978.
- P. FREIRE, *Pédagogie des opprimés*, Paris, François Maspero, 1974.
- Haïti, *Plan de mise en œuvre de l'Éducation pour tous (PMO/EPT)*, Port-au-Prince, ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle, 2008.
- Haïti, *Guide d'orientation du personnel éducatif de l'enseignement fondamental pour la reprise des classes après le séisme*, Port-au-Prince, Direction de l'enseignement fondamental, ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle, 2010.
- ICOMOS, *Déclaration de Québec sur la sauvegarde de l'esprit du lieu*, 16th International Council on Monuments and Sites (ICOMOS), Québec, Canada, General Assembly and International Scientific Symposium, 29 sept. - 4 oct. 2008.
- S. LAURIN, J.-L. KLEIN et C. TARDIF, *Géographie et Société: vers une géographie citoyenne*, Québec, Presses de l'Université du Québec, coll. Géographie contemporaine, 2001.
- A. LE ROUX, *Didactique de la géographie*, 3^e éd., Caen, Presses universitaires de Caen, 2005.
- K. LYNCH, *The Image of the City*, Cambridge MA, MIT Press, 1960.
- K. LYNCH, *City Sense and City Design: Writings and Projects of Kevin Lynch*, Cambridge MA, MIT Press, 1990 (Tridib BANERJEE and Michael SOUTHWORTH, dir.).
- V. C. MAINAR, «Quelle convergence entre la géographie et l'histoire dans une perspective d'éducation à l'environnement pour un développement durable?», in *Éducation relative à l'environnement. Regards – Recherches – Réflexions*, 7, 2007, p. 189-196.
- A. MATTHEWS, «Mainstreaming Transformative Teaching», in *Teaching as Activism, Equity Meets Environmentalism*, Montréal et Kingston, McGill - Queen's University Press, 2005.
- G. PAQUETTE, *La modélisation des connaissances et des compétences, pour concevoir et apprendre*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2002.
- Ph. PERRENOUD, «La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences», in *Revue des sciences de l'éducation*, 24 (3), 1998, p. 487-514.
- PNUD-Haïti, *Environnement, 2011*. En ligne :
<http://www.ht.undp.org/public/pnudhaiti.php> (consulté le 12 mars 2011).
- C. PRESSOIR, *L'enseignement de la géographie en Haïti*, Port-au-Prince, Institut Panaméricain de Géographie et d'Histoire (IPAGH), Publ. 197, 1954.

- C. PRÉVIL, *Géographie: Environnement et Risques Naturels*, GEO-1120, notes de cours, Montréal, Département de géographie, Université du Québec à Montréal (UQAM), 2006.
- L. SAUVÉ, « L'éducation relative à l'environnement et la globalisation : enjeux curriculaires et pédagogiques », in *Éducation relative à l'environnement. Regards – Recherches – Réflexions*, 6, 2007, p. 13-28.
- R. SOURP, « Quelle contribution pour la géographie dans une éducation à l'environnement et au développement durable ? Un modèle d'enseignement », in *Éducation relative à l'environnement. Regards – Recherches – Réflexions*, 7, 2007, p. 179-188.
- G. THÉSÉE et P. R. CARR, « Une proposition d'élargissement de la dimension critique en éducation relative à l'environnement : la résistance éco-épistémologique », in *Éducation relative à l'environnement. Regards – Recherches – Réflexions*, 7, 2008, p. 65-90.
- G. THÉSÉE, « A tool of Massive Erosion : Scientific Knowledge in the Neo-Colonial Enterprise », in DEI G. J. S. et KEMPF A. (dir.), *Anti-Colonialism and Education: The Politics of Resistance*, Rotterdam, Sense Publishers, 2006, p. 25-42.
- UNESCO, *L'enseignement de la géographie*, Paris, Unesco-IPAM, collection : Unesco, programmes et méthodes d'enseignement, 1966.
- UNESCO, *Géographie: état des lieux*, Vol. I: [La dimension environnementale], *Revue internationale des sciences sociales*, ERES, n° 150, 1996, p. 505-629.
- E. WYLY, « Sense of Place, the Place of Place », in *Urban Studies* 200, 2008. En ligne : <http://www.geog.ubc.ca/~ewyly/u200/place.pdf> (consulté le 27 février 2011).
- T. YI-FU, *Espace et lieu: La perspective de l'expérience*, Gollion, Infolio, collection Archigraphy paysages, 2006.

VARIA





La pub à la télé: art, marketing et pédagogie

MARIA FILOMENA CAPUCHO

Faculté des lettres de l'Université de Porto

La pub en classe de FLE

«Les publicitaires sont les banquiers de l'imaginaire.» (Jean Mauduit) Cette phrase très courte révèle l'essentiel du rapport entre publicité, réalité, rêve et consommateur. En effet, les publicitaires sont les metteurs en scène du rêve, de nos rêves individuels et/ou collectifs – c'est par la force de l'imaginaire, concrétisé en images, en sons, en odeurs, en mouvements, que naît le désir. Un désir qui n'est pas forcément celui de l'objet, mais celui de ce que l'objet peut nous apporter. Ce n'est donc pas l'objet que l'on achètera, mais, à travers lui, un état d'esprit, une identité, un style de vie.

Banque de l'imaginaire, miroir du rêve, la publicité est ainsi un moyen privilégié d'accéder aux représentations collectives dominantes au sein d'une société. Ces représentations, souvent inconscientes, cachées, voire refoulées, deviennent donc accessibles, repérables, observables, sur le petit (ou grand!) écran de nos télévisions, sur les pages des journaux ou des magazines à la mode (ou de mode...) ou sur les affiches qui nous donnent rendez-vous à chaque carrefour ou à chaque rond-point de nos rocadés.

Et pourtant, l'opinion de Charolles, il y a vingt ans, «rien n'est plus mal vu que la publicité à la télévision» (1983), est toujours aussi vraie. Les études sur la publicité ne sortent pas des murs épais qui entourent la recherche académique ou commerciale très spécialisée en communication ou en marketing. La publicité est absente des contextes formels de culture et elle est souvent ignorée (ou prise très légèrement) dans les contextes d'apprentissage scolaire. Nos élèves n'apprennent donc pas à la regarder d'un œil critique (ce qui ne veut pas dire, pour autant, que ce ne soit aussi un œil amusé ou un œil admiratif), et l'école rate ainsi une bonne occasion de développer des pratiques menant à l'éducation de l'individu en tant que spectateur, consommateur et citoyen.

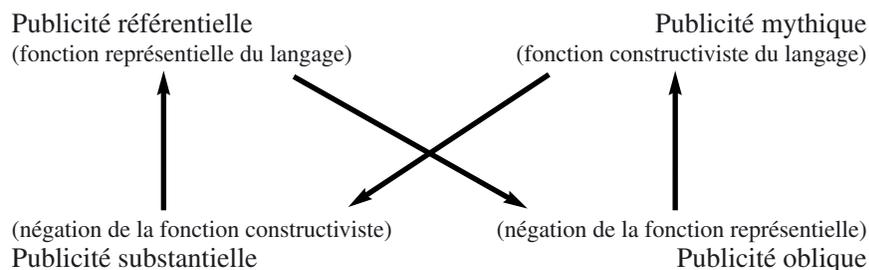
Voici donc, au départ, deux bonnes raisons pour le développement d'un travail sur la pub en classe de FLE: d'une part, l'importance éducative du sujet (et rappelons que nous serons ainsi en train de contribuer à l'«*emergência de atitudes e valores inerentes a uma cidadania responsável*»¹), de l'autre, le témoignage culturel dont les documents publicitaires font part.

Quelle pub en classe de FLE?

Si nous sommes donc convaincus que le travail sur la publicité peut être utile (et agréable!), il faudra toutefois que nous nous posions quelques questions fondamentales avant de commencer à planifier notre travail. La première de ces questions porte sur le choix des documents. Est-ce que tout document publicitaire est un bon moyen d'apprentissage? Y a-t-il des publicités plus intéressantes que d'autres? Comment les choisir? Sous quels critères?

La réponse à toutes ces questions passera par une réflexion sur les différents types de publicités, c'est-à-dire ce que quelques auteurs appellent «les idéologies publicitaires». Parmi eux, Floch (1990) propose une opposition entre quatre types de publicités, selon une organisation en «carré sémiotique»:

Les idéologies publicitaires



Ceci pourra paraître un peu trop abstrait, mais si on l'illustre et le précise à l'aide d'exemples assez connus, on y verra sûrement plus clair :

Type d'idéologie	Valeurs mises en relief	Médias préférés	Exemples
Référentielle	Valeurs pratiques immédiates	Journaux et magazines	Lessives, shampoings, tampons hygiéniques...
Mythique	Utopies (valeurs existentielles souvent « globalisées »)	Télé	Citroën traversant la mer, la plupart des pubs pour Coca Cola, les hommes dauphins du whisky Lawson...
Oblique	Amusement (luxe, joie, bonheur) – négation de l'utilisation pratique des objets	Télé	La dernière campagne pour la Peugeot 206 (« La jalousie est un vilain défaut »), la pub Micra, les campagnes Benetton...
Substantielle	Caractéristiques détaillées du produit (négation des valeurs existentielles)	Journaux et magazines	Très souvent les pubs pour des produits de beauté (Garnier, L'Oréal), pour des voitures (Ford)...

Il nous semble évident que c'est plutôt du côté des pubs « obliques » et « mythiques » que nous trouverons des documents à la fois intéressants du point de vue culturel, intelligents (puisqu'ils présupposent la participation active du spectateur dans la production du sens), séduisants et amusants.

Remarquons cependant qu'une première activité d'approche générale du phénomène de la pub peut être construite autour de l'application de cette typologie à un ensemble de documents publicitaires (des spots ou des pages de magazines). Si vous organisez ce type d'activité, il est conseillé de choisir un ensemble d'une douzaine de documents assez variés : remarquez que si vous enregistrez deux ou trois plages de pub à la télé, dans une tranche horaire dite « noble » (avant ou après le journal de 20 heures), vous trouverez sûrement un bon échantillon pour votre travail en classe.

Quel type d'activités ?

Ayant choisi les documents à travailler, c'est le moment de se poser encore d'autres questions : comment les exploiter efficacement ? quelles sont les activités les plus rentables du point de vue de l'apprentissage linguistique et culturel ?

Nous vous proposons cinq types d'activités qui nous semblent intéressantes :

Travail sur les slogans

Très souvent, les enseignants demandent à leurs élèves (que ce soit dans le cadre de la LM ou d'une LE) de produire des slogans. Or, la création d'un slogan présuppose des capacités de synthèse qui dépassent souvent le niveau cognitif et les compétences sociolinguistiques des apprenants. Dans un document publicitaire, un bon slogan est la clé du sens qui est construit ; souvent, dans les spots « obliques » à structure narrative, le slogan est la « morale » qui découle du micro-récit qui est mis en scène.

Un bon slogan est court, attirant, facile à mémoriser, donc simple. Quant à sa structure linguistique, contrairement à ce que l'on croit souvent, la plupart des slogans ne sont pas construits sur des structures injonctives directes (c'est-à-dire à partir de formes verbales impératives). L'analyse d'un corpus de dix spots télé, pris aléatoirement, nous permet de distinguer quatre types de structures de base :

- Phrases simples – Bien manger, c'est le début du bonheur (Camembert Président)
Nous partageons les mêmes idées (Fermiers de Loué)
BA pour voir la vie en bleu (Yaourts BA)
Avec les voitures de loisirs, les loisirs ça roule (Camping Car)
- Phrases nominales – Plus un seul cheveu blanc (L'Oréal)
Régilait, Régilait (Régilait)
Le ressort de votre peau (Garnier Lift)
- Impératifs et autres structures injonctives – Faites-vous du bien (Huile Lesieur)
Entrez dans un univers d'exception (Sheba)
- Questions – Parlez-vous Micra ? (Nissan Micra)

Nous pouvons donc conclure qu'en ce qui concerne cet échantillon, la structure la plus récurrente est la phrase simple. Les cas où le consommateur est directement interpellé, soit par des ordres/conseils qui lui sont donnés, soit par des questions, ne constituent que 30 % du total.

Un exercice d'analyse de ce type permettra à vos élèves de découvrir eux-mêmes les secrets d'un bon slogan. Il devra précéder toute production autonome de ce type d'énoncés.

Travail sur les structures narratives

Une pub « oblique » est souvent constituée par un micro-récit, où l'objet n'apparaît que d'une façon indirecte ou détournée de ses fonctions utilitaires (cf. par exemple le spot de la Nissan Micra ou celui de la Peugeot 206). Étant donné que ce récit est soigneusement construit, de façon à raconter une histoire dans le temps le plus court (la minute est chère en télévision), que tous les éléments sont donc essentiels et porteurs de sens, ce type de spots est extrêmement utile si nous voulons étudier la structure des séquences narratives. Les différents moments du schéma de J.-M. Adam (1992)² peuvent y être facilement repérés et analysés et le spot publicitaire deviendra ainsi le point de départ pour l'apprentissage (en réception et/ou en production) de récits plus longs.

Travail thématique

En tant que miroir des tendances sociologiques de l'actualité, comprenant la mise en scène des valeurs et des idéologies dominantes, les documents publicitaires sont des outils excellents pour des recherches thématiques. Un ensemble de documents (sur papier ou sur support électronique) peut servir à un travail centré sur un thème spécifique : la femme, la famille, les loisirs, l'écologie... L'analyse des documents permettra de regarder comment ces thèmes sont traités de l'intérieur, c'est-à-dire comment ils sont perçus par un public-cible défini, dont les désirs les plus profonds sont censés être « titillés » par la pub.

Travail interculturel

Le travail proposé ci-dessus peut (doit !) être développé sous une perspective interculturelle, conduisant les apprenants à une analyse comparative du traitement de ces thèmes par la pub en langue étrangère *vs* par la pub dans leur langue maternelle. Certains spots, certaines images, sont diffusés, dans un contexte mais pas dans l'autre, alors que certains documents publicitaires semblent universels ou du moins internationaux. Pourquoi ce fait ?

D'autre part, un travail de recherche interculturelle peut être fait à travers la comparaison de spots publicitaires diffusés en contexte francophone varié (en Europe, au Québec et en Afrique, par exemple). Ce travail permettra une ouverture sur la culture francophone extérieure à la France, qui, à l'évidence, est extrêmement mal connue des enseignants et des apprenants portugais.

Travail de production

Finalement, à la suite de toutes ces activités, nos élèves auront acquis des compétences linguistiques, culturelles et techniques qui leur permettront de « jouer » avec la pub. Ils pourront ainsi créer eux-mêmes des documents publicitaires, faisant appel à leur créativité et à leurs capacités d'organisation et d'autonomie. Cependant, étant donné qu'ils ne sont pas des professionnels, il faudra inscrire cette tâche dans le cadre du jeu, de l'imaginaire, du farfelu, de façon à créer de la distance par rapport au monde du travail et du marketing.

Rien de mieux alors que de proposer des campagnes pour des objets courants (une fourchette, un seau, un balai), des objets inventés (l'essuie-glace pour lunettes) ou des sentiments positifs ou négatifs (la peur, la joie, l'espoir). En travail de groupe collaboratif, les élèves devront ainsi préparer toute la campagne, définissant un public-cible et un (des) média(s) adéquat(s), produisant les photos, les textes et vidéos qui serviront de support au marketing du « produit » sélectionné.

Quelques réponses à une question

Dans le premier point de ce texte, nous avons indiqué deux bonnes raisons pour faire entrer la publicité dans nos salles de classe. Nous espérons qu'à la suite de votre lecture vous en aurez trouvé d'autres.

Pourquoi la pub en classe ?

Parce que...

C'est un art

C'est un plaisir

C'est riche d'infos

Ça fait réfléchir

Ça fait parler

Ça fait apprendre

Donc... pourquoi pas ?

¹ In *Programas de Francês*, 10º, 11º e 12º Anos, Porto Editora, p. 6

² Vous trouverez la reproduction de ce schéma et son explication dans *Programas de Francês*, 10º, 11º e 12º Anos, Porto Editora, p. 20.

Vivre la poésie à l'école : une expérience éducative

OLGA MARÍA DÍAZ

Université métropolitaine des Sciences de l'Éducation, Santiago du Chili

«L'éducation d'un enfant commence
cent ans avant sa naissance.»
(Napoléon I^{er})

Dans le cadre du Projet «*Antología Poética y Musicales de la Obra de Ermelinda Díaz*»¹, cette présentation part des documents recueillis sur le terrain, où vidéos, photos, dessins, enregistrements et travaux d'élèves montrent comment, dès les premiers cycles d'apprentissage, on peut réaliser des expériences enrichissantes qui permettent de développer une expression artistique intégrale, c'est-à-dire linguistique, mais aussi musicale, visuelle ou corporelle. Ici, une authentique motivation, jointe à une compréhension interprétative des textes, parviennent, dans la profondeur prolifique du sens poétique, à donner naissance à de nouvelles créations artistiques.

Les grands référents du projet que nous présentons sont donc directement associés à la sélection d'une série de textes poétiques qui nous ont servi de base pour aller à la rencontre d'une œuvre littéraire, en mettant en pratique une pédagogie de la communication qui, avec les moyens actuels et en particulier le multimédia, nous ont aidés à développer des processus d'apprentissage de la langue en partant d'une approche interdisciplinaire. En effet, à l'exercice langagier s'est associée une autre perspective qui cherche une manière significative d'arriver à inclure pédagogiquement les réalités propres d'une culture locale mais certainement aussi les principes d'une culture plus universelle.

La poésie d'Ermelinda Díaz nous fait d'abord découvrir un «*grand cœur qui s'ignore*», lorsqu'elle nous plonge dans les eaux profondes de l'amour qu'elle éprouve pour sa patrie et la solidarité qu'elle manifeste avec son peuple (voir en annexe l'exploitation didactique de ce poème) :

En chantant dans le vent (adaptation française)

*Tout se perd dans le néant
tout est oublié dans le temps,
toi seule, ma patrie bien aimée
structure de mon peuple
gazelle sacrifiée
dans les cimes de ton royaume,
toi ma reine millénaire,
sous le manteau de ton ciel
avec tes montagnes enneigées,
avec tes volcans brasiers de feu,
dans les nuits étoilées
tu continues à chanter dans le vent!*



Photo Marco Antonio Readi Cerda
(voir le DVD lectures d'illustration en français)

Soulignons tout d'abord que si cette œuvre a été considérée comme un apport à la littérature nationale – et plus spécialement aux activités du Bicentenaire de l'Indépendance du Chili (2010) – c'est sans doute parce qu'elle met singulièrement en évidence une sagesse ancestrale, celle qui rend (littéralement) «*capable de transformer en visage humain le cœur du prochain*». Et à la lumière des écrits de cette auteure, on sait que cela veut dire: «*l'éducation doit nous servir à apprendre à être plus humains.*»

Une chanson (adaptation française, extrait)

*Comme il n'y a pas de nuit sans aube,
Il n'y a pas de cœur sans amour,
Je sais qu'un matin revient
Et luira dans le ciel le soleil.*

*Le soir commence à mourir
Le soleil se couche déjà.
Et au chapelet du souvenir
La même prière reviendra.*



Photo: Raúl Oberreuter Morales

Il convient maintenant de nous interroger: Comment le genre poétique en général nous aidera-t-il à rendre à l'école ses propres valeurs et ses propres principes? Vers quelle didactique de la littérature nous conduit plus spécifiquement cette poésie? Quelles stratégies pédagogiques y trouvons-nous, et en particulier quel apprentissage de la langue? Ce sont quelques-unes des questions que nous nous sommes posées au fur et à mesure que nous avançons de façon expérimentale dans ce projet de diffusion de la poésie nationale chilienne dans les milieux scolaires de la région centrale du pays.

De manière extrêmement synthétique, on pourrait dire que derrière certains «codex» ou types de représentations propres aux formes littéraires, tout nous invite ici à ne pas dissocier nos réalités de ce que pourraient être d'autres états d'abstraction, pour découvrir des vérités parfois cachées à nos yeux, Saint-Exupéry nous l'ayant d'ailleurs bien rappelé dans *Le Petit Prince*: «*On ne voit bien qu'avec le cœur, l'essentiel est invisible pour les yeux.*»

Mais pour ce faire, il est indispensable de se (dé)placer sur un chemin qui mène à un apprentissage différent. Comme le montrent les documents d'accompagnement, la communication linguistique s'est d'abord manifestée en partant de l'expérience personnelle des apprenants, avec leur langage particulier, leurs visions et approches originales des textes et finalement leurs productions créatives, en vers ou en prose. Mais on a aussi trouvé toute une série de transpositions dans les plus diverses formes d'expression et sur lesquelles on reviendra: expression corporelle, interprétations musicales, arts plastiques, peintures, chansons, danses, chorégraphies... Et tout cela nous semble important, car peuvent ainsi être conçus dans la salle de classe des «exercices» au sens plein du terme, aptes à prendre en compte l'intérieur et l'extérieur d'une même discipline, c'est-à-dire le monde qui nous entoure, le vaste territoire imaginaire intérieur du «Je-lecteur-scripteur» et, surtout, cette essence primordiale appelée *plaisir de lire, écrire et chanter*.

Nous sommes de fait dans un domaine qui, s'il met en jeu des compétences, des capacités et des stratégies linguistiques, n'exclut jamais l'*agrément* que procure l'œuvre poétique. Cela est absolument essentiel, parce qu'il est alors impossible de ne pas incorporer des éléments intra- et extra-textuels, qui permettront d'apprécier

l'œuvre littéraire comme une *œuvre d'art*. Nous entrons aussi dans une didactique de la littérature qui, comme l'aurait probablement souligné André Malraux, rejoint sensiblement certains idéaux en termes d'éducation, et où se reflétera, par exemple, un esprit d'unité et de paix.

Rêves de lune, III (adaptation française)

*Point du jour
Mon rêve était d'argent
comme un astre brillant
avec un collier d'étoiles
se promenait la pleine lune.*

*Il était d'argent mon rêve,
nuit de voûte constellée,
et dans les sphères célestes
l'aube s'annonçait.*

*Je rêvais que les étoiles
dans le ciel s'embrassaient:*

*et sur terre, c'était une fête
tous les hommes s'aimaient!*

*Oh suzeraineté du ciel
Où le jour pointait!*



En somme l'écriture poétique, vécue comme une expérience personnelle, tend d'abord vers un apprentissage idiomatique à travers la construction de la propre vision de l'apprenant, qui naturellement expérimente une satisfaction qu'il désire exprimer. C'est pourquoi l'apprentissage peut s'organiser sans surcharger la mémoire qui cependant trouve facilement une forme de mémorisation (par la répétition normale d'une chanson par exemple). Nous avons également noté que les stratégies de verbalisation, contextualisées autour des textes poétiques dans les classes du primaire, se rapportent principalement à trois types de situations : celles directement ancrées dans la vie des enfants, celles de type plus académique, et celles qui sollicitent l'imaginaire². À ce sujet, on notera que les travaux de lecture et d'écriture qui ont habituellement fait l'objet d'une mise en commun, ont pu devenir des « lieux » de mutuelle compréhension à travers un apprentissage qui présente sa propre logique. Le fait de partager socialement la lecture/écriture est toujours apparu comme un moment privilégié dans le sens où cela rend favorable l'acquisition de nouveaux savoirs. L'ensemble de ces exercices trouve, à la source, un désir implicite qui bientôt se transformera en un certain « réveil » : ce qui était enfermé dans un monde de rêves entre dans la réalité d'une vérité commune...

Relevons à présent quelques impressions sur le travail interdisciplinaire dont on a parlé au début. Si nous sommes d'accord pour dire que c'est une *rencontre vivante* qui doit caractériser la présence de la poésie en classe de langue, alors nous ne serons pas surpris de voir (cf. les documents joints) qu'il faut qu'elle soit non seulement lue, et expliquée, mais aussi



illustrée, peinte, imprimée, travaillée en affiches, théâtralisée, musicalisée, enfin il faut qu'elle circule constamment sous une forme ou l'autre dans la salle de classe.

C'est ce que Jean-Pierre Siméon résume parfaitement lorsqu'il affirme : «*Pour moi, la poésie devrait être au cœur de toutes les classes, quotidiennement. J'ai proposé que les enseignants commencent la journée par la lecture d'un poème...*»³

Quelles autres conclusions peut-on tirer du contact personnel avec Ermelinda, et de la longue familiarisation avec son écriture poétique ?

À la base, nous trouvons une évidence qui tient à la logique même des choses : pour qu'il y ait « amour de l'écriture », il faut qu'il y ait d'abord « amour de la langue ». Et c'est peut-être là que l'on trouvera certaines réponses aux questions qui nous intéressent... celles qui, mettant en œuvre une dynamique aussi passionnante que complexe, nous invitent à avoir au moins présentes à l'esprit quelques données que, pour l'instant, nous avons seulement identifiées et regroupées autour de trois grands axes de recherche en DLC (Didactique des Langues et des Cultures):

- caractéristiques didactiques transmises par l'esthétique de l'écriture poétique, la poésie étant depuis toujours «*la part incandescente de la littérature... celle qui concentre dans une extrême intensité tous les enjeux esthétiques de la littérature...*»³

- caractéristiques didactiques transmises par l'éthos³ de l'écrivain lui-même : le poète a des attributs propres qui rendent manifestes non seulement son tempérament, ses états d'âme, sa disposition psychique mais encore sa relation avec la perception qu'il a du monde qui l'entoure. Cette image que le poète donne de lui-même à travers son discours et la relation qu'il cherche à faire sentir souvent à travers ses passions (amour, colère, pitié) intéresse le « pathos » du lecteur et, dans ce sens, est aussi révélateur que formateur⁴.

- caractéristiques didactiques transmises par l'éthique de l'enseignement du genre poétique : «*Promouvoir dès la maternelle la littérature découle d'une philosophie de l'éducation qui considère qu'instruire des consciences est l'une des missions de l'enseignement.*»³



Tout en remerciant ceux qui, dans le cadre de ce projet, ont permis le bon déroulement des activités de terrain autant que les travaux de réflexion, il reste à formuler le vœu de voir la poésie, à l'école, dans les années à venir, occuper la place qui, de fait, lui revient.

Sous la direction de Brunilda Merea, élèves du secondaire faisant le portrait d'Ermelinda Díaz, nov. 2009.

1) Poésie chilienne qui a donné lieu au Projet N° 2009/C-09-1 du Département de « Extension » de l'Université métropolitaine des Sciences de l'Éducation, Santiago du Chili, décembre 2009, «*Anthologie poétique et musicale de l'œuvre d'Ermelinda Díaz*» (création musicale pour matériel didactique multimédia).

2) En annexe, une fiche pédagogique non traduite en français illustre ces propos.

3) In revue *La Classe*, n° 157, mars 2005, p. 67.

4) <http://dictionnaire.sensagent.com/%C3%A9thos/fr-fr/> et <http://membres.lycos.fr/alis/epl.htm>

Roland Barthes liait l'éthos à l'émetteur, le pathos au récepteur et le logos au message. Si ce dernier représente l'esprit rationnel de l'interlocuteur, son raisonnement, la logique dans la construction de l'argumentation, il est sans doute vrai que l'éthos et le pathos se retrouvent dans tous les arts (musique, danse, arts visuels, tragédie, comédie). Cependant, dans la poésie, cela est particulièrement visible, comme l'explique Aristote dans sa *Poétique* et *Politique*, Livre III.

Annexe : Fiche pédagogique

Colegio Esperanza Proyecto Extensión UMCE 2009	Departamento de Lenguaje / Teresa Becerra Guías experimentales- O.DIAZ
--	--

Guía de Lenguaje

Nombre del Alumno : Curso : 7° A		Tiempo : min. 90
« CONOCIENDO LA POESÍA DE ERMELINDA DÍAZ » Ficha 1: “ <i>Cantando en el viento</i> ” (Material multimedia)		Puntaje total Puntos :
Objetivos	Lee comprensivamente textos con estructuras variadas que abordan en particular las nociones de « <i>tiempo</i> », « <i>patria</i> », « <i>naturaleza</i> » « <i>memoria</i> » y « <i>lenguaje</i> ». Extrae información explícita relevante, distinguiéndola de la accesoría. Infiere relaciones lógicas, compara, ordena y clasifica. Comprende el sentido global del texto y lo relaciona con un saber ser. Opina sobre lo leído, comparando el contexto socio-cultural presentado en el entorno propio o con la identidad nacional.	Puntaje Obtenido : Porcentaje : Nota

ACTIVIDAD 01 : Lee el poema, y escúchalo en forma de canción.

CANTANDO EN EL VIENTO

*Todo se pierde en la nada
todo se olvida en el tiempo,
sólo tú mi patria amada
estructura de mi pueblo
gacela sacrificada
en las cumbres de tu reino,
tú mi reina milenaria,
bajo el manto de tu cielo
con tus montañas nevadas,
con tus volcanes de fuego,
en las noches estrelladas
¡sigues cantando en el viento!*

02.- ¿Cuáles son tus primeras impresiones ? Explica qué sensaciones, ideas, sentimientos expresan tu lectura ? (2 puntos)

.....

ACTIVIDADES 1: Acercamiento lexical

1.1.- Anota las palabras claves del poema. (4 puntos)

--	--	--	--

1.2.- Busca en el diccionario el significado de la palabra "Gacela"- *Observa el video de la gacela y el guepardo. www.youtube.com y escribe las respuestas (10 puntos).*

¿Qué características definen a la gacela ?	
¿Cómo es ?	
Dibújala o pega su fotografía	
¿Dónde vive ?	
¿Cuál es la diferencia entre la gacela y el animal del escudo chileno, el huemul ?	
¿Qué otros animales son típicos de Chile? Enumera tres.	

ACTIVIDAD 2: Estructuración del tiempo

2.1.- Busca cuatro palabras en el texto relacionadas con *el tiempo*. (4 puntos)

(Substantivo)	(Substantivo)	(Substantivo)	(Verbo)

2.2.- Escribe las letras que corresponden a cada concepto: (4 puntos)

LA GENERACIÓN	LA HISTORIA	LA JORNADA	LA SUCCESIÓN

A	<u>Milenio</u> - <u>siglo</u> - bicentenario - bianual - <u>año</u> - estaciones - semestre - <u>trimestre</u> - <u>mes</u> - <u>quincena</u> - <u>semana</u> - triduo - calendario - <u>actualidad</u>
B	Abuelos- árbol genealógico- familia- bisnietos- padres- bisabuelos- tatarabuelos- padres- niño- hijo- escolar- bebé- viejo- joven- tercera edad.
C	Hora- media hora- cuarto de hora- horario escolar- minuto- segundo- anoecer- atardecer- crepúsculo- alborada- alba- madrugada- mañana- medio día - día- tarde- media noche- noche.
D	Anterior- después- retrasar- principio- último- antes - durante- continuar- nunca- futuro- seguir- siempre- pronto- primero- fin- pasado- posterior-avanzar- mientras- próximamente

2.3.- Para cada concepto realiza las siguientes tareas :

(1-B): Busca fotos de personas con diferentes edades (4 puntos)

(2-A): Escribe el adjetivo correspondiente a las palabras subrayadas :(Palabra primitiva y derivada) (4 puntos)

- Milenio >
- Siglo >
- Año >
- Trimestre >
- Mes >
- Quincena >
- Semana >
- Actualidad >

(3-C):
Para medir el tiempo, ¿qué instrumentos conoces ? Enumera dos. (2 puntos)

¿Cuáles son los dos que aparecen en el video ? (2 puntos)

1. _____ 2. _____

Compara un reloj antiguo con un reloj moderno: (2puntos)

Indica otros instrumentos para medir o marcar el tiempo: (4 puntos)

(4-D): Asocia los términos similares = (sinónimos) o contrarios/ (antónimos), buscándolos en la lista D (ver 2.2) (5 puntos)

TÉRMINO	SÍNÓNIMO	ANTÓNIMO
Seguir		
Avanzar		
Futuro		
Anterior		
Antes		
Próximamente		
Nunca		
Mientras		
Principio		

ACTIVIDAD 3.- Principales Temáticas

3.1. - *“Mi patria amada”*: La autora asocia el amor de su patria con la belleza de la naturaleza.

3.1.1.- *“Montañas nevadas”* X *“Volcanes de fuego”*: Esta oposición hace pensar en: (2 puntos)

- a) Chile país de fuertes contrastes
- b) Chile país de pequeños contrastes
- c) Chile país sin contrastes

3.1.2. – Asocia con una flecha las palabras del poema con los cuatro elementos más importantes del mundo natural: (4 puntos)

- TIERRA
- AGUA
- AIRE
- FUEGO
- VOLCANES
- NEVADAS
- MONTAÑAS
- VIENTO, CIELO

3.2.- ¿Qué colores se distinguen? (3 puntos)

1.- _____ 2.- _____ 3.- _____

3.3. - ¿Qué forman? _____ (La bandera chilena tricolor)

3.4.- ¿Qué palabra del texto puede completar esta respuesta?
_____ (Estrellada)

4.- *“Todo se olvida en el tiempo”*

4.1.- ¿Qué expresiones dirían lo contrario? (2 puntos)

(Respuestas)

_____ *Recordar algo.*_____ *Retener algo.*_____ *Dejar memoria de algo.*_____ *Permanecer en el tiempo.*_____ *Quedar presente.*

4.2.- Busca en el diccionario palabras de la familia de “*Memoria*” o expresiones formadas con la palabra “*Memoria* (0.5 puntos cada una) - Respuestas

• Memorable	
• Memorizar	
• Memorar	
• Memorándum(Memo)	
• Memorial	
• Inmemorial	
Memoria: Venir a la memoria Hacer memoria de Refreshar la memoria De memoria En memoria de	
• Memorioso	
• Memori3n	
• Memorizaci3n	
5.- Selecciona las respuestas (4 puntos) “ <i>Gacela sacrifica en las cumbres de tu reino</i> ”, se asocia a la idea de : a) entender el poder de las armas b) entender la belleza escondida del amor sacrificado c) ni a) ni b) “ <i>Sigues cantando en el viento</i> ” se asocia a la idea de :	

a) una victoria pasajera

b) **una victoria final**

c) una ausencia de victoria

6.- Indica : V (verdadero) o F (falso) según corresponda a la afirmación : (2 puntos)

Ermelinda Díaz, permanece, a pesar del tiempo, entre nosotros, en nuestra memoria por medio de la escritura, el lenguaje y el poema.

V		F	

7.- Hagamos un resumen de las principales ideas contenidas en esta guía (ejercicio colectivo de síntesis, para finalizar la etapa de corrección/evaluación)-

El texto poético es un verdadero canto de amor a la patria, representada tanto en el pueblo, como en la naturaleza y los emblemas de la identidad chilena. Esta es la memoria nuestra que, depositada aquí en el lenguaje, se concretiza en el mismo poema.

Nouvelle perspective de l'enseignement littéraire en philologie romane en Pologne

BEATA KEDZIA-KLEBEKO

Chaire de philologie romane, Université de Szczecin

Sous l'inspiration de la pensée du philosophe américain Charles Sander Peirce, et en opposition aux théories définissant l'acte de lecture comme un acte de communication entre le texte et le lecteur, les chercheurs du Groupe de recherche sur la lecture au Québec ont abordé la lecture comme un processus dynamique, « comme une activité mettant en présence un lecteur singulier et un texte singulier »¹. Selon Bertrand Gervais et Rachel Bouvet, la lecture met en jeu un ensemble de processus et doit toujours viser à un certain équilibre négocié entre « ses diverses composantes, qu'elles tiennent à la manipulation, à la compréhension ou à l'interprétation des textes »².

La lecture est un acte singulier, individualisé, certes. Pourtant, les résultats de la lecture peuvent donner lieu à un travail collectif, se construire progressivement durant les activités en classe. Il est important de souligner que les recherches sur la lecture ne cessent de se développer depuis les années 1970. De nombreuses théories sont loin de fournir un aperçu homogène sur l'acte de lire, à part une certaine vision du texte qui « demeure une pure virtualité, actualisée lors de la lecture, acte par lequel il acquiert une signification »³. Les années suivantes ont vu un déplacement de l'intérêt des théoriciens du texte vers le lecteur et la relation qu'il maintient avec le texte.

L'ouverture vers le lecteur s'est opérée avec le post-structuralisme qui prenait en compte les situations de production et de réception, d'écriture et de lecture. La théorie du langage, les effets de la langue sur l'interlocuteur ont renoué avec l'herméneutique écartée par le structuralisme. Ce qui devient important, c'est non seulement l'interprétation du texte ayant une structure, mais aussi la transmission du sens et sa concrétisation. Le texte devient par le lecteur. Les théories de la lecture cherchent à décrire la façon dont l'acte de lecture se déroule, elles prennent l'allure sémiotique (saussurienne mais aussi peircéenne). Voient le jour les concepts de narrataire (Gerald Prince), d'architecteur (Michel Riffaterre), de lecteur implicite (Wayne Booth), de plaisir (Roland Barthes), de lecteur modèle (Umberto Eco). On peut constater cependant que la perspective d'analyse de ces théories reste orientée vers le texte et non sur la situation de la lecture. Un important courant de la critique littéraire qui porte sur le lecteur seul et non sur le lecteur et ses lectures est connu sous l'appellation *reader-oriented criticism*. L'objet de l'analyse – un texte littéraire – est considéré dans la perspective d'un point de vue. « C'est ce type de pratique que recouvre l'expression "poétique de la lecture"; or la poétique est d'abord une affaire de production, une discipline liée à des propriétés textuelles, soit à des modes de production. Associée à la lecture, elle actualise le postulat d'une équivalence simple entre les exigences du texte et les réactions du lecteur qui permet de définir l'acte de lecture selon l'idéal représenté dans le texte. »⁴ Les chercheurs susmentionnés proposent une théorie de la lecture qui ne prend pas en considération uniquement les propositions du texte mais aussi le mode d'intervention d'un lecteur sur le texte. Les processus de lecture qui agissent sur le lecteur sont d'ordre neuropsychologique, cognitif, argumentatif, affectif et symbolique.

Dans la même perspective, les textes littéraires constituent l'objectif d'un intérêt particulier des didacticiens du français langue étrangère (FLE) en tant que source des savoirs linguistiques et culturels. Le vaste mouvement de centrage sur l'apprenant et

de l'accent mis sur le développement de la compréhension du texte est observé dès les années soixante-dix, et fait aussi « amorcer la réflexion sur le rôle de l'écrit »⁵. La littérature constitue un mode de communication privilégié des êtres humains depuis l'aube de la civilisation « littératiennne », pour utiliser le terme proposé par Jack Goody⁶. Les avantages que l'univers de la littérature apporte à l'apprenant sont bien connus, malgré les discussions que l'objet « littérature » suscite en général. Les didacticiens contemporains ont aussi constaté que le mouvement communicatif littéraire devient unidirectionnel, à cause d'autres médias jouant sur l'image et le son et plus aisément accessibles. Le message littéraire est transmis au lecteur passif qui, dans la plupart des cas, ressent des difficultés réelles pour découvrir le sens sacralisé de l'œuvre littéraire. Celui-ci demeure accessible à un petit nombre d'initiés. Le côté techniciste des analyses littéraires pratiquées durant l'apprentissage de la littérature est-il suffisant pour inciter l'apprenant à prendre goût au dialogue avec le texte et, par le biais de celui-ci, avec la culture de sa propre nation et celle d'un autre pays ? Comment enseigner la littérature en philologie romane pour satisfaire à un double besoin de la formation spécialisée au niveau des études supérieures et de l'éveil du plaisir de lire, qui seul constitue une garantie de volonté de découvrir plus, de créer des liens entre différentes cultures, dans l'esprit de respect et de compréhension mutuels ?

La réalisation des projets des ateliers littéraires paraît répondre à ces exigences. Les étudiants deviennent lecteurs attentifs aux « communiqués » des auteurs et y répondent en créant leurs propres textes. Ils lisent pour écrire. L'importance de l'écrit a été soulignée par de nombreux chercheurs préoccupés par le développement des fonctions psychiques supérieures, caractérisées par la conscience, l'intentionnalité et la systématisation. Lew Vygotsky précise à ce sujet : « Le langage écrit est une fonction verbale tout à fait particulière qui, dans sa structure et son mode de fonctionnement, ne se distingue pas moins du langage oral que le langage intérieur ne se distingue du langage extériorisé... [...] C'est l'algèbre du langage, la forme la plus difficile et la plus complexe de l'activité verbale intentionnelle et consciente. »⁷

L'écriture constitue alors un outil, un médium privilégié de la communication humaine, grâce auquel se fonde une culture symbolique. C'est à travers l'écrit que l'apprenant développe les opérations discursives et cognitives de mise à distance ou d'autoréflexivité. Le travail de l'écriture est simultanément « travail du dit et du dire »⁸. L'expression littéraire écrite de l'apprenant favorise une construction des savoirs qui exploite des composantes structurelles de l'écrit telles que fixer/inscrire, abstraire et rendre visible. Ces usages fondamentaux s'incarnent dans la pratique qu'en cas d'apprentissage scolaire constituent les micro-pratiques de l'écriture⁹.

L'analyse explicative des textes littéraires pratiquée habituellement pendant les études philologiques pourrait être accompagnée d'activités créatives qui encouragent les étudiants à entreprendre un effort d'écriture littéraire menant ainsi au dialogisme dont Bachtin écrivait qu'il constitue « une propriété la plus importante de l'œuvre littéraire. Chaque œuvre étant une réplique dans un dialogue linguistique qui dure depuis longtemps annonce une nouvelle expression »¹⁰.

Les étudiants des philologies étrangères – il s'agit dans notre cas des étudiants de philologie romane – se trouvent généralement au moins embarrassés au moment où l'enseignant leur pose la question du style d'expression littéraire de tel ou tel auteur, c'est-à-dire lorsqu'il s'intéresse à la manière dont l'auteur arrive à faire comprendre au lecteur sa part du sens voulu, « ce sens qui, selon Michel Mougenot, n'est pas une donnée mais une fonction à deux arguments : le signifiant d'une part et les compétences du récepteur d'autre part »¹¹.

Les compétences du lecteur sont bien connues, et l'on distingue la compétence linguistique qui englobe les signifiants textuels, cotextuels et prosodiques, la compétence encyclopédique portant sur le contexte tels que savoir, croyances, système de

représentations, interprétation et évaluation de l'univers référentiel, la compétence logique qui permet d'effectuer un certain nombre d'opérations logiques et formelles spécifiques à la logique naturelle, et la compétence rhétorico-pragmatique qui fait manifester des principes d'un lien social et de la parole. Malgré cela, dans le cadre universitaire, pendant les travaux pratiques de lecture de textes littéraires, les enseignants se concentrent spécifiquement sur l'importance de la compétence encyclopédique, la compétence linguistique étant plus généralement limitée à l'explication du vocabulaire pour éviter l'incompréhension totale du texte.

Pourtant, il serait intéressant de viser la spécificité de l'œuvre littéraire, non seulement au niveau sémantico-lexical, mais aussi aux niveaux phonologique, morphologique, syntaxique et prosodique. La matière linguistique de l'œuvre littéraire exigerait alors, de la part des étudiants, la compréhension approfondie du texte pour accéder aux différentes strates de l'œuvre littéraire.

Roland Barthes écrit : « La langue est donc en deçà de la littérature. Le style est presque au-delà : des images, un débit, un lexique naissent du corps du passé de l'écrivain et deviennent peu à peu les automatismes de son art. »¹² Si, selon Barthes, la parole a une « structure horizontale » et si ses « secrets sont sur la même ligne que ses mots » où « tout est offert, destiné à une usure immédiate »¹³, [...] l'expression au contraire n'a qu'une dimension verticale, qui plonge dans le souvenir clos de la personne, compose son opacité à partir d'une certaine expérience de la matière ; dont [...] « le style n'est jamais que métaphore » et son secret est « enfermé dans le corps de l'écrivain »¹⁴.

L'analyse seule de cette définition fait de l'enseignement et de l'apprentissage des textes d'un auteur un pari difficile. Et cela n'est pas seulement propre à notre époque.

Chez les anciens, la culture littéraire renvoyait à l'érudition dans les domaines des connaissances humaines. L'imitation de grands auteurs reconnus et uniques faisait déjà l'honneur des écoliers. À l'école française du XIX^e siècle encore, la question des finalités de l'enseignement littéraire, présentée dans les textes officiels, est explicite et d'une grande constance. C'est ainsi que les instructions de 1890 affirment que le fond même de l'éducation, c'est « fréquenter les grands écrivains de tous les temps, apprendre d'eux d'abord ce que l'esprit humain a pensé, senti, voulu aux siècles passés, ensuite apprendre l'art de penser, de sentir, de vouloir soi-même, à leur exemple, avec toute la raison, toute la vertu dont on est capable »¹⁵.

Cela explique la popularité de l'explication de texte, fameuse méthode d'analyse de textes pratiquée au lycée français, celle qui devient « le centre de gravité et une pièce maîtresse de l'enseignement littéraire ». C'est en fait dès 1840 que l'explication de texte entre officiellement dans l'enseignement secondaire, comme épreuve orale du baccalauréat ès lettres. Les textes du XVII^e siècle français demandent eux aussi à être « expliqués », c'est-à-dire « traduits » selon le sens qui est donné au mot « explication » dans le Littré. Ainsi, une épreuve orale de français est introduite au concours de l'agrégation de grammaire en 1843, « épreuve spéciale sur des auteurs français ». En 1854, le ministre Fortoul précise comment le professeur doit procéder : « il faut qu'il détermine la valeur des mots et la propriété des termes, leurs rapports, leurs acceptions diverses ; qu'il rende sensible la liaison des idées ; qu'il distingue les idées principales et les idées accessoires ; qu'il montre dans quel ordre elles sont disposées, quelle forme leur donne le raisonnement ou l'imagination, quels sentiments elles éveillent, quelle physionomie leur prête le génie particulier de l'écrivain. »¹⁶

On voit comment cette première définition officielle de l'explication française s'inspire du protocole de l'ancienne *praelectio*, en prenant en compte la traduction des mots qui posent problème (*explanatio*), la mise en valeur de l'idée principale (*argumentum*), et l'intérêt esthétique qui devait faire ressortir les qualités de la langue et la dimension morale.

Sous l'influence de l'idée d'individualisme croissant, vers la fin du XX^e siècle, l'idée d'universalité culturelle se heurte à la conception de la culture qui n'est plus présentée comme un monolithe : « il n'y a pas un modèle unique de culture », affirme le texte de 1981 : on craint à présent la dimension idéologique d'une culture présentée jusque-là comme universelle et consensuelle. Le clivage du beau et du bien résulte du fait que le beau est devenu relatif. Ainsi, l'enseignement du français ne se définit plus par un corpus de beaux textes porteurs de valeurs à la fois esthétiques et universelles. La notion d'individu englobe à présent les contacts avec les arts et avec le monde. On accentue la diversité des langages qui sont utilisés par les différents modes de communication. La littérature est perçue en lien avec la peinture, la musique ou le cinéma. On prend en considération l'expérience personnelle et la vision de l'art par le public. On parle de visites et d'enquêtes, on fait appel à l'expérience des élèves. Pendant les cours de français, on propage l'idée de communication et on initie les élèves à toutes les formes de langage.

Malheureusement, l'œuvre intégrale, la question de l'auteur et du style commencent à se perdre face au polymorphisme et à l'individualisation croissante du style d'expression. La conséquence en est que les élèves et les étudiants se trouvent souvent immobilisés et sans idées à la vue d'une page blanche qu'ils sont incapables de remplir du texte de leur création. Dans le contexte des années soixante-dix et quarante-vingt du siècle passé, à l'époque où la formation du moi individuel prime sur la dimension collective de la culture, Jean Ricardou essaie de savoir s'il est possible d'apprendre la littérature seulement pendant les cours magistraux, en assistant à de beaux discours. Facilement, on présume sa réponse : c'est impossible, tout comme il n'est pas possible d'apprendre à jouer du piano en écoutant le professeur en faire l'éloge.

Selon Jean Ricardou, pour apprendre la littérature, il faut la pratiquer. Ce leitmotiv va être pris en compte pendant l'apprentissage de la lecture et de la pratique littéraire sous forme d'ateliers littéraires.

Le projet d'atelier littéraire prévoit que la littérature n'est plus alors appréhendée comme savoir, mais aussi comme savoir-faire. Il suppose des méthodes qui « fortifient des comportements qui donnent à la personnalité une armature ». Par ce biais, on retrouve une conception de la culture perçue comme transformation de l'individu et non comme seul savoir.

Les ateliers d'écriture s'inscrivent dans cette perspective : celle d'une didactique conçue comme accompagnement et aide au travail de l'élève pour l'apprentissage de formes d'écriture de plus en plus variées et inventives. Nous essayons de travailler dans cette voie en proposant aux étudiants de philologie romane de lire et d'écrire des textes littéraires afin d'approfondir leurs connaissances dans le domaine de la littérature et de la culture françaises.

Pendant les ateliers littéraires, les étudiants lisent les textes d'auteurs et écrivent leurs textes selon les contraintes proposées et établies en classe, « les référentiels d'évaluation, en matière d'écriture, ne sont pas tant des contenus restitués que des compétences manifestées. La connaissance de l'importance de ces compétences en actes et la prise en compte croissante des pratiques sociales de référence conduit à donner une plus grande place aux activités d'écriture accompagnées et guidées, durant le temps scolaire »¹⁷.

Les ateliers littéraires deviennent des lieux de « travail » et de « façonnage » de l'écriture. Cela permet à l'enseignant de mener l'observation du texte au niveau des normes et des conventions, au niveau du lexique, de la syntaxe, du type de discours utilisé, des points de vue, des procédés rhétoriques, et enfin d'essayer de constituer chez les étudiants la notion générale de ce qu'on appelle le style d'un auteur.

C'est Claire Boniface qui constitue la typologie relative à toutes les formes d'ateliers. Selon elle, il est nécessaire de prendre en compte :

la situation d'écriture (dite populairement « les ateliers » : contraintes, exercices, motivation, proposition, inducteur, starter, rappel, ouverture, provocation de l'imaginaire)

le temps d'écriture des textes ou des écrits

la lecture des textes (publication, communication, socialisation)

la réaction au texte (retour, réaction, commentaire, correction, impression, résonance).

À ces quatre données correspondent quatre types d'action :

motivation

production

communication

réaction.

Puisque l'objet de cette recherche est l'approfondissement des connaissances des étudiants en matière de littérature, la mise en pratique des savoirs acquis, et l'initiation à l'écriture, on s'appuie sur les textes de nouvelles qui sont très intéressants du point de vue didactique. Au niveau de la forme, ce sont des textes complets et brefs (authentiques œuvres intégrales) qui permettent la mise en pratique de structures et de procédés narratifs. Au niveau du contenu, les sujets et les thèmes présentent dans la majorité des cas un intérêt humain perceptible pour les étudiants, et toujours d'actualité. Plus précisément, l'exploitation didactique porte alors sur les principales caractéristiques du genre de la nouvelle qui ont été définies par Henri Bénac :

action simple et brève centrée autour d'un seul événement

personnages peu nombreux et ayant une réalité

décor aux détails nécessaires, sans renseignement superflu

style descriptif : les êtres et les choses apparaissent à partir de leur extérieur

appel à l'intelligence du lecteur, c'est-à-dire à sa participation active pour percevoir des effets rapides, des ellipses

intention réaliste

possibilité d'ouverture sur la conscience profonde des personnages.

L'analyse des œuvres littéraires mène ainsi à une activité créatrice de l'étudiant en cours et constitue une motivation pour entreprendre un effort d'écriture. Comme exemple, on peut citer les ateliers littéraires durant lesquels les étudiants écrivent des nouvelles criminelles. Le genre du roman et de la nouvelle criminelle vit un renouveau d'intérêt de nombreux lecteurs et d'écrivains de grande renommée. À partir des années 1970 du XX^e siècle, une nouvelle génération d'écrivains français – parmi lesquels Hervé Jean, Bernard Pouy, Thierry Jonquet, Didier Daeninckx, Jean-Michel Naudy, Daniel Pennac et d'autres – contribue à la popularisation de la nouvelle criminelle.

Elle devient alors de plus en plus souvent le terrain où se croisent des tendances traditionnelles et plus novatrices, à partir de la description d'une enquête classique jusqu'à l'expression des contestations sociales ou politiques. La nouvelle criminelle est alors un genre engagé, et le lecteur peut y trouver, outre les éléments littéraires et culturels, ceux qui sont de nature philosophique, sociologique ou scientifique. Reste toujours une énigme – fascinante, changeante, manipulatrice – qui incite les étudiants à entreprendre des efforts de lecture et d'écriture durant les ateliers.

C'est donc dans cet esprit de prise de conscience, de lecture et d'analyse que voient le jour les écrits des étudiants, des nouvelles qui suivent les contraintes du genre. Le travail d'écriture permet aux étudiants d'approfondir leurs connaissances sur la théorie du genre, du mode de construction des significations, d'effets explicites et implicites, des règles qui gouvernent la structure linguistique et littéraire de l'expression écrite.

La nouvelle criminelle se caractérise par une unité de lieu d'action. La brièveté de la nouvelle est destinée à permettre qu'elle soit lue en une seule fois. Cette brièveté impose la concentration de la part du lecteur qui ne peut pas être distrait. Elle vise aussi une perfection de récit. C'est pourquoi le genre paraît tellement prisé par les écrivains.

Dans le texte de la nouvelle, les personnages sont facilement reconnaissables : coupable, victime, un ou deux suspects, un détective. Dès la première page, l'auteur sait attirer l'attention du lecteur sur les événements qui se déroulent dans le monde imaginaire du crime. Le dénouement est surprenant – «c'est une rupture». Le texte propose la concentration de temps et de lieu. L'action se passe en une journée à l'endroit vibrant de tension, dans une superficie close qui peut se changer en piège.

De plus, le genre de la nouvelle criminelle emprunte quelques caractéristiques au cinéma : une intense dynamique des événements, des effets d'ellipse ou de flash-back ; un titre suggestif, des dialogues amusants ou un style accompagnent ce jeu intellectuel que sont les récits mystérieux à clé.

L'art d'écrire consiste à garder en éveil l'attention et la curiosité qui devient le moteur de l'acte de lecture. Ce phénomène est visible tout particulièrement dans le cas de nouvelles criminelles.

En voulant écrire des nouvelles, il est nécessaire de prime abord de bien connaître leur fonctionnement et leur structure formelle. Selon Christian Poslaniec, «généralement, dans le récit criminel c'est le crime» qui ouvre le récit : le cadavre est retrouvé. Si on arrive à identifier la victime, une enquête commence. En examinant la vie privée de la victime, le détective essaie de trouver des motifs valides du crime. Il devrait prendre en considération : heure, temps, lieu, alibi des personnes suspectes, arme utilisée, rapport d'expertise du médecin légiste etc.

L'enquêteur essaie définitivement de cibler un meurtrier potentiel parmi les suspects. Le dénouement final consiste à reconstruire les événements et les relations existant entre la victime et le meurtrier.

On peut aussi préparer les descriptions de comportements typiques pour différents métiers, par exemple dentiste, médecin, chimiste, pilote, cuisinier etc. Tous ces préparatifs aident les étudiants à recueillir les informations-outils qui s'avéreront très utiles durant la création du texte de la nouvelle. En résultat des démarches entreprises et qui prennent en considération les textes de nouvelles existants, les étudiants savent définir les traits caractéristiques du genre de la nouvelle, qui par sa forme courte se distingue du roman et, par l'application de la narration, des autres textes dits fonctionnels, tels qu'articles de presse, instructions ou autres.

La brièveté de la forme et l'ellipse pratiquée de façon systématique ont pour objectif de créer chez le lecteur l'impression d'un univers représenté aussi riche en événements que dans le texte du roman. Comme nous le savons, le nombre de personnages dans la nouvelle est limité. Les lieux d'action de deuxième plan : hôtel, maison, tribunal sont présentés de façon référentielle, le lecteur doit reconstruire leur image dans son imaginaire. Les lieux de l'action du point culminant : cabinet, salle de théâtre – sont présentés plus précisément. Les péripéties sont désignées de façon allusive.

Comme on voit, la lecture de la nouvelle exige une forme de coopération de la part du lecteur. Pour mieux comprendre la spécificité de la nouvelle, l'enseignant peut proposer aux étudiants d'élaborer des éléments qui transformeront la nouvelle en roman : il s'agirait alors de personnages plus nombreux, de descriptions de lieux et de personnages, d'explications etc.

L'écriture commence par le tirage au sort de deux cartes de visite des personnages. L'objectif premier est la construction de l'intrigue entre les personnages de façon logique, cohérente et prenant en compte les caractéristiques des personnages. Il ne faut pas oublier le motif ni le mode d'action.

Le travail sur le texte narratif est lié au perfectionnement du style d'expression littéraire. Les étudiants analysent les effets stylistiques et sémantiques et la lisibilité du texte. On peut leur soumettre à analyse les règles d'écriture proposées par George Orwell :

- utilise le mot le plus court plutôt que le plus long
- si tu peux rayer un mot, fais-le
- utilise plutôt la forme active que passive
- évite les clichés, utilise tes propres expressions
- évite les mots savants, les emprunts
- tu peux briser les conventions, mais uniquement dans l'intérêt du lecteur.

Finalement les versions des nouvelles sont lues devant le groupe et ensuite affichées au bénéfice des lecteurs francophones. Les étudiants apprennent ainsi à prendre en considération le lecteur, ses goûts, ses intérêts et ses expériences culturelles. Si la nouvelle est trop longue, le lecteur fatigué abandonnera la lecture, si elle est trop courte, elle devient incompréhensible et illisible ; trop ornée, elle devient prétentieuse ; trop simple – facile et inintéressante.

Le texte écrit existe dans une relation constante avec le lecteur et en tant que compromis entre tradition, nouveauté, information et divertissement, entre simplicité et complexité, entre lisibilité et style individuel, unification et diversification.

Réaliser ce compromis devient dès lors un vrai enjeu pour les étudiants qui écrivent.

¹ Gervais Bertrand et Bouvet Rachel, *Théories et pratiques de la lecture littéraire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2007.

² *Ibidem*.

³ *Ibidem*.

⁴ *Ibidem*.

⁵ Cornaire Claudette, Germain Claude, *Le point sur la lecture*, Paris, Clé International, 1999.

⁶ Goody Jack, « Les conséquences de la littératie », *Pratique*, n° 131-132, 2006, p. 31-69.

⁷ Vygotsky Lew, « Pensée et langage », in Ives Reuter, « À propos des usages de Goody en didactique. Éléments d'analyse et de discussion », *Pratique*, n° 131-132, 2006, p. 131-155.

⁸ Bautier E., Rochex J. Y., « L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ? » in Ives Reuter, « À propos des usages de Goody en didactique. Éléments d'analyse et de discussion », *Pratique*, n° 131-132, 2006, p. 131-155.

⁹ Lahire Jean, *ibidem*, p. 131-155.

¹⁰ Burzynska Anna, Markowski Michal Pawel, *Teorie Literatry XX wieku*, Cracovie, Edition Znak, 2006.

¹¹ Mougnot Michel, Supplément au n° 76 du *Français aujourd'hui*, in Gérard Langlade et Marie-José Fourtanier (dir.), *Enseigner la littérature*, Paris, Éd. Delagrave, CDRP Midi-Pyrénées, 2000.

¹² Barthes Roland, *Le Degré zéro de l'écriture*, in *Œuvres complètes*, Paris, Seuil, 2002.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ Houdart-Merot Violaine, *La culture littéraire au lycée depuis 1880*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 1998.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ Chartier Anne-Marie, Hebrard Jean, *Discours sur la lecture (1880-2000)*, Paris, Fayard, 1989.

¹⁷ Barre de Miniac Christine, Poslaniec Christian, *Écrire en ateliers. Observation, analyse, interprétation de quatre ateliers d'écriture*, Paris, INRP, 1999.

Une expérience didactique de français en secondaire

Hortensia LÓPEZ LORCA

Universidad de Murcia

Introduction

Travailler sur la chanson donne l'impression de ne pas travailler. La chanson est une activité sociale tournée vers le plaisir. Un plaisir qui mêle la fonction ludique, la fonction didactique et la fonction culturelle, puisque la chanson est le document authentique par excellence et un des premiers témoins de la culture et du mode de vie d'un pays. D'autre part, le support est parfaitement adapté au format habituel des cours : bref, cohérent et complet (le texte fonctionne souvent comme un récit miniature). Une mélodie ou un refrain aident à retenir des tournures syntaxiques particulières, par exemple la place des pronoms compléments à l'impératif négatif avec le « ne me demande pas d'aller chez toi » de Françoise Hardy.

Outre l'intérêt expressif et culturel évoqué, l'avantage d'exposer les élèves à des chansons est de développer leur conscience et leur aptitude phonétiques. En effet, l'apprentissage d'une langue étrangère doit être gratifiant. L'important est que l'apprenant ait confiance en ses possibilités et qu'il s'engage, à plus ou moins long terme, dans des échanges communicatifs réels dans une perspective actionnelle. Apprendre à s'exprimer, apprendre l'expression doivent devenir les deux formes indissociables et simultanées de l'enseignement de la langue. (Ruiz, 2007). Ce côté ludique encouragerait les élèves qui rentreraient carrément dans le jeu et contribuerait à entretenir leur motivation.

Si on suit Debski, un projet de recherche-développement s'apparente à un processus de résolution de problème propice au développement de compétences professionnelles. Le problème est ce qui permet de relier le savoir et la compétence. Être compétent, ce n'est pas tout savoir, ce n'est même pas savoir beaucoup de choses, c'est pouvoir résoudre des problèmes dans un domaine précis (Fabre). Il s'agit alors pour les apprenants de réaliser un projet liant apprentissage et technologie sans qu'ils disposent d'une procédure immédiate pour parvenir à cet objectif car le problème présente initialement des contours mal définis et des ambiguïtés (Visser).

Méthodologie

Le travail a été réalisé par des élèves de troisième année du secondaire.

En premier lieu, il y a eu de la part du professeur un travail de recherche des chansons qui pouvaient se prêter plus adéquatement à la finalité poursuivie par ce travail. Les chansons ont été recueillies depuis les années 60 jusqu'à nos jours. Cela permettait d'établir des comparaisons concernant les contenus, les rythmes musicaux, le vocabulaire, etc. Chaque étudiant/élève a choisi la chanson ou le chanteur préféré sur cette liste :

Année	Chanteur/Chanteuse	Chansons
1960	Joe Dassin	1. Mon village du bout du monde
1961	Hugues Aufray	2. Santiano
1962	Françoise Hardy	3. J'suis d'accord 4. Tous les garçons et les filles 5. Ton meilleur ami

1965	France Gall	6. Poupée de cire, poupée de son
	Françoise Hardy	7. L'amitié
1966	Hugues Aufray	8. Stewball
1967	Mireille Mathieu	9. Je ne suis rien sans toi
1968	Hugues Aufray	10. Adieu monsieur le professeur
1969	Hugues Aufray	11. Des jonquilles aux derniers lilas
	Joe Dassin	12. Le petit pain au chocolat 13. Les Champs-Élysées
1972	France Gall	14. Cinq minutes d'amour
1974	Mireille Mathieu	15. Santa Maria de la Mer
1976	Joe Dassin	16. À toi
1977	Francis Cabrel	17. Petite Marie
1979	Francis Cabrel	18. Je l'aime à mourir
1980	Mireille Mathieu	19. La dernière valse
1995	Céline Dion	20. Pour que tu m'aimes encore
1998	Manau	21. La tribu de Dana
1999	Manau	22. La confession
2001	Céline Dion	23. Sous le vent
2002	Carla Bruni	24. Quelqu'un m'a dit
	Kate Ryan	25. Désenchantée
2004	Les choristes	26. Caresse sur l'océan 27. La nuit
2005	Benjamin Biolay	28. Adieu triste amour
2007	Nos années pension	29. Pour la vie 30. La beauté du silence
	Kate Ryan	31. Voyage, voyage
	Pauline	32. Allô le monde 33. Il n'y a que toi
	Melissa	34. Elle 35. Cette fois
	Benjamin Biolay	36. Rendez-vous qui sait ?
2008	Kate Ryan	37. Ella, elle l'a
	Mathieu Edward et Sheryfa Luna	38. Comme avant
	Mathieu Edward	39. Entre toi et moi
	Sheryfa Luna	40. Si tu n'étais plus là
	Carla Bruni	41. Tout le monde

Ensuite, le professeur leur a fourni une fiche technique qui pouvait servir de guide à leur travail de recherche. Pour recueillir des données, ils pouvaient utiliser tous les moyens à leur portée (manuels de grammaire, pages d'internet, bases de données, etc.):

*FICHE TECHNIQUE**CONTENU*: Compréhension, lexicque, connaissances culturelles

1. Message que la chanson transmet. Traduction et bref résumé.
2. Rappports avec les coutumes d'un lieu, la géographie, les goûts, les valeurs, l'histoire, la réalité sociale, avec la vie du/de la chanteur/euse.
3. Expressions des émotions: joie, tristesse...
4. Genre de musique (pop, rock, rap).
5. Explique si tu aimes, ou pas, cette chanson (originale, drôle, ennuyante, nostalgique, agressive, démodée).
6. Étude comparative avec d'autres chansons du/de la même chanteur/euse.
7. Biographie du/de la chanteur/euse.
8. Année de la chanson et différences, si c'est le cas, avec les chansons actuelles.

GRAMMAIRE: Grammaire, analyse du texte

9. Fréquence écrite des paroles de la chanson.
10. Genre, nombre.
11. Catégorie grammaticale.
12. Temps des verbes, personne et nombre.

PHONÉTIQUE: Prononciation de la chanson

13. Représentation phonologique.
14. Nombre de phonèmes et de lettres.
15. Nombre de voisins orthographiques et phonologiques.

Pour gagner en profondeur et en implication personnelle, la réduction du nombre d'élèves par groupe de travail a été une mesure indispensable.

Au cours de nombreuses réunions, les trois ou quatre étudiants qui travaillaient sur le même projet ont dû se répartir les tâches, expliciter leurs positions, faire valoir leurs points de vue, réajuster leur démarche. Ainsi, le groupe a constitué le cadre d'un apprentissage significatif concernant la démarche de ses propres émotions et de celles des autres, la capacité à déléguer ou à accepter les divergences, les compétences sociales déterminantes pour le travail en équipe et la conduite du projet.

Les étapes de réalisation du travail ont été les suivantes: une première phase d'apprentissage linguistique et culturel à proprement parler. La deuxième consistait à approfondir des éléments de la chanson (par exemple une opposition phonétique, un champ lexical).

Ces deux étapes ont conduit à la dernière phase où les élèves, individuellement ou en groupe, ont produit un texte oral ou écrit à partir d'un ou plusieurs éléments de la chanson mis en évidence lors des deux étapes préalables.

Résultats

Tout d'abord, les élèves ont remis leurs travaux écrits au professeur et, après qu'ils aient été corrigés et commentés individuellement, les élèves les ont exposés aux autres camarades de classe.

Chaque travail répondait très concrètement aux questions de la fiche technique. Le professeur a pu constater leurs points forts et leurs points faibles, indépendamment de l'évaluation qu'ils ont réalisée à travers un questionnaire de satisfaction

anonyme. Parmi les points faibles : présence d'erreurs au niveau de la grammaire (catégories grammaticales, etc.). Cependant, il y avait un plus grand nombre de points forts : une analyse très détaillée des contenus, un vocabulaire riche, des capacités pour l'utilisation des programmes d'informatique (bases de données, sites internet, etc.).

Les programmes de bases de données ont servi aux élèves pour connaître des techniques informatiques actuelles pour l'étude des phonèmes, des catégories grammaticales etc.

Pendant l'exposition orale, et à travers le power point, ils ont suivi, avec une mélodie de fond, les explications des collègues, maintenant une attention très positive. Plusieurs d'entre eux ont dû combattre la timidité et la peur du ridicule. Cela a été pour eux un grand défi. L'amélioration de la fluidité de leur expression orale et de leur prononciation a été remarquable.

Les diapositives du power point contenaient des photos biographiques du/de la chanteur/euse, un résumé de sa vie, une étude lexicale, une analyse quantitative des mots, une exposition des différentes catégories grammaticales des paroles de la chanson, et ceci à travers une créativité de couleurs et de musique qui rendaient très suggestives l'exposition et l'assimilation de ces sujets pour les autres élèves.

Après l'exposition, un temps a été consacré au débat de certains aspects de la chanson ainsi qu'aux commentaires sur la vie du chanteur. Cela a permis qu'ils écoutent quelques critiques de leurs camarades et qu'ils apprennent à recevoir avec respect les opinions contraires à la leur.

Pour connaître l'opinion des élèves sur l'efficacité de ce travail de recherche, un questionnaire de satisfaction anonyme leur a été soumis :

QUESTIONNAIRE DE SATISFACTION EN RAPPORT AVEC CE TRAVAIL

* Marquez avec 1-2-3-4-5 (le 5 est le plus haut niveau de satisfaction) les points que vous donnez à ce travail de recherche.

* L'espace en blanc sous chaque paragraphe est destiné aux suggestions des élèves.

CONTENUS	2	4	6	8	10	S/26
Lexique : nouveaux mots appris		1	17	4	4	25
Grammaire : assimilation des contenus de la matière à travers les textes	1	4	17	3	1	21
Phonétique : amélioration de la prononciation		1		20	5	25
Acquisition des connaissances socioculturelles (histoire, biographie, musique)		6	7	9	4	20
MÉTHODOLOGIE	2	4	6	8	10	S/26
Les activités comme moyen d'apprentissage			6	10	10	26
Utilisation des technologies de l'information et des bases de données linguistiques		2	7	6	11	24

Travail écrit et correction individuelle par le professeur avant l'exposition orale			10	10	6	26
Aide du professeur pour résoudre les difficultés		9	10	5	2	17
COMPÉTENCES	2	4	6	8	10	S/26
Connaissances linguistiques		9	10	7		17
Connaissances socioculturelles		5	12	7	2	21
Capacité d'apprendre		4	12	8	2	22
Capacité de communication orale et écrite		1	13	9	3	25
Utilisation des technologies de communication		1	8	8	9	25
Initiation à la recherche	1	5	10	8	2	20
Initiative et esprit entrepreneur			11	12	3	26
Appréciation de la diversité culturelle		3	14	6	3	23
Capacité de planification et d'organisation du temps			3	12	11	26
Autoévaluation		3	7	12	4	23
Engagement éthique	2	3	6	9	6	21
Expérience positive pour le futur comme enseignant		8	7	11		18

En pourcentages, cette étude a eu comme résultats :

CONTENUS	
Lexique : nouveaux mots appris	96%
Grammaire : assimilation des contenus de la matière à travers les textes	81%
Phonétique : amélioration de la prononciation	96%
Acquisition des connaissances socioculturelles (histoire, biographie, musique)	77%
MÉTHODOLOGIE	
Les activités comme moyen d'apprentissage	100%
Utilisation des technologies de l'information et des bases de données linguistiques	92%
Travail écrit et correction individuelle par le professeur avant l'exposition orale	100%
Aide du professeur pour résoudre les difficultés	65%

COMPÉTENCES	
Connaissances linguistiques	65%
Connaissances socioculturelles	81%
Capacité d'apprendre	85%
Capacité de communication orale et écrite	96%
Utilisation des technologies de communication	96%
Initiation à la recherche	77%
Initiative et esprit entrepreneur	100%
Appréciation de la diversité culturelle	88%
Capacité de planification et d'organisation du temps	100%
Autoévaluation	88%
Engagement éthique	81%
Expérience positive pour le futur comme enseignant	69%

Considérant que ce travail a été réalisé par 26 élèves du secondaire, l'analyse des résultats manifeste que leur valorisation a été positive. Les points les plus notés ont été le 6, le 8 et le 10, raison pour laquelle ces trois valeurs ont été considérées comme barème pour cette évaluation.

L'analyse de chaque élément du questionnaire montre que :

Les élèves donnent une grande valeur au lexique et à la phonétique appris à travers ce travail.

Les élèves accordent une grande importance à la correction individuelle de leur travail par le professeur (100 %), à cause peut-être de leur manque d'assurance propre à leur âge. Comme commente Roca, les élèves considèrent que les activités sont plus efficaces pour leur apprentissage parce qu'elles favorisent la dynamique, la participation et la coopération, permettent d'observer les résultats de leurs efforts, aident à réfléchir et à mettre en pratique les contenus théoriques de la matière, ainsi qu'à promouvoir leur autonomie et leur auto-confiance.

Les compétences les mieux acquises (100 %) selon les élèves sont l'initiative et l'esprit de recherche ainsi que leur capacité de planification et d'organisation du temps. En deuxième lieu (96 %), leur capacité de communication orale et écrite et l'utilisation des technologies de communication. La cause peut se trouver dans la nouveauté de ce genre de travail où ils ont dû chercher des informations sur internet, dans les encyclopédies etc. et la nécessité de perfectionner leur expression orale et écrite en français.

Conclusions

Pour finir, il apparaît qu'une recherche-développement formative fournit une opportunité pour accompagner la mutation que subit actuellement le métier d'enseignant qui conduit à abandonner le confort de la maîtrise disciplinaire (Carré et Caspar). De même, un accompagnement adapté de type tutorial a contribué à enrichir la réflexion sur la formation autant que sur l'efficacité de l'action professionnelle et cela a aidé à ne pas dissocier dans ce travail la personne de son métier (Cros).

Si l'université a comme principale mission de produire et de diffuser des connaissances dans un domaine donné, il lui incombe également de former des professionnels. Cette double mission est encore plus évidente dans le cas de la didactique des langues, car cette discipline s'intéresse non seulement aux contenus, en l'occurrence les savoirs disciplinaires indispensables à un enseignant de langue, mais aussi au savoir-faire que ce dernier se doit de développer pour assurer qu'il y ait apprentissage auprès des publics ciblés et dans des contextes déterminés (Guichon). Parmi ces savoir-faire, tout enseignant peut gagner à se doter d'une compétence minimale pour enrichir son enseignement avec les Tice. Pour un enseignant de langue, il s'agit par exemple d'être en mesure de trouver des ressources non didactisées sur internet pour une exploitation pédagogique, d'évaluer des ressources ou des dispositifs d'apprentissage médiatisés (cédéroms ou sites internet) et de les intégrer dans une séquence pédagogique à des fins de publication de travaux d'apprenants ou d'échanges écrits ou oraux (Perrenoud, 1999).

En résumé, et outre les opinions des élèves sur les compétences acquises, cette étude a développé des compétences technico-pédagogiques relatives à l'appropriation des Tice pour l'enseignement des langues; des compétences sociales concernant le travail avec d'autres personnes; des compétences stratégiques (gestion du temps et des ressources) pour la conduite du projet; des méta-compétences ayant trait à la capacité à opérer un retour réflexif sur des événements d'une formation.

Connaissant l'attrait particulier que la jeunesse a pour la musique, ce travail constituait un défi qu'il fallait expérimenter. Les résultats positifs de cette recherche sont évidents. Le bon accueil à cette initiative a abouti à des résultats novateurs, aussi bien pour les élèves que pour le professeur, mais le plus important de ce travail a été la motivation de chaque élève, sa façon de s'impliquer dans toutes les phases du processus et la mise en pratique de chacune des compétences promues par l'enseignement secondaire et supérieur dans cette étape d'adaptation à l'Espace européen d'enseignement supérieur :

(<http://www.anemf.org/declaration-de-la-Sorbonne.html>).

Bibliographie

- P. CARRÉ et P. CASPAR, *Traité des sciences de la formation*, Paris, Dunod, 2004.
- F. CROS, *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 2006.
- R. DEBSKI, « Theory and practice in teaching project-oriented CALL », in Hubbard, P. et Levy, M. (dir.), *Teacher education in CALL*, Amsterdam, John Benjamins, 2006, p. 99-114.
- Déclaration de la Sorbonne, *Harmoniser l'architecture du système européen d'enseignement supérieur*, 1998.
<http://www.anemf.org/declaration-de-la-Sorbonne.html>
- M. FABRE, « Savoir, problème et compétence : savoir c'est s'y connaître », in Toussaint, R.M.J. et Xypas, C. (dir.), *La notion de compétence en éducation et en formation*, Fonctions et enjeux, 2004, p. 299-319.
- N. GUICHON, *Former par la recherche-développement : le cas des métiers de l'enseignement des langues*, Alsic, vol. 12/2009, mis en ligne le 01 juillet 2009, <http://alsic.revues.org/index1227.html>. Consulté le 15 février 2010.
- P. PERRENOUD, *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF Éditions, 1999.
- J. ROCA, (coord.), « Adaptación de la metodología ECTS a cuatro asignaturas de la especialidad de maestro de lenguas extranjeras mediante la elaboración y puesta en práctica de Guías docentes », in *Experiencias de innovación educativa en la Universidad de Murcia*, Murcia, editum, 2008.
- F. Ruiz, « De la perception des sons à la réalité du sens », in *Percepción y realidad. Estudios Francófonos*, Ramos M.T. y Desprès C., p. 291-300. XIV Congreso Internacional de la APFUE, Valladolid. CERSA, Madrid 2007.
- W. VISSER, « Conception individuelle et collective. Approche de l'ergonomie cognitive », M. Borillo et Goulette, J.-P. (dir.), *Cognition et création*, Bruxelles, Mardaga, 2002, p. 311-328.

Stratégies pour une écoute efficace

FRANÇOISE BERDAL-MASUY ET GENEVIÈVE BRIET

*Institut des langues vivantes,
Université catholique de Louvain-la-Neuve, Belgique*

Introduction

Si la compréhension orale est première dans l'acquisition de la langue maternelle et est considérée comme une compétence de base dans la conception occidentale de l'enseignement-apprentissage des langues, elle n'en est pas moins souvent considérée comme la compétence la plus difficile à acquérir par les apprenants. Pourtant, celle-ci n'est pas l'objet d'un apprentissage spécifique et elle est peu présente dans les manuels et dans les cours en comparaison de la compétence de lecture.

Si la compétence d'écoute est l'une des compétences à maîtriser dans la langue étrangère selon la conception occidentale du Cadre européen commun de référence pour les langues (désormais CECR), qui privilégie l'approche par compétence, elle n'est toutefois pas enseignée, au même titre que l'écrit, dans certaines parties du monde. Il est ainsi possible d'apprendre le français uniquement par l'écrit, en compréhension et en production, comme l'a vécu une étudiante au lycée américain de Sofia, avec un professeur donnant des explications uniquement en anglais¹. Le contact oral avec la langue est alors très ténu. Pour quelle raison cette compétence est-elle réduite à la portion congrue dans les classes de français langue étrangère ?

Plusieurs explications sont possibles : le professeur natif pense que cette compétence s'acquiert et se développe de façon spontanée par une activité d'écoute régulière, le professeur non natif est dans une position d'insécurité relative car il n'a pas la bouée de sauvetage d'un support écrit auquel il peut se référer.

Dans cet article, nous allons rappeler en quoi consiste le processus de compréhension orale avant de proposer ensuite des stratégies d'apprentissage spécifiques à cette compétence, selon les différents niveaux définis par le CECR et terminerons par une réflexion sur la façon de motiver les apprenants pour les amener à développer cette compétence, perçue comme complexe et peu aisément améliorable.

Qu'est-ce que comprendre ?

Le processus de compréhension orale est traditionnellement décrit selon deux modèles, un modèle ascendant qui va de la forme vers le sens (le modèle sémasiologique) et un modèle descendant qui va du sens vers la forme (modèle onomasiologique) (Grama et Holec, 1990).

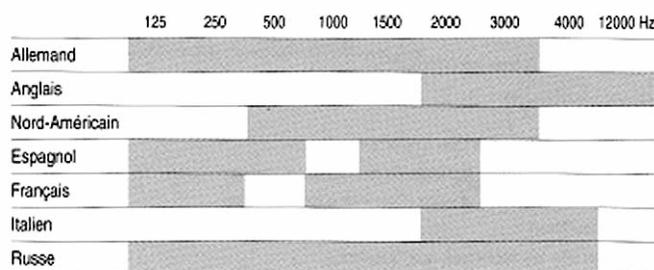
Dans leur livre « Apprends à apprendre les langues à l'école », les pédagogues Vanderwalle et Verdonck (1999) privilégient le premier modèle. Ils envisagent l'écoute en langue étrangère comme un processus instantané, mais complexe et non linéaire, qu'ils décomposent en quatre étapes : la perception, la segmentation, l'interprétation et le traitement de l'information. La mauvaise réalisation d'une de ces quatre étapes peut exiger la répétition de l'ensemble de celles-ci.

Le modèle ascendant

La perception

Chaque langue structure les sons de façon différente ; c'est ainsi que le cri d'un animal peut se traduire par des onomatopées très différentes en sonorité et en structure syllabique. Le ronronnement du chat est ainsi dénommé « *ronron*, *purr*,

schnurren, ronroneo, gu lu». Chaque langue s'inscrit également dans une étendue de fréquence qui lui est propre et qui recoupe plus ou moins partiellement le registre de fréquence d'une autre langue.



Fréquence de sons (en hertz) utilisés dans différentes langues
(Vanderwalle et Verdonck 1999, p. 46)

De la même façon que le violoniste doit beaucoup jouer et écouter les sons qu'il produit sur son instrument pour trouver la bonne note et parvenir à la produire à nouveau, l'apprenant en langue étrangère doit beaucoup écouter pour apprendre à «régler son oreille» sur la bonne fréquence de la langue qu'il découvre. À ces caractéristiques acoustiques s'ajoutent des éléments prosodiques – le rythme, l'accentuation et l'intonation – qui découpent la langue de façon différente. Un locuteur d'une langue monosyllabique a beaucoup de mal à distinguer les trois mots dans la chaîne parlée «*Il est étudiant*»: le terme «chaîne» est révélateur, car il traduit bien l'enchaînement de mots qui sont davantage ici phonétiques que lexicaux. S'il est indispensable d'exercer l'oreille pour décoder les sons de la langue, il est tout aussi important de pouvoir décrypter les sons et les bruits paralinguistiques qui donnent des informations sur le sens: le sexe des personnes, leur âge, l'émotion qui se dégage de leurs voix, le lieu – public ou privé – où se passe l'interaction, les actions menées autour d'un objet constituent autant d'indices très précieux pour interpréter un texte sonore.

La segmentation

Suite à la discrimination d'éléments segmentaux (les sons) et suprasegmentaux (la prosodie), vient l'identification des mots. Le cerveau compare les sons ou les regroupements de sons entendus (qu'il a segmentés en syllabes) à ceux qu'il connaît déjà pour identifier les mots qui y correspondent. Cette étape s'appuie sur une connaissance préalable, celle des mots (axe paradigmatique) et celle des combinaisons possibles de mots (axe syntagmatique). Si cette connaissance est insuffisante² ou si le transfert d'une langue à l'autre n'est pas aisé, comme, par exemple, du français au bulgare par opposition au passage du français au roumain, le décodage du texte parlé ne sera pas assez rapide ni précis. Après ce repérage des mots et de leur combinaison syntaxique, vient l'étape de compréhension.

L'interprétation

Le cerveau analyse alors les mots qu'il a reconnus à partir des différents contextes où les mots ont été rencontrés. Si le thème sur lequel porte le texte sonore est familier de l'auditeur, le vocabulaire sera reconnu plus aisément. De même, plus le vocabulaire de l'apprenant est riche et étendu, plus sa compréhension sera aisée et rapide. Enfin, certains types de textes, comme le genre narratif, sont plus faciles à comprendre que d'autres. À cette étape d'analyse du contexte pour déterminer le sens du mot polysémique, vient le moment de la «conceptualisation».

Le traitement de l'information

Le cerveau analyse enfin le sens des différents mots qui se succèdent dans le texte sonore pour en extraire une idée. De la même façon que procèdent les interprètes, il retient les mots-clés, qui remplacent les paroles exactes du texte sonore et passent de la mémoire à court terme dans la mémoire à long terme. C'est ainsi que l'auditeur peut restituer le propos qui a été tenu en d'autres mots. Ainsi, la compréhension orale n'est pas un processus uniquement linéaire car, pour construire du sens, il faut aller plus loin que la succession de mots et appréhender l'énoncé dans sa globalité, en tenant compte du contexte et de la situation.

Ce modèle a ses limites et ne doit pas être utilisé de manière exclusive. Pour un résultat optimal, il peut être combiné avec le second modèle, de type descendant.

Le modèle descendant

Le modèle descendant a été établi pour rendre compte de phénomènes que le modèle ascendant ne pouvait expliquer comme, par exemple, le fait que les auditeurs ne sont pas gênés par les bruits qui remplacent certains sons dans les énoncés. Dans ce modèle, l'auditeur construit le sens par anticipation, en formulant des hypothèses, qui sont confirmées ou infirmées au fur et à mesure de l'écoute, ce que Vanderwalle et Verdonck (1999) appellent avoir « un projet d'écoute »³.

L'auditeur anticipe la signification du message en se basant sur des connaissances qu'il a sur la situation de communication, sur le producteur du message, sur la communauté culturelle à laquelle le destinataire appartient, sur le type de discours utilisé, sur le code choisi, sur la thématique traitée (Ferroukhi 2009, p. 276). Au fur et à mesure de l'écoute, il repère des informations et des indices linguistiques qui lui permettent de vérifier ses attentes. Selon le résultat de cette vérification, l'auditeur reprend ou non la procédure à zéro.

Les deux processus (ascendant et descendant) peuvent être utilisés par les apprenants lors de l'écoute d'un document ; « la fréquence à laquelle les auditeurs utilisent un processus plutôt qu'un autre va dépendre de leurs connaissances de la langue, du degré auquel le sujet leur est familier ou du but de l'écoute » (Rost 2002, cité par Ferroukhi 2009, p. 276). La compréhension orale peut donc être considérée comme un processus d'interprétation interactif au cours de laquelle les auditeurs utilisent toutes leurs compétences, à la fois « générales » et « communicatives » (selon la terminologie du CECR).

Des apprenants inégaux devant l'écoute

Aux processus cognitifs décrits ci-dessus s'ajoutent des éléments de nature linguistique, mais aussi affective, les apprenants ne sont en effet pas égaux dans les activités d'écoute : tout dépend si la langue-cible et la culture qui lui est associée sont proches de leur langue maternelle, de leur culture d'apprentissage, de leurs objectifs de connaissance ou de compétence dans cette langue-cible⁴.

Ainsi, on peut se demander si le modèle onomasiologique (descendant, du sens vers la forme) est universel ou est applicable uniquement pour les langues d'origine indo-européenne. Jean-Michel Robert (2009) souligne la difficulté de l'apprenant asiatique à se fier aux mots-clés, car sa langue s'appuie beaucoup sur l'ordre des mots pour construire le sens de l'énoncé. « Pour un Chinois, la méconnaissance d'un mot n'est pas seulement sémantique, elle est aussi catégorielle, et la suite du texte ou du discours peut être perturbée. D'où l'importance pour lui de construire le sens linéairement et non globalement. » (Robert 2009, p. 44) Mais une personne de langue maternelle asiatique peut adopter la technique des mots-clés lorsqu'elle fait de l'interprétation, tel que procède le responsable du département de français langue étrangère de l'Université de Hanoi, Mme Nguyen Thi Cuc Phuong, professeur de français mais aussi interprète⁵.

Ainsi, lorsqu'il écoute un document, l'apprenant peut être confronté à des problèmes de différents ordres :

- L'apprenant peut-il percevoir les sons de la langue ? Est-il sensible à un autre accent qui le perturbe ? Le débit entendu est-il trop rapide ? L'articulation paraît-elle peu claire ?

- L'apprenant connaît-il des difficultés pour identifier les mots, pour décoder la chaîne sonore et pour découper celle-ci en syllabes pour arriver aux mots ? Connaît-il suffisamment de mots ?

- L'apprenant a-t-il du mal à comprendre du fait de la place des mots dans la phrase ?

- L'apprenant a-t-il l'impression de comprendre tout en étant incapable de retenir ce qu'il a compris ? A-t-il des difficultés à transférer les mots importants dans la mémoire à long terme ou à reformuler en d'autres paroles l'idée ou les idées exprimées par le locuteur ? Lui est-il plus facile de répondre à un questionnaire à réponses fermées (questions à choix multiple, vrai ou faux, appariement) qu'à des questions à réponses courtes et ouvertes ? La place de l'information à rechercher dans le message a-t-elle une influence ? L'apprenant est-il capable d'identifier la réponse lorsque celle-ci est présentée de façon implicite ou indirecte, par une expression synonyme par exemple, dans le questionnaire ? L'apprenant dispose-t-il des connaissances culturelles et lexicales nécessaires pour comprendre l'énoncé ?

Pour aider les apprenants les plus faibles, il est donc vital de leur donner des stratégies pour apprendre à écouter et améliorer ainsi leur compétence de compréhension.

Quelles stratégies mettre en place ?

Selon le Cadre européen commun de référence (CECR), «est considéré comme stratégie tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se donne à lui » (p. 15). «Les stratégies sont le moyen utilisé par l'usager d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible – en fonction de son but précis.»

Selon les référentiels qui accompagnent le CECR, les stratégies «ont un caractère individuel (même si des stratégies peuvent être mises en œuvre par des individus différents) et structuré (les stratégies sont des conduites «organisées, finalisées et réglées», même si elles sont dans le temps mouvantes et évolutives). Elles sont adaptatives (en fonction de tâches, de buts communicatifs, de visées d'apprentissage) et donc variables (Beacco et Porquier 2007, p. 171).

On peut distinguer les stratégies générales de compréhension, applicables à tous types de publics, et les stratégies spécifiques aux différents niveaux définis par le CECR. Nous nous concentrerons sur les premiers niveaux, enseignés le plus couramment : A1, A2 et B1.

Les stratégies générales de compréhension

Les auteurs des référentiels A1 et A2⁶ pour le français proposent différentes stratégies pour la compréhension. La première consiste à attirer l'attention de l'apprenant sur la matière sonore en tant que telle (être attentif aux unités sonores qui se répètent, de façon isolée ou non) et à la musique de la langue (les variations prosodiques). La deuxième focalise l'attention de l'apprenant non plus sur l'aspect auditif, mais sur l'aspect visuel de la prise de parole lorsque cette dimension est présente : les gestes, les mimiques, les regards, la posture. La troisième vise à observer les productions et les interactions des locuteurs natifs dans des situations

que l'apprenant est susceptible de rencontrer. Celui-ci est invité dès lors à « guetter » – éventuellement à susciter, à repérer et à mémoriser les énoncés ou les expressions qu'il pourrait réutiliser dans des contextes similaires. Enfin, l'apprenant est encouragé à écouter les productions des autres apprenants non natifs ainsi qu'à observer et exploiter des documents « dialingues » comme, par exemple, les films sous-titrés.

Plusieurs stratégies sont communes à tous les niveaux, quels que soient le type et la longueur du document choisi, et mises en œuvre à trois moments distincts : avant l'écoute, durant l'écoute proprement dite et après l'écoute.

Les stratégies avant l'écoute

Lorsqu'on écoute un document audio ou vidéo, la première tâche de l'enseignant consiste à créer une atmosphère détendue et propice à l'écoute : il peut faire silence et, par exemple, faire passer une musique douce (toujours la même) qui annonce l'activité et invite les étudiants à se recentrer pour être à l'écoute.

Pour inciter les apprenants à « entrer » dans l'écoute, il est important de scénariser l'activité, de la contextualiser et d'impliquer les apprenants en leur donnant une tâche à réaliser. On peut, par exemple, proposer une situation (réaliste) dans laquelle les apprenants seraient amenés à entendre le type de document pour les mettre en mouvement (exemple, en A1 : « Vous allez à Bordeaux chez un ami, vous êtes à la gare de Paris, vous entendez une annonce, vous devez comprendre à quelle heure part votre train et sur quel quai vous devez attendre »).

La première question qu'enseignant et apprenants se posent ensuite est « écouter oui, mais pour faire quoi ? ». Carette (2001) distingue quatre intentions précises : écouter pour s'informer (connaître des faits, événements, idées etc.), pour apprendre (analyser, rendre compte etc.), se distraire (imaginer, avoir des émotions, du plaisir etc.) ou pour agir (prendre des notes, utiliser un appareil, cuisiner, faire un mouvement, réagir à des propos tenus etc.).

Ensuite, un remue-méninges sur le thème permet d'anticiper le contenu du document et de réactiver le vocabulaire vu sur le thème (et peut-être oublié) ou d'en découvrir du nouveau par l'intervention du groupe et de l'enseignant. Lors de cette étape, il est important de lire les listes de mots à haute voix et de s'assurer que les apprenants en connaissent bien la prononciation pour en faciliter le repérage lors de l'écoute.

Enfin, avant l'écoute, il est vital de rappeler aux apprenants qu'il n'est pas nécessaire de tout comprendre et qu'il est important de continuer à écouter même quand ils butent sur des passages qu'ils ne comprennent pas et de les encourager à développer ainsi ce que Paul Cyr nomme, de façon plus générale, « la tolérance à l'ambiguïté », soit le fait de « ne pas se sentir gêné, mal à l'aise ou menacé face à des informations vagues, incomplètes, fragmentaires, incertaines, inconsistantes, contraires ou apparemment contradictoires » (Cyr 1998).

Les stratégies pendant l'écoute

Lors de cette étape, il est important de signaler qu'à chaque intention d'écoute correspond une modalité d'écoute précise (Ferroukhi 2009, p. 277).

Une écoute en mode veille : ne pas réellement comprendre, mais être prêt à écouter activement lorsqu'un élément du discours est jugé pertinent ;

Une écoute sélective : identifier les éléments nécessaires à la réalisation de l'activité ou de la tâche, et ne pas entendre ce qui n'est pas pertinent ;

Une écoute détaillée (ou intensive) : comprendre au sens étymologique, prendre tous les éléments d'un extrait donné, d'une durée variable ;

Une écoute globale (ou extensive) : découvrir les éléments pertinents du discours pour en dégager la signification générale ;

Une écoute réactive : utiliser ce qui est compris pour faire quelque chose (prendre des notes, confectionner un plat, utiliser un appareil etc.). Ce type d'écoute est plus

complexe, car il combine deux opérations mentales : celle de l'écoute en continu et celle de l'action ou de l'interaction par rapport à cette écoute.

Ces différentes modalités seront mobilisées selon le type de document écouté et selon le but poursuivi par l'écoute.

Lors de la première écoute, l'attention des apprenants est dirigée sur le type de document (annonce, publicité, film, reportage, interview, micro-trottoir, bulletin d'information, conférence etc.), sur les indices prosodiques pour un document audio (présence ou non de bruit, nombre de voix, voix féminines ou masculines, ton neutre/émotionnellement marqué, poli/impoli, content/pas content etc.) ou sur les indices paralinguistiques pour un document vidéo (nombre de personnes, hommes ou femmes, lieux, moments de la journée, période de l'année, gestes, mimiques, regard). C'est également lors de cette écoute que l'on peut demander des informations sur la situation de communication (Qui ? Quand ? Où ? Quoi ? Pourquoi ?)⁷, les hypothèses proposées étant vérifiées et corrigées lors de la deuxième écoute.

La deuxième écoute porte sur des éléments de compréhension plus détaillée (davantage exploitée au niveau intermédiaire). Elle peut se scinder en deux étapes : dans un premier temps, on peut interroger les apprenants sur les mots qu'ils ont entendus ou non (les paronymes phonétiques) ; cet exercice de discrimination auditive prépare les apprenants à entraîner leur oreille à une perception auditive plus précise. Dans un second temps seulement, l'enseignant introduit les questions portant sur une compréhension plus détaillée.

Pour éviter que l'exercice de compréhension de l'oral devienne un exercice de compréhension de l'écrit, les questions devraient être idéalement formulées dans la langue de l'apprenant, quand le public est homoglotte. Pour un public hétéroglotte, cela est évidemment impossible. Il est donc important de lire les questions avec les apprenants pour s'assurer qu'ils ont bien compris ce qui est demandé. Selon le niveau, cette étape prendra plus ou moins de temps et se fera de manière plus ou moins encadrée par l'enseignant. Quoi qu'il en soit, pour les réponses, afin d'éviter de passer par une formulation écrite (et faire de la production écrite), il est préférable d'utiliser des questionnaires à réponse fermée où les réponses sont déjà données et ne doivent pas être inventées et rédigées. S'il est essentiel de ne pas vouloir faire TOUT comprendre, le niveau d'exigence s'élève au fur et à mesure que l'on avance dans l'apprentissage (un apprenant de niveau B2 doit pouvoir comprendre de nombreux détails et un apprenant de niveau C1 doit être capable de décrypter l'implicite). Pour cette étape, on peut suggérer de travailler par deux, les uns et les autres captant des informations différentes et pouvant confronter leurs réponses. Cette formule est considérée comme plus motivante et efficace par les étudiants, ils s'entraident et n'ont pas le sentiment d'être jugés par l'enseignant⁸.

On peut proposer une troisième (ou une quatrième) écoute, pour le plaisir. Les apprenants ont bien travaillé le document et sont prêts à le redécouvrir sans la tension provoquée par la volonté de « tout » comprendre.

Les stratégies après l'écoute

Après l'exploitation du document, l'apprenant est invité à s'interroger sur la validité de ses hypothèses initiales ou sur la nécessité de les réexaminer. Il fait également le bilan afin d'énoncer ce à quoi il veillera la prochaine fois pour améliorer sa performance (être plus calme, se concentrer sur la mémorisation des mots découverts par le remue-méninges fait au début, ne pas stresser s'il bute sur des passages qu'il ne comprend pas etc.). Pour cette activité, l'apprenant de niveau A1 et A2 peut s'exprimer dans sa langue maternelle ou en anglais, s'il s'agit d'un groupe hétéroglotte.

Afin que l'exercice de compréhension ait tout son sens, les apprenants sont mis en situation de réinvestir le thème soit par une production écrite, soit par une production orale. On peut aussi simplement réactiver le vocabulaire vu par de petits

jeux (dire par équipe le plus de mots liés à un thème donné, faire deviner des mots par deux).

Les stratégies spécifiques par niveau

Selon le niveau, le type de document proposé peut varier et le type d'exploitation proposé également.

Le niveau de découverte (utilisateur de niveau A1)

Au niveau A1, l'apprenant est capable de comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de lui-même, de sa famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.

Les étudiants débutants complets ne vont pas programmer et planifier des stratégies d'apprentissage, mais plutôt adapter leurs conduites à la situation de communication et les développer ou les modifier en fonction de leur efficacité. Les stratégies sont la plupart du temps spontanées et pas nécessairement conscientes. Les apprenants opèrent un transfert des stratégies utilisées lors d'apprentissages antérieurs ou mettent en place des stratégies originales liées à la situation de communication et au contexte d'apprentissage nouveaux. Selon l'âge, la nationalité, le statut de l'apprenant, ces stratégies vont fortement varier d'un individu à l'autre.

Apprendre à écouter au niveau A1 présente des caractéristiques qu'on ne retrouvera plus jamais après, puisque que les apprenants découvrent pour la première fois la langue française d'une façon intensive (Lauret, 2007).

En classe, une première étape consiste à « observer » : l'enseignant plonge l'apprenant dans la musique, les sons et le rythme du français, sans chercher à comprendre ce qui est dit, sans avoir recours à la forme écrite, pendant les dix premières heures de cours⁹. Il fait écouter des documents audio et demande de caractériser la mélodie de la langue (plutôt montante/descendante, variée/monotone, douce/brusque, avec de grandes phrases mélodiques différentes/identiques). Les apprenants associent à cette mélodie un instrument (orgue, violon ou percussions), un état physique (énergie ou fatigue), un élément de la nature (chute d'eau, fleuve, tempête) pour mettre des mots et des images sur la consistance prosodique de la langue française.

Une deuxième étape consiste à faire exprimer – dans la langue maternelle – ce que les apprenants ressentent lorsqu'ils entendent les sons du français. Dès ce niveau, il nous semble utile de mettre au jour les représentations liées à la langue-cible, car ce sont elles qui vont faciliter ou non la prise de risques dans la langue-cible ; les mettre au jour, les formuler permet d'en prendre conscience et, si nécessaire, distance pour les modifier en vue de faciliter l'apprentissage. En effet, un apprenant a peu de chance de parvenir à bien prononcer une langue dont il n'aime pas la prononciation. Il est donc important de partager les points de vue en classe, en langue maternelle, avant même de s'engager dans un entraînement pratique. L'objectif est de décrire et partager ses sentiments (esthétiques, acoustiques, articulatoires) sur les caractéristiques phonétiques du français pour évoluer dans ses préjugés et conceptualiser les traits phonétiques du français. Concrètement, l'enseignant demande à chaque apprenant de dire quels sons du français lui semblent bizarres, ridicules, fascinants, beaux, horribles, agréables, faciles ou impossibles à prononcer. Viennent seulement les traditionnelles étapes de différenciation et de reconnaissance lors de l'écoute, d'imitation et de contrôle phonétique lors de la production.

Ce travail de mise en lumière des représentations liées à la matière sonore du français est fondamental avant l'écoute en tant que telle de documents audio ou vidéo. Au niveau A1, les documents sont très courts et consistent en des phrases, des annonces, des messages ou des petits dialogues, la plupart du temps construits, car il est très difficile de trouver des documents authentiques adaptés à ce niveau¹⁰.

L'objectif poursuivi est toujours de comprendre une information chiffrée (un prix, une heure, une date, un numéro de téléphone) ou d'identifier une personne, un lieu (ou un itinéraire), une situation ou une attitude (poli/impoli, d'accord/pas d'accord) ou un sentiment à partir d'une intonation (content/mécontent, triste/joyeux). La phase de préparation de l'écoute est ici primordiale : il faut donner aux apprenants le bagage phonologique et lexical nécessaire à la compréhension, tout en restant dans l'oral et le visuel. Cette étape est essentielle pour les apprenants dont la langue première est très éloignée de la langue-cible (vietnamien, chinois, coréen, japonais). Rappelons ici l'importance des images, des dessins, des photos au niveau A1 dont l'usage – qui peut et doit être abusif – permet d'éviter de passer par un support écrit. Ainsi, un document portant sur la compréhension d'un prix exige que l'écoute et la compréhension des chiffres soit bien intégrée (à chaque chiffre correspond une suite sonore), ce qui n'implique pas automatiquement que les apprenants puissent produire oralement ces chiffres en français, mais bien qu'ils les reconnaissent. La même démarche se fait pour les autres thèmes : le lexique de la description physique doit être connu, mais uniquement à l'oral. L'enseignant doit se forcer à NE PAS écrire les mots au tableau lorsqu'il travaille la compréhension orale et à utiliser des images à associer au mot prononcé. En effet, l'écriture des mots français étant très différente de leur image sonore, il vaut mieux bien différencier les deux apprentissages au niveau A1 et privilégier l'oral pour l'oral, avant de passer à l'écrit.

Pour les niveaux débutants, on peut proposer différentes activités pour la compréhension de l'oral. Des alternatives au questionnaire à réponse fermée proposé plus haut lors de l'étape d'écoute consistent à faire repérer des bruits, des gestes ou des regards significatifs ; mimer ; faire repérer les interactions et les unités sonores, faire classer dans des rubriques telles que « je vois, je ne vois pas/j'entends, je n'entends pas » ; soumettre des mots et demander s'ils relèvent du thème concerné ; cocher le dialogue qui correspond, associer des phrases à des images » (désigner ou choisir chaque fois l'image ou la photo correspondante, cocher un tableau constitué d'images, numéroter des images ou les montrer).

Le niveau de survie (utilisateur de niveau A2)

Au niveau A2, l'élève est capable de comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui le concerne de très près (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail) et de saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.

À la différence du niveau A1, les apprenants de niveau A2 vont pouvoir programmer et planifier les stratégies mises en œuvre en réception. Selon le référentiel (Baecco et alli, 2008, p. 207), lors de la planification, les apprenants de niveau A2 peuvent cadrer l'activité (choisir un cadre cognitif, mettre en œuvre un schéma, créer des attentes) ; lors de l'exécution, ils peuvent identifier des indices et en tirer une déduction ; lors de l'évaluation, ils sont capables de vérifier des hypothèses en appariant les indices et le schéma précédents ; enfin, lors de la remédiation, ils sont capables de réviser les hypothèses si nécessaire. « Les opérations cognitives qui caractérisent la réception tournent autour d'hypothèses qui se construisent au fur et à mesure à partir de schémas et d'indices pour aboutir à la (re)construction du message écrit ou oral (*ibid.*). » À ce niveau, les apprenants sont capables de reconnaître des indices et de faire des déductions ; ils sont donc capables de déduire du contexte le sens probable de mots inconnus et de mettre en place des stratégies qui permettent la compréhension globale du document.

Au niveau A2, les types de documents proposés concernent la vie quotidienne (informations personnelles et familiales, les achats, les lieux, le travail, les études). On peut trouver des documents authentiques à ce niveau (voir notamment le site de TV5Monde). L'objectif est de comprendre à la fois des expressions et du vocabulaire très fréquent en lien avec des thèmes qui concernent de très près l'apprenant,

ainsi que des annonces (dans les gares, les magasins, les aéroports, les supermarchés), des instructions (au cinéma, pour un rendez-vous), des messages simples et clairs. Les types de documents proposés à l'écoute sont des annonces, des instructions orales, l'essentiel d'une conversation entre natifs, des émissions de radio et des enregistrements.

À ce niveau, l'apprenant aura déjà pris l'habitude d'utiliser les indices extralinguistiques (visuel et sonore), de s'appuyer sur la situation d'énonciation (qui parle ? où ? quand ?), de déduire un sentiment à partir d'une intonation et de reconstruire du sens à partir d'éléments significatifs¹¹.

On trouve à ce niveau les mêmes stratégies de réception qu'au niveau A1, mais aussi de nouvelles à mettre en place. On retrouve l'attention portée au fond sonore et aux bruits pour situer la scène (document audio) ainsi qu'au contexte visuel pour anticiper le contenu du document (vidéo), l'écoute attentive des voix pour identifier les personnages (nombre, âge, sexe) et leur ton (colère, surprise) et le repérage des dates, des heures, des chiffres. Au niveau A2, on peut demander aux apprenants d'identifier le type de document sonore (conversation, reportage, bulletin météo, informations, extrait de film, chanson), de dessiner ce qu'ils ont vu ou entendu, d'écouter de façon globale pour savoir ce dont il est question et ensuite faire des hypothèses sur ce qui n'a pas été compris, de repérer les sons et de distinguer les mots. Les apprenants sont invités à repérer qui dit quoi, à anticiper une réponse en repérant une question, à repérer si un énoncé est affirmatif ou négatif, à repérer les mots-clés (ces derniers sont souvent répétés plusieurs fois et accentués parce qu'ils sont importants) et à essayer de comprendre des mots inconnus en s'aidant de leur ressemblance avec l'anglais ou une autre langue qu'ils connaissent. Rappelons que l'étape de travail sur le réseau lexical du document (toujours à partir d'un support visuel, une photo, par exemple) est incontournable lors de la pré-écoute, surtout pour les étudiants de culture orientale pour qui l'accès au sens global pose d'énormes difficultés (Robert, 2009).

Le niveau seuil (utilisateur de niveau B1)

Le CECR définit le niveau B1 de la façon suivante : un élève est capable de comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé à propos de choses familières dans le travail, à l'école, dans la vie quotidienne ; il peut également comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui l'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.

Au niveau B1, les documents sont plus longs et plus variés : il s'agit non seulement de documents traitant de la vie quotidienne (dialogues, interviews, messages, annonces), mais aussi de documents de type informatif (bulletin radio, reportage, cours, conférence, présentation, mode d'emploi, publicité). Sont dès lors introduits les premiers écrits oralisés, documents plus complexes à comprendre que des oraux dits « spontanés » (Kamber et Skupien, 2009). À ce niveau, les apprenants sont capables d'identifier non seulement les personnes, la situation de communication, les attitudes et les sentiments, mais également les idées et les opinions exprimées (appréciation positive ou négative ; avis enthousiaste, critique ou ironique). De plus, les apprenants ne se limitent plus à des documents dans le présent, mais ils sont capables de comprendre un récit (situé donc dans le passé) et d'identifier les événements, les lieux où ils se sont produits, les personnes concernées.

Si aux niveaux A1 et A2, on privilégie la compréhension globale, on exploite davantage au niveau B1 la compréhension des détails. De même, au niveau des activités de compréhension, le recours à l'image est toujours bienvenu, mais il est nettement moins sollicité que dans les niveaux précédents. L'apprenant sera plutôt confronté à de l'écrit et sera amené, par exemple, à choisir entre quatre résumés du document celui qui y correspond le plus fidèlement.

Les types d'activité

Selon le niveau, les types de documents et d'activités varient. On proposera des documents oraux spontanés (construits ou authentiques) aux niveaux A1 et A2, auxquels on ajoutera les écrits oralisés (mais dits de façon lente et distincte) pour le niveau B1. De même, la compréhension globale est privilégiée aux niveaux A1 et A2 (niveau élémentaire), avec quelques questions de détails qui peuvent porter sur des chiffres simples (âge, numéro de téléphone, code postal). Au niveau B1, on ajoute à cette compréhension globale des questions portant sur la compréhension des détails. Tant au niveau élémentaire qu'au niveau intermédiaire (niveau seuil), on peut proposer des exercices de repérage ou de discrimination auditive (ou « compréhension superficielle » selon Kamber et Skupien), première étape indispensable au bon déroulement des activités de compréhension globale. Cette étape correspond à la question « Avez-vous entendu (oui/non ?) » qui entraîne l'apprenant à discriminer avant de comprendre.

Toutes ces stratégies se combinent entre elles et peuvent favoriser l'autonomie. « Les auto-apprenants qui apprennent avec efficacité sont ceux qui utilisent au maximum toutes les potentialités et rarement un type de ressources exclusivement. » (Barbot 2000, p. 16) Théoriquement efficaces, elles n'auront d'effet que si elles sont appliquées dans un contexte positif, qui suscite l'adhésion des apprenants et, de ce fait, les motive.

Comment motiver nos apprenants ?

La motivation peut se définir comme « des forces internes et/ou externes qui produisent le déclenchement, l'intensité et la persistance dans l'action » (apprendreaapprendre.com). Elle est donc fonction à la fois de l'apprenant en tant que tel (ses perceptions « internes », celles qu'il a de lui-même et de ses capacités à exécuter une activité), mais également du contexte de l'enseignement et des activités proposées. Selon M. Lebrun, il existe un lien « mutuel et circulaire » entre, d'une part, l'apprentissage comme dynamique interactive grâce à laquelle l'apprenant acquiert des savoirs et maîtrise des savoir-faire et, d'autre part, le développement personnel de l'étudiant amené à mettre en place des savoir-être et à construire des savoir-devenir (Lebrun 2005, p. 125). Les objectifs d'apprentissage cognitif et de développement personnel sont donc intimement mêlés.

En contexte scolaire, la motivation repose sur les perceptions que l'apprenant a de lui-même et de son environnement (Viau 1994, cité par Lebrun 2005).

Ces perceptions sont de trois ordres : elles ont trait à la valeur de l'activité en termes d'utilité, à la propre compétence de l'apprenant à accomplir l'activité et au contrôle qu'il peut exercer sur elle. C'est au niveau de ce dernier aspect que les stratégies d'apprentissage jouent un rôle capital dans la mesure où leur application permet à l'apprenant d'exercer un certain contrôle sur l'activité qu'on lui propose. La perception de la tâche et de ses propres compétences à l'exercer est à l'origine de la motivation de l'individu.

En effet, « la confiance que la personne place dans ses capacités à produire des effets désirés influence ses aspirations, ses choix, sa vulnérabilité, son niveau d'effort et de persévérance, sa résilience face à l'adversité » (Lebrun 2005, p. 131). La prise en compte de la dimension affective précède le développement cognitif de l'apprenant. Le plaisir pris à travailler et à progresser est une condition sine qua non pour maintenir l'effort dans la durée.

Concrètement, comment insuffler cette motivation à nos apprenants ? Pour motiver les apprenants, l'enseignant doit respecter les trois étapes d'une démarche d'apprentissage pédagogiquement bien construite : la contextualisation de la problématique nouvelle, ensuite la prise de recul et la décontextualisation et, enfin,

la recontextualisation qui correspond au transfert des connaissances. De plus, le fait de donner des objectifs précis a un réel impact sur la performance des apprenants.

Selon R. Viau (2000), une activité d'apprentissage motivante respecte les dix conditions suivantes : elle est signifiante aux yeux de l'élève, elle est diversifiée et s'intègre aux autres activités, elle représente un défi pour l'élève (être ni trop facile, ni trop difficile), elle est authentique, elle exige un engagement cognitif de l'élève, elle responsabilise l'élève en lui permettant de faire des choix (l'apprenant a le sentiment qu'il a un certain contrôle de ses apprentissages), elle permet à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres, elle a un caractère interdisciplinaire, elle comporte des consignes claires et, pour terminer, elle se déroule sur une période de temps suffisante.

Pour motiver ses apprenants, l'enseignant doit tout d'abord croire en eux, tout en insistant sur la persévérance et l'engagement nécessaires pour apprendre. Il est également invité à proposer un parcours d'apprentissage diversifié, aux objectifs précis, qui fait sens et responsabilise l'apprenant. La motivation n'est pas figée et peut évoluer en fonction de facteurs internes et externes. En prendre conscience est faire un pas de plus vers l'autonomisation de chacun.

Conclusion

Écouter et comprendre un document en langue étrangère est une compétence exigeante, tant pour l'enseignant que pour l'apprenant. Elle est pourtant essentielle pour donner accès à tous aux situations de la vie quotidienne rencontrées dans la langue-cible. Notre objectif est donc de proposer au formateur et à l'apprenant des stratégies d'écoute qui pourront être utilisées et transférées tout au long de la vie et de donner ainsi à l'apprenant de vraies chances de réussite pour une activité qui est tout sauf passive. Ces stratégies d'apprentissage, à la fois générales et spécifiques à chaque niveau, sont un outil précieux pour l'enseignant et pour l'apprenant, amené à devenir de plus en plus autonome au fur et à mesure qu'il s'approprie ces stratégies.

Ces investigations dans le domaine des stratégies de compréhension de l'oral révèlent toute l'importance de la mise en place de l'écoute et de la méthodologie à créer : le processus, la formulation des consignes, l'élaboration des questionnaires, le choix du support. Dans un contexte où l'accès aux documents sonores (audio et vidéo) est devenu très facile grâce aux nouvelles technologies, ne perdons pas de vue la nécessité de poser un cadre d'écoute stable pour l'enseignant et pour l'apprenant, grâce auquel le processus de compréhension prendra tout son sens.

Toutefois, toute stratégie et toute méthodologie, aussi bien pensées soient-elles, ne font sens que si elles sont proposées dans un contexte dynamisant, signifiant et sécurisant pour l'apprenant. Le passage du cognitif (la compréhension) au méta-cognitif (les stratégies de compréhension) ne peut se faire qu'en passant par la dimension affective, qui prend place – de façon explicite ou implicite – dans le dispositif pédagogique. Peut-être n'est-il pas inutile de garder à l'esprit la boutade du pédagogue John Dewey selon laquelle « pour apprendre le latin à John, il faut d'abord connaître John ».

¹ Témoignage recueilli par Geneviève Briet, le 29 septembre 2010 auprès d'une étudiante à objectif niveau B1 qui a appris le français écrit uniquement de 2004 à 2008.

² Ferroukhi (2009, p. 278) constate dans son enquête auprès d'élèves algériens de 12-13 ans que ceux-ci « ont un problème au niveau de la discrimination des nombres et des noms de nombres dont les sons sont proches [...] ».

³ Le projet d'écoute consiste à définir la situation de communication (nombre de personnes, âges, rôles ou métier de chacun, noms, humeur des personnages, relations entre eux, lieu et moment où se déroule la conversation, le thème de la conversation) et à répondre à la série des sept questions (Qui? Quoi? Quand? Où? Comment? Pourquoi? Combien?).

⁴ « [...] le public asiatique [...] a tendance à lire et à écrire plutôt qu'à écouter et parler et [...] se fixe souvent comme objectif un savoir linguistique et culturel (la civilisation). » (Robert 2009)

⁵ Ce témoignage a été recueilli à Hanoi par Geneviève Briet au cours d'un entretien dans le cadre du projet e-learning INNOFLE en juillet 2009.

⁶ En septembre 2010, le référentiel B1 pour le français n'est pas encore sorti de presse.

⁷ Ces questions peuvent être organisées de façon claire au tableau et, à chaque écoute, les éléments sont ajoutés mais en changeant de feutre ou de craie pour bien identifier les apports effectués.

⁸ Selon une enquête réalisée par Adrien Pham et Céline Gouverneur de l'Institut des langues vivantes de l'Université catholique de Louvain, le fait de travailler à deux est considéré comme plus motivant (57 %) et plus efficace (48 %), principalement parce qu'ils s'entraident entre eux (69 %) (enquête réalisée en mai 2010 auprès de 373 étudiants en première année d'université en faculté des sciences économiques, sociales et politiques).

⁹ Les propositions qui suivent ont été faites par Geneviève Briet lors d'une communication au Département de français de l'ILV sur le thème « Carnet – contrat de prononciation » en septembre 2010, d'après l'ouvrage de Bertrand Lauret (2007).

¹⁰ Signalons le travail remarquable réalisé par les conceptrices de TV5 Première classe, qui ont réussi à proposer une série d'activités d'écoute à partir de documents authentiques tirés du site de TV5Monde.

¹¹ Selon les propositions faites dans le cadre du stage bi-langue à l'Académie de Rennes (voir biblio). Les auteurs ajoutent « s'appuyer sur des indices culturels », mais sans préciser. Nous pensons que cette aptitude n'est pas encore tout à fait intégrée au niveau A2 et qu'elle doit continuer à faire l'objet d'un apprentissage spécifique.

Bibliographie

Apprendre à apprendre, dossier en ligne consultable à l'adresse suivante :

<http://crl.univ-lille3/apprendre> (consulté le 6 juillet 2010).

J.-Cl. BEACCO et R. PORQUIER, *Niveau A1 pour le français. Un référentiel*, Paris, Didier, 2007.

J.-Cl. BEACCO, S. LEPAGE, R. PORQUIER et P. RIBA, *Niveau A2 pour le français. Un référentiel*, Paris, Didier, 2008.

M.-J. BARBOT, *Les auto-apprentissages*, Paris, Clé international, 2000.

E. CARETTE, « Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère », in *Le Français dans le Monde*, Recherche et application, 2001, p. 128-132.

P. CYR, *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, Clé international, 1998.

http://www.franccparler.org/fiches/comprehension_orale3.htm

K. FERROUKHI, « La compréhension orale et les stratégies d'écoute des élèves apprenant le français en 2^e année moyenne en Algérie », in *Synergies*, 2009, p. 273-280.

L. GINIYOUX, Clg F. VILLON et O. TIERTANT, Clg A. SAVARY, « Stratégies de compréhension et d'expression », in <http://www.ac-rennes.fr/pedagogie/allemand/prodfinin/bi-langue/strategies.pdf> (consulté le 24-09-2010)

V. HARRIS, (*avec la collaboration de* Alberto Gaspar, Barry Jones, Hafdís Ingvarsdóttir, Renate Neuburg, Ildikó Pálos, Ilse Schindler), Centre européen pour les langues vivantes, *Aider les apprenants à apprendre : à la recherche de stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans les classes de langues en Europe*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe, 2002.

- A. KAMBER et C. SKUPIEN, «Les documents radiophoniques dans l'enseignement de la compréhension orale», in *Mélanges CRAPEL* n° 31, 2009 (n° spécial: Des documents authentiques oraux aux corpus: questions d'apprentissage en didactique des langues). Disponible en ligne à l'adresse suivante: http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/article_melange.php3?id_article=328.
- B. LAURET, *Enseigner la prononciation du français: questions et outils*, Paris, Hachette, 2007.
- M. LEBRUN, *Elearning pour enseigner et apprendre*, Louvain-la-Neuve, Bruylant-Academia, 2005.
- M. LEBRUN, *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre. Quelle place pour les TIC dans l'éducation?*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Université, 2002.
- J.-M. ROBERT, *Manière d'apprendre*, Paris, Hachette, 2009.
- M. VANDERWALLE et A. VERDONCK, *Apprends à apprendre les langues*, Louvain-la-Neuve, Van In, 1999.
- R. VIAU, *La motivation en contexte scolaire*, St-Laurent (Qc), Éditions du Renouveau pédagogique. À Bruxelles: Éditions de Deboeck (1994, 2003, 3^e édition).
- R. VIAU, 2000, «Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves», *Correspondances*, volume 5, numéro 3.

Niveau	Type de document	Avant l'écoute (stratégies générales)	Avant l'écoute (stratégies spécifiques)	Type d'activités	Pendant l'écoute (stratégies générales)	Pendant l'écoute (stratégies spécifiques)	Après l'écoute
A1	Oraux spontanés construits	<ul style="list-style-type: none"> - Préparer l'écoute (créer une ambiance favorable à l'écoute, calme et détendue) - Scénariser l'activité (la contextualiser) - Préciser l'objectif poursuivi par l'écoute (écouter pour apprendre, pour s'informer, pour se distraire, pour agir) - Faire un remue-méninges sur le vocabulaire (prononcer et faire prononcer les mots ou les expressions à haute voix pour associer une forme sonore à un mot) - Lire attentivement les consignes - Préciser le temps dont dispose l'étudiant et le nombre d'écoutes - Lire attentivement les questions, vérifier qu'elles sont bien comprises de tous - Anticiper le contenu à partir du titre ou des images (vision sans le son) - Faire des hypothèses sur le contenu, sur ce qui pourrait être dit, sur les mots ou les expressions qui pourraient être utilisés 	<ul style="list-style-type: none"> - Travailler sur les représentations liées à la mélodie de la langue (à quel instrument vous fait penser le français ?) - aux sons du français (quels sentiments évoquent pour vous les voyelles et les consonnes du français ?) 	<ul style="list-style-type: none"> - Compréhension superficielle - Compréhension globale + Compréhension de chiffres - Association de mots ou de phrases avec des images 	<ul style="list-style-type: none"> - Encourager une écoute globale - Faire travailler les étudiants par deux - Encourager le recours aux connaissances générales - Encourager les étudiants à ne pas s'arrêter lorsqu'ils ne comprennent pas et à continuer à écouter 	<ul style="list-style-type: none"> - Arrêter la vidéo ou le document audio et demander aux étudiants de réfléchir à ce qu'ils ont vu/entendu 	<ul style="list-style-type: none"> - Demander de se rappeler les points principaux de l'extrait entendu - Faire le bilan et réexaminer les hypothèses si nécessaire - Mettre en évidence un point à améliorer lors de la prochaine écoute (choisir une stratégie qui n'a pas encore été mise en œuvre)
A2	Oraux spontanés construits et authentiques						
B1	Oraux spontanés authentiques + écrits oralisés (dits de façon lente et relativement distincte)		<ul style="list-style-type: none"> - Travailler sur les phénomènes propres à l'oral les plus fréquents (assimilation, élision, contraction) - Insister sur le caractère répitif de l'oral spontané qui permet de comprendre une information répétée à différents moments 	<ul style="list-style-type: none"> - Compréhension superficielle, globale et détaillée 		<ul style="list-style-type: none"> - Arrêter la vidéo ou le document audio à un moment donné et demander ce qui peut suivre - Vérifier que ce que les étudiants ont cru comprendre a du sens 	

Les stratégies précédées d'un astérisque sont proposées par nos collègues Céline Gouverneur et Adrien Pham, dans le cadre d'une recherche qu'ils mènent sur les stratégies de compréhension de l'oral en vue d'une plus grande autonomie d'apprentissage des étudiants (Institut des langues vivantes, Université catholique de Louvain, Belgique).

Le cours de traduction : un lieu de rencontres et un repère dans le glissement entre les cultures

JALEH KAHNAMOUIPOUR
Université de Téhéran

À notre époque d'échanges accélérés, la traduction se trouve insérée dans divers modes de communication universelle : traduction écrite ou orale d'informations, de textes littéraires, de rencontres internationales. Tout événement d'importance entraîne la participation des traducteurs. Le fait même de communiquer est un acte traductif, et pour que cet acte soit réalisé, il faut avoir affaire au moins à une langue étrangère. C'est pourquoi l'apprentissage des langues attire les jeunes qui veulent tout savoir à propos de ce qui se passe ailleurs et qui veulent tout interpréter et traduire, ne serait-ce que pour eux-mêmes. Alors la traduction devient une des activités les plus authentiques de la classe de langue, puisqu'elle est pratiquée presque dans tous les niveaux de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Partant de ce constat, les approches qui se sont développées, durant les dernières décennies, qu'elles soient communicatives ou autres, vont dans le sens d'un renouvellement de la pédagogie de la traduction en vue de rendre la lecture de texte plus active.

La traduction et les exigences d'une classe de langue

Sous le mot « traduction » apparaissent tous les problèmes du contact des langues et des cultures, à travers le rendez-vous des discours. Selon Christine Raguét : « On traduit en fonction des contraintes imposées par sa culture et sa civilisation, ces deux notions étant voisines et impensables l'une sans l'autre.¹ »

Dès le début de l'apprentissage d'une langue étrangère, on part du principe que l'apprenant de langue, à tout moment, est en train de réaliser une approche réactionnelle vis-à-vis de la langue qu'il apprend. Il ne perd pas la compétence qu'il a dans sa langue et sa culture maternelles : la nouvelle compétence en cours d'acquisition est toujours en parallèle avec ce qui est déjà acquis. Dès les premiers stades d'apprentissage d'une langue, une activité interculturelle se réalise et l'apprenant se trouve dans un espace interculturel où il est rendu capable de médiation par l'interprétation et la traduction entre les locuteurs de deux langues qui ne peuvent communiquer directement. La capacité d'un apprenant de mettre en œuvre sa compétence langagière dépend, en grande partie, de son habileté à pouvoir mettre régulièrement en parallèle ce qu'il vient d'acquérir avec ce qu'il a déjà acquis dans sa propre langue, de créer immédiatement un équilibre entre les structures de sa langue maternelle et les nouvelles structures qu'on lui fournit. Ce qui est une très bonne stratégie de compréhension en langue seconde, mais ce qui, étant en grande partie inconscient, peut provoquer des erreurs, des erreurs qui ont tendance à se fossiliser. Alors là l'enseignant doit jouer son rôle de médiateur, pour que les nouvelles acquisitions se fassent avec le souci d'une utilisation correcte de la langue.

Donc à un niveau élémentaire d'apprentissage d'une langue, la pédagogie de la traduction se présente sous une fonction explicative, portant sur le lexique et la grammaire de la langue-cible, afin d'éclaircir les éléments non connus et d'amener l'apprenant aux approches expérientielle et analytique qui sont tout à fait complémentaires dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

La pédagogie de la traduction littéraire

Plus avancé dans son apprentissage de la langue, l'apprenant aborde la traduction comme le produit d'une rencontre, d'un réglage et donc d'une adaptation. Il la considère comme un repère dans le glissement entre les deux cultures, celle qui appartient à la langue-cible et celle qui est la sienne. Par le biais de la traduction, l'apprenant vise à faire converger les deux cultures différentes et essaie de les faire dialoguer en un acte commun de signification.

En tant que récepteur du message, il doit se soumettre à la langue source, mais sa compréhension du texte-source s'appuie sur des connaissances lexicales et grammaticales. Pour qu'une perception des registres, des connotations, du sens global soit réalisée, pour que l'apprenant puisse suivre la pensée de l'auteur d'un texte, il lui faut une certaine agilité qu'il ne pourra acquérir qu'à la longue, après avoir lu bon nombre de textes.

Il est à préciser que la plupart de nos étudiants en FLE, dès le commencement de leurs études, s'intéressent aux auteurs et aux ouvrages français, surtout aux grands auteurs contemporains. Ce qui est déjà un point de gagné, car la motivation vient de soi. Mais comme, à un niveau débutant, ils ne sont pas encore capables de lire le texte original et de comprendre le sens, ils commencent à connaître ces auteurs par le biais de la traduction, des traductions qui ne sont souvent que des retraductions, c'est-à-dire des traductions de seconde main (textes traduits de l'anglais ou d'une autre langue). Alors la notion des écarts stylistiques se double. Ces écarts ne seront saisis que plus tard, quand nos étudiants acquerront une certaine maîtrise de la langue. Quand ils s'approprient les différentes parcelles du texte original, ils seront mieux placés pour traduire eux-mêmes les textes ou bien vérifier les textes déjà traduits, en les comparant avec l'original.

La traduction et la lecture active

Dans un de nos cours de commentaires de textes, à l'Université de Téhéran, destiné aux étudiants plus avancés, un petit groupe d'étudiants en maîtrise de FLE, auquel j'avais demandé un travail de recherche en commun, m'a proposé de comparer la traduction en persan d'*Un amour de Swann* de Marcel Proust – traduit de l'italien – avec le texte original en français, c'est-à-dire une comparaison entre deux textes dont l'un est une retraduction de l'autre. La recherche s'est effectuée selon trois axes : une première comparaison entre le texte traduit de l'italien et le texte original en français, ensuite une étude sur les écarts stylistiques qui pouvaient exister entre les deux textes, les changements que le texte traduit subit dans ce voyage d'une langue à l'autre et, finalement, ce rendez-vous des discours qui a lieu dans une traduction et dont il est question au début de cet article.

Dans les lignes qui suivent sera présenté le résultat des travaux concernant ces trois volets. Partant de ce constat que la copie doit toujours être aussi proche que possible du modèle, la question essentielle qui s'est posée était de savoir « à quoi une traduction doit-elle être fidèle ? à la lettre de la langue-source ou à l'esprit de ce qu'il faudra rendre dans la langue-cible ? »²

À cette question, notre groupe d'étudiants qui connaissaient, plus ou moins, le style vibrant et lyrique de Proust, tâchait de trouver une réponse qui puisse affirmer la fidélité de la traduction à l'esprit incantatoire et rythmé du style de Proust, à l'émotion qui se fait jour dans le texte original, à travers les exclamatifs nombreux et la caractérisation. Mais, dans la traduction persane, la syntaxe étant moins élaborée, les mouvements des phrases ne reproduisent pas le jaillissement de l'émotion. Ce qui donne cette impression qu'en lisant la version persane, on n'est pas dans l'atmosphère proustienne. Selon Jean-René Ladmiral, « toute traduction existe dans la tension entre deux exigences, nécessaire et contradictoire qui la définissent, et elle

penchera nécessairement d'un côté ou de l'autre»³. À tel point que, pour Antoine Bermain, une esthétique de la traduction « consiste à définir ce qu'est la fidélité »⁴, toujours en lien avec sa face cachée, la « trahison »⁵.

Les étudiants qui avaient effectué cette recherche sur *Un amour de Swann* pré-tendaient être déçus en lisant la traduction. Ne parlons plus de décalage des nuances des mots entre l'original et la traduction. Par exemple, le mot « ennuyeux » qui est un terme répétitif dans le texte de Proust, est traduit en persan « triste », « mélancolique », ce qui ne donne pas au lecteur la même impression que le mot « ennuyeux », sous la plume de Proust. Ces genres de décalages, notre groupe d'étudiants en a trouvé beaucoup. Est-ce une question de références culturelles ? Une question d'équivalence ? Une question de trahison ? Une question d'erreur ou une question de décalage avec le texte-source ? Certes, ce genre de questions se pose dans toute traduction. Mais, en tant qu'enseignant de traduction, quelle position a-t-on à prendre face à un apprenant qui attend qu'on lui donne un jugement définitif sur la fidélité d'une traduction telle qu'*Un amour de Swann* ?

La conception suivant laquelle la traduction doit être la copie exacte du texte-source est déjà rejetée par les recherches modernes en traductologie : autant de traductions d'un même original, autant de perceptions de cet original. Pourtant, cela n'empêche que la fidélité reste le mot-clé de toute traduction, une fidélité qui parviendrait à sauvegarder l'efficacité du texte ; que ce texte soit littéraire ou poétique, c'est sa fidélité à la littérarité du texte original qui est en question ; celle d'une œuvre théâtrale, c'est sa fidélité à la théâtralité du texte-source qui compte ; celle d'un scénario de film, c'est sa fidélité à la longueur et au sens du texte qui doit être respectée. Bref, dans chaque cas, il est crucial de respecter le sens profond de l'écrit soumis à une ré-énonciation dans une autre langue, les particularités du texte et du genre, de même que l'intention initiale de l'auteur.

En un mot, il faut que la traduction soit la recréation du texte dans son unité. L'auteur a le droit de s'attendre à ce que l'authenticité de son œuvre soit sauvegardée. Le traducteur a le droit de choisir ses mots et ses formes, mais on ne peut arriver à ses fins en comptant sur les ressources du seul mot à mot. On doit mettre à profit la globalité de la phrase, le rythme d'ensemble, en faisant interagir le maximum de ses éléments sémantiques.

Conclusion

Dans tout apprentissage actif de langues, il y a une traduction qui se réalise de façon explicite ou implicite. C'est à travers la traduction que l'apprenant peut mettre en mouvement la langue-cible. Au début de son apprentissage, cette mise en mouvement se limite aux lexiques et aux structures grammaticales, mais plus tard elle s'étendra au texte littéraire. C'est là que, tout en restant fidèle au sens global du texte, l'apprenant, guidé par l'enseignant, peut acquérir de bonnes habitudes qui pourront lui permettre d'exploiter un texte pour pouvoir en recréer un autre, en essayant de reprendre les données de l'original et en tâchant de rester, autant que possible, proche du sens et de la forme du texte. Il est évident que nous ne pouvons pas fournir des recettes aux apprenants. Nous pouvons seulement déblayer le terrain en mettant à leur portée nos expériences et celles des autres pour qu'ils deviennent de futurs traducteurs, sans oublier que la fidélité au texte original et la beauté du texte traduit exigent, de la part du traducteur, beaucoup de patience et aussi beaucoup d'imagination.

¹ Christine RAGUET, « Séminaires de traduction à l'Université de Téhéran », février 2005.

² Jean-René LADMIRAL, « Sourciers et ciblistes », *La traduction, revue esthétique*, n° 12, Prout, 1986, p. 39.

³ *Ibid.*

⁴ Antoine BERMAIN, *L'épreuve de l'étranger*, Paris, Gallimard, 1987, p. 17.

⁵ *Ibid.*, p. 15.

Bibliographie

A. BERMAIN, *L'épreuve de l'étranger*, Paris, Gallimard, 1987.

J.-R. LADMIRAL, « Sourciers et ciblistes », in *Revue esthétique*, n° 12, 1986.

Ch. RAGUET, « Séminaires de traduction à l'Université de Téhéran », février 2005.

Membres actifs de la FIPF au 4 novembre 2011

AFGHANISTAN

Association des professeurs de français en Afghanistan (APFA)
Besmillah ASKARZADA, président
Courriel : apfa.kabul@gmail.com

AFRIQUE AUSTRALE

Association des études françaises en Afrique australe (AFSSA)
Bernard DE MEYER, président
Courriel : DeMeyerB@ukzn.ac.za

ALBANIE

Association albanaise des professeurs de français (AAPF)
Albana BEJA, présidente
Courriel : bealb60@yahoo.fr

ALGÉRIE

Association nationale des enseignants de français (ANEF)
Abdelkader ABOUD, président
Courriel : kady_abb@yahoo.fr

Coordination nationale des enseignants de français en Algérie (CNEFA)
Mohand OUTAHAR, président
Courriel : mohand_outahar@yahoo.fr

ALLEMAGNE

Fédération allemande des professeurs de français (FAPF)
Andreas NIEWELER, président
Courriel : Andreas.Nieweler@t-online.de

ANGOLA

Association des enseignants de français d'Angola (AEFA)
José Jacques GUIMBI DEVANH,
président
Courriel : devanhjose@yahoo.fr

ARGENTINE

Fédération argentine des professeurs de français (FAPF)
Griselda FELDMANN, présidente
Courriel : gfeldmann@arnet.com.ar

Société argentine des professeurs de français de l'enseignement supérieur et universitaire (SAPFESU)
María Leonor SARA, présidente
Courriel : leonor_sara@yahoo.com.ar

Association pour la diffusion de la civilisation française en Argentine (DICIFRAN)
Alicia SANTANA, présidente
Courriel : amsantana@arnet.com.ar

ARMÉNIE

Association arménienne des enseignants de français (AAEF)
Suzanne GHARAMIAN, présidente
Courriel : s.gharamyan@gmail.com

AUSTRALIE

Fédération des Associations de professeurs de français en Australie (FAPFA)
Colette MROWA-HOPKINS, présidente
Courriel : colette.mrowa-hopkins@flinders.edu.au

AUTRICHE

Association des professeurs de français en Autriche (APFA)
Mag. Rotraud ROUX, présidente
Courriel : rotraud.roux@chello.at

AZERBAÏDJAN

Association des professeurs de français en Azerbaïdjan (APFA)
Tchémenè BAKAKHANOVA, présidente

BANGLADESH

Association des professeurs de français du Bangladesh (APFB)
Jahangir TAREQUE, président

BÉLARUS

Association des professeurs de français de Bélarus (APFB)
Valentina BOURLO, présidente
Courriel : buridan@mail.ru

BELGIQUE

Communauté flamande :
Belgische Vereniging van de Leraars Frans (BVLFF)
Raymond GEVAERT, président
Courriel : raymond.gevaert@telenet.be

Communauté française :
Association belge des professeurs de français (ABPF)
Christiane BUISSERET, présidente
Courriel : d.noul@brutele.be

BÉNIN

Association des professeurs de français du Bénin (APFB)
Jean-Benoît ALOPKON, président
Courriel : jeanbenoitlokpon@yahoo.fr

BOLIVIE

Association bolivienne des professeurs de français (ABPF)
Liliam ORTUNO, présidente
Courriel : lilijour@yahoo.com.mx

BOSNIE-HERZÉGOVINE

Association les enseignants de la langue française (AELF)
Mirza MEJDANIJA, présidente

BOTSWANA

Association des professeurs de français du Botswana (FTAB)
Caver MUDZONGA, président
Courriel : cavmudz@yahoo.fr

BRÉSIL

Fédération brésilienne des professeurs de français (FBPF)
Rosalina SALES-CHIANCA, présidente
Courriel : rosachianca@hotmail.com

BULGARIE

Association des professeurs de français de Bulgarie (APFB)
Stefka RAYKOVA, présidente
Courriel : stef_raykova@yahoo.com

BURKINA FASO

Association des professeurs de français du Burkina Faso (ANPFB)
Marcellin KABORREO, président
Courriel : anpfbf@yahoo.fr

BURUNDI

Association burundaise des enseignants de français (ABEF)
Joseph MUKUBANO, président
Courriel : munojosther@yahoo.fr

CAMBODGE

Association des professeurs de français du Cambodge (ACPF)
Neang MUTH, président
Courriel : neangmuth@yahoo.fr

CAMEROUN

Association camerounaise des enseignants de français (ACEF)
Marie-Madeleine MBONJI-MOUELLE, présidente
Courriel : acefcam@yahoo.fr

Association des enseignants de français du Cameroun (AEFCA)
Daniel OBOMA NKODO, président
Courriel : aefca.association@caramail.com

Union des professeurs de français du Cameroun (UPFC)
Jeanne Christine EKODO MBEM, présidente
Courriel : upfc_02@yahoo.fr

CANADA

Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS)
Valérie PIKE, présidente
Courriel : valeriepike@esdn.ca

Association canadienne des professeurs d'immersion (ACPI)
Alicia LOGIE, présidente
Courriel : cbourdonnais@acpi.ca

Association des professeurs de français des universités et collèges canadiens (APFUCC)
Pascal MICHELUCCI, président
Courriel : pascal.michelucci@utoronto.ca

CENTRAFRIQUE

Association des professeurs de français de Centrafrique (APFCA)
Jean-Pierre ROUSSEAU, président
Courriel : pjrosso2007@yahoo.fr

CHILI

Association des professeurs de français du Chili (APFCH)
Juanita OSORIO MORALES, président
Courriel : leaju_2000@yahoo.com

CHINE

Association chinoise des professeurs de français (ACPF)
Deming CAO, président
Courriel : demingcao@yahoo.com.cn

CHYPRE

Association panhypryote des professeurs de français (APPF)
Maria CONSTANTINO, présidente
Courriel : mar.con@cytanet.com.cy

COLOMBIE

Association colombienne des professeurs de français (ACOLPOROF)
Liliana GONZALEZ, présidente
Courriel : lgonzale@javeriana.edu.co

CONGO (Brazzaville)

Association congolaise des enseignants de français (ACEF)
André Patient BOKIBA, président
Courriel : apbokiba@yahoo.fr

CONGO (République démocratique)

Association congolaise des professeurs de français (ACEF)
Fidèle NGOYI-LEMPEL, président
Courriel : acef2@yahoo.fr

Sauvegarde de la langue française en milieu rural (SAULFRAMIR)
Jean-Marie MITEO KABAMBI, président
Courriel : anc_mit_kab@hotmail.com

Association des professeurs de français de la République démocratique du Congo (APF/RDC)
Mulumba KANKU, président
Courriel : apfrdc@yahoo.fr

Association de didactique du français de la République démocratique du Congo (ADF-RDC)
Norbert NPOYI CILO, président
Courriel : cilolfr@yahoo.fr

CORÉE

Société coréenne de langue et de littérature françaises (SCLLF)
Saeng Keun OH, présidente
Courriel : jinsung@yonsei.ac.kr

Association coréenne des professeurs de français (ACPF)
Sae-Huan KIM, président
Courriel : jean5809@hanmail.net

COSTA RICA

Association costaricenne des professeurs de français (ACOPROF)
Maria Gabriela NUNEZ Q., présidente
Courriel : gabivargas55@hotmail.com

CÔTE D'IVOIRE

Association ivoirienne pour la promotion de l'enseignement du français et des langues nationales (AIPEF-LN)
Marie-Lydie BOUSSOUMA, présidente
Courriel : marielydie1963@yahoo.fr

CROATIE

Association croate des professeurs de français (ACPF)
Dubravka SKENDEROVIC-KELEC, présidente
Courriel : skenderovickelec@net.hr

CUBA

Grupo de Especialistas en Lengua Francesa de Cuba (GELFRA-CUBA)
Felino MARTINEZ, président
Courriel : felino.martinez@enet.cu

DANEMARK

Association des professeurs de français du Danemark (APFD)
Frank Filip OESTERGAARD, président
Courriel : frankf.oestergaard@email.dk

DJIBOUTI

Association des professeurs de français, des enseignants de français (APFEF)
Diraneh Kadar ALI, président

ÉGYPTE

Association égyptienne des professeurs de français (AEPF)
Sawsan KORRA, présidente
Courriel : sawsankorra@yahoo.com

EL SALVADOR

Association salvadorienne des professeurs de français (ASPROF)
Kary Nohemy RODRÍGUEZ, présidente
Courriel : karyro72@yahoo.es

ÉQUATEUR

Association des professeurs de français de Quito (APFQ)
Victor Hugo ROMERO, président
Courriel : vromerog@yahoo.fr

ESPAGNE

Fédération espagnole des associations de professeurs de français (AEAPF)
Julian SERRANO, président
Courriel : julian.serrano@uclm.es

Association des professeurs de français de Catalogne (APFC)
Sandra PLA, présidente
Courriel : splagar@gmail.com

ESTONIE

Association nationale des professeurs de français en Estonie (ANPFE)
Katrin MEINART, présidente
Courriel : meinartk@yahoo.fr

ÉTATS-UNIS

Association américaine des professeurs de français (AATF)
Ann SUNDERLAND, présidente
Courriel : mmesunderland@frenchteachers.org
Jayne ABRATE, secrétaire générale,
Courriel : abrate@siu.edu

Société des professeurs de français et des francophones d'Amérique (SPFFA)
Clément MBOM, président
Courriel : cmbomsr@gmail.com

ÉTHIOPIE

Association des professeurs de français d'Éthiopie (APFE)
Beniam ZEWDIE, président
Courriel : beniamzewdie@yahoo.com

FINLANDE

Association des professeurs de français de Finlande (APFF)
Sanna KARPPANEN, présidente
Courriel : sanna.karppanen@welho.com

FRANCE

Association française des enseignants de français (AFEF)
Viviane YOUX, présidente
Courriel : vivianeyoux@gmail.com

Association de didactique du français langue étrangère (ASDIFLE)
Fabrice BARTHELEMY, président
Courriel : f.barth@wanadoo.fr

Association des professeurs de lettres (APL)
Romain VIGNEST, président
Courriel : apl@aplettres.org

Association des centres universitaires d'études françaises pour étrangers (ADCUEFE)
Jacky CAILLER, président
Courriel : directeur.cuef@univ-perp.fr

Société des historiens du français langue étrangère ou seconde (SIHFLES)
 Marcus REINFRIED, président
 Courriel : marcus.reinfried@uni-jena.de

Groupement interprofessionnel des organismes d'enseignement du français langue étrangère (SOUFFLE)
 François PFEIFFER, président
 Courriel : francois@accord-langues.com

Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF)
 Bertrand DAUNAY, président
 Courriel : bertrand.daunay@univ-lille3.fr

Association WEBLETTRES
 Murielle TARIEB, présidente
 Courriel : cdd@weblettres.net

GABON

Association gabonaise des professeurs de français (AGEF)
 Valère ATEBA, président
 Courriel : atebavalere@yahoo.fr

Union gabonaise des enseignants de culture francophone (UGECF)
 Mathieu ENGOUANG, président
 Courriel : saint_hallnaut@yahoo.fr

GÉORGIE

Association géorgienne des professeurs de français (AGPF)
 Iza JINJIKHADZE, présidente
 Courriel : saintcolex2002@yahoo.fr

GHANA

Association ghanéenne des professeurs de français (AGPF)
 Evans KOKROKO, président
 Courriel : ekokroko@yahoo.com

GRANDE-BRETAGNE

Association for Language Learning (ALL)
 Linda PARKER, directrice
 Courriel : lindap@all-languages.org.uk

GRÈCE DU NORD

Association des professeurs licenciés de français en Grèce du Nord (APLF-GN)
 Marianne LEONARDOU, présidente
 Courriel : leonardoumarianne@gmail.com

GRÈCE DU SUD

Association des professeurs de français de formation universitaire en Grèce du Sud (APF-FU GS)
 Despina MAVROMATAKI, présidente
 Courriel : dmavromataki@hotmail.com

GUATEMALA

Association des enseignants de français langue étrangère du Guatemala (AEFLEG)
 David GARCIA-MANZO, président

GUINÉE

Association guinéenne des enseignants de français (AGEF)
 Raymond Georges CAMARA, président

GUINÉE BISSAO

Association des professeurs de français de Guinée Bissao (APFGB)
 André MENDES, président
 Courriel : assprofgb@hotmail.com

GUINÉE ÉQUATORIALE

Association nationale des professeurs de français de la Guinée équatoriale (ANPFGE)
 José Antonio ESONO ABESO, président
 Courriel : anpfge@gmail.com

HAÏTI

Association haïtienne des professeurs de français (ASHAPROF)

Association des professeurs de français d'Haïti (APROFH)

HONDURAS

Association des professeurs de français en Honduras (APROFAH)
 Doris ERAZO-CASTRO, présidente
 Courriel : doriserazo@hotmail.com

HONG-KONG (Chine)

Association française de langue étrangère (AFLE)
 Jean-Luc REY, président
 Courriel : jeanlucrey@yahoo.com

HONGRIE

Association hongroise des enseignants de français (AHEF)
 Katalin TOROKNE SZILAGYI, présidente
 Courriel : Torokne.dr.Szilagyikatalin@kkfk.bgf.hu

INDE

Association indienne des professeurs de français (AITF)
 K. MADANAGOBALANE, président
 Courriel : rvramane@yahoo.com

Association des professeurs de français en Inde (IATF)
 Anuradha WAGLE, présidente
 Courriel : anuwag@yahoo.com

INDONÉSIE

Association des professeurs de français en Indonésie (APFI)
 Joesana Tjahjani TJHOA, présidente
 Courriel : joesana98@yahoo.com

IRAK

Association irakienne des professeurs de français (AKPF)
 Sadik AZIZ
 Courriel : aziz_sadikalmousawi@yahoo.fr

IRAN

Association iranienne de langue et de littérature françaises (AILLF)
Jaleh KAHNAMOUIPOUR, présidente
Courriel : jkahnamoui@yahoo.com

IRLANDE

Association des professeurs de français en Irlande (FTAI)
Mary O'SULLIVAN, présidente

ISLANDE

Association des professeurs de français en Islande (APFI)
Sigridur Anna GUDBRANDSDOTTIR, présidente
Courriel : siggan@mh.is

ISRAËL

Association des professeurs de français en Israël (APFI)
Sarah OMID, présidente
Courriel : hellyeth50@hotmail.com

ITALIE

Lingua e Nuova Didattica - section française (LEND)
Silvia MINARDI, présidente
Courriel : silvia.minardi@tiscali.it

Société italienne des enseignants de français (SIDEF)
Jean-Paul de NOLA, secrétaire général,
Courriel : j.denola@tin.it

Association nationale des enseignants en langues étrangères (ANILS)
Gianfranco PORCELLI, président
Courriel : annacrimi@aliceposta.it

Associazione Nazionale Insegnanti Francese (ANIF)
Fiorella CASCIATO, présidente
Courriel : f.casciato@aliceposta.it

JAPON

Société japonaise de didactique française (SJDF)
Nobutaka MIURA, président
Courriel : nobutakamiura@gmail.com

KAZAKHSTAN

Association des enseignants de français d'Almaty (AEFA)
Camilia FAIZOVA, présidente
Courriel : aicam5@mail.ru

KENYA

Association des professeurs de français au Kenya (KAFT)
Peter OWINO, président
Courriel : powino73@yahoo.com

KOSOVO

Association des professeurs de français du Kosovo (APFK)
Kastriot SADIKU, président
Courriel : kastrioti20@hotmail.com

LETTONIE

Association lettone des professeurs de français (ALPF)
Olga OZOLINA, présidente
Courriel : olgozoli@lanet.lv

LIBAN

Association libanaise des professeurs de français (ALEF)
Sophie NICOLAIDÈS-SALLOUM, présidente
Courriel : snsalloum@yahoo.fr

Association ANEFL
Bouchra Bagdady ADRA, présidente

LITUANIE

Association lituanienne des professeurs de français (ALPF)
Régina SUTKIENE, présidente
Courriel : regina@baitnetas.lt

LUXEMBOURG

Association des professeurs de français du Luxembourg (APFL)
Jean-Claude FRISCH, président
Courriel : jean-claude.frisch@education.lu

Syndicat éducation et sciences (OGB-L)
Monique ADAM, présidente
Courriel : monique.adam@education.lu

MACÉDOINE (République de)

Association des professeurs de français de la République de Macédoine
Irina BABAMOVA, présidente
Courriel : irina_babamova@yahoo.com

MADAGASCAR

Association des professeurs de français dans les écoles secondaires malgaches (FMTF)
Armandine MAMIZARA PRUVOT, présidente
Courriel : ampruvot@gmail.com

MALAISIE

Association malaisienne des professeurs de français (AMPF)
Sep Neo LIM, président
Courriel : sepneo@fbmk.upm.edu.my

MALAWI

Association malawite pour l'enseignement du français (AMEF)
Willy KALOMBO, président
Courriel : w.kalombo@yahoo.com

MALI

Association malienne des professeurs de langue française (AMAPLAF)
Issiaka A. SINGARE, président
Courriel : issiaka_singare@yahoo.fr

MALTE

Association des professeurs de français de Malte (APFM)
Angèle VELLA LAUWERS, présidente
Courriel : angele_lauwers@yahoo.fr

MAROC

Association marocaine des enseignants de français (AMEF)
Naji CHOUKRI, président
Courriel : n_choukri@menara.ma

MAURICE (Île)

Association mauricienne des enseignants de français (AMEF)
Ramanujam SOORRIAMOORTHY, président
Courriel : ramanujam@intnet.mu

Association des enseignants de français de l'île Maurice (AEFM)
Rada TIRVASSEN, président
Courriel : tirvasse@hotmail.com

MAURITANIE

Association mauritanienne des formateurs et animateurs en langues d'enseignement (AMFALE)
Mohamed EL MOCTAR OULD MED LEMINE, président
Courriel : mohamed.emoktar@voila.fr

Association des professeurs de français en Mauritanie (APFM)
Mohamed Boubacar DIALLO
Courriel : Boubadiallo2@yahoo.fr

MEXIQUE

Association des professeurs de français de langue française au Mexique (AMIFRAM)
Julia VILLEGAS, présidente
Courriel : julvillegas@yahoo.com.mx

MOLDAVIE

Association des professeurs de français de Moldavie (APFM)
Svetlana MANUIL, présidente
Courriel : smanuil54@mail.ru

MONGOLIE

Association mongole des professeurs de français (AMPF)
Buyannemekh GALSANJAMTS, présidente
Courriel : apmlf@yahoo.com

MONTÉNÉGRE

Association des professeurs de français du Monténégro (APFM)
Milica SCEPANOVIC, présidente

MOZAMBIQUE

Association mozambicaine des professeurs de français (AMPF)
Maria Cecilia CHISSUMBA, présidente
Courriel : cecilia.ch@netcourrier.com

NAMIBIE

Association namibienne des professeurs de français (ANPF)
Engéline ANSES, présidente
Courriel : germalu75@yahoo.com

NIGER

Association des professeurs de français du Niger (APFN)
Abdoussalami ABOUBACAR, président
Courriel : apfn@caramail.com

NIGERIA

Association nigériane des professeurs de français (NAFT)
Iliya John KIM, président
Courriel : j.kim@laposte.net

Association nigériane des enseignants universitaires de français (ANEUF)
Raufu Adebisi ADEBISI, président
Courriel : raufadebisi@yahoo.com

NORVÈGE

Association norvégienne des enseignants de français (ANEF)
Pierre LEDERLIN, président
Courriel : pierre.lederlin@hiof.no

NOUVELLE-ZÉLANDE

Association néo-zélandaise des professeurs de français (NZAFT)
Lesley PARRIS, présidente

UGANDA

Association des professeurs de français en Ouganda (APFO)
Milburga ATCERO, présidente
Courriel : al.parris@xtra.co.nz

PANAMA

Association nationale des professeurs de français de Panama (ANPFP)
Marcela ISAZAS, présidente
Courriel : matcero@yahoo.com

PARAGUAY

Association des professeurs de français du Paraguay (APFP)
Marleen URBIETA DE CLERCK, présidente
Courriel : appfasu@yahoo.fr

PAYS-BAS

Association des professeurs de langues vivantes - section française (APLV)
Aler TREES, président
Courriel : trees.aler@xs4all.nl

PÉROU

Union péruvienne des professeurs de français (UNIPROF)

Isabel BERNUY, présidente
Courriel : isa2960@yahoo.fr

Association nationale des professeurs de français au Pérou (ANAPROFP)
Verónica GÁLVEZ CÓRDOVA, présidente
Courriel : veronic_g@hotmail.com

PHILIPPINES

Association des professeurs de français aux Philippines (APFP)
Rosalinde Fleur ZAPATA, présidente
Courriel : cinddi_zapata@hotmail.com

POLOGNE

Association des professeurs de français en Pologne (PROF-EUROPE)
Malgorzata PIOTROWSKA-SKRZYPEK, présidente
Courriel : m.skrzypek@profeurope.pl

PORTO RICO

Association portoricaine des professeurs de français (PORTOPROF)
Liselie SOTO, présidente

PORTUGAL

Association portugaise des professeurs de français (APPF)
Cristina AVELINO, présidente
Courriel : crisavelino@sapo.pt

QUÉBEC

Association québécoise des professeurs de français (AQEFLS)
Marc-Albert PAQUETTE, président
Courriel : profpaquette@videotron.ca

Association québécoise des professeurs de français (AQPF)
Suzanne RICHARD, présidente
Courriel : suzanne.richard@usherbrooke.ca

RÉPUBLIQUE TCHÈQUE

Association tchèque des professeurs de français (ATPF-SUF)
Helena DLESKOVA, présidente
Courriel : helena.svobodova@centrum.cz

ROUMANIE

Association roumaine des professeurs de français (ARPF)
Cristina GRIGORE, présidente
Courriel : grigorecri50@yahoo.fr

RUSSIE

Association des enseignants de français de Russie (AEFR)
Jeanne AROUTIOUNOVA, présidente
Courriel : jeannearout@mail.ru

Association des professeurs de français en Russie (APFR)
Yury SOUKHAREV, président
Courriel : ilina@linguanet.ru

Association des professeurs de français de Saint-Pétersbourg
Anna KROUTCHININA, présidente
Courriel : anna_kroutchinina@rambler.ru

Association des enseignants de français de Nijni Novgorod
Elena PORCHNEVA, présidente

Association des enseignants de français de la région Amourskaya (AEFA)
Nathalia KOUTCHERENKO, présidente
Courriel : natkou72@yandex.ru

Association des professeurs de français en Russie de Krasnoyarsk (APFR)
Svetlana PETROVA
Courriel : svetl-scoro-2012@yandex.ru

RWANDA

Association rwandaise des enseignants de français (AREF)
Augustin NGABIRAME BIRABONEYE, président
Courriel : angabirame@yahoo.fr

SÉNÉGAL

Association sénégalaise des professeurs de lettres (ASPL)
Baytir KA, président
Courriel : baytirka4@yahoo.fr

SERBIE

Association des professeurs de français de Serbie (APFS)
Tatjana SOTRA-KATUNARIC, présidente
Courriel : tanja.sotra@gmail.com

SEYCHELLES

Association seychelloise des enseignants de français (ASEF)
Fatima MADELEINE, présidente
Courriel : fcmadeleine@yahoo.com

SIERRA LEONE

Association des professeurs de français de la Sierra Leone (APFS-SLAFT)
Abu Bakarr TARAWALLIE, président
Courriel : tarawaba@yahoo.com

SINGAPOUR

Association des professeurs de français de Singapour (APFS)
Isabelle LACOSTE, présidente
Courriel : isabelle.lacoste@gmail.com

SLOVAQUIE

Association slovaque des professeurs de français (ASPF/SAUF)
Jana BIROVA, présidente
Courriel : jbirova@yahoo.fr

SLOVÉNIE

Association slovène des professeurs de français (ASPF-SDUF)
Jacqueline OVEN, présidente
Courriel : jacqueline.oven@guest.arnes.si

SOUDAN

Association soudanaise des enseignants de français (ASEF)
Sundus ABDALLA, président

SRI LANKA

Association des professeurs de français du Sri Lanka
Maya MANAWAMMA, présidente
Courriel : maya.manawamma@gmail.com

SUÈDE

Association des enseignants de français en Suède (AEFS/LMS)
Françoise SULE, présidente
Courriel : francoise.sule@telia.com

SUISSE

Association suisse des professeurs de français (ASPF)
Christian ZIMMERLI, président
Courriel : president.aspf@bluewin.ch

TAIWAN

Association des professeurs de français de Taiwan
Valentine ZEE HUANG SHEUE-SHYA, présidente
Courriel : 001461@mail.fju.edu.tw

TANZANIE

Association des professeurs de langue française en Tanzanie (APLFT)
Gordian KILAVE, président
Courriel : gkilave@yahoo.com

TATARSTAN (Russie)

Association alliance des professeurs de français de la République du Tatarstan
Valentina VASSILIEVA, présidente
Courriel : intloffic@mail.ru

TCHAD

Association francophone des enseignants de français du Tchad (AFEFT)
M^o nadjinam Rimbar NADJI, président
Courriel : rimbar_nadji@yahoo.fr

THAÏLANDE

Association thaïlandaise des professeurs de français (ATPF)
Son Altesse Royale Princesse GALYANIVADANA, présidente
Courriel : phinai@ksc.th.com

TOGO

Association des professeurs de français du Togo (APFT)
Kossi Souley GBETO, secrétaire général

TUNISIE

Association tunisienne des professeurs de français (ATPF)
Samir MARZOUKI, président
Courriel : sammarzouki@yahoo.fr

TURQUIE

Association des professeurs de français de Turquie (Ankara)
Emin OZCAN, président
Courriel : ozcan@humanity.ankara.edu.tr

Association des professeurs de français de Turquie (Istanbul)
Hüseyin GÜMÜS, président
Courriel : hgumus@marmara.edu.tr

Association des professeurs de français de Turquie (Izmir)
Basak CIFTCIOGLU, président
Courriel : Basak.ciftcioglu@ieu.edu.tr

UKRAINE

Association des professeurs de français en Ukraine (APFU)
Tatiana GEIKO, présidente
Courriel : tagueiko@yahoo.com

URUGUAY

Association nationale des professeurs de français en Uruguay (ANAPFU)
Susana GHIA SILVA, présidente
Courriel : ssghia@adinet.com.uy

VANUATU (République)

Association vanuatane des professeurs de français (AYPF)
Jacques GÉDÉON, président

VENEZUELA

Association vénézuélienne des professeurs de français (AVENPROF)
Raquel PIRCA, secrétaire générale
Courriel : rpirca@cantv.net

VIETNAM

Association des professeurs de français au Vietnam (APFVU)
Huu Tho NGUYEN, président
Courriel : dinhvi2002@yahoo.fr

ZAMBIE

Association zambienne des professeurs de français (ZAFT)
Augustin LUMWANGA, président
Courriel : alumwanga@yahoo.fr

ZIMBABWE

Association zimbabwéenne des professeurs de français (ZFTA)
Johnson KINGDOM, président
Courriel : domjohnson2001@yahoo.com



AU CŒUR DE VOTRE MÉTIER !

- Au cœur de l'époque
- Au cœur de la classe
- Au cœur de l'actualité
- Le lien indispensable :

www.fdlm.org



Abonnement Découverte
1 an : 88 € / 2 ans : 158 €
6 numéros par an
+ 2 Francophonies du Sud
+ accès privilégié à
l'espace abonné

Pour vous abonner :

Abonnement Formation
1 an : 105 € / 2 ans : 189 €
6 numéros par an
+ 2 Francophonies du Sud
+ accès privilégié à
l'espace abonné
+ 2 numéros spéciaux

Tél. 33 (0) 1 40 94 22 22 - Fax 33 (0) 1 40 94 22 32

Adresse : 9 bis rue Abel Hovelacque

75013 Paris, France

courriel : fdlm@fdlm.org

www.fdlm.org