

TABLE DES MATIÈRES

PAGE DE PRÉSENTATION	I
PAGE D'IDENTIFICATION DU JURY	II
DÉDICACES	III
SOMMAIRE	IV
TABLE DES MATIÈRES	VII
REMERCIEMENTS	XI
INTRODUCTION	XII
Chapitre I problématique	14
1. Contexte linguistique haïtien	15
1.1 La société haïtienne et la dynamique linguistique	16
1.2 L'école haïtienne et la dynamique linguistique	19
1.2.1 Les tentatives de réforme	21
1.2.2 La réforme Bernard	21
1.2.3 La Constitution de 1987	24
1.2.4 Le plan national d'éducation et de formation (PNEF)	24
1.3 L'école haïtienne et la dynamique pédagogique	26
1.4 Le problème central de la recherche	30
1.5 Buts et objectifs de la recherche	32
1.6 Les retombées de la recherche	33
1.7 Aperçu méthodologique	33
Chapitre II Le cadre conceptuel	35
2.1 Le concept de diglossie	36
2.1.1 Le concept d'idéologie diglossique	39
2.2 Repères historiques de la structure linguistique haïtienne	43
2.2.1 Idéologie diglossique (ID) et identité sociale	44
2.2.2 Idéologie diglossique (ID) et statut social	48
2.2.3 Idéologie diglossique (ID) et pouvoir	49
2.2.4 Idéologie diglossique (ID) et violence symbolique	50
2.3 Scolarisation diglossique et problématique linguistique en milieu diglossique	52
2.3.1 École et diglossique en Afrique et dans les Antilles	52

2.3.2 École haïtienne et idéologie diglossique (ID)	55
2.4 Quelques repères théoriques du cadre méthodologique	59
Chapitre III La méthodologie	62
3.1 Rappel de la question de recherche	63
3.2 Caractéristiques de l'ethnographie	64
3.2.1 Une approche ethnographique critique	65
3.2.2 Le rôle de la chercheuse	65
3.3 Planification de la collecte des données	65
3.3.1 Le choix du site	67
3.3.2 Techniques de collecte des données	69
3.4 Mise en forme des données	75
3.4.1 Préparation des données	76
3.4.2 Analyse spontanée des données	77
3.4.3 Classification et catégorisation	77
3.5 La pertinence de cette recherche ethnographique	78
3.6 Quelques repères déontologiques	80
Chapitre IV Le site de recherche	85
4.1 Le contexte économique et socio-politique	86
4.2 Le site de recherche	87
4.2.1 Situation géographique	87
4.2.2 L'état des lieux	88
4.2.3 Type d'institution	89
4.2.4 La direction	90
4.2.5 Les enseignants	92
4.2.6 Les élèves	94
4.2.7 Relation des maîtres avec les élèves et la direction	95
Chapitre V L'analyse descriptive des données	97
5. Analyse des données	98
5.1 Une journée type au Bachelier	98
5.2 Pratiques et représentations linguistiques	104
5.2.1 La langue au Bachelier	104
5.2.2 La langue, source de pouvoir	105
5.2.3 L'environnement socio-scolaire au Bachelier	117
5.2.4 Les valeurs soutenant l'idéologie diglossique au Bachelier	122
5.3 Pratiques et représentations pédagogiques	127
5.3.1 La pédagogie, un supra-thème	127
5.3.2 La formation pédagogique du personnel enseignant	128
5.3.3 Une pédagogie axée sur la langue	132

5.3.4 Modalités de gestion de classe au Bachelier	139
5.3.5 Processus de scolarisation au Bachelier	144
Chapitre VI L'interprétation des données	151
6. Analyse interprétative des supra-thèmes	152
6.1 Pratiques linguistiques et représentations sociales des langues	152
6.1.1 La direction et la problématique des langues	152
6.1.2 L'enseignante observée et les langues	156
6.1.3 Les enseignants du groupe de discussion et les langues ...	159
6.1.4 Le fait diglossique au Bachelier	161
6.1.5 Les fondements de la réussite et idéologie diglossique	167
6.2 Pratiques et représentations pédagogiques	173
6.2.1 Le Directeur et la pédagogie	174
6.2.2 Madeleine et la pédagogie	176
6.2.3 Les enseignants du groupe de discussion et la pédagogie	178
6.2.4 L'idéologie diglossique et la pédagogie	181
6.3 Analyse documentaire des manuels scolaires de FLS au Bachelier	192
6.3.1 Description succincte du matériel de français, langue seconde en troisième année fondamentale	193
6.3.2 Analyse du contenu des quatre manuels utilisés en FLS au Bachelier	196
Chapitre VII Conclusion	209
7.1 Rappel de la question de recherche	210
7.2 Rappel de la méthodologie	211
7.3 Pratiques et représentations linguistiques	212
7.3.1 Premier constat: la LH est source de pouvoir, marqueur de statut social et de l'identité	213
7.3.2 Deuxième constat: l'idéologie diglossique persiste dans les pratiques et représentations linguistiques	214
7.3.3 Troisième constat: les valeurs associées à l'idéologie diglossique au Bachelier	216
7.4 Pratiques et représentations pédagogiques	217
7.4.1 Premier constat: la pédagogie est axée sur la langue	217
7.4.2 Deuxième constat: violence symbolique et manipulations psychologiques imprègnent les pratiques et les représentations pédagogie	219
7.4.3 Troisième constat: l'idéologie diglossique apparaît dans les pratiques et représentations pédagogiques	220
7.5 Les principaux enjeux de l'idéologie diglossique	221
7.5.1 Enjeux de pouvoir	221
7.5.2 Enjeux identitaires	222

7.5.3 Enjeux de violence symbolique	224
7.5.4 Enjeux de statut social	225
7.6 La place du Bachelier dans la dynamique sociolinguistique haïtienne	226
7.7 Les limites de la recherche	233
Bibliographie	235

REMERCIEMENTS

J'aimerais, d'abord, exprimer ma plus profonde gratitude à ma directrice de recherche madame Patricia Lamarre qui, au cours de ces longues années de travail, a été témoin de mes hésitations et de mes difficultés et qui, dans les moments de passage à vide, n'a jamais marchandé son inestimable accompagnement. Elle sait mieux que quiconque ce que cette thèse lui doit. Je remercie également la présidente du jury, madame Diane Saint-Jacques, qui a tout fait pour que cette thèse soit conforme aux normes de l'université de Montréal.

Mes très affectueux remerciements vont ensuite à ma chère mère, envers qui j'ai une dette éternelle.

Mes remerciements vont également à mon ex-conjoint Richard Adrien dont le support, pendant des années, a été inappréciable.

Je remercie enfin un grand ami, Marc-Antoine Louis, qui m'a accompagnée et épaulée au cours de ce long trajet.

INTRODUCTION

Dans ma pratique d'enseignante, la problématique de la représentation linguistique dans la société haïtienne a toujours suscité chez moi un vif intérêt, intérêt qui m'a portée à entreprendre cette recherche. En 1979, la réforme éducative communément appelée réforme Bernard,¹ a remanié tout le curriculum de l'école fondamentale et, fait sans précédent, le créole devenait, grâce à cette réforme, langue et objet d'enseignement. Quelques années plus tard, la Constitution de 1987 proclamait le créole et le français langues officielles du pays. Ces décisions ont ravivé des préjugés profondément enracinés dans la société haïtienne : le créole, langue de tous les Haïtiens, est méprisé; seule est valorisée la langue française, léguée par les colons français, parlée par une infime minorité de la population, mais une minorité aisée et détentrice de pouvoirs. C'est cette situation sociolinguistique que la plupart des chercheurs, à la suite de Ferguson (1959), définissent comme une situation de diglossie. La réforme Bernard voulait justement contribuer à corriger cet état de chose, en faisant de l'école un espace où un nouveau rapport au pouvoir, un statut social reconstruit et une identité collective nouvelle pourraient émerger. En voulant faire de la langue créole un objet et un outil d'enseignement, la réforme Bernard a posé une question qu'aucune recherche n'a encore soulevée : comment l'école haïtienne contribue-t-elle à maintenir et/ou à transformer l'idéologie diglossique (ci-après ID) dans la société globale ?

La présente étude tente précisément de répondre à cette question. Elle comprend sept chapitres. Le premier situe le problème sociolinguistique dans une perspective historique, afin de chercher à savoir comment la question de la langue s'est posée dès la naissance de la nation haïtienne. Le deuxième chapitre est consacré à l'éclaircissement de l'ensemble des concepts qui jalonnent la recherche, dont le concept central d'idéologie diglossique. La méthodologie de la recherche fait l'objet du chapitre 3. Le chapitre 4 présente le site de recherche. Les données qui y ont été recueillies sont décrites de façon exhaustive dans le chapitre 5 sous deux grandes catégories émergeant de l'analyse : langues et pédagogie. Les résultats de la recherche sont interprétés au chapitre 6, en vue

¹ Joseph C. Bernard fut ministre de l'Éducation nationale d'avril 1979 à juillet 1982.

d'apporter une réponse à la question posée. Enfin, le chapitre 7 présente une synthèse de l'interprétation des résultats obtenus et répond à la question centrale de l'étude.

Rapport-Gratuit.com

CHAPITRE I
LA PROBLÉMATIQUE

1. Le contexte linguistique haïtien

Pour mieux comprendre le contexte sociolinguistique haïtien actuel, il est important de s'appuyer sur les travaux de Claude Lévi-Strauss (1951 à 1982) et de remonter aux premières années de la colonisation française. Les stigmates de cette période sont encore présents dans tous les aspects de la vie culturelle haïtienne, particulièrement sur le plan de la langue. Dans *Race et histoire* (1970), complété par *Race et culture* (1971), Lévi-Strauss soulignait précisément l'existence de relations structurales entre le langage, support d'une langue, et la culture. Ce point de vue a été partagé par un bon nombre de chercheurs en sciences humaines, particulièrement en ethnologie culturelle (Malinowski, 1944 ; Goodenough, 1964, 1981; Kessing, 1994). De même, plusieurs spécialistes des langues s'accordent à dire que chaque langue est un prisme à travers lequel se définit la perception du monde qu'ont ses locuteurs (Sapir, 1968 ; Benveniste, 1974 ; Stern, 1983; Van Ek, 1987; Neuner, 1998; Byram et Planet, 2000; Zarate et al. 2003). Autrement dit, nous analysons la nature selon des lignes tracées d'avance par nos langues maternelles (Kristeva, 1981), de sorte que l'apprentissage d'une langue est sous-tendu par une vision spécifique du monde. Langue et culture étant fondamentalement liées, on comprend que, comme c'est le cas pour la plupart des anciennes colonies, toutes les fibres de la nation haïtienne soient imbibées de culture française. La question linguistique a toujours été un problème, qui, depuis deux siècles, traverse toute la dynamique sociale du pays.

Tout au long du processus séculaire de construction de la nation haïtienne, la valeur de la langue française sur le marché linguistique, pour reprendre un mot de Bourdieu (1982), est restée très élevée. Pendant tout le 19^e siècle, l'haïtien n'avait droit de parole qu'après avoir séjourné en France. Ainsi, la nature sociale de la langue étant un de ses caractères internes, ce seront les conditions sociales et les rapports au pouvoir qui détermineront l'institution du français, comme la seule langue légitime dans les sphères publiques. Dans un tel cas, c'est tout un pan de la matrice culturelle et identitaire du pays qui est rejeté, évacué vers les zones de l'affect, de l'intime, de la non distinction sociale. Cela ne se passe pas autrement dans d'autres pays des Antilles, où plusieurs chercheurs,

notamment antillais, se sont élevés contre cette minorisation du créole dans leur île. Berthelier (1986), par exemple, pense que la dévalorisation des langues comme des cultures entraîne le rejet des valeurs dont l'enfant est naturellement porteur, dès que celui-ci se retrouve en milieu scolaire. Or, la pratique de la langue maternelle demeure le principal vecteur de l'identité culturelle d'un enfant (Lambert, 1975; Kress, 1984 ; Cumming, 1981; March, 1996).

Il faut maintenant examiner de façon plus précise le contexte linguistique haïtien, afin de comprendre comment il s'est constitué au cours de deux siècles d'histoire et comment il a influencé les représentations sociales des langues parlées par les jeunes à l'école. Deux aspects seront alors envisagés: les caractéristiques de la dynamique linguistique au sein de la société haïtienne en général et le mode de réponse de l'école haïtienne à cette dynamique.

1.1 La société haïtienne et la dynamique linguistique

Avec une superficie de 27 800 km², Haïti occupe le tiers occidental de l'île d'Hispaniola. D'une densité démographique alarmante, Haïti compte aujourd'hui plus de 8 millions d'habitants. On peut y dénombrer plus de 90% de Noirs et près de 10% de Mulâtres issus majoritairement de colons français et d'esclaves africaines. 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 démographique de la population créolophone constituée d'esclaves, de Mulâtres et même d'un certain nombre de Blancs (Chaudenson, 1979, 1995). Ces données permettent de comprendre une particularité de la réalité sociolinguistique contemporaine haïtienne : toute la population utilise une seule langue maternelle, le créole, mais seul un faible pourcentage de locuteurs (environ 5 %) sont à même d'utiliser l'autre langue héritée du colonialisme : le français.

Aujourd'hui encore, les plus récentes données démographiques haïtiennes indiquent qu'environ 5 % de la population, soit presque 400 000 personnes, maîtrise le

français (**langue haute**²), et ce, à des degrés de compétence variés et inégaux. On serait alors porté à croire qu'il s'agit tout simplement d'un bilinguisme déséquilibré, qui favorise indûment la LH, le français, aux dépens de la langue de la majorité, la LB, le créole. En fait, la majorité créolophone, qui n'a pas accès à l'apprentissage du français, est incapable d'utiliser les deux langues en présence. Aussi, le déséquilibre linguistique non seulement se maintient, mais encore se renforce et la différence de statut entre les deux langues se perpétue, à la fois sur le plan institutionnel et sur le plan collectif (ou social).

Sur le plan institutionnel, les conditions sociopolitiques problématiques dans lesquelles les Haïtiens ont tardivement introduit le français comme langue officielle du pays (1918) ont contribué au statut différencié et inégal du créole et du français. Après l'Indépendance, la relève francophone, bien que minoritaire, était belle et bien préparée, consciemment ou inconsciemment, à poursuivre ou à reproduire les modalités d'action favorisant les intérêts des anciens colonisateurs, intérêts qui concordaient avec les leurs, au détriment de ceux de la majorité créolophone. Ainsi, l'Acte d'Indépendance d'Haïti, promulgué le 1^{er} janvier 1804, a été rédigé dans un français soutenu. En outre, ce document témoigne clairement du désir de liberté et de la détermination de s'affranchir de l'emprise coloniale sur le plan territorial, mais pas sur le plan linguistique.

En matière de législation linguistique, les aspirations se sont révélées moins fortes. Les élites ne semblaient pas pressées de s'approprier officiellement la LH. L'ambiguïté du locuteur haïtien face à la langue explique cette attitude. Il faudra attendre 1918, soit plus d'un siècle après la proclamation de l'indépendance nationale, pour que l'État haïtien, en signe de lutte contre la menace d'acculturation qu'a représenté alors l'occupation américaine (1915-1934), reconnaisse officiellement la langue française dans la législation haïtienne. Ce geste d'officialisation de la LH relève sans doute plus d'un intérêt utilitaire que d'un sentiment d'attachement réel, d'un élan naturel à conserver le français et à vivre en français. Cette première reconnaissance de la LH comme langue officielle s'explique aussi, sans doute, par le désir de repousser une nouvelle menace

² Dans le reste du texte le français sera désigné comme langue haute (LH) et le créole, langue basse (LB).

d'agression linguistique. Autrement dit, elle vise à protéger la nation contre l'invasion d'une autre langue, celle des Américains qui occupaient alors le pays. Parallèlement, la nation continuait à fonctionner selon les schémas coloniaux persistants, à utiliser la LH dans les situations formelles, tout en ignorant sa cohabitation, pourtant bien réelle, avec la langue créole, parlée par toute la population.

Sur le plan collectif, il faut reconnaître une certaine ambiguïté dans le processus d'adoption d'une position linguistique ferme, réfléchie, déterminée et assumée ouvertement dans le cadre d'une politique linguistique. Cette situation s'est longtemps maintenue à travers l'histoire, puisqu'il a fallu attendre 1964, soit 30 ans après le départ de l'occupant américain et 46 ans après l'entrée officielle du français dans la législation haïtienne, pour qu'on trouve enfin une référence au créole dans la législation haïtienne. Ces faits laissent présumer le malaise ou le mal être d'une société, face à la langue seconde, le français, et face à la langue maternelle, le créole.

On comprend alors la complexité de la situation linguistique haïtienne. En réalité, il ne s'agit point d'une simple question de bilinguisme déséquilibré, i.e. une répartition inégale et provisoire d'une langue ou des langues en présence, d'un point de vue numérique/démographique. La situation réelle des deux langues, défavorable à la majorité créolophone, semble être largement compensée au niveau des représentations sociales des langues. En effet, il est paradoxal de constater que cette majorité, malgré sa non-maîtrise de la langue française, valorise celle-ci, au point de considérer le créole, la seule langue qui lui soit accessible, comme une langue inférieure (Laguerre, 1991).

Ainsi, la problématique linguistique haïtienne est fondamentalement liée à la dynamique sociohistorique qui caractérise cette nation. Une telle dynamique relève de problèmes hérités de cette période névralgique qu'a été la colonisation française. Elle est liée aux fondements institutionnels, sociaux et politiques de l'exportation du français, ainsi qu'au rôle de l'acculturation et de la violence dans ce processus. Compte tenu du rôle pivot de l'institution scolaire dans la construction de l'identité nationale, ce n'est pas étonnant que ce soit dans l'espace éducatif que la législation linguistique soit la plus

significative. Il reste à préciser les réactions de l'école haïtienne à la problématique linguistique et à identifier l'impact de cette nouvelle législation linguistique sur les acteurs, les structures et les représentations qui opèrent en milieu scolaire.

1.2 L'école haïtienne et la dynamique linguistique

Comme l'ont constaté Chaudenson (1984a, 1989b) et Saint-Germain (1988, 1997), en dépit de l'évolution spectaculaire des fonctions et du statut de la langue créole en Haïti, au début des années 70, celle-ci reste malgré tout réservée essentiellement aux situations privées et informelles, alors que le français est utilisé davantage dans des espaces publics et formels comme l'école, la législation, la justice et l'administration publique. Cette distribution fonctionnelle des deux langues entraîne une inégalité statutaire dans leur utilisation. Ainsi, le français, langue de prestige, apprise à l'école représente la variété « haute » (LH), dite supérieure par rapport au créole, langue minorée, acquise au foyer et qui serait la variété « basse » (LB), dite inférieure, (Ferguson, 1959).

L'État haïtien a légiféré très tardivement en ce qui à trait à l'usage officiel et au poids à accorder à chacune des deux langues. Ce n'est qu'en 1918, sous l'occupation américaine, que l'article 24 de la Constitution haïtienne établit la LH comme langue officielle obligatoire dans le milieu administratif et judiciaire. Cet article sera modifié à deux reprises, en 1957 et en 1964, en vue de réaffirmer et d'étendre l'usage public de la LH et d'introduire l'emploi possible, mais réduit, de la LB dans le noble souci de protéger '*les intérêts matériels et moraux des citoyens qui ne connaissent pas suffisamment le français*' (Article 24). Autant d'actions qui marquent un progrès certes timide, mais combien important dans l'expansion des sphères d'usage du créole. Plus tard, l'article 62 de la Constitution de 1983 accordera au créole le statut de langue *co-nationale* avec le français. Il faudra attendre la Constitution de 1987 pour que soit enfin affirmé, à l'article 5, le sentiment identitaire et culturel dont est porteuse la langue commune (maternelle), le créole. Le créole et le français devenaient dès lors langues officielles d'Haïti.

C'est dans l'espace scolaire que le débat linguistique est le plus vigoureux. Il révèle le malaise que ressent la société haïtienne au sujet de l'importance des deux langues. En témoignent ces trois étapes capitales :

1. La loi de 1979 stipule que le créole haïtien n'est plus interdit dans les salles de classe et peut être utilisé comme objet et outil d'enseignement.
2. Le ministère de l'Éducation nationale, alors appelé le Département de l'Éducation nationale, fait paraître sa loi organique (1979) autorisant l'usage des langues française et créole dans ses activités administratives.
3. L'article 29 du Décret de 1982 vient éclaircir une situation encore floue, en délimitant l'espace réservé à chacune des deux langues dans le curriculum de l'école fondamentale (primaire). L'article 62 de ce même Décret va plus loin en instituant le créole langue nationale, au même titre que le français, tout en rappelant que le français garde son statut de langue officielle de la nation haïtienne.

Ces lois ne peuvent, évidemment, régir que la dimension formelle de l'usage des langues au sein de différentes institutions nationales, comme l'école. Elles ne peuvent contrôler la dimension informelle que représente l'usage individuel de ces langues (Dabène, 1994) dans les cours des écoles, usage qui met en jeu des sentiments profonds, des attitudes et des croyances non immédiatement repérables ou observables. Selon les résultats d'une recherche sur l'aménagement linguistique en salle de classe, recherche réalisée pour le compte du ministère de l'Éducation nationale d'Haïti (MENJS, juillet 2000), les questions relatives au statut ou à la fonction de la LH ne se posent pas pour les sujets ayant participé à l'enquête. Par contre, pour la LB, la validité ou l'existence du code est mise en question par un groupe d'âge précis constitué de parents unilingues créolophones et de parents de la classe professionnelle.

Tout se passe, donc, comme si l'histoire haïtienne a cherché, une fois l'indépendance réalisée, à mettre face à face les deux nouveaux protagonistes du conflit linguistique : d'un côté, la minorité bilingue acquise aux valeurs de l'ex-métropole et, de l'autre, la majorité unilingue qui suit les modèles culturels traditionnels, mais qui, également, souhaite accéder à la langue-culture haute, le français, moyen de mobilité sociale. C'est

notamment dans la sphère scolaire que viendront s'affronter les protagonistes. Par ailleurs, l'espace scolaire haïtien reste imprégné de symbolismes coloniaux bien vivants dans l'imaginaire collectif, malgré les tentatives de réformes effectuées récemment.

1.2.1 Les tentatives de réforme

Dès les premières années de la nation haïtienne, la question scolaire avec, en corollaire, la question linguistique, a préoccupé les dirigeants du jeune État. Saint-Germain (1988) rapporte que, déjà sous le gouvernement de Pétion (1806-1818), l'utilisation de la LH comme langue d'enseignement avait été remise en question et qu'il y avait eu, par la suite, quelques tentatives d'alphabétisation en LB au sein de la couche majoritaire. Dans cette perspective, on ne peut passer sous silence la tentative de réforme entreprise en 1945, par Maurice Dartigue, alors Secrétaire d'État à l'Éducation nationale et fervent défenseur de la LB. Après l'occupation américaine, on a vu naître de nouvelles idées et conceptions de l'éducation, issues du contact avec une culture et avec des méthodes d'enseignement-apprentissage différentes de celles de l'école traditionnelle. Formé à l'école américaine, Dartigue proposa un enseignement mieux adapté aux besoins de la population rurale, ainsi qu'aux conditions et exigences du milieu haïtien (Pierre, 1995).

À la fin de la décennie 70, les pressions sociales internes et les exigences des organisations internationales obligent l'État haïtien à remettre en question l'école comme instrument d'intégration dans la société haïtienne et principal « ascenseur social ». Au début des années 80, trois grandes étapes marquent, directement ou indirectement, le mouvement de réforme du système éducatif haïtien : la réforme Bernard, la Constitution de 1987 et le Plan national d'éducation et de formation (PNEF, 1998).

1.2.2 La réforme Bernard

La première étape de la transformation du système scolaire est marquée par le lancement, en avril 1979, d'une réforme proposée par le ministre de l'Éducation de l'époque, Joseph C. Bernard. La réforme Bernard visait essentiellement à rénover l'enseignement traditionnel obsolète en s'attaquant directement aux aspects les plus problématiques, entre autres, les méthodes d'enseignement, la structure du parcours

scolaire et le matériel didactique, en particulier les manuels. Les principaux objectifs de cette réforme étaient les suivants :

- La mise en place d'une école fondamentale qui s'étend sur une période de neuf ans et qui se divise en trois cycles, respectivement, de 4, 2 et 3 ans. L'objectif était d'amener le plus grand nombre d'élèves à un niveau de connaissances générales, scientifiques et techniques, favorisant la maîtrise des outils de base essentiels à leur accession au niveau secondaire (général, technique, professionnel) ou au monde du travail;
- La production de manuels scolaires au niveau local et leur distribution gratuite par l'État ;
- L'élaboration de nouveaux curricula, ainsi que la rénovation des contenus des programmes de façon à rendre ceux-ci plus adaptés à la réalité haïtienne;
- La dynamisation des méthodes d'enseignement, de façon à mettre l'accent sur le raisonnement plutôt que sur la mémorisation.

L'une des pierres angulaires de la réforme Bernard était, sans nul doute, comme le reconnaissent tous les observateurs de la scène éducative haïtienne, l'introduction de la LB, comme langue objet et outil d'enseignement, dans le curriculum de l'école fondamentale (Pierre-Jacques et Locher, 1987; Bourdon et Perrot, 1990). Cependant, la réforme fut un échec. Les difficultés rencontrées du point de vue administratif, la production insuffisante du matériel didactique requis, la préparation tardive, d'ailleurs inachevée, des programmes et l'introduction non participative des innovations à apporter sont évoqués, mais c'est l'introduction de la LB qui a causé en grande partie l'échec de la réforme. Sur ce point, les observateurs s'entendent également.

En effet, les réactions à l'utilisation de la LB ont été vives et chargées d'émotion. L'application de la réforme a rencontré une très forte résistance, même chez ceux qui en auraient le plus bénéficié. D'une part, la minorité bilingue, malgré les percées de la LB dans le champ linguistique, maintenait son *hégémonie culturelle*, en légitimant son

pouvoir, dans le sens gramscien³ du concept. D'autre part, la majorité démographique créolophone unilingue intériorisait, comme l'entendent Cot et Mounier (1974), les représentations linguistiques dominantes présentes dans la société.

L'hégémonie culturelle en contexte haïtien se laisse voir dans l'attitude de la majorité créolophone à l'égard de la minorité bilingue. Groupe démographiquement majoritaire, soumis à l'hégémonie de la classe dirigeante, les créolophones adoptent totalement les valeurs, les croyances, voire, les intérêts des élites, même si souvent, ils en pâtissent. Par ailleurs, les théories gramsciennes font référence à l'exercice d'un leadership intellectuel et moral (Gramsci, 1971). Le concept d'intellectualisme est proche de celui de culture. Or, l'organisation de la culture, d'après le même auteur, est «organiquement» liée au pouvoir dominant. Dans nos sociétés modernes, en effet, 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. Bourdieu (1970 : 27) s'inscrit dans cette perspective :

«Les différents AP (acte pédagogique) qui s'exercent dans une formation sociale collaborent harmonieusement à la reproduction d'un capital culturel conçu comme une propriété indivise de toute la 'société'. En réalité, du fait qu'elles correspondent aux intérêts matériels et symboliques de groupes ou classes différemment situés dans les rapports de force, ces AP tendent toujours à reproduire la structure de la distribution du capital culturel entre ces groupes ou classes, contribuant du même coup à la reproduction de la structure sociale.»

Pour Haïti, Dejean (2001 : 19) apporte les précisions suivantes :

« Le dessein déclaré, naïf, illusoire et irréalisable, quoique sans doute bien intentionné et généreux, de la Réforme Bernard, à savoir "la formation de générations d'enfants bilingues s'exprimant en créole et en français" est une prime à l'échec du plus grand nombre et une promotion de l'aliénation de la majorité et de la minorité. (La citation vient du discours de Joseph C. Bernard du 17 août 1979, reprenant en termes plus concis une phrase de son discours du 18 mai 1979). ...Or plus de deux cents ans d'histoire montrent que le créole a toujours continué d'être une langue d'usage quotidien tout au long de la vie des lettrés haïtiens même polyglottes »

³ 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).

1.2.3 La Constitution de 1987

À la chute de la sanglante dictature duvaliériste, soit sept ans après la réforme Bernard, l'adoption de la plus démocratique des constitutions haïtiennes, celle de 1987, devient une étape décisive pour la promotion officielle de la LB. En effet, c'est la première constitution qui accorde le statut de langue officielle à la langue nationale, au même titre que la LH :

« *Tous les Haïtiens sont unis par une langue commune, le créole. Le créole et le français sont langues officielles de la République* » (article 5).

Certes, cet article n'a pu remodeler automatiquement la réalité haïtienne : la langue française continue de fonder l'ensemble des apprentissages, elle est toujours l'instrument qui contribue à actualiser la reproduction de l'inégalité (sociale) devant la langue et elle sépare encore la minorité bilingue de la majorité créolophone unilingue, selon un modèle que Déjean (1979-1983) appelle un *bilinguisme de classe*. Il reste que, par l'article 5 de la Constitution de 1987, c'est tout le passé glorieux de la LH qui est officiellement remis en cause, ainsi que la place privilégiée qu'occupe cette langue dans la vie économique, sociale et politique du pays.

1.2.4 Le Plan national d'éducation et de formation (PNEF)

La troisième étape du mouvement de réforme du système éducatif est marquée par le lancement, en 1994, du projet d'élaboration du Plan national d'éducation et de formation (PNEF). Le Plan a été conçu dans la foulée de la conférence internationale de Jomtien, en Thaïlande (1990), dont le thème était : *Éducation pour tous*. Son élaboration est le fruit d'enquêtes et de consultations menées à travers tout le pays auprès des secteurs concernés. Publié dans sa version finale en 1998, le PNEF s'articule autour de quatre axes principaux :

- L'amélioration de la qualité de l'éducation tant au niveau des services éducatifs que de l'encadrement offert aux étudiants;
- L'expansion de l'offre scolaire publique d'éducation de base dans les milieux ruraux et urbains défavorisés;

- L'accroissement de l'efficacité externe de la formation en promouvant le développement des systèmes de formation technique, professionnelle et supérieure;
- Le renforcement de la gestion du secteur éducatif et du droit d'intervention du ministère, à tous les niveaux, particulièrement dans les domaines de la gestion administrative et pédagogique (PNEF, p.20).

L'un des principes directeurs du PNEF reconnaît que la mobilisation de l'école pour le développement ne peut se réaliser dans le mépris de la culture nationale. Cependant, contrairement à la réforme Bernard, le PNEF n'accorde pas une place majeure à la question linguistique. Tout se passe comme si le conflit linguistique qui traverse le milieu éducatif haïtien ne s'expliquait que par des facteurs d'ordre politique. En outre, aucun des dix objectifs proposés ne renvoie à la question linguistique, même ceux qui visent à renforcer la qualité de l'éducation. À ce sujet, Déjean (2001:46) est catégorique :

« Le Plan national d'éducation et de formation (Port-au-Prince, 1996: 14 [version 3/23/97]) rapporte les propositions issues des États Généraux de l'Éducation du 26 au 29 janvier. Une d'entre elles c'est "la prise en compte de nos spécificités culturelles et linguistiques". Mais, l'ouvrage évite d'être explicite et spécifique sur ce sujet. Dans ses 63 pages de texte, il se sert trois fois seulement du mot créole. ...Le mot créole est banni même des références à l'alphabétisation des adultes (pp. 8, 9, 31, 46, 52, 53, 58). Décidément ce mot, qui court les rues, les chemins et les sentiers d'Haïti, est un mot tabou pour certains responsables de l'éducation! »

« Il n'est pas étonnant que chaque année, au mois d'août, les média déplorent les taux d'échecs élevés aux examens du certificat d'études primaires, de la neuvième année fondamentale et, surtout du baccalauréat. A cette occasion, ils soulignent plusieurs problèmes du système. Ils fustigent les élèves pour leur manque d'intérêt pour l'étude, leur fascination pour la télévision, leur attirance vers la drogue et la corruption ambiante. Ils s'abstiennent de toute analyse du problème capital de la langue de tout un peuple, pratiquement mise au rancart dans l'éducation formelle de ses enfants pour faire place à une langue magique, de droit divin ».

Il ressort de toutes ces considérations qu'à travers la situation sociolinguistique haïtienne, telle qu'elle a été analysée diachroniquement et synchroniquement, se jouent d'âpres luttes sociales dont l'école constitue le terrain privilégié. Sans une solution de compromis, acceptée par tous les acteurs sociaux, ce facteur continuera de freiner le développement et l'émancipation socio-économiques et culturels du jeune haïtien.

Toutefois, il faut souligner qu'en décembre 1999, le ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (MENJS) a tenu un colloque pour débattre de la question de l'aménagement linguistique en salle de classe. Il reste que, jusqu'ici, aucune politique linguistique basée sur des données scientifiques n'a encore été élaborée.

En définitive, à travers le curriculum officiel de l'école fondamentale, tout un pan important de la culture haïtienne n'est pas considéré comme un ensemble de savoirs essentiels et se trouve exclus du bagage de connaissances à transmettre aux futures générations.

1.3 L'école haïtienne et la dynamique pédagogique

Le concept de pédagogie, dans son acception la plus générale, renvoie à deux éléments : la connaissance, en particulier l'acquisition de cette connaissance, et l'action, plus précisément, les stratégies pédagogiques. Cette recherche met l'accent sur le deuxième élément, qui convient mieux à l'approche méthodologique retenue et qui permet de rendre compte de ce qui se passe dans la salle de classe. Cela facilitera en outre l'observation du comportement de l'enseignant doté d'un répertoire spécifique de méthodes pédagogiques et faisant face à un groupe d'élèves en quête de connaissances. Cela permettra également de mieux saisir les contradictions entre le prescrit et le vécu.

Le contexte sociohistorique, la dynamique linguistique qu'il a engendrée, ainsi que les impedimenta de l'école haïtienne ont toujours rendu difficile l'harmonisation de ces deux aspects de la pédagogie que sont la connaissance et l'action. Les diverses réformes, dont les principaux objectifs ont été énumérés à la section précédente, ont tenté d'y remédier.

Malgré l'innovation qu'elle apporte en introduisant la LB à l'école, la réforme Bernard vise surtout la réorganisation du système scolaire, par une restructuration du cursus scolaire, d'un cycle à l'autre du primaire. Elle tient compte également de

l'adaptation du matériel pédagogique aux méthodes modernes d'enseignement, désormais axées sur le questionnement, le raisonnement et non sur la mémorisation mécanique des connaissances. Mais ce n'est qu'à partir d'avril 1982, soit deux ans après le lancement de la réforme, que les enseignants ont eu droit, en guise de formation, à des émissions radiophoniques accompagnées de brochures. Au Bachelier, l'école observée dans le cadre de cette recherche, même les enseignants les plus anciens n'en avaient jamais entendu parler. Néanmoins, des tentatives de formation continue des enseignants ont été entreprises, quoique la réforme accordait moins de place à la formation des maîtres qu'aux grandes orientations pédagogiques⁴ et aux méthodes didactiques modernes⁵. En 1976, seulement 35% des enseignants en fonction avaient une qualification professionnelle. Les autres n'avaient eu aucune préparation pédagogique, ni de formation de base adéquate (IPN, 1989)⁶. En 1983, un plan quinquennal de formation et de recyclage avait été élaboré, destiné aux enseignants des écoles normales. À l'université d'été, des sessions de formation et de recyclage destinées à ces professeurs avaient également été prévues (Projet de réforme éducative, Haïti/Pnud/Unesco, 1979-1982). Tout cela n'a pu être réalisé et le rapport d'évaluation produit, en 1986, par l'Institut pédagogique national (IPN, p.143) conclut qu'au niveau pédagogique « *...les compétences linguistiques des maîtres dans les deux langues sont nettement insuffisantes. Ils sont handicapés à la base pour transmettre tout type d'enseignement* ».

Il est étonnant de constater que, bien qu'il vise la mise en place d'un système éducatif moderne et de qualité, le PNEF n'accorde, dans sa publication officielle, qu'une place accessoire à la question linguistique. Le plan entreprend, cependant, un tour d'horizon détaillé des facteurs qui expliquent la piètre qualité de l'enseignement à tous les niveaux de l'appareil éducatif. Parmi ces divers facteurs, retenons d'une part, la

⁴ Les grandes orientations pédagogiques de la réforme Bernard renvoient à la méthode active, la valorisation des compétences instrumentales, le développement de la créativité et de l'initiative sur les plans individuel et collectif. En gros, il s'agit d'une pédagogie de l'activité, de l'adaptation et de la créativité

⁵ Ces méthodes relèvent essentiellement de l'approche communicative et de la nouvelle conception de l'éducation (Projet de réforme éducative, Haïti/PNUD/Unesco, p.15). Elles encouragent la production de matériels locaux, adaptés au milieu.

⁶ Institut Pédagogique National, Comité de curriculum, rapport d'évaluation, juin 1989.

qualification insuffisante des enseignants et la pénurie de matériel didactique, facteurs liés aux conditions d'exercice de la profession et, d'autre part, des facteurs relatifs à l'environnement de l'apprenant. Le document a le mérite de mettre l'accent sur les stratégies et les dispositifs concernant la gestion de la mise en œuvre de la réforme.

Ce plan accorde une place capitale à son premier objectif, celui d'améliorer la qualité de l'éducation, en inscrivant quatre projets à ce chapitre, tandis qu'à chacun des trois autres objectifs, on n'en réserve que deux. Dans ce contexte, un projet représente un *ensemble d'actions ou de travaux qui concourent tous à la réalisation d'un résultat unique et mesurable* (PNEF, 1997:16). Toutefois, aux prises avec une crise sociopolitique et économique aiguë, le pays haïtien ne possède ni la stabilité, ni les moyens qui permettraient un suivi systématique de la mise en œuvre de la réforme qui patine encore sur le terrain.

Par ailleurs, il est indispensable d'interroger la didactique des langues secondes en Haïti, pour comprendre comment celle utilisée à l'école haïtienne participe d'une philosophie de l'action éducative propre aux milieux diglossiques. Dès ses débuts, le système éducatif haïtien a fait usage d'une méthode traditionnelle pour l'enseignement du français langue seconde. S'inspirant du modèle d'enseignement du latin, une langue morte, une telle méthode situe l'étude de la grammaire française au cœur des activités d'enseignement-apprentissage. Selon Puren (1988, 1999), Germain (1993) et Caravolas (1995), dans ce type d'approche, l'enseignement systématique de la grammaire devient une fin en soi, un exercice de l'esprit souvent basé sur deux systèmes de grammaire. Cette manière d'aborder l'apprentissage des langues illustre bien la distinction que fait Krashen (1981) entre un apprentissage formel, construit et programmé et l'acquisition implicite, naturelle, par imprégnation, d'une langue.

Ce deuxième type d'apprentissage est plus conforme aux méthodes modernes, comme celles de l'approche communicative. Dans le cadre des mouvements de réforme du système éducatif haïtien, c'est précisément l'approche communicative qui a été retenue. Cette approche vise à amener l'apprenant à communiquer efficacement dans la

langue cible, en l'occurrence la LH, dans le contexte de cette recherche. L'enseignement se situe alors au cœur de la réalité, du vécu quotidien, en introduisant des documents authentiques dans la salle de classe : journaux, menus de restaurant, bulletin de nouvelles de la télé ou de la radio. L'école se veut alors accueillante à une multiplicité de procédés techniques et matériels, jugés efficaces et compatibles avec l'objectif principal de l'approche communicative : la compétence communicative qui replace l'apprenant au centre du processus enseignement/apprentissage.

En fait, le *Plan national d'éducation et de formation* (1998) et le *Diagnostic technique du système éducatif haïtien* (1997), documents officiels du ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse et des Sports (MENJS), dressent un même constat : *l'école haïtienne est dans un état alarmant*. C'est que plusieurs facteurs internes minent toute tentative de développement ou de redressement efficace du système éducatif haïtien : la formation insuffisante des enseignants, le haut taux d'échec scolaire et d'abandon, l'augmentation de la population des «sur âgés» dans des classes pléthoriques, des conditions sociopédagogiques difficiles, des méthodes d'enseignement et des contenus inadaptés au contexte socioculturel.

Pour sa part, dans le cadre d'un rapport rédigé pour le MENJS sur l'éducation, Louis (2000)⁷ relève la jeunesse, la faiblesse de la qualification et le peu d'expérience des enseignants. L'auteur souligne qu'en 1997, 46,1% des enseignants en fonction avaient moins de trente ans, 47% de ceux qui travaillaient dans le secteur public étaient qualifiés par opposition à seulement 8% des enseignants du privé et que 72% d'entre eux avaient moins de 10 ans d'expérience. En 2000, un rapport de recherche du MENJS, portant sur l'aménagement linguistique (p.54) et se basant sur un échantillon de 710 enseignants répartis dans les dix départements scolaires du pays, révèle que les enseignants sont encore plus jeunes, - 70% d'entre eux ont moins de 35 ans - et qu'ils sont majoritairement de sexe masculin (62,1%). L'enquête rappelle que seulement 8% des sujets ont terminé

⁷ Louis, Marc-Antoine; Berrouet, Vanya. Country paper. *Global trends in educational assessment: challenges and opportunities for the Caribbean Examination Bodies*, Barbados, March 22-24, 2000.

leurs études secondaires et que 3,1% d'entre eux ont un diplôme d'une école normale. Toutefois, la formation continue semble s'actualiser puisque, selon cette enquête, 77,8% des enseignants indiquent avoir suivi des séminaires de formation, notamment en enseignement des langues, le français et le créole. En définitive, quel que soit l'angle sous lequel on envisage l'éducation haïtienne, la question de la langue demeure une problématique fondamentale, incontournable, qui traverse la société toute entière et qui devient marqueur de statut social, instrument de pouvoir ou d'exclusion (Gilles, 2000).

1.4 Le problème central de recherche

La problématique sociolinguistique haïtienne et ses multiples incidences dans l'espace scolaire, telles que définies plus haut, font ressortir l'un des aspects essentiels de la société haïtienne : son caractère dual, ambigu face aux fondements de son identité historico-culturelle. En effet, tout processus de prise de décision concernant la question linguistique, dans le cadre d'une institution quelconque, est source de malaise et de conflits sociaux

En Haïti, après deux siècles d'indépendance politique et malgré la pénétration progressive mais timide du créole dans des espaces jusque là réservés au français, la promotion de la langue nationale dans le milieu scolaire fait encore ressurgir des mécanismes cachés : d'un côté, une peur profonde d'exclusion et d'aliénation sociale et, de l'autre, la détermination de la minorité bilingue à se battre en vue de conserver les privilèges et pouvoirs octroyés par l'accès à la LH. Ce double standard appliqué à la situation linguistique pénalise lourdement la majorité créolophone unilingue, car malgré tout, la LB n'est pas encore considérée, dans les représentations sociales des individus, comme un système linguistique autonome, mais plutôt comme une version approximative et déviante de la LH, un dialecte au sens péjoratif du mot.

Toutefois, la situation a un peu changé en Haïti depuis le déclenchement du mouvement de revalorisation du créole (Ricard, 1976; Hazaël-Massieux 1991; Chaudenson 1989a, 1995) et depuis l'apparition de la langue nationale dans des domaines

jusqu'ici réservés à la LH (Valman, 1979; Déjean, 1993), comme dans la correspondance administration et les discours officiels. Se dessine alors une tendance au réaménagement de la situation linguistique que Saint-Germain (1997) et Ninyoles (1976) appellent respectivement '*la diglossie mentale*' ou '*les idéologies diglossiques*'.

Les fonctions éducatives de l'école comprennent, outre la transmission des connaissances, une contribution à la socialisation des jeunes générations, ainsi que la transmission des valeurs et de la vision du monde que privilégie la société. Or, dans le contexte haïtien, la variété linguistique utilisée par le groupe sociologiquement dominant (minorité démographique bilingue) s'impose comme la norme, l'étalon du prestige social, et détermine l'attitude des locuteurs du groupe sociologiquement dominé (majorité démographique créolophone unilingue) face à la langue qu'elle utilise. 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 (Bourdieu et Passeron, 1964; Morsly et al. 1996), en l'occurrence le créole. Par conséquent, toute la société haïtienne finit par avoir une vision négative du créole et le groupe dominé, par subir le double processus de déculturation et d'acculturation⁸.

Ce double processus fait apparaître ce que Saint-Germain (1997) appelle la mentalité diglossique. Le concept se retrouve aussi dans les discours de Lafont (1971) et de Gumperz (1989). Pour ces auteurs, la mentalité diglossique repose sur une certaine conception de soi, sur un amalgame de stéréotypes et de préjugés qui incitent les dominés à se dénigrer. Le conflit linguistique que masque ce phénomène demeure inconscient (Bourdieu, 1980) puisqu'en général, il reste voilé (Gardi et Lafont, 1981). 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 toute entière (Durkheim, 1966; Bourdieu et Passeron, 1970; Gramsci, 1971; Cardi et al, 1993).

⁸ La déculturation s'appuie sur l'interdiction de parler la langue maternelle, interdiction 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 langue de prestige, vocabulaire visant à faciliter l'exécution des ordres du maître. Autant de choses qui, selon Chaudenson (1979), ont permis l'acquisition primordiale du créole, langue commune des esclaves déportés et langue maternelle des générations futures.

La société haïtienne persiste alors à croire que l'école reste la seule voie qui permet aux défavorisés de connaître une ascension sociale et de passer d'un univers honni à un monde meilleur. Au sujet de la considération sociale qu'apporte la langue, Antoine (1979), cité par Saint-Germain (1997, p. 616), rapporte l'un des commentaires les plus courants des élèves :

« le plus grand malheur (des élèves haïtiens) serait de passer leur vie sans être capables de parler français, sans être capables d'entrer dans la société ».

L'idée selon laquelle la maîtrise de la LH garantit l'accès aux privilèges socioéconomiques et politiques de l'élite dominante demeure bien ancrée dans les mentalités.

Ces considérations mènent à une question primordiale : **dans un contexte d'idéologie diglossique, l'école haïtienne contemporaine ne contribue-t-elle pas, par une violence symbolique, à perpétuer chez les unilingues créolophones une attitude infériorisante envers la langue créole?**

1.5 Buts et objectifs de la recherche

Cette recherche ethnographique a pour but de décrire le fonctionnement d'une classe de troisième année de l'école fondamentale, dans une école haïtienne du premier cycle pour pouvoir

- explorer la problématique sociolinguistique complexe de la société diglossique haïtienne par le biais d'une analyse d'un contexte socio-scolaire;
- dégager les pratiques pédagogiques contribuant explicitement au maintien de l'ID au sein de la société haïtienne.

Deux objectifs ont alors été fixés :

- dégager certains aspects de la complexité de la situation diglossique, telle que vécue dans l'espace scolaire, notamment en ce qui a trait à la confrontation des deux langues en présence;

- identifier les comportements liés aux représentations linguistiques propices au développement, à la modification ou à la persistance de l'ID.

1.6 Les retombées de la recherche

Une telle recherche aura les retombées suivantes :

Sur le plan pratique, elle pourra

- fournir des données-repères susceptibles de contribuer à l'élaboration d'une politique linguistique haïtienne axée sur la réalité de la salle de classe;
- esquisser des pistes d'explication et/ou d'action en vue d'un enseignement-apprentissage amélioré du créole ainsi que du français langue seconde en Haïti;
- ouvrir un débat dans le milieu enseignant sur les modalités d'enseignement du français, langue seconde en Haïti et favoriser une meilleure intégration de l'élève haïtien dans son milieu.

Sur le plan théorique, la recherche devra

- enrichir les travaux théoriques que les chercheurs haïtiens ont réalisé dans le domaine linguistique;
- revisiter le concept d'ID pour questionner les limites de son applicabilité au contexte linguistique haïtien suite aux travaux de Déjean, St-Germain et autres;
- appréhender la relation susceptible d'exister entre l'ID et la vie scolaire.

1.7 Aperçu méthodologique

Pour répondre à la question centrale de cette recherche, l'approche ethnographique apparaît la plus adéquate. La méthode ethnographique s'oppose aux méthodes d'orientation positiviste selon lesquelles le réel ne peut être immédiatement perçu ou appréhendé, d'où la nécessité de porter l'attention directement sur les phénomènes. Aussi la perspective phénoménologique⁹ de la connaissance a-t-elle été retenue pour l'étude du

⁹ Le terme phénoménologie appartient au vocabulaire de la philosophie. Il s'agit d'un concept dynamique, en constante évolution et qui s'applique à un domaine très vaste. Cependant, il est possible de repérer de manière constante, deux interrogations fondamentales de la phénoménologie : 1. le statut respectif du sujet et de l'objet; 2. la définition et le

phénomène de reproduction de l'ID à l'école haïtienne. La recherche ne prendra donc pas une orientation nomothétique cherchant à établir des régularités, des similitudes et des lois. Dans la perspective épistémologique phénoménologique, la recherche prendra plutôt une orientation idéographique (De Ketèle et Roegiers, 1996) : elle mettra l'accent sur la mise en évidence des spécificités propres au processus éducationnel en œuvre, en Haïti, dans une classe de troisième année de l'école fondamentale. La démarche ethnographique retenue ici s'appuiera directement sur les faits naturels, sans expérimentation dans le cadre d'un modèle d'interprétation de ces faits comme des actions dignes d'analyse.

statut même de la science. Toutefois, aujourd'hui encore, dans sa version moderne, la phénoménologie est une science de l'être et dès les derniers textes d'Husserl, elle apparaît comme l'accomplissement de la philosophie (Seron, 2001). La diversité des acceptions du concept de phénoménologie correspond à des problématiques philosophiques différenciées.

CHAPITRE II

LE CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre a pour but de clarifier les différents repères conceptuels qui jalonnent la recherche. Pour ce faire, dans un premier temps, la documentation traitant des concepts de diglossie et d'ID sera recensée.

Dans un deuxième temps, au moyen des outils méthodologiques de la sociolinguistique, le contexte empirique de la recherche sera défini et un certain nombre de repères diachroniques seront identifiés. De tels repères permettront de mettre en lumière les rapports de force qui ont toujours existé entre le créole et le français en Haïti.

Dans un troisième temps, afin de mieux saisir le mode d'opération du concept de diglossie dans le milieu scolaire haïtien, seront brièvement examinés des contextes scolaires différents de celui d'Haïti, mais également aux prises avec le fait diglossique, et les mécanismes sous-jacents qui s'y trouvent seront dépistés. Du même coup, sera précisé comment, au cours du processus de scolarisation-socialisation, l'ID s'imprime dans les structures profondes de la conscience du jeune élève haïtien, à travers des comportements et des attitudes qui la caractérisent et l'alimentent. En dernier lieu, la charpente théorique du cadre méthodologique de la recherche sera présentée.

2.1 Le concept de diglossie

Le concept de diglossie fait l'objet d'une abondante littérature et alimente un large débat, surtout dans les pays de la créolité, en particulier dans les Antilles françaises. Avant le 19^e siècle, les concepts de bilinguisme et de diglossie étaient utilisés indifféremment dans la littérature scientifique. En fait, le terme « diglossie » signifie bilinguisme en grec, c'est-à-dire l'usage ou la maîtrise de deux langues. Nynyoles (1976) rappelle qu'il faut faire la distinction entre le bilinguisme, pratique individuelle, et la diglossie qui est une situation sociale. Cette distinction est acceptée par d'autres chercheurs comme Mackey (1976, 1989) et Holmes (1992, p36), pour qui la diglossie correspond à un bilinguisme sociétal ou institutionnalisé (« describes societal or institutionalized bililingualism »).

L'un des premiers chercheurs à avoir proposé une définition du concept de diglossie est Ferguson, dans un article intitulé "*Diglossia*", paru dans la revue *Word* en 1959. Pour Ferguson, la diglossie réfère essentiellement à 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. Du point de vue social, Ferguson ne fait que signaler la distribution hiérarchique des dialectes d'une même langue au sein d'une société. Depuis, la conception fergusonienne du rapport entre les langues a fait l'objet de nombreuses critiques de la part de plusieurs chercheurs, sur un certain nombre de points tels que: la hiérarchisation des variantes en cause, la certitude de la parenté des langues, la faiblesse des exemples avancés pour illustrer la définition proposée (Labov, 1976; Fishman, 1968, 1972; Chaudenson, 1979).

Il faut donc convenir que le concept de diglossie ne se laisse pas définir facilement. Ferguson, selon Saint-Germain (1988), a le mérite d'avoir identifié, dans son étude sur le créole haïtien, un certain nombre de variables sociolinguistiques ou critères qui permettent de le rendre opérationnel. Ils sont au nombre de neuf : 1) la fonction spécialisée des LH et LB à des situations spécifiques et non-interchangeables; 2) la considération, ou le statut perçu comme étant plus élevé de la LH; 3) l'héritage littéraire marquée de la LH en la quasi absence de codification de la LB; 4) le mode d'apprentissage formel de la LH versus l'acquisition informelle de la LB dans le foyer; 5) le peu d'effort de standardisation de la LB au niveau local; 6) la stabilité dans le temps du phénomène diglossique; 7) la complexité perçue de la grammaire de la LH par rapport au processus de simplification des structures grammaticales de la LB; 8) le lexique, surtout des termes familiers, départagé entre la LH et la LB; 9) la phonologie dénuée de rapports directs entre la LH et la LB. Cependant, Valdman (1984) a remis en question le critère grammatical et le critère fonctionnel, de même que les modalités d'acquisition envisagées par Ferguson. Valdman soutient que le français et le créole haïtien sont deux langues distinctes, que la complémentarité fonctionnelle dans les domaines d'utilisation est inexistante et que, pour la minorité bilingue, les deux langues peuvent s'acquérir simultanément à la maison et pas nécessairement dans un contexte formel de scolarisation. D'autres chercheurs, tels que Déjean (1975, 1983) et Prudent (1999) ont

souligné l'incapacité de ces critères à rendre compte de situations plus complexes, voire contradictoires, apparaissant dans une société donnée.

C'est dans ce même esprit que Fishman (1968), compte tenu de la difficulté des linguistes à différencier clairement les concepts de langue et de dialecte, a proposé d'étendre le champ d'application du concept de diglossie au-delà des phénomènes dialectaux. Ce chercheur a proposé une redéfinition du concept en l'assimilant à la répartition de deux langues dans une société, répartition susceptible de se traduire différemment selon le milieu envisagé. Chaudenson (1979), de son côté, pour enrichir la définition proposée par Ferguson, tient compte des situations sociohistoriques et politiques différenciées qui sont à la base de l'émergence des parlars créoles. Il s'agit de situations où plusieurs langues ou variétés de langues européennes coexistent avec un créole ou une autre LB, alors qu'elles n'ont souvent aucun lien de parenté. Pour Chaudenson (1989b), la diglossie est tout simplement la coexistence inégalitaire de deux langues au sein d'une même communauté linguistique. Tout compte fait, selon de récentes recherches en microsociolinguistique, recherches portant sur la gestion de répertoires pluriels des membres de sociétés complexes, le concept de diglossie se définit 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).

D'un autre côté, les travaux portant sur la notion de bilinguisme dans les communautés créolophones ont démontré que la répartition des deux variétés d'une langue ne correspond pas nécessairement à des pôles sociaux (langue haute/élite – langue basse/masse populaire), mais qu'elle présente plutôt une gradation, une continuité des variétés en usage (Reinecke, 1988; Mackey, 1989; Chaudenson, 1979-1995; Prudent, 1999). Ce point de vue rappelle le modèle initial du continuum adopté par Bickerton (1973) qui, en décrivant la structure hiérarchique des langues dans une société, souligne que le continuum est constitué par l'ensemble des variétés d'une langue ou de plusieurs langues, apparentées ou non, mais attestées dans une communauté linguistique. Le continuum de Bickerton se décrit comme une échelle bipolaire, situant le basilecte du

peuple au pôle inférieur, le mésolecte en position médiane et l'acrolecte de l'élite au pôle supérieur. Pour d'autres chercheurs, comme Bernabé (1983), les degrés de cette échelle ne se limiteraient pas à trois niveaux, ce qui mettrait en lumière le caractère dynamique des modèles proposés. En effet, les situations diglossiques ne sont guère statiques. Tout comme l'environnement culturel, elles évoluent.

Ainsi depuis les travaux de Ferguson, le concept de diglossie a subi un grand nombre de mutations. Plus près de nous, Holmes (1992, p37), dans la lignée de Ferguson, le définit en ces termes :

« The term diglossia is generalised to cover any situation where two languages are used for different functions in a speech community, especially where one language is used for H functions and the other for L functions. There is a division of labour between the languages ».

Aujourd'hui, malgré certains chercheurs comme Déjean (1979) et Laguerre, (1991) qui préfèrent le présenter comme un sous-produit d'un « conflit linguistique », le concept de diglossie, semble être balisé, stabilisé. La plupart des chercheurs admettent qu'il y a situation de diglossie quand, dans une même communauté, la répartition statutaire et fonctionnelle de deux langues est inégalitaire. Dans le cadre de cette étude, sur la base des travaux réalisés par plusieurs chercheurs en sociolinguistique, **le concept de diglossie 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.**

Il faut toutefois comprendre que le concept de diglossie ne fonctionne pas toujours seul dans le champ social. Il s'accompagne généralement d'un ensemble d'attitudes, de représentations sociales qui lui confèrent une configuration particulière à l'intérieur d'un espace social.

2.1.1 Le concept d'idéologie diglossique (ID)

De quoi parle-t-on précisément quand on parle d'ID? Définir le concept d'ID est une entreprise délicate, puisque le concept d'idéologie est, en général, un terme dont la

polysémie fait problème. Lorsqu'il se trouve associé au concept de diglossie, il est encore plus difficile de le cerner.

Le concept d'idéologie est entré dans le vocabulaire français à la fin du 18^e siècle. Destutt de Tracy a été le premier à y recourir, pour nommer une nouvelle science qui aurait pour objet l'étude des idées, de leurs lois, de leur origine (Destutt de Tracy, 1970). Le concept a été longtemps affecté d'une connotation péjorative.

Par la suite, ce concept a désigné tout système de représentations considéré comme une totalité plus ou moins cohérente. À la fin du 19^e siècle, il a été récupéré par la philosophie marxiste pour désigner l'ensemble des idées, des croyances et des doctrines propres à une époque, à une société ou à une classe sociale. Pour sa part, Heller dans *Éléments d'une sociolinguistique critique* (2002, p.28) entend par idéologie...

« Tout simplement les croyances que l'on a par rapport à un phénomène, des croyances sur sa nature, ses origines, son fonctionnement, sa raison d'être, ses caractéristiques, son importance, et ainsi de suite ».

Toutefois, c'est à Baechler (1976, p. 21, 34) que nous devons une définition plus complète du concept. Dans son ouvrage intitulé *« Qu'est-ce que l'idéologie »*, il fait ressortir les enjeux de pouvoir et l'irrationalité que véhicule le concept. Pour lui, l'idéologie, ce sont des :

« états de conscience liés à l'action politique, et principalement ceux qui se représentent sous la forme de mots et phrases : un discours lié à la politique [...]. Et comme l'enjeu ultime de la politique est le pouvoir, l'idéologie est l'ensemble des représentations accompagnant les actions qui, dans une société donnée, visent la conquête ou la conservation du pouvoir. Au total, une idéologie est une formation discursive polémique, grâce à laquelle une passion cherche à réaliser une valeur par l'exercice du pouvoir dans une société ».

Le concept d'idéologie est donc un concept lourd de sens et chargé d'affect. Il fait référence à deux ordres d'états contradictoires : le matériel et l'immatériel. Peuvent s'y greffer, d'une part, les concepts de savoirs et d'intérêts, d'autre part, des concepts plus abstraits comme les concepts de valeurs, de croyances, d'affects, de présupposés, d'attitudes. De plus, considérant la multiplicité des ancrages théoriques qui servent à soutenir ce concept d'idéologie, il convient de reconnaître que les tentatives de définition

avancées jusqu'ici n'ont pas su faire l'économie de l'examen du concept connexe de représentation. Ce dernier vient mettre en lumière la complexité de la nature physique et psychique de l'humain. Le concept d'idéologie, tout comme le concept de représentation, s'élabore à partir d'un pôle matériel ou cognitif représenté par les connaissances antérieures (Deford, 1985) et à partir d'un pôle affectif constitué de présupposés qui guident l'organisation des connaissances (Chouinard, 1999). L'interprétation qui découle de cette appréhension du réel sert à mouler et à renforcer la conscience individuelle et/ou collective. Dans les deux cas, il s'agit de phénomènes abstraits qui s'observent dans le discours à travers le langage ou dans la pratique, à travers des comportements que ces phénomènes guident ou génèrent dans des contextes spécifiques.

En fait, le concept d'idéologie est à la fois rigide et évolutif. Rigide, il l'est par l'enracinement des connaissances sur lesquelles il s'appuie. Évolatif, il le devient lorsqu'il se manifeste en contexte interactif. Dans ce dernier cas, il se caractérise par la spontanéité, la nouveauté, voire l'imprévisibilité qui entraîne des changements, des ajustements lents à des attitudes, des prises de position ou des comportements. Cependant, l'idéologie tend à conserver la lourde carapace qui lui permet, non pas de se modifier à la première contrainte, mais de tenter de réorganiser le réel, de le schématiser, voire de le déformer, de le distordre, selon les connotations susmentionnées, ou selon un contexte donné, de façon à mieux le cerner. Il s'ensuit qu'une idéologie ne peut être ni prouvée ni réfutée, car elle ne peut être ni vraie ni fausse. Elle ne peut être qu'efficace ou inefficace, cohérente ou incohérente.

Il est donc manifeste que la notion d'idéologie tout comme celle de diglossie, sous-entend que toute représentation entretient un rapport complexe, souvent dual et/ou bidirectionnel avec la réalité qui la suscite et la matérialise. Ainsi, toute lecture de la vie sociale est fonction de la position qu'occupe un individu dans une société, c'est-à-dire de ses préjugés, de ses représentations ou, en terme bourdieusien, des ethos/habitus résultant de l'éducation reçue dans la famille ou à l'école, de son appartenance à une classe sociale déterminée, etc. Ce caractère tenace de l'idéologie porte à croire qu'elle est aux sociétés modernes ce que les mythes ont été aux sociétés traditionnelles (Dictionnaire

encyclopédique de psychologie, 1980). Saint-Germain (1997, p.636) se situe dans une optique analogue :

« ... comme toute problématique linguistique, la situation d'Haïti est complexe. La situation historique et l'image mentale d'une personne éduquée comme étant celle qui peut parler français font en sorte qu'on se retrouve dans une situation, chez les unilingues créolophones, de diglossie mentale » .

Pour traduire la même réalité, Saint-Germain préfère à l'expression ID l'expression diglossie mentale, selon laquelle l'unilingue créolophone associe le fait de savoir parler français à être savant, ce qui sous-entend que la représentation inverse est possible. Ce type de représentation est également identifié par Nynoles (1976) qui envisage plutôt le concept d'ID comme un ensemble de croyances et d'attitudes tendant à maintenir la hiérarchie des langues en conflit. Cette définition met en relief l'aspect irrationnel du concept, malgré le caractère évolutif de la diglossie haïtienne. En fait, 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).

Dans le cadre de cette recherche, le concept d'ID 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.

Cette conception de l'ID renvoie à une question qui se situe au cœur même de la sociolinguistique critique : comment sont vécues les inégalités sociales, c'est-à-dire comment la réalité sociale est perçue et interprétée au sein de groupes sociaux antagonistes qui cherchent à profiter d'un mode d'appréhension privilégié du réel? Pour répondre à la question, les outils de la sociolinguistique critique permettront d'examiner les pratiques d'enseignement afin de comprendre : 1) le fonctionnement de l'organisation sociale qu'est l'école; 2) le rôle que joue cette organisation dans la construction des

catégories sociales; 3) sa participation à la production ou à la reproduction des inégalités sociales en Haïti.

Comme toute réalité sociale est une construction des acteurs d'un système, cette étude retiendra, comme objet d'analyse, *les liens entre les comportements, les idéologies et les intérêts* (Heller, 2002) plutôt que des comportements objectivés comme les formes langagières. De tels liens peuvent être appréhendés à travers les pratiques linguistico-pédagogiques qui restent liées, à la fois aux structures historico-sociales marquées par le colonialisme et au contexte immédiat basé sur l'interprétation qu'en font les acteurs eux-mêmes. C'est dans ce sens que Heller (2002, p.13) analyse le discours de groupes linguistiques minoritaires :

«Les changements sociaux se manifestent dans la vie quotidienne par des pratiques langagières complexes et fascinantes et par des discours fortement chargés sur le plan idéologique, politique et émotif, puisqu'il s'agissait d'une lutte de pouvoir sur une base identitaire. »

Traquer, à la manière de l'espion, les manifestations et représentations de l'ID au sein de l'école haïtienne, se fera à partir d'un schéma interprétatif inspiré d'une approche sociolinguistique critique. Mais pour cela, il faudra comprendre comment, à travers l'histoire, une telle structure linguistique complexe s'est mise en place et comment l'ID colore les rapports au pouvoir, à l'identité et au statut social.

2.2 Repères historiques de la structure linguistique haïtienne

Saint-Germain (1988, p.3) décrit la situation linguistique en Haïti comme suit :

« Le débat linguistique, en Haïti, n'est pas récent. Dès les débuts de la colonie, on retrouve une situation multilingue d'où ont émergé le créole et le français d'Haïti. De cette époque date aussi le partage linguistique en fonction de la situation et du statut des locuteurs. »

En effet, le colonialisme a pesé lourdement sur le processus qui a conduit à l'émergence de la réalité sociolinguistique haïtienne d'aujourd'hui. Haïti a été successivement occupée par les Espagnols (1492-début 1500), les Français (1500-1804) et les Américains (1915-1934). Cependant, c'est le système colonial français qui, à cause de sa durée et de sa puissance d'acculturation, a finalement provoqué le bouleversement le

plus important du contexte linguistique de cette colonie appelée Saint-Domingue. En effet, déçus du peu de rendement de l'orpaillage, les colons français se sont tournés vers la terre pour assouvir leur soif d'enrichissement rapide. Ne voulant pas s'astreindre au dur labeur qu'exige l'exploitation de la terre, ils ont recouru, dès les années 1500, à la main d'œuvre d'esclaves arrachés de leur Afrique natale. Isolés tant par la couleur de leur peau que par l'inaccessibilité à la langue et à la culture du colon, ces esclaves africains ont mis à contribution leur mémoire pour reconstruire leur langue, leur culture et leurs habitus. Dans cette situation sociolinguistique complexe, a émergé un ensemble de facteurs qui vont marquer la société haïtienne tels que : l'identité sociolinguistique duale, le positionnement de la majorité démographique sur l'échiquier social, l'accès différencié à la LH ou tout simplement leur négation face au pouvoir et au savoir dès l'époque de la société coloniale.

Il en résulte que l'école haïtienne, aujourd'hui encore, malgré les lois, malgré la Constitution de 1987, fait reposer l'accès au savoir sur le degré de maîtrise de la LH, le français. En ce sens l'apprentissage linguistique devient un espace où se construisent des enjeux de construction identitaire, de mobilité sociale, et de modalité d'exercice du pouvoir. Ainsi, les concepts d'identité, de statut social, de pouvoir et de violence symbolique que soulève ce contexte sociolinguistique contribuent, chacun à leur manière, au développement et à la perpétuation de l'ID dans l'espace scolaire haïtien. On comprend dès lors qu'il soit important d'examiner attentivement de tels concepts, afin de savoir comment l'ID œuvre pour colorer, influencer et même contribuer à structurer l'identité, le statut social et le rapport au pouvoir des membres de la société haïtienne.

2.2.1 Idéologie diglossique (ID) et identité sociale

La notion d'identité, dans son essence même, fait référence aux ressemblances et aux différences socialement et culturellement pertinentes qui catégorisent les groupes sociaux. Pour Rummens (2004), ce sont ces ressemblances et ces différences qui sont au cœur de l'interaction sociale, des fondements de la quête du soi, de la formation des groupes et de la démarcation des frontières. Dans cette étude, la notion d'identité sociale est prise au sens de l'articulation entre le vécu individuel et le vécu collectif, d'interaction

entre notre univers intérieur et le monde extérieur représenté par les autres, par la société et par les attentes liées aux normes et aux rôles sociaux.

Pour comprendre la complexité du processus de construction de l'identité sociale dans le contexte de cette étude, il faut remonter à la naissance même du pays haïtien. C'est qu'à Saint-Domingue, les structures sociales étaient fort rigides : d'un côté, il y avait le colon, unique bénéficiaire de la lucrative machine esclavagiste et de l'autre, les esclaves privés des droits les plus élémentaires¹⁰ et de leur identité linguistique, c'est-à-dire du droit d'utiliser leur langue maternelle. Grâce aux travaux de Labov (1978, 1976, 2006), on comprend mieux aujourd'hui la relation qui existait entre l'identité linguistique et l'identité sociale à Saint-Domingue. On saisit les fondements théoriques qui portent à croire que l'identité se construit en donnant un sens à différentes pratiques de nature essentiellement circonstancielle et historique.

À l'époque coloniale, la population servile évoluait dans un contexte de grande hétérogénéité linguistique et était forcément dépourvue d'un médium de communication commun¹¹. Afin d'assurer leur propre sécurité, les colons français appliquaient ce que Laguerre (1991) appelle la politique du '*divide ut regnas*'¹², politique qui consistait à disperser les esclaves sur le territoire saint-dominguais, de façon à limiter la communication entre sujets parlant la même langue. La colonie de Saint-Domingue s'est alors retrouvée dans une situation de *caïnoglossie*, c'est-à-dire de mort lente mais inexorable des langues d'origine des esclaves¹³. C'est ce qui a favorisé l'émergence d'une nouvelle langue, le créole, mélange de langues africaines et de français (Calvet, 1974).

¹⁰ Voir à propos des droits et politiques linguistiques des minorités linguistiques : Skutnabb-Kangas 1995; Hamers, 1997; Pennycook, 1998.

¹¹ Du fait que les esclaves venaient des régions différentes de l'Afrique et donc parlaient des langues différentes, cela entraînait forcément la coexistence non moins conflictuelle, dans un contexte différent, des modes différenciés d'interprétation et d'appréhension de la réalité coloniale en raison de la divergence des parlers et, en conséquence, des modes de pensée différentes, puisque selon Vygotsky (1962) et/ou Kristeva (1981), la langue construit l'individu en structurant sa pensée.

¹² Traduction de la phrase latine: diviser pour régner.

¹³ La situation linguistique des esclaves était propice à l'émergence d'un pidgin, langue composite issue d'un besoin de communication. Le pidgin n'a pas de locuteurs natifs. Selon plusieurs chercheurs, il est à l'origine des créoles (Holmes, 1992). En effet, lorsqu'il acquiert le statut de langue maternelle, avec de nouvelles générations d'esclaves nés et socialisés dans la colonie, il devient un créole. Ainsi en est-il du créole haïtien, langue des esclaves de Saint-Domingue (Chaudenson, 1979).

Une telle situation entraîne de lourdes conséquences pour la formation de l'identité du peuple car, d'après Fortier (1992), il existe une relation métonymique entre la langue et l'identité. De même, les recherches de Woolard 1989 et Thiesse, 1999, entre autres, démontrent que la langue contribue à délimiter et à organiser les frontières qui démarquent les différents groupes sociaux. Ainsi se trouve soulignée l'importance du processus de socialisation linguistique et culturelle dans l'acquisition de la langue qui catégorise ces groupes.

C'est dans cette perspective que Schecter et Bayley (1997), pour comprendre la gestion du bilinguisme souhaité (anglais-espagnol) de trois familles mexicaines vivant aux États Unis, considèrent trois importants aspects qui constituent, selon eux, l'identité de ces minorités : la position sociale perçue, les rapports entretenus avec les représentants du groupe dominant et les modalités d'usage de la norme linguistique souhaitée, telle qu'illustrée par les groupes qui en sont tributaires. Il ressort donc que, dans tout processus de construction identitaire, deux éléments sont en œuvre : la représentation sociale et l'interaction sociale. En ce qui a trait au rôle de la représentation sociale dans la construction identitaire, Castellotti et Moore (2002, p.21) sont catégoriques : les représentations permettent aux individus et aux groupes de « *s'auto-catégoriser et de déterminer les traits qu'ils jugent pertinents pour construire leur identité par rapport aux autres.* » Concernant la place des interactions dans le processus identitaire, les familles mexicaines étudiées pensent que c'est en intégrant les interactions familiales à un plus large contexte social interactif que s'amorce le processus de socialisation linguistique. En effet, selon ce paradigme, c'est par le biais de la langue et par l'usage de celle-ci que les enfants acquièrent ce que Hymes (1972) appelle la *compétence communicative*. En retour, cette compétence assure leur participation effective au contexte socioculturel plus large (Vygotsky, 1962; Ochs et Schieffelin, 1984; Schieffelin et Ochs, 1986; Ochs, 1988; Garrett et Baquedano-Lopez 2002).

Par ailleurs, c'est sur la base des expériences vécues ensemble, que Lave (1988) nomme « *communities of practice* », que les divers membres d'un groupe se

reconnaissent entre eux et se solidarisent pour se définir comme membres à part entière du groupe. Il importe de noter ici que cette appartenance ne se base pas toujours sur des critères objectifs et que parfois elle peut référer à une communauté imaginaire (Barth, 1969; Anderson 1991). Enfin, Le Page et Tabouret-Keller¹⁴ (1985) expliquent le processus de construction identitaire de groupes humains dans un contexte créolisant par la notion d'*acte d'identité* qui incite un individu à s'identifier successivement à tel ou tel groupe, selon le contexte envisagé. Cet éclairage théorique permet de comprendre dans quelle perspective l'esclave a dû adopter un comportement langagier conforme à celui de ses congénères. Il permet également de mieux mesurer l'isolement et l'unité de cette classe d'individus qui a contribué parallèlement à créer une *focalisation* des comportements constitutifs de la langue. Il importe dès lors de tenir compte du caractère paradoxal de l'identité, qui se construit par la confrontation de la similitude et de la différence. Calvet (1974, p.114) précise le contexte dans lequel se situe le créole colonial :

« la langue créole devient la langue maternelle de ce groupe opprimé et elle va, à ce titre, s'opposer au sein de la superstructure linguistique à la langue du colonisateur comme langue dominée face à la langue dominante. »

La langue renvoie donc à l'organisation sociale du milieu (Benveniste, 1974; Bourdieu, 1982; Gal et Irvine, 1995, Irvine et Gal, 2000). Fortier (1992, p.92) va encore plus loin :

« ...la langue entre dans une relation dynamique avec le social : produite par celui-ci, la langue participe également à la reproduction, à la construction et à la représentation de la société. »

En effet, la langue influence et transforme le système socio-culturel global qui, en retour, la construit et la modifie. Dans cette dynamique interactive et circulaire, la langue exprime et représente, non seulement l'état actuel, réel du système social dans lequel elle prend forme, mais encore la perception que se font les acteurs du système en question (Bourdieu, 1982; Hewit, 1986; Heller, 2001). Or, la structure sociale, en général

¹⁴ De plus, Le Page et Tabouret-Keller (1985) soulignent que dans un contexte diglossique, le choix de langues successives constitue différentes facettes de la personnalité du diglotte et peut s'interpréter comme une série d'actes d'identité.

déterminée par l'idéologie dominante, joue un rôle capital dans le processus de perception et d'interprétation du système social.

2.2.2 Idéologie diglossique et statut social

La position qu'occupent les individus dans la société est déterminée, dans la plupart des cas, par trois facteurs : le pouvoir, le statut et le prestige social. Ces paramètres dépendent du revenu, du niveau d'instruction, de l'occupation et, souvent, d'une combinaison des trois facteurs (Mellouki et Ribeiro, 1983). Dans le contexte haïtien, l'utilisation de la langue française, parce qu'elle est une marque de distinction sociale, joue, elle aussi, un rôle comme indice de positionnement social.

L'hégémonie culturelle française s'appuyait sur des intérêts purement économiques. L'idéologie coloniale française, vu sa grande force de coercition, a laissé des séquelles en Haïti, particulièrement sous forme de préjugés entre les langues. Au Québec, par exemple, les expériences de Lambert (1971) sur l'*évaluation sociale* des langues par des bilingues ont mis en évidence des cas analogues : des locuteurs natifs en situation minoritaire (sociologiquement) véhiculaient des préjugés envers leur propre langue et/ou leur propre communauté linguistique.

Bourdieu (1982) confirme d'ailleurs que l'habitus linguistique est le propre de tout sujet parlant. Bien que la langue soit un produit social, elle prend une valeur relative au moment des négociations opérées sur le marché linguistique, selon le degré de connaissance du code et l'impact du positionnement hiérarchique de celui qui parle. Dans cet espace où se produit toute action de langage, la langue est enjeu (Boyer, 1996).

Déjà, sur le marché linguistique de Saint-Domingue, la langue maternelle de masse des esclaves, le créole, la LB, a connu une infériorisation progressive, tandis qu'étaient valorisés le français, la LH, seule langue légitime, ainsi que la culture française en général. À ce sujet, Laguerre (1991, p.325) dénonce

« L'idéologie colonialiste française du XIX^e siècle dont la mission civilisatrice consiste à faire intégrer et digérer par les 'autres' ce qui existait de mieux dans l'humanité toute entière : la culture française. »

2.2.3 Idéologie diglossique (ID) et pouvoir

Dans le cadre de cette étude, le concept de pouvoir ne fait pas référence directement ou forcément au pouvoir politique (pouvoir d'État). Il est plutôt compris dans un sens très large, pour décrire avant tout les stratégies complexes et multiformes qu'utilisent les acteurs d'une organisation comme l'école observée, le Bachelier. Le Bachelier, comme toute organisation humaine, est un espace social où les enjeux de pouvoir sont manifestes. Pouvoir, concept socialement fondé, est ici synonyme de puissance et de capacité d'agir.

Pour bien comprendre les enjeux de pouvoir dans la société haïtienne d'aujourd'hui il faut rappeler que, dans le contexte colonial de Saint-Domingue, le rapport au pouvoir linguistique se définissait en ces termes : d'un côté, un groupe dominant minoritaire, souvent unilingue, conscient de la valeur sociale de sa langue, le français; de l'autre, un groupe dominé, majoritaire, en situation de perdre ses langues maternelles héritées d'Afrique. Plusieurs chercheurs considèrent que de tels contextes coloniaux portent à croire que la langue n'est nullement un fait autonome, mais un fait social (Labov, 1976; Ogbu 1983, Heller et Jones 2001). Hymes (1974, cité dans Ochs, 1984, p.3) adopte le même point de vue : «*Language is not responsive to the social activity; it is the social activity/event.*» Pourtant, on serait porté à croire que les mots constitutifs du discours par lequel la langue se manifeste sont dénués de pouvoir en soi. C'est précisément ce que pense Achard (1993) : une parole n'est acte que dans la mesure où elle est proférée par le bon acteur au bon moment. Mais le pouvoir des mots est proportionnel au pouvoir conféré par le positionnement social et professionnel de celui qui les dit (Bourdieu, 1982). Aussi, pour un bon nombre de chercheurs d'obédience néo-marxiste, l'école est un instrument puissant dans le processus de reproduction des inégalités sociales (Bourdieu et Passeron, 1970; Baudelot et Establet, 1975; Berstein, 1990, 1997).

De ce qui précède, il faut retenir que l'un des enjeux majeurs de la situation sociolinguistique haïtienne est la conquête des espaces de pouvoir non encore conquis ou le maintien de ceux qui le sont déjà. En effet, c'est à travers l'ID que les représentations sociales de la bourgeoisie haïtienne influenceront les représentations propres à la classe dominée. Ce faisant, cette classe parviendra à dominer le groupe majoritaire et « subalterne », tant par l'usage de la force que par l'adhésion ou le consentement tacite ou explicite de ces derniers, qui finiront par intérioriser des valeurs et des intérêts élitistes (Bourdieu et Passeron, 1970; 1994). Cela explique d'une part, la relation étroite existant entre pouvoir et statut social dans le contexte haïtien et, d'autre part, la nécessité d'examiner, dans cette étude, la notion de violence symbolique.

2.2.4 Idéologie diglossique et violence symbolique

Dans le *Discours sur le pouvoir*, Machiavel (1980) explique pourquoi il ne faut pas confondre les notions de pouvoir et d'autorité, même si elles sont liées. Il précise que sans autorité, le pouvoir n'est qu'abstraction. En effet, pris isolément, le pouvoir sans autorité 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 d'une 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. La domination nécessite une organisation dans laquelle elle prend tout son sens social. Le contexte social haïtien est, à ce titre, un bon exemple, 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 violence symbolique légitime développée par Bourdieu et Passeron (1970) dans *La reproduction*. Il est évident que tout ce qui est symbolique, au sens bourdieusien du terme, réfère à un aspect immatériel des relations sociales souvent marquées de prestige et de reconnaissance sociale.

Au Bachelier tout se passe comme si la violence, évidente dans les relations de pouvoir, faisait partie intégrante de la vie sociale et pédagogique. Dans cette perspective, les travaux de Durkheim (1966), de Bourdieu et Passeron (1964) et de Reboul (1977) confirment que les acquis scolaires, à cause de leur effet durable et transférable, ont la capacité d'influencer et d'inculquer des représentations, des manières de penser et d'agir propres aux idéologies en vigueur dans une société donnée. Dans le contexte sociohistorique haïtien, la violence, visible surtout sous sa forme physique, se trouve renforcée par la tradition et légitimée par la reconnaissance publique d'une soi-disant volonté de bien faire des acteurs du système éducatif.

Dans le contexte haïtien, l'on peut dire que la violence symbolique a commencé à se généraliser dans le champ éducatif avec l'arrivée, en 1860, suite à la signature du Concordat, des enseignants religieux étrangers. Ceux-ci, transmetteurs de la culture dominante, sont venus renforcer la position de la bourgeoisie. Pour Bourdieu et Passeron (1970), la violence symbolique s'installe dans l'action pédagogique exercée à l'école, à travers les institutions sociales formelles.

Cependant, c'est le caractère systématique de la reproduction sociale et sa méconnaissance qui portent certains auteurs, comme Voirol (2004), à penser que les paramètres à partir desquels Bourdieu identifie les racines institutionnelles de la violence symbolique sont faibles. Pour ces auteurs, la violence symbolique crée d'énormes pressions sociales et elle a la capacité de faire avorter tout mouvement d'émancipation sociale. Cette théorie de la violence symbolique offre un apport conceptuel appréciable pour lire et comprendre les rapports de forces qui interviennent dans le milieu socio-scolaire diglossique de cette recherche. De plus, comme pour mettre en garde contre toute dérive, Bourdieu et Passeron (1970) rappellent l'aspect non-génétique de la reproduction et de la représentation multidimensionnelle des espaces sociaux, ainsi que la pluralité de « champs » qui définissent des modes particuliers de domination. En effet, observer la manière dont les acteurs d'un milieu vivent, perçoivent et se représentent la violence symbolique n'est pas facile. Cependant, une fois cela fait, noter les actes qu'engendre cette violence symbolique ainsi que les tentatives qu'effectuent les acteurs d'un milieu

pour s'y conformer ou pour s'y soustraire aident à comprendre jusqu'à quel point ces derniers intériorisent les modes de domination en œuvre dans l'espace concerné. Dans le contexte haïtien, il reste que, ceux pour qui la LH est inaccessible, ne sont pas conscients de l'arbitraire qui marque ces relations de pouvoir que la violence symbolique engendre et qui s'inscrivent dans la structure sociale héritée du colonialisme.

2.3 Scolarisation et problématique linguistique en milieu diglossique

Il est devenu un truisme de dire que la problématique des langues occupe une place considérable dans la dynamique sociale de la plupart des pays ex-colonies. En effet, après la décolonisation, ces États naissants ont institué un système scolaire fortement marqué par le sceau de la culture métropolitaine. La LH, la langue de l'ex-colon, est devenue la langue de prestige, la norme, celle dans laquelle devaient se faire l'alphabétisation et la scolarisation. Mais en même temps, on a vu naître des mouvements qui ont revendiqué une place importante à la LB, langue maternelle, langue dominée. Les échos de ces revendications se sont fait entendre de façon plus retentissante dans l'institution scolaire.

2.3.1 École et idéologie diglossique (ID) en Afrique et dans les Antilles françaises

Dans les pays ex-colonies, le français n'a pas toujours le même statut. En Afrique sub-saharienne francophone, par exemple, la lexie relative au statut du français dans l'espace scolaire est instable. Pour Coste (1976), le français, langue officielle de cette partie du continent africain, malgré les fonctions considérables qui lui sont attribuées, demeure encore une « langue étrangère ». Alors que de nombreux spécialistes de la question éducative s'accordent pour adopter la terminologie « français langue seconde » (Vigner 1987; Cuq, 1991; Ngalasso, 1992), selon Ngalasso (1992), cette dernière expression réfère aux situations où le français, bien que langue étrangère, continue à avoir un statut privilégié dans un cadre public ou scolaire. Le français est alors considéré comme une langue seconde partout où il est langue officielle et est utilisé, à ce titre, de façon privilégiée : au parlement, dans l'administration, la justice, l'enseignement et les mass média. Plus récemment, plusieurs chercheurs, dont Velderhan (2002), ont suggéré,

pour le français en Afrique, l'expression « langue de scolarisation », parce que ce n'est qu'en milieu scolaire que cette langue devient accessible et praticable.

Dans les Antilles françaises, le mouvement de la créolité avec Confiant, Chamoiseau, Bernabé¹⁵ et celui de la créolisation avec Glissant, ont contribué à instrumentaliser les langues dans la dynamique sociale et militante antillaise. Là comme ailleurs, c'est particulièrement la pratique de la LB, langue maternelle, qui est mise de l'avant comme vecteur de l'identité culturelle des populations antillaises. Cela illustre bien la différence que fait Berthelier (1986) entre la langue maternelle, instrument symbolique, porteuse d'affect et d'émotion, et la langue seconde ou étrangère, langue à fonction instrumentale, utilisée pour fonctionner dans la société et s'y positionner. Dans une perspective pédagogique, de nombreux chercheurs s'accordent à reconnaître que la mobilisation des acquis linguistiques antérieurs, notamment en langue maternelle, dans le cadre du processus d'enseignement-apprentissage d'une langue seconde est importante (Lambert, 1975; Cumming, 1981; Dabène, 1994; Cummins, 1994; 1999). Sur le plan psychologique, des chercheurs comme Kress (1984) ont fait ressortir l'importance de la langue maternelle et la nécessité de la revaloriser à l'école, parce que de brusques changements de langue sont susceptibles d'entraîner des traumatismes psychologiques. C'est précisément le cas des élèves qui évoluent dans un contexte diglossique : ils doivent se débarrasser rapidement de la LB, leur langue maternelle, la langue du foyer, dès qu'ils franchissent le seuil de l'école.

Dans cette perspective, plusieurs chercheurs intéressés à la question scolaire dans les Antilles françaises pensent, comme Berthelier (1986), que l'exclusion, en milieu scolaire, des langues et des cultures d'origine, suscite le rejet des valeurs dont l'élève est naturellement porteur, ce qui entraîne une dévalorisation et un rejet implicites, mais réels. Certains auteurs vont jusqu'à penser qu'il est nécessaire de mettre en place des moyens de censure pour tenter de freiner l'expression de la culture de l'élève, culture

¹⁵ Il s'agit de trois auteurs martiniquais dont deux romanciers, Patrick Chamoiseau et Raphaël Confiant et, un éminent linguiste grammairien, Jean Bernabé. Ensemble, ils ont lancé le mouvement de la Créolité en France métropolitaine. En 1989, ils ont publié chez Gallimard, *Éloge de la Créolité*. Cette publication a connu un large succès éditorial. Et, l'œuvre, un manifeste littéraire, prétendait redéfinir l'identité créole et codifier une nouvelle démarche littéraire.

principalement véhiculée à travers la LB, la langue première. Valdman (1970, 1979), par exemple, soutient que la pratique de répression globale de la LB, le créole, au profit de la LH, le français, est une condition d'emploi et d'avancement. Lirius (1979), par contre, rapporte les réactions négatives que suscite chez les élèves antillais l'interdiction de la LB dans les cours de récréation, interdiction imposée par les instituteurs. Ces élèves admettent rapidement qu'il y a un net avantage à améliorer leur performance dans la LH, la langue seconde (le français), mais pas dans la LB, le créole, la langue d'origine. C'est que, comme le pense Lirius, "*le paraître sera privilégié au détriment de l'être*". Par ailleurs, Cummins (1989, p.77) souligne qu'il est important de valoriser l'identité de l'apprenant d'une langue seconde, car une telle approche a une incidence positive sur l'acquisition efficace de la langue cible :

"When school personnel rejects students' identities (by punishing them for using their native language, for example) they force students to make an unnecessary and potentially traumatic choice between their two cultures, and the resulting conflict may actually interfere with language learning".

En ce qui concerne le contenu de la discipline enseignée, de nombreux spécialistes sont catégoriques sur le rôle que joue la langue dans le développement culturel des ethnies minoritaires (Lirius, 1979; Diet, 1986; Giraud, Gani et Manesse, 1992, Mesmin, 1993). Ainsi, Lucrèce (1994) qualifie d'eurocentriques les contenus culturels véhiculés dans le cadre de l'enseignement dispensé aux Antilles. C'est que les systèmes scolaires modelés selon les prérogatives et normes de la métropole ont été transplantés aux Antilles sans adaptation, ni modification (Hall, 1979). Fanon (1961) a reconnu assez tôt le caractère inadapté de l'école guadeloupéenne, comme de l'école haïtienne, d'ailleurs. Parmi les principaux problèmes de ces systèmes éducatifs, le chercheur dénonce leur mode de fonctionnement qui met en jeu un ensemble de mécanismes qui provoquent l'aliénation culturelle et en favorisent la transmission. Saint-Pierre (1972) souligne également l'influence de la scolarisation et l'afflux constant de valeurs culturelles de la métropole, ainsi que l'inégale efficacité des deux langues dans le contexte antillais. Crane (1971), dans *Educated to immigrate*, au-delà de la maîtrise des langues, insiste sur l'un des effets plus profonds de cette situation : la vague d'immigration qui déferle sur les anciennes métropoles serait l'une des conséquences de

l'enseignement antillais, enseignement qui s'appuie sur un modèle pédagogique inadapté aux besoins locaux.

2.3.2 École haïtienne et idéologie diglossique (ID)

Le socle culturel de l'Haïti contemporaine ressemble à une pyramide à trois étages : à la base, quelques épars fragments des cultures amérindiennes; au milieu, les multiples éléments culturels des esclaves noirs venus d'Afrique, assise fondamentale de l'identité haïtienne; au sommet, les vestiges épars, mais combien déterminants, de l'héritage culturel et linguistique laissé par la colonisation française.

Comme dans la plupart des ex-colonies, l'État haïtien, fraîchement indépendant et sous la gouverne d'une élite acquise aux valeurs françaises, a fini par officialiser le parler du maître comme la langue norme légitime. En effet, à partir de 1926 et par voie constitutionnelle, la LH, le français, était devenu la seule et unique langue officielle du pays. La valorisation du parler français a été telle que, même la masse pour laquelle cette langue reste encore inaccessible, avait intériorisé le mépris attaché à la LB, la seule langue qu'elle possédait, le créole. La langue valorisée est restée alors celle des autres. Une telle attitude porte à croire que l'autonomie psychologique et comportementale est aussi importante que l'indépendance politique.

Ainsi, la mise en place d'un système éducatif haïtien, calqué sur celui de la France, a été le résultat d'un long et sinueux processus, surtout à cause des cicatrices profondes qu'ont laissées deux siècles de colonisation dans la mentalité collective haïtienne.

Au lendemain de l'indépendance, 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). En effet, le processus accéléré de déculturation et d'acculturation des populations locales, l'une des caractéristiques essentielles du système colonial, explique l'empreinte du colonialisme qui s'incruste dans

l'univers psychologique et comportemental des colonisés et des générations qui en sont issues (Laguerre, 1991). C'est sur cette base que Pierre (1995, p.12) trace ainsi le profil psychologique de la classe dirigeante au lendemain de l'indépendance :

« Suite à l'indépendance, une nouvelle classe dominante formée d'anciens esclaves et affranchis frustrés et assoiffés de privilèges se précipita pour remplacer au sommet de la hiérarchie les colons vaincus. Aveuglés par leur soif de privilèges, ils ont reproduit la même méfiance qu'arborait le colon, son maître [...] »

C'est dans un tel état d'esprit que la nouvelle élite procéda à la mise en place de l'école traditionnelle haïtienne. Comme dans d'autres îles de la Caraïbe et comme dans certains pays d'Afrique, le pays haïtien indépendant fut pris en main par une élite qui a vite tenté de reproduire le parler de l'ancien maître (Bunyi, 2001; Quist, 2001; Tickly, 2001). Avec la signature du Concordat, l'arrivée, en 1860, d'un important corps d'éducateurs religieux français en Haïti (Logan, 1930; Dartigue, 1939; Cook, 1948), coïncide non seulement avec l'officialisation de la religion catholique, mais encore avec la consolidation du système éducatif. Apparaissent alors clairement les caractéristiques de l'école traditionnelle haïtienne dont les gestionnaires sont plus soucieux de reproduire la culture coloniale que de répondre aux besoins éducatifs réels de la couche démographiquement majoritaire (Pierre, 2001). Bourdieu (1972, p.53) décrit ce processus en ces termes :

« Les caractéristiques déterminantes de l'institution scolaire sont acquises dès le moment où apparaît un corps de spécialistes permanents dont la formation, le recrutement et la carrière sont réglés par une organisation spécialisée et qui trouvent dans l'institution les moyens d'affirmer avec succès leur prétention au monopole de l'inculcation légitime de la culture légitime. »

À ce propos, Gilles (2000) précise que l'élite du pays qui maîtrisait la LH, 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 cette langue un statut formel. Dès 1926 et par voie constitutionnelle, elle l'a instituée comme seule langue officielle du pays. Cette décision est le signe manifeste de la colonisation linguistique¹⁶.

¹⁶ Selon Pierre (1995), la colonisation linguistique réside en l'usage exclusif de la langue du colonisateur comme véhicule de transmission du niveau de connaissance prédéterminé par ce même colonisateur, ainsi que des valeurs culturelles exogènes à rendre disponibles.

Le bien parler demeure un profond marqueur d'identité, de statut social et de pouvoir (L'official, 1979; Fauquenoy, 1990; Grimes, 1996) en Haïti. Par conséquent, l'école haïtienne, lieu principal d'acquisition du savoir formel et voie royale de mobilité sociale (Saint-Germain, 1988; Laguerre, 1991), se situe au cœur d'un conflit séculaire dont la langue est l'un des lieux les plus évidents (Laguerre, 1983). L'école opère dans un contexte diglossique où la LH, le français, langue de prestige et la LB, le créole, langue minorée, coexistent dans un rapport de force inégal et dont l'un des effets est la distribution inégalitaire et différenciée de leur fonction et de leur statut dans la société haïtienne. Se pourrait-il donc que l'école haïtienne transforme les inégalités devant la langue en inégalités sociales? (Laguerre, 1991).

Au niveau structurel, avant la mise en œuvre des différentes réformes, le cursus scolaire complet s'étalait sur une période de treize années, subdivisée en deux grands cycles : celui du primaire, s'étalant sur six ans, et celui du secondaire, sur sept ans. À la fin du premier cycle, l'élève recevait un diplôme de fin d'études primaires; à la fin du second, les diplômes de fin d'études secondaires (baccalauréat I et II). Il n'y a pas longtemps, la littérature apprise à l'école haïtienne était en grande partie celle de la France et les manuels scolaires utilisés venaient de France. L'inadaptation de leur contenu à la réalité du pays était évidente, même quand cela confortait une partie de la société haïtienne plus sensible à la culture venue d'ailleurs qu'à la sienne, la créole. Depuis, la situation a beaucoup changé, mais sans vraiment transformer le rapport de l'Haïtien à la culture française.

Ainsi, l'école haïtienne place l'élève haïtien essentiellement créolophone dans une situation conflictuelle : la langue qui lui avait permis de s'exprimer et de s'affirmer est rejetée et désormais dénuée de valeur sociale, alors que de nombreux chercheurs ont démontré que chaque langue effectue son propre découpage de la réalité et qu'une langue n'est pas un instrument passif (Whorf, 1967; Kristeva, 1981; Humbolt, 1997, 1999). D'autres chercheurs soulignent les effets psychologiques négatifs de situations

linguistiques conflictuelles sur le processus d'acquisition des langues, puisque la langue maternelle est au cœur du processus de symbolisation linguistique à partir duquel se structurent le psychisme et les capacités cognitives (Richards, 1978; Cummins, 1981; Diet, 1986; Chaudron 1988). Il est établi, par de nombreuses recherches, que le pourcentage élevé d'échec scolaire est souvent dû à des tensions psychologiques (Giraud et Gani, 1992; Déjean, 1983; Latortue, 1993; Vernet, 2000). Au sujet du taux croissant d'échecs enregistrés aux examens d'État du ministère de l'Éducation nationale d'Haïti, Vernet (2000) fait la remarque suivante : les franges des milieux unilingues défavorisés qui ont accès à l'école n'y restent pas longtemps et rejoignent rapidement la masse des analphabètes. Pour Joassaint (1978 p.5), l'usage exclusif du français dans les écoles haïtiennes prend des proportions dramatiques :

« Ce n'est pas seulement notre communauté que la langue française a déchirée. Elle a aussi provoqué une 'lutte silencieuse' entre notre pensée et notre langage. »

En ce qui a trait à l'enseignement-apprentissage des langues en présence dans le contexte scolaire haïtien, de nombreuses études révèlent l'inefficacité du processus d'enseignement du français langue seconde dans ce pays; les objectifs définis dans le curriculum de l'École fondamentale du ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse et des Sports d'Haïti sont loin d'être atteints (Pierre-Jacques et Locher, 1987; Asselin 2000; Gilles 2000).

Il est généralement admis que la dynamique de la réforme passe par la langue, mais du point de vue pédagogique, les difficultés ont vite surgi. Une enquête menée par le MENJS en 1984 révèle chez les élèves de 2^e et de 4^e années du primaire de sérieuses lacunes, tant en créole qu'en français. Une autre enquête (1986-1987) visant à évaluer les avancées de la réforme révèle que les classes réformées sont, en général, moins performantes que les classes traditionnelles, notamment en français. Malgré les nombreux efforts entrepris sur les plans législatif et politique, la LB, le créole, n'a donc pas pu assumer son rôle d'outil de communication intégral dans l'école fondamentale et, aujourd'hui encore, la LH, le français, est considéré comme la langue qui favorise la mobilité personnelle et sociale (Doucet dans MENJS, 2000).

Le taux d'échec élevé, enregistré dans le fonctionnement du système éducatif haïtien, témoigne de la fonction sociale de sélection-élimination et de l'inefficacité du système. C'est un état de fait que Wiesler (1978) résume ainsi : en milieu rural, sur une cohorte initiale de 1000 élèves, seulement 16 obtiennent le certificat d'études primaires (CEP) sans redoublement. Les chiffres avancés par le Service des études et du plan de la direction de la planification et de la coopération externe (DPCE) du MENJS révèlent aussi une situation alarmante : d'une année à l'autre, le nombre de diplômés formés par le système éducatif haïtien diminue considérablement. De l'année 1996-1997 à l'année 1997-1998, ce nombre a varié de -77% dans le secteur public et de -90,9% dans le privé. Ainsi, pour cette même période, sur 1000 élèves, seulement 142 ont pu obtenir le diplôme de fin d'études secondaires. En juin 2001, dans le cadre de l'officialisation des examens de fin d'études fondamentales, la commission d'évaluation des apprentissages du troisième cycle fondamental a publié les résultats suivants : sur les 65 958 candidats, le taux de réussite s'élève à 36,64% pour l'épreuve de communication française et à 73,62% pour celle de communication créole. Pour les langues étrangères (espagnol, anglais) le taux de réussite est encore plus bas, soit 29,81%.

Tous ces faits nous portent à soulever un certain nombre de questions. Quel est l'impact de l'ID dans les rapports de l'enfant haïtien avec le pouvoir? Quelles sont les formes de violence symbolique exercées dans l'école observée? Quelle incidence cette violence a-t-elle sur l'identité et le statut social des élèves au cours du processus de scolarisation?

2.4 Quelques repères théoriques du cadre méthodologique

Cette étude s'inscrit dans les champs de l'ethnographie et de la sociologie. Elle emprunte aussi à la sociolinguistique critique certains aspects de sa démarche. Il s'agit d'une approche ethnographique critique.

La « sociolinguistique critique » a pris naissance à l'ombre de la sociologie. Elle vise à soumettre l'étude des formes langagières à des analyses et à des interprétations des dynamiques sociales. Elle explore les discours, les formes linguistiques et les orientations

idéologiques des locuteurs pour en dégager un sens. Bien que très liée à la sociologie en général, il convient de préciser qu'il ne s'agit point de la sociologie en tant que science mathématiquement formalisable. Il est plutôt question ici de la nouvelle sociologie développée dans les pays anglo-saxons et caractérisée par une approche dite de la microsociologie. Toutefois, la microsociologie a des limites qui obligent à recourir à la sociolinguistique critique. Cette forme de microsociologie qualitative et interprétative revendique son intérêt pour une échelle réduite des observables à étudier, ainsi que pour une démarche descriptive et herméneutique. Pour reprendre Geertz (1973), des recherches de ce type n'ont pas pour but de formuler des lois régissant un ensemble de phénomènes ayant des critères et des caractéristiques communs, mais plutôt d'examiner des comportements observables, en relation avec les significations et les modifications qu'en donne l'esprit. De telles recherches se situent dans un paradigme interprétatif (Erickson, 1986).

Cependant, l'orientation interprétative de cette démarche méthodologique souligne le fait que la signification donnée par les acteurs aux actions qu'ils posent, même lorsqu'elle est significative pour la présente étude, n'en constitue pas pour autant un élément central. Elle n'est qu'une étape, un point de départ. Cette recherche étudie en profondeur un cas unique, une classe de troisième année, dans une école fondamentale (primaire) haïtienne, au moyen d'une '*description riche et dense*' (Geertz, 1973). Pour ce faire, on ne peut retenir l'acceptation de l'acte discursif que propose l'approche micro-sociologique parce qu'elle considère cet acte comme modalités de structuration et/ou comme exemples-types d'un parler local en circulation dans la société. En effet, dans le milieu socio-scolaire haïtien, la signification que donnent les acteurs à l'agir ne va pas toujours de soi. De plus, le concept d'ID, tel que nous le concevons, suggère que l'interprétation du réel, façonnée à partir de l'expérience quotidienne des acteurs, peut donner lieu à l'émergence de discours et/ou de comportements ambivalents. De tels discours et comportements pourraient traduire une forme de négation, de nihilisme et même d'inconscience face à la réalité immédiate. Ils pourraient encore révéler tout simplement des stratégies conscientes de survie dans un milieu hostile qui porte précisément à ne pas dévoiler explicitement le réel comme on le perçoit. Lamarre et

Rossel Parades (2003, p.63), se référant aux limites d'une approche ethnographique trop étroitement liée à une tradition ethno-méthodologique ou interactionniste, nous mettent en garde :

«...While situations are defined by interactants, in keeping with interactionist or ethno-methodological approach, analysis fails to take into account that definitions of situations are rarely neutral or innocent».

En effet, lorsqu'il s'agit d'analyser l'acte discursif comme fait social, les bribes de paroles, le simple dire et l'analyse des discours traités strictement comme microcosme ne permettent pas l'identification et l'explication de la construction des relations de pouvoir, aspects clés d'une sociolinguistique critique.

De plus, en optant pour un paradigme sociolinguistique, nous optons aussi pour un processus de construction et de co-construction du sens de la réalité, telle qu'interprétée au sein du groupe d'acteurs socio-scolaires observés. Cette position a l'avantage de ne pas exclure le côté individuel, intellectuel (mental) et comportemental du processus d'enseignement-apprentissage en Haïti. En ce sens, l'ethnographie suit les traces des anthropologues sociaux (Palmer; Lacey; Hargreaves; Becker; Mehand; Poupart; Woods ...) qui, dans le cadre de cette approche, ont fait œuvre de pionniers, en utilisant comme instruments principalement l'observation et les entretiens. Une telle approche exige également l'examen des valeurs, des croyances, des rituels, des règles et des stratégies qui, dans cette recherche, entourent les pratiques pédagogiques en œuvre dans le milieu scolaire haïtien.

CHAPITRE III
LA MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente la structure méthodologique de la recherche. Après avoir rappelé la question de recherche, des précisions seront apportées sur la démarche méthodologique retenue, qui combine les techniques de l'ethnographie et de la sociolinguistique critique. Les différents éléments qui constituent l'infrastructure méthodologique de la recherche seront ensuite présentés: choix du site, outils de la collecte de données, protocole d'analyse des données.

3.1 Rappel de la question de recherche

L'étude tente de répondre à la question centrale suivante : **dans un contexte d'idéologie diglossique, l'école haïtienne contemporaine ne contribue-t-elle pas, par une violence symbolique, à perpétuer chez les unilingues créolophones une attitude infériorisante envers la langue créole?**

Dans cette étude, le concept d'ID désigne **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 les comportements sociaux conformes aux idées caractéristiques de ce système.**

Le balisage du concept d'ID présente un certain nombre de difficultés, tant dans ses manifestations matérielles (savoirs) qu'immatérielles (croyances, valeurs, affect); d'autant plus que l'idéologie diglossique n'est pas facilement observable et ne se mesure pas. Cela appelle l'option d'une approche qualitative qui, selon Van der Maren (1995), facilite l'analyse de faits humains, comme le phénomène diglossique pour lequel aucune théorie ne permet la construction, voire l'usage, d'une échelle de mesure. Cette étude sera donc une recherche qualitative de type ethnographique qui mettra à profit les apports de la sociolinguistique critique, au sens que donne Heller (2002) à cette science.

3.2 Caractéristiques de l'ethnographie

L'ethnographie, comme méthode de recherche, présente un certain nombre de caractéristiques. Woods (1990) signale que la recherche ethnographique en matière d'éducation a fait ses débuts en Grande-Bretagne, au cours des dix dernières années. Elle est reconnue pour la contribution appréciable qu'elle peut apporter à toute recherche qui tente de comprendre des formes ou des processus culturels (Woods, 1990). Le principal avantage de cette approche est que, par le biais des techniques d'observation, elle permet d'avoir une image quasiment photographique du sujet de recherche (Wallen et Fraenkel, 1993; Fortin, 1996), une classe haïtienne dans notre cas. En fixant, comme sur une pellicule, la pratique quotidienne de l'enseignante observée, il sera possible de confronter son discours à sa pratique, tout en tenant compte des modalités de justification ou des tentatives de conciliation des formes actives et discursives par lesquelles se manifeste l'ID.

De plus, l'un des avantages de la méthode ethnographique est qu'elle offre la possibilité d'investiguer (à partir de la description et de l'analyse préalable) des réalités complexes comme celle qui fait l'objet de cette recherche. En effet, l'ethnographie permet de mettre en lumière de dures réalités qui peuvent se cacher sous des apparences souvent marquées du sceau de la neutralité et du désintérêt. Ainsi, une étude menée sur ces bases est susceptible de révéler des vérités fort étonnantes du contexte scolaire haïtien, si peu étudié. Elle permet de suivre les louvoiements, les interrogations, les incertitudes ou les retours en arrière qui alimentent la démarche des enseignants et des élèves. En définitive, l'ethnographie met à jour les multiples voies et moyens que prend l'action pédagogique en train de se construire et de se produire *hic et nunc*.

3.2.1 Une approche ethnographique critique

La présente étude, basée sur la sociolinguistique critique et l'approche ethnographique, tentera de comprendre comment les rapports de différence et d'inégalité se tissent et se reproduisent dans le contexte scolaire. Elle cherchera principalement à déterminer comment les acteurs de ce milieu se servent de leurs compétences, de leurs connaissances linguistiques pour atteindre un certain nombre d'objectifs : améliorer leur position sociale, obtenir des effets ou des suites qui leur permettront de se défendre et de

survivre, de maintenir une position souhaitée ou de s'imposer. Il est bon de faire remarquer ici, comme le fait Heller (2002), que les actes sociaux et les actions communicatives de ces acteurs contribuent à la régulation des ressources matérielles et symboliques plus larges du milieu. Aussi, l'élément discursif, qui reste capital, ne se réduira pas, dans cette recherche, à des bribes de paroles ou à des particules de discours isolés et s'inscrivant dans un contexte non déterminé. Il sera plutôt appréhendé comme un ensemble d'actions reliées à d'autres actions dans le contexte sociohistorique haïtien, au double niveau symbolique et matériel. Une telle démarche a pour avantage de mettre à nu les mécanismes latents ou cachés dans la structuration du discours, mécanismes qui supportent la perpétuation ou la transformation de l'ID dans la société haïtienne. Mauduit (1960, citant Bergson) rappelle l'importance des mots : ils sont à la base de notre formation culturelle, ils sont l'élément de liaison primordial entre notre monde psychique et le monde social. Notre mode de connaissance est la raison logique, avec le langage comme support. Mauduit (1960, p.56) est encore plus catégorique en définissant le rôle du chercheur dans une recherche ethnographique :

« Le premier souci de l'ethnologue est de fixer avec précision, pour les définitions ultérieures, la valeur des mots dans leur compréhension et leur extension, afin de relier dans un réseau logique, les phénomènes entrant dans le champ de son étude ».

3.2.2 Le rôle de la chercheuse

En recherche ethnographique, le rôle du chercheur a une importance particulière. Il s'agissait, pour moi, de faire une description aussi neutre et complète que possible des faits observés sur le terrain. Aussi, l'observation s'est-elle déroulée dans le souci de capter le sens des comportements et des discours dans leur aspect matériel et symbolique, tout en faisant ressortir les rapports qu'ils entretiennent entre eux. En ce sens, j'ai fait mien le mot de Mauss (1967, p.8) 'Le jeune ethnographe qui part sur le terrain doit savoir ce qu'il sait déjà, afin d'amener à la surface ce qu'on ne sait pas encore.' Entreprise fort exigeante, s'il en est !

Vu les difficultés subjectives que peut poser ce genre de recherche, ma tâche exigeait également de faire montre de vigilance sur le terrain. Étant née et ayant grandi

en Haïti, je devais en outre relever un défi que Goffman (1973) nomme « *le paradoxe de la familiarité* ». Toutefois, je me suis efforcée d'adopter l'attitude qui, selon Woods (1990, p.88), permet d'éviter ce dilemme devant lequel se trouve l'ethnographe :

L'ethnographie a toujours consisté à distinguer l'observateur de l'observé, le chercheur de la recherche [...] la distance a été largement maintenue dans l'intérêt de l'analyse d'aide, comme une précaution contre le danger de 'devenir membre' de la société analysée, et pour promouvoir un certain confort dans une tâche difficile et complexe. Le corollaire de cela, c'est inévitablement, la sous-représentation des perspectives propres au sujet.

À cela, il faut ajouter que la chercheuse doit s'armer d'une grande souplesse et d'une bonne dose de tolérance devant l'émergence de comportements, de discours et de faits inattendus qui pourraient, par la suite, faciliter l'apparition de thèmes pertinents. Il faut en outre interroger tout ce qui est vu ou dit sur le terrain tout en se gardant de porter des jugements moraux, car le but ultime est de parvenir à s'effacer, à se rendre invisible, de façon à pouvoir détecter les inhibitions des acteurs, dès les premiers jours d'observation.

Pour cela, l'ethnographe doit rechercher « *l'objectivité* » dans « *l'exposé comme dans l'observation* ». Il doit dire ce qu'il sait, tout ce qu'il sait, rien que ce qu'il sait et éviter les hypothèses, historiques ou autres, qui sont parfois inappropriées et souvent dangereuses (Woods, 1990). Certes, l'ethnographe « *ne doit négliger aucun détail. Il lui faut non seulement tout décrire, mais (il doit) aussi procéder à une analyse en profondeur, où se marquera la valeur de l'observateur, son génie sociologique* » (Woods, p.97). Éviter les hypothèses et procéder à une analyse en profondeur : là est toute la difficulté d'une approche ethnographique inductive, c'est-à-dire une approche qui tente de faire émerger de la description exhaustive du terrain les hypothèses et les principes explicatifs (Lénel¹⁷, 2006).

Enfin, l'approche ethnographique critique a l'intérêt de faciliter le recours aux grandes théories macrosociologiques comme ancrage, éclairage ou point d'appui du processus d'interprétation des observations réalisées au niveau microsociologique.

¹⁷<http://laboratoiregeorgesfriedmann.univ-paris1.fr/lgf/IMG/pdf/Lenel.pdf>

3.3 Planification de la collecte des données

Dans toute recherche ethnographique, la planification de la collecte des données peut être considérée comme l'une des étapes les plus cruciales de la recherche. Tout d'abord, il faut choisir le site et négocier le droit d'y accéder en tant que chercheur. Cette négociation peut se dérouler à plusieurs niveaux : l'école, les services académiques et éventuellement le ministère. De plus, lorsqu'on est sur les lieux, les relations avec les sujets (notamment les enseignants observés en classe) doivent être constamment négociées et renégociées tout au long de la recherche.

Il faut ensuite déterminer les techniques d'enquête. Il est évident que l'observation participante est au cœur du dispositif de la recherche ethnographique en général (en ethnologie comme en sociologie). Les conversations spontanées de terrain, d'une part, et les entretiens, plus ou moins structurés d'autre part, peuvent être utilisés comme techniques complémentaires. Il est également possible d'avoir recours aux questionnaires.

Aussi, l'utilisation de matériaux écrits peut devenir un complément utile de l'observation. On peut considérer certains documents comme des instruments quasi-observationnels, capables de remplacer les chercheurs, lorsqu'il leur est impossible d'être présents. Parfois même, de tels documents peuvent constituer le corpus de données le plus important d'une recherche. Ainsi, pour cette étude, des documents officiels disponibles ont été analysés.

3.3.1. Le choix du site de recherche

L'école retenue pour la recherche est située à Port-au-Prince, capitale d'Haïti. Il s'agit d'une école privée, choisie pour sa facilité d'accès et l'ouverture d'esprit manifestée par la direction. L'institution relève du département de l'éducation de

l'Ouest¹⁸. Cet espace scolaire couvre la capitale et regroupe environ 80% de la population scolaire. En effet, l'école haïtienne est essentiellement urbaine et se concentre dans les principales grandes villes : Port-au-Prince, le Cap-Haïtien, Jacmel, Gonaïves, (Annuaire statistique du MENJS, 2001). Outre les caractéristiques géographiques, des critères socio-économiques et culturels ont contribué à déterminer le choix de cette école : les parents des élèves appartiennent à un milieu socioéconomique défavorisé et leur niveau de scolarisation est moyennement bas; l'environnement immédiat de l'institution présente des lacunes physiques, matérielles et didactiques; l'école est de confession catholique et appartient au réseau privé qui gère près de 90 % du système scolaire. Selon plusieurs sources, *Diagnostic technique du système éducatif* (1995), l'UNESCO (1998), l'Annuaire statistique du ministère de l'Éducation (1998), FONHEP (1999), les écoles haïtiennes sont en majorité de foi religieuse, catholique ou protestante, et près de 76% des écoles du niveau fondamental sont privées. C'est dans ces écoles que se retrouvent en grande partie les élèves issus de la majorité unilingue créolophone.

Les principaux critères retenus pour choisir la titulaire de la classe observée sont les suivants : le profil socio-professionnel, le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement (12 années au moins) ainsi que la formation (préférentiellement, un/une diplômé/e de l'École normale supérieure¹⁹ équivalent de la Faculté d'éducation de l'Université de Montréal. Les pratiques langagières et les attitudes de la titulaire face aux deux langues ont servi de point de départ pour comprendre les observations. Le sujet ne représente qu'un cas particulier à étudier à fond.

Quant au choix du niveau d'enseignement, il est fondé sur le poids scolaire du cycle choisi dans l'ensemble de la structure de l'école fondamentale : le premier des trois cycles de ce niveau d'enseignement. Ce premier cycle comprend quatre années d'études. Le créole oral et écrit est enseigné au cours des deux premières années. Le français oral est introduit dès la première année. L'initiation à la littérature française ne commence

¹⁸ Il existe dix départements scolaires sous contrôle du ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle d'Haïti.

¹⁹ C'est l'École normale supérieure (ENS) qui forme en grande partie les enseignants destinés à l'enseignement secondaire. Elle équivaut à une faculté d'éducation des universités du Québec.

qu'en deuxième année. C'est à partir de la troisième année que, selon le curriculum officiel, les heures d'enseignement du créole commencent à diminuer. Cette année est définie dans le curriculum officiel comme celle du renforcement et de la consolidation des compétences en français oral et écrit. En effet, c'est seulement au niveau de la troisième année, celle du renforcement et de la consolidation de l'entrée dans le monde de la lecture et de l'écriture en langue française, qu'apparaît dans le curriculum (programme détaillé, 3^e année fondamentale) le terme déterminant dans l'apprentissage d'une langue : compréhension (orale et écrite). Cela implique, pour reprendre les termes d'Hudelson (1981), la construction ou la négociation du sens du texte lu ou produit, en faisant appel aux expériences vécues, aux antécédents linguistiques, bref, au bagage culturel propre de l'apprenant. Le curriculum officiel de la troisième année de l'école annonce en quelque sorte les changements que souhaitait apporter la réforme Bernard au sujet du dynamisme de l'enseignement et de l'ancrage des élèves dans leur réalité quotidienne. Quant aux changements relatifs aux méthodes d'enseignement, le programme de français langue seconde de la troisième année atteste du désir de passer de la mémorisation mécanique à une méthode plus vivante, plus englobante et plus active : « *Sans être novatrice, l'approche proposée, n'est en fait qu'une adaptation de la méthodologie communicative aux spécificités de notre milieu éducatif...* » (Programme détaillé, troisième année, École fondamentale, français, p.15).

3.3.2 Techniques de collecte des données

L'approche ethnographique privilégie des séquences d'observation accompagnées d'entrevues semi-structurées qui offrent la possibilité d'analyser des actes de paroles (Fortin, 1996) avec des informateurs clé (Mauss, 1967). Les principes d'objectivité et d'exhaustivité ont été respectés tant dans le cas de l'observation que dans celui de l'exposé des faits. Ainsi, la description, qui en résulte, s'est voulue claire et exhaustive. Elle a été suivie de l'analyse en profondeur du phénomène observé. Cette démarche correspond donc bien à ce que décrit Mauss (1967, p.18) en ces termes :

« L'entreprise ethnographique montre qu'une patiente enquête descriptive permet, à terme, la décantation des données sporadiquement collectées et, à partir d'elles, l'émergence de thèmes ordonnateurs préjudant à la formation de concepts enracinés qui s'articulent enfin au sein d'une théorie suis generis ».

Pour réaliser cette collecte, la démarche suivante a été suivie :

- 1 Négociation avec le directeur de l'école-site choisie à Port-au-Prince, étape nécessaire pour le convaincre du bien-fondé de cette étude et définir les paramètres de l'observation.
- 2 Observation instrumentée (prise de notes à la main, enregistrement sonore sporadique) et non-participante des attitudes linguistiques des enseignants, des administrateurs, ainsi que des pratiques langagières des élèves d'une classe de troisième année fondamentale.
- 3 Entretiens ouverts avec l'enseignante observée et le directeur de l'établissement, groupe de discussion 'focus group' avec d'autres enseignants de l'école, afin de capter les pratiques langagières naturelles et spontanées, ainsi que l'expression d'attitudes et d'opinions sur les langues française et créole.
- 4 Collecte de documents utiles à l'analyse documentaire.

3.3.2.1 Les outils de collecte des données

Cette recherche a utilisé plusieurs types d'outils et la triangulation des données dans le but de garantir la validité des résultats : observation non participante en classe, entretiens semi-structurés, groupe de discussion et analyse documentaire.

À l'observation en classe ont été ajoutés les entretiens avec la titulaire de la classe observée et avec le directeur de l'école. Un groupe de discussion (focus-group) a été organisé avec cinq enseignants dont deux de ce même niveau d'étude. À cela s'est ajoutée une analyse documentaire, en vue de trianguler les données et de favoriser une description plus complète de l'objet d'étude.

3.3.2.2 L'observation en classe

L'observation en classe permet l'étude intensive et approfondie des comportements difficilement verbalisables des acteurs dans leur milieu professionnel.

Certains chercheurs, tels Léon et al, (1977); Mouly, (1978); Travers, (1978); Borg, (1981); Bailey, (1982), font de l'observation une stratégie spécifique à la recherche ethnographique. Gagné et Lazure (1990), de leur côté, considèrent l'observation comme une démarche, c'est-à-dire un ensemble de techniques pré-établies. Les modalités de l'observation retenues, désignées ici comme observation externe ou 'passive observation', relèvent de ces points de vue. Cela correspond à l'observation non-participante selon l'échelle de Spradley (1980). Des contraintes de temps et de moyens, m'ont empêchée d'interviewer les élèves de l'école et leurs parents. Pour mieux comprendre la logique globale qui sous-tend les comportements observés, les discours tenus et le système symbolique régissant le processus éducatif en œuvre dans ce milieu socio-culturel, j'ai dû accepter le défi de me fondre dans la classe, de m'effacer et de me faire oublier.

La collecte des données a été effectuée selon les paramètres retenus et s'est étalée sur une période d'environ deux mois. L'observation en classe s'est déroulée comme prévu, sur une période intensive de sept semaines consécutives, entre le 30 octobre et le 12 décembre 2002. À cause d'une subite aggravation de la situation politique, la huitième semaine a été réservée, de toute urgence, par l'école, aux examens de la deuxième étape. Cette même semaine a été consacrée aux entretiens, alors même que les examens se poursuivaient. Au cours de la période d'observation, je me suis discrètement installée dans une salle de classe de troisième année fondamentale, en tentant de m'effacer le plus possible. Malgré un bref changement de niveau et de titulaire durant les deux premiers jours, j'étais présente du lundi au vendredi, au moins six heures par jour, ce qui représente un total d'environ 180 heures d'observation intense et non-participante, nonobstant les journées de troubles politiques. L'enseignante de la troisième année du premier cycle de l'école fondamentale (primaire) a été observée durant toute sa journée de travail, ce qui correspond à environ six heures d'enseignement. En gros, l'observation a été réalisée de façon intensive, dans un contexte sociopolitique tendu et chargé d'impondérables, sur lequel je reviendrai au cours du chapitre suivant.

L'observation en classe a eu pour principal objet les pratiques langagières ainsi que les représentations sociales des deux langues du titulaire de la classe observée. Me situant dans une perspective inductive, je tentais de pénétrer la réalité quotidienne des acteurs de cette sphère sociale, afin d'en noter et d'en enregistrer toutes les facettes prises sur le vif, au moment même de leur manifestation, dans toute leur spontanéité : activités, discours, rites, comportements, relations et attitudes particulières et plus discrètes.

Ces enseignants généralistes peuvent planifier à leur gré l'horaire ou l'organisation des différentes disciplines dans le cadre d'une journée de travail. L'observation quotidienne et systématique du titulaire de la classe retenue est donc ce qui convient le mieux au niveau de l'attention et de la vigilance à porter aux faits qui se produisent dans la classe. De plus, cette option permet d'élargir le champ d'observation en comparant et en identifiant les modalités du processus éducationnel d'une discipline à une autre. Cela a permis d'enrichir la réflexion, d'alimenter et d'approfondir l'analyse, car l'objet central d'observation reste et demeure le dévoilement du processus de reproduction ou de transformation de l'idéologie diglossique dans le cadre des pratiques observées en salle de classe, dans ce contexte social précis. Dans cette perspective, certains moments jugés clés durant la période d'observation ont été accompagnés d'enregistrements sonores, malgré le biais de « *désirabilité sociale* » que l'usage de cette technologie peut engendrer.

L'enregistrement visait à capter les interactions verbales spontanées de l'enseignant et des élèves dans le contexte de la salle de classe. Les comportements jugés significatifs ont été immédiatement consignés dans le journal de bord, tout au long de l'observation. Cet outil m'a permis de rester active durant le processus d'observation, en me maintenant impliquée dans le processus de traitement de l'information, ce qui inclut la prise de note, les questionnements, la formulation d'hypothèses, etc.

3.3.2.3. Les entretiens

Conformément à l'approche de De Ketele et de Roegiers (1996), les entretiens ont été conduits auprès de différents membres du corps enseignant : la titulaire de la

classe observée, le directeur et d'autres enseignants du même cycle d'étude. Dans le cas de la titulaire, il s'agissait d'abord d'entretiens quotidiens informels visant à étayer certains faits observés, puis d'un entretien formel semi-structuré. Dans les deux cas, ces entretiens ont été menés, sans liste de questions préparées à l'avance et auxquelles il fallait répondre dans un ordre prédéterminé. Toutefois, des thèmes possibles ont été énoncés pour guider les entretiens, ce qui correspond à un système d'interrogation souple, en accord avec la démarche épistémologique définie plus haut. Ces entrevues m'ont permis de me distancier de la situation, alors même que je tentais de cerner l'idéologie de ceux qui sont engagés dans la pratique enseignante. Les thèmes en question ont porté tant sur des faits objectifs que sur les représentations des enseignants et du directeur, par rapport à la problématique de recherche. L'objectif premier justifiant l'utilisation de cette technique a été l'obtention d'informations pertinentes dans un temps raisonnable.

Les entretiens ont eu lieu avant le congé de Noël, durant la dernière semaine des examens de la deuxième étape. Les activités étant alors déjà planifiées et les échanges se faisant rares entre les élèves, de même qu'entre élèves et enseignants, j'ai dû observer sporadiquement le déroulement de la journée scolaire. Une situation analogue avait d'ailleurs déjà fait l'objet d'une observation plus soutenue au mois d'octobre, époque correspondant aux deux derniers jours d'examen de la 1^e étape. Plus de six semaines d'observation ayant été réalisées, ce qui restait à faire, en ces moments de tumulte et d'insécurité politiques, était de réaliser rapidement les entretiens, avant que ne soit brusquement émis un ordre de fermeture des écoles, jusqu'au rétablissement de l'ordre. À la fin d'une journée de travail, le lundi 9 décembre 2002, j'ai rencontré la titulaire de la classe observée et le jeudi 12 décembre 2002, la discussion de groupe (focus-groupe) a pu avoir lieu. Y ont participé cinq enseignants dont trois du deuxième cycle (4^e année) et deux du premier (3^e année). Le matin du 13 décembre 2002, très tôt, avant les heures de cours, la direction avait pu réserver une salle de classe pour pouvoir réaliser l'entretien. La rencontre avec le directeur a eu lieu dans son bureau. Alors que les deux premiers entretiens, dont celui avec l'enseignante observée et celui avec les membres du groupe du soutien avaient largement débordé la quarantaine de minutes prévues, l'entretien avec le directeur, n'a duré qu'un peu plus d'une trentaine de minutes.

Au cours de l'entretien avec la titulaire, cinq grands thèmes ont été abordés : a) les grandes lignes de la réforme Bernard, notamment l'introduction du créole à l'école haïtienne; b) la pratique enseignante quotidienne, plus précisément celle de l'enseignement-apprentissage du français langue seconde; c) les représentations sociales des deux langues; d) la formation professionnelle de l'enseignante, incluant la perception qu'a celle-ci de l'efficacité de sa pratique; e) la perception du rôle social de l'enseignement du français langue seconde dans ce contexte, de même que son traitement par rapport aux autres matières (français langue seconde, langue de prestige). Cet entretien a été complété par un journal de bord dans lequel ont été consignés gestes, comportements observés et commentaires recueillis sur les lieux durant les entretiens informels. Y figurent également des informations personnelles venant de l'enseignante observée.

L'entretien avec le directeur et propriétaire de l'établissement a duré une trentaine de minutes. Détenteur d'un pouvoir administratif et linguistique, jouant un rôle d'interface entre le ministère de l'Éducation et le personnel de l'établissement, le directeur est un acteur non négligeable dans le cadre de cette étude. Sa vision, son jugement, sa perception de la problématique linguistique se font sentir dans son mode de gestion et son style de leadership. Sans faire fi de l'autonomie relative associée à la pratique enseignante, son style de leadership peut certes influencer, voire cautionner soit la reproduction, soit la transformation de l'ID dans son école. L'entretien a porté sur trois thèmes principaux : 1) la composition de la clientèle scolaire (élèves et parents inclus); 2) le curriculum prescrit (officiel) et les causes possibles des échecs scolaires, notamment en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage des langues; 3) les modalités d'intégration de la culture dans l'enseignement du français langue seconde au fondamental et la pertinence de cet apprentissage.

Le groupe de discussion (focus-group) a regroupé cinq enseignants des premier et deuxième cycles de la même école. Cette technique a l'avantage de faciliter le flot de la communication, de favoriser des échanges spontanés et naturels qui laissent apparaître les divergences ou les accords. Vu le nombre d'intervenants et le caractère animé de la discussion, la séance a duré presque une heure. Les échanges ont permis de recueillir les

opinions, les perceptions de la réalité éducative haïtienne, ainsi que des informations plus factuelles concernant les acteurs.

Il faut noter également que des entretiens informels avec la titulaire observée ont eu lieu en salle de classe, durant les pauses et les récréations. Cela me permettait de compléter mes notes de terrain et d'éclaircir, en l'absence des élèves, certains points ou comportements qui me paraissaient inexplicables. En définitive, ces entretiens ont permis de dégager certaines catégories qui ont guidé le processus d'observation, ainsi que l'analyse et l'interprétation des données recueillies. Tous les entretiens ont été enregistrés sur bande sonore, à l'exception des entretiens informels, menés occasionnellement durant la période d'observation.

3.3.2.4. Les notes de terrain

Durant toute la période d'observation, des notes de terrain ont été consignées au crayon et de manière systématique dans un journal d'enquête. Les données d'observation, au sens strict du terme, s'y retrouvent. Régulièrement, à la fin de chaque journée, ces notes ont été transcrites dans un journal électronique de recherche. Ce dernier document rapporte, outre les informations factuelles provenant de mon journal d'enquête et saisies sans altération, mes réflexions et mes questionnements spontanés, une esquisse de certaines perspectives théoriques, ainsi que des pistes bibliographiques.

Ce journal électronique a permis de préparer des rapports hebdomadaires de recherche, au fur et à mesure que se déroulait l'observation sur le terrain. Les rapports étaient principalement destinés à ma directrice de recherche, qui par ce biais, m'a amenée à approfondir mes réflexions et à entrevoir des pistes possibles d'analyse.

3.3.2.5 L'analyse documentaire

L'analyse documentaire comprenait l'examen d'un ensemble de documents sélectionnés pour examiner leur poids dans le processus de reproduction de l'ID à l'école haïtienne. Ainsi, j'ai procédé au dépouillement d'une quantité non exhaustive d'écrits

officiels et didactiques. L'analyse des données tirées de ces documents a porté essentiellement sur le matériel didactique spécifique retenu par l'école observée. Il est question des principaux outils didactiques utilisés dans le cadre de l'enseignement du français et, de manière moins systématique, de ceux d'autres disciplines jugées pertinentes, des plans de leçon de l'enseignante observée, ainsi que des règlements internes relatifs à l'enseignement ou à l'usage des langues.

3.4 Mise en forme des données

Le mode de planification du processus de collecte des données influence lourdement la stratégie de préparation de ces données pour analyse. Dans cette recherche, cette préparation a commencé dès la fin du séjour sur le terrain, à Port-au-Prince même. Quand on observe des situations dans une classe, qu'on procède à des entretiens ethnographiques, que l'on prend des notes de terrain ou qu'on rédige son journal de route, le travail effectué n'est jamais du pur enregistrement.

3.4.1 Préparation des données

La collecte des données faite, il fallait préparer ces données pour l'analyse. Pour cela, je les ai transcrites et traduites²⁰ dans un français *simple et correct* (Deslaurier, 1991), tout en respectant le contenu original du discours, ainsi que la logique textuelle des entretiens. Il faut cependant reconnaître que, dans l'activité de "collecte", il y a déjà une activité réflexive susceptible d'informer la suite de la collecte, même si l'essentiel de l'analyse se fait après le séjour sur le terrain et après la collecte. C'est ce que Lapassade²¹ (1992) appelle une *analyse spontanée*, à chaud, c'est-à-dire les premières impressions que le chercheur tire de la masse de données recueillies. Les données ont ensuite été classifiées et catégorisées de manière cohérente et logique, de façon à faire ressortir des supra-thèmes ou des catégories qui permettent l'émergence de concepts et de théories.

²⁰ Tous les entretiens, à l'exception de celui du Directeur mené presque exclusivement en français, ont été réalisés en langue maternelle, le créole, dans le but de faciliter le flot de la communication et l'expression spontanée de la pensée. Notons également l'usage d'une langue hybride au sens de Mercer (1994) qui témoigne du mélange, voire de l'intégration d'éléments épars tirés des deux langues/cultures en présence, forme d'affirmation de l'identité composite, de l'hybridité identitaire des acteurs du milieu.

²¹ <http://www.ai.univ-paris8.fr/corpus/lapassade/ethngr3.htm#5>

Pour ce faire, l'approche a été plutôt bourdieusienne (Bourdieu, 1977-1982), en ce sens qu'elle a cherché à souligner le positionnement des acteurs par rapport à la pratique pédagogique comme positionnement social, particulièrement par rapport à la manière de la mener et de s'en servir. Cela a permis, en bout de ligne, de mettre en évidence les caractéristiques essentielles qui sont attachées au processus de construction, de perpétuation ou de transformation de l'ID. Cependant, cela n'a pas empêché de poser les questions relatives aux suites de telles actions (Giddens 1984). Reproduire ou transformer l'ID? Dans quel but? Et au profit de qui?

3.4.2 Analyse spontanée des données

L'analyse spontanée a permis de faire une première présentation des données sous forme narrative. Cette étape sert à illustrer le processus de formation de l'ID à partir d'actions concrètes et symboliques et à partir des données recueillies au cours des entretiens, pendant l'activité d'enseignement-apprentissage en 3^e année fondamentale. Parallèlement, en appui sur des extraits rapportés pour leur pertinence et leur efficacité, l'ID a été exposée, afin d'arriver à une histoire cohérente, reflet plus ou moins exact de la réalité observée. De plus, cette narration a cherché à mettre en relief les relations susceptibles d'exister entre le dire, l'agir et l'observer. Dans ce cas, « *le défi est de rendre visibles les liens entre les bouts de données accessibles à la description* ». (Heller, 2002 p.31).

3.4.3. Classification et catégorisation

Deux supra-thèmes d'analyse ont émergé de la préparation des données : les pratiques et les représentations qui ont été envisagées dans une perspective linguistique et pédagogique. Ces supra-thèmes ou catégories²² d'analyse chapeautent des sous-thèmes qui sont apparus à partir du classement d'extraits, notés ou recueillis, de situations concrètes dans lesquelles s'est produit, reproduit ou transformé l'ID dans la salle de

²² Selon L'Écuyer (1990, p. 64), les catégories sont des « *dénominateurs communs auxquels peut être ramené tout naturellement un ensemble d'énoncés qui se ressemblent, sans en forcer le sens.* »

classe. Les sous-thèmes constituent des catégories d'analyse traversées, de manière transversale, par les principaux repères théoriques de la thèse : identité, statut social, pouvoir et violence symbolique.

Cette étape a donné lieu à une confrontation bidirectionnelle entre les données issues du contexte diglossique haïtien, au niveau micro et les bases théoriques apportées par la sociologie critique, au niveau micro, et les bases théoriques apportées par la sociologie critique, au niveau macro, en accord avec la démarche méthodologique retenue. Les techniques ethnographiques ont facilité la collecte de données d'une certaine densité, dont l'interprétation forçait à se référer aux théories de la sociologie critique. En retour, la spécificité et la complexité de l'objet de cette étude, ainsi que la richesse des données recueillies, incitaient à questionner ces théories. C'est ce qui explique l'approche analytique bidirectionnelle retenue pour cette recherche.

3.5 La pertinence de cette recherche ethnographique

Cette recherche sociolinguistique ethnographique et interprétative préconise, entre autres, l'observation de faits restreints (une étude de cas unique), en considérant, comme première démarche ou étape d'analyse, l'interprétation donnée par les acteurs de ce milieu scolaire et l'interprétation analytique de la chercheuse. Un tel type d'étude peut ainsi contribuer à l'enrichissement de la théorie, par des découvertes éclairantes et riches pour la pratique enseignante, par la valorisation du 'naturalisme' qui considère les faits comme non muets (Woods, 1990). L'observation d'une classe de troisième année fondamentale d'une école haïtienne a permis de cerner concrètement la réalité du Bachelier. La population ciblée a été observée, sur le vif, dans le déroulement de sa routine quotidienne, pendant que les différents acteurs qui la composent faisaient face à des problèmes tantôt banals, tantôt cruciaux. L'ensemble de leurs actions et actes de parole a donné forme à la construction/co-construction au quotidien des pratiques de classe mises en œuvre dans le cadre d'un enseignement dispensé dans un milieu socio-scolaire limité. La complexité de la problématique a justifié l'étude en contexte, afin de parvenir à une description rigoureuse et une interprétation adéquate des faits observés.

En effet, dès 1976, Lacey a fait remarquer que l'institution scolaire, malgré des années de recherche, est restée une 'boîte noire', autrement dit une institution opaque et méconnue sur le plan de ses constituants concrets. Mehan (1979) va dans le même sens en signalant que bon nombre d'études en sociologie de l'éducation traitent des structures sociales comme si elles étaient des faits sociaux contraignants et objectifs. Ainsi le recours à l'approche ethnographique a permis d'ouvrir la boîte noire de l'école haïtienne, restée d'autant plus opaque que peu de recherches empiriques y ont été menées depuis les dernières réformes.

Aussi, cette étude revêt un caractère exploratoire parce qu'elle tente de jeter, pour la première fois, un éclairage sur une question cruciale pour le devenir de la société haïtienne. Cette question a été rarement étudiée de front, sous l'angle des pratiques de classe qui régissent les modalités de répartition et de gestion des ressources disponibles dans cet espace scolaire, notamment les ressources linguistiques. Par le biais de l'approche ethnographique, cette étude a permis de décrire les diverses pratiques qui sont à l'œuvre dans l'école haïtienne et d'en faire un compte rendu basé sur les points de vue des acteurs socio-scolaires eux-mêmes. Cette démarche a favorisé la révélation des conditions concrètes dans lesquelles le processus éducatif se déroule au quotidien dans une école déterminée de la capitale haïtienne et la prise en compte des catégories d'analyse susceptibles de rehausser le familier et de conduire à la théorisation. C'est précisément ce que souligne Woods relativement à cette approche (1990, p.153) :

« L'une des plus grandes forces en puissance de l'ethnographie réside en ses propriétés de pontage, en particulier l'arrimage de leurs réalités propres à celles d'autres ainsi que la liaison entre description et théorie. »

En définitive, l'intérêt de l'approche ethnographique retenue dans cette étude réside d'abord et avant tout dans son importance pratique, liée à son point de départ empirique, donc non artificiel. De plus, cette approche a permis de faire ressortir le caractère socialement fondé du processus éducatif, puisque enseigner et apprendre constituent des activités sociales. Dans cette perspective, les acteurs et leurs comportements ont été appréhendés en tant que produits sociaux d'une réalité

historiquement située. Enfin l'approche ethnographique a permis de mettre en évidence la manière dont les acteurs gèrent tout un ensemble de pressions contradictoires, en confrontant les modèles normalisés d'activités et les exigences du terrain. Il est dès lors possible d'interpréter plus justement les influences immédiates et plus larges de l'acte pédagogique. C'est ce qui fait dire à Woods (1990), que l'approche ethnographique se veut une contribution appréciable à toute recherche qui se fixe pour but la compréhension de formes et de processus culturels. Encore faut-il se rappeler qu'il ne s'agit ici que d'une première recherche qui tente d'analyser l'idéologie diglossique en construction, dans le cadre même du processus éducatif.

3.6 Quelques repères déontologiques

« La recherche est un exercice de pouvoir autant que de construction de savoir. Bien que la culture dominante de la recherche veut que ce savoir soit neutre [...] la recherche nécessite une conscientisation déontologique et politique, fondée sur des bases ontologiques que l'on peut constamment remettre en question ». (Heller, 2002, p.22),

Je partage le point de vue d'Heller, tout en reconnaissant le caractère *subjectif, partiel, intéressé et socialement situé* de la recherche.

Dans le contexte haïtien, la maîtrise de la langue française, qui s'acquiert essentiellement à l'école, constitue un instrument de maintien, de reproduction ou de transformation de l'ID et/ou des rapports sociaux inégaux. Il est évident que ce moyen de communication attribue au locuteur un certain pouvoir que cette recherche s'efforce de contester.

Dans le cadre de cette recherche, je suis consciente de construire une représentation de la réalité observée (Heller 2002). Cependant, je m'applique à laisser à cette représentation toute la transparence voulue, malgré l'écueil particulier que représente pour moi *le paradoxe de la familiarité* (Goffman, 1973).

En ce sens, la priorité accordée à la formation scolaire a été, aussi loin que je me souviens, le credo qui a guidé mon éducation. Je suis née en Haïti, de parents bilingues, œuvrant tous les deux dans le milieu universitaire. Ma mère y travaillait à titre de secrétaire et bibliothécaire. Mon père, qui a obtenu, dans les années 60, un doctorat en anthropologie de l'Université de Paris (la Sorbonne), était doyen de la faculté d'ethnologie de l'Université d'État d'Haïti.

Par ailleurs, j'ai grandi dans un contexte intergénérationnel qui m'a influencée. Une grand-mère et une grand-tante du côté maternel ont contribué à mon ouverture sur le monde. Mais souvent, des conflits opposaient ma mère et ma grand-mère : ma mère, mieux formée, était plus ouverte et plus démocrate, tandis que ma grand-mère, bourgeoise déchuë, avait conservé des schémas hérités du passé sur la manière d'élever *une jeune fille de bonne famille*, comme elle se plaisait à le répéter. C'est donc plus dans un cadre intergénérationnel que linguistique que j'ai vécu la dualité socioculturelle qui caractérise le milieu haïtien. En fait, j'ai eu le privilège d'avoir été initiée, dès mon jeune âge, aux deux langues en présence dans le milieu. Mes parents me parlaient en français. Les doyennes de la famille, qui n'avaient fait que des études primaires, parlaient quand même un français de routine, que le personnel de la maison (servantes, lessiveuse, gardien de cour) avait acquis tant bien que mal. Il reste que le créole a toujours eu sa place chez nous, grâce surtout aux employés de maison qui me racontaient, dans cette langue, des contes traditionnels d'Haïti.

Aussi mon entrée à l'école s'est-elle effectuée sans rupture linguistique. J'ai pu terminer mes études secondaires dans l'une des écoles religieuses bien cotées de la capitale réservées aux filles. À la chute du régime dictatorial de Duvalier fils, lorsque les troubles politiques ont entraîné des fermetures brusques et fréquentes d'écoles, j'ai quitté le pays pour aller étudier aux États-Unis. Mais c'est au Québec que j'ai poursuivi mes études, plus précisément au Cégep Vannier où j'ai obtenu un DEC général en langues et littératures, ce qui me préparait à retourner à ma passion initiale, l'enseignement. Admise, en 1993, en didactique des langues secondes à l'Université Mc Gill, j'ai souligné dans ma lettre d'intention, mon intérêt pour l'enseignement en général, et pour l'enseignement des

langues secondes en particulier. J'étais convaincue que le succès d'un projet de société marqué par le multiculturalisme dépendait, en grande partie, de l'efficacité des processus de communication entre les différents acteurs sociaux. On peut s'en rendre compte au Canada : la maîtrise des deux langues en présence donne accès, non seulement, à l'Autre, mais aussi à la richesse de la diversité socioculturelle. Cela favorise, en outre, des rapports sociaux harmonieux.

Après mon mariage, j'ai entrepris des études en administration scolaire à l'Université de Montréal et y ai obtenu une maîtrise. Puis je suis retournée en Haïti rejoindre mon conjoint. J'ai alors vécu une expérience professionnelle des plus enrichissantes dans l'enseignement universitaire et l'administration pédagogique du Centre de formation des cadres de l'éducation (CFCE). En 2000, séparée de mon mari, je suis revenue au Québec, pour continuer à enseigner au secondaire et me réinscrire à l'Université de Montréal, cette fois-ci au doctorat.

L'évocation de mon cheminement témoigne de mon effort constant pour maintenir, dans cette étude, un lien entre authenticité et transparence. Mes expériences et ma formation n'ont fait que renforcer mes convictions de départ, convictions fondées sur une conception humaniste de l'éducation qui dirige l'attention sur le développement de la personne toute entière. Il n'est pas impossible, cependant, que le compte-rendu de la vie scolaire au Bachelier soit quelque peu influencé par mes représentations personnelles.

Il reste que mon éducation en Haïti et ma formation universitaire ne m'ont pas épargné les difficultés de la recherche sur le terrain. À ce sujet, je dois signaler la forte désirabilité sociale des acteurs, autre forme d'expression du pouvoir conféré, soit par la langue, soit par la position sociale. Cette désirabilité sociale a rallongé le temps nécessaire à établir des relations basées sur la confiance entre la titulaire observée et moi-même.

Une fois cet objectif réalisé, il m'a fallu accepter les engagements pris envers les acteurs. Parmi ces engagements, je dois noter le devoir de ne pas décrire une situation

tendancieuse ou erronée, en me basant sur les informations parfois ambiguës qui ont pu être recueillies. Tout en étant consciente que la recherche n'est jamais neutre, j'ai évité de construire une image fautive du système éducatif haïtien. Cela aurait pu créer chez les directeurs d'école une réticence à m'ouvrir leurs portes pour de futures recherches. Je ne devais pas non plus tomber dans l'excès contraire en donnant une version édulcorée des faits. Enfin, il m'a fallu baliser mes prises de position pour présenter la réalité dans toute la complexité de ses ramifications, sur le plan individuel, comme sur le plan collectif.

À titre d'exemple, et comme le veut toute recherche ethnographique, ma narration s'est tissée à partir des dires et agissements ponctuels des acteurs réels dont l'identité reste confidentielle. Compte tenu de la complexité de la situation sociale en question, il était important de protéger les sujets qui se sont livrés à mon regard attentif, en toute confiance, dans toute leur compétence et aussi dans leurs incohérences. Aussi ai-je dû faire appel à mon jugement en rédigeant la section descriptive de la recherche. C'était là un défi à relever.

Mon séjour en Haïti, à l'âge adulte, m'a conscientisée sur le sort des plus démunis de mon pays d'origine. Je voulais, par cette recherche, tenter de voir de près les principaux obstacles qui entravent la réussite scolaire de ces enfants intelligents et motivés. La recherche sur le terrain a déclenché en moi toute une gamme d'attitudes et de sentiments : l'ouverture d'esprit, la déception, la colère, puis le respect. La déception était fort probablement due à mes attentes trop élevées, conséquence de mon processus de socialisation et de scolarisation, tant en Haïti qu'en Amérique du Nord. À mon arrivée au Bachelier, j'ai été désarçonnée par le choc culturel des premiers jours, malgré certaines anecdotes qu'on m'avait racontées auparavant et malgré les informations obtenues sur les conditions d'enseignement-apprentissage dans certaines écoles de la capitale. Cependant, ma position de chercheure-ethnologue m'a vite rappelé la conduite à adopter : comme une simple photographe, je captais dans les descriptions ce qui se donnait à voir et transcrivais ce qui m'était dit ou expliqué au sujet de la réalité de la salle de classe. Au fur et à mesure que je développais une compréhension plus large des enjeux du contexte, je découvrais la force de l'instinct de survie qui animait l'ensemble de ces acteurs, des

acteurs résilients qui luttent chaque jour dans un milieu socioprofessionnel exigeant, coercitif et qui en retour leur offrait trop peu. Avec du recul, j'éprouve aujourd'hui, un grand respect pour ces professionnels incapables de s'épanouir et de vivre décemment de leur métier d'enseignant. Ce noble métier, souvent soumis à l'improvisation, est cependant exercé avec dignité, malgré la pauvreté du milieu. Comment briser ce cercle vicieux? Que faire pour changer les choses?

Cette recherche ayant été réalisée dans un contexte où la distribution des ressources est historiquement inégalitaire, je ne saurais renforcer ou légitimer les tendances à la domination qui apparaissent dans le milieu. À l'instar d'Heller (2002), je conçois ma tâche comme la construction d'une représentation de la réalité, en toute transparence. Convaincue que ma démarche méthodologique est valable, je souhaite que l'ensemble des données collectées puisse être accessible à d'autres chercheurs. Je souhaite surtout que la recherche puisse provoquer de fructueuses discussions, susceptibles de contribuer à l'avancement de la science et à l'amélioration des conditions de vie des acteurs concernés.

CHAPITRE IV
LE SITE DE RECHERCHE

Suite à la présentation du contexte économique et sociopolitique dans lequel s'est effectuée la recherche, ce chapitre s'attachera à la description du site de recherche, puis précisera le rôle des différents acteurs du Bachelier, membres de la direction, enseignants et élèves.

4.1 Le contexte économique et sociopolitique

A mon arrivée à Port-au-Prince, en octobre 2002, Haïti vivait une triple crise : une crise économique, une crise politique et une crise morale.

La crise économique s'explique par le fait que la majorité de la population vit dans une situation de pauvreté extrême, situation qui s'est aggravée depuis quelques années. La monnaie nationale connaît une dévaluation jamais atteinte depuis 30 ans (il fallait à l'époque 50 gourdes pour un dollar américain) et l'aide internationale est quasi inexistante. Dans le secteur commercial, ce sont les faillites qui se comptent au lieu des profits et le taux de chômage frise les 60%. Parallèlement, les conditions sanitaires se dégradent à vue d'œil, les maladies infectieuses gagnent du terrain et l'espérance de vie diminue d'année en année ; elle est actuellement de moins de 55 ans. Parallèlement, il est convenient de signaler une forte croissance démographique alors que les ressources disponibles sont de plus en plus rares.

Sur le plan de l'éducation, Haïti a le plus bas taux de scolarisation dans le bassin caribéen : les statistiques les plus récentes notent 64% comme taux d'inscription au primaire et 20% au secondaire. La persévérance scolaire s'élève à 32% au niveau des études primaires. Malgré les efforts soutenus de l'actuel gouvernement, le taux d'analphabétisme se situe encore dans les 68%. On comprend donc que, sur 175 pays, Haïti se classe 150^e, d'après l'indice de développement humain des Nations Unies (2003).

La crise morale tient au fait que la société haïtienne est en situation d'anomie. En effet, dans ce contexte de manque et de non satisfaction des besoins de base, il n'est point

étonnant que les valeurs morales soient chancelantes. Chacun survit comme il peut, avec les moyens du bord, à la frontière de l'illégalité et de l'amoralité.

La crise politique elle, a éclaté suite aux élections truffées d'irrégularités de mai 2000, élections qui ont attribué au parti Fanmi Lavalas, la totalité des sièges au Sénat et à la Chambre des députés. Depuis, il ne se passe pas un jour sans qu'il n'y ait des affrontements entre les camps politiques ennemis. La jeune police, créée en 1994, ne s'est pas révélée à la hauteur de sa mission. On pense même qu'elle est complètement corrompue. Selon la plupart des observateurs, elle serait impliquée ou complice dans le commerce des stupéfiants. Au cours de mon séjour à Port-au-Prince, une tension permanente s'étendait sur la ville comme une chape de plomb. Les rues n'étaient guère sûres, on y courait des risques énormes : risque de se faire voler sa voiture ou de se faire kidnapper...

Ce rapide tour d'horizon de la situation socio-politique haïtienne révèle la complexité et l'acuité de la crise politique avec ses corollaires économiques, humanitaires, moraux et culturels. C'est dans ce contexte dangereux qu'a eu lieu la collecte des données.

4.2 Le site de recherche

La section suivante sera consacrée à la description du site de recherche sous différents aspects : situation sociogéographique, état des lieux, type d'institution, la direction, les enseignants, etc.

4.2.1 Situation socio-géographique

Le terrain de recherche se situe dans le Port-au-Prince métropolitain, plus précisément dans la commune populaire de Carrefour Feuilles. On y retrouve une bonne partie de la population bidonvillisée de Port-au-Prince, laquelle compte aujourd'hui plus de deux millions d'âmes. La plupart des résidents de ces bidonvilles ont été chassés des campagnes par une misère croissante (Houtard et Rémy, 2001). C'est un milieu

majoritairement créolophone unilingue. L'établissement scolaire, le Bachelier²³, site de cette recherche, se trouve dans l'ancien quartier résidentiel de Carrefour Feuilles, dont quelques maisons anciennes, d'architecture post coloniale, (encore appelées « gingerbread ») laissent deviner son prestige d'antan. On comprend alors la nostalgie de quelques têtes blanches qui hantent la cour de l'école. Ces vieillards, dépositaires d'un passé élitare, ne se montrent que pour exprimer leur désaccord ou afficher par leur silence leur non-appartenance à ce quartier de plus en plus populaire.

Dans la rue où se situe le Bachelier, on enregistre une intense circulation de voitures bruyantes. Des deux côtés de la rue, de petits marchands de pacotille se sont installés, surtout près de l'école. Ces marchands peuvent ainsi bénéficier d'une clientèle scolaire stable. Cela crée du même coup un incessant va-et-vient de personnes. Au lendemain d'une nuit pluvieuse, la boue envahit le quartier.

4.2.2 L'état des lieux

Le Bachelier se compose de deux bâtisses. La première, réservée au secondaire, était autrefois une grande maison familiale. La seconde, qui abrite les classes du primaire est de forme triangulaire et comporte trois étages. Cette bâtisse donne l'impression d'une construction inachevée. Les murs sont faits de blocs, espacés par endroits pour laisser des ouvertures qui font office de fenêtres. À ces fenêtres sans battants, des barreaux de fer forgé s'entrecroisent. La cour de l'école n'est qu'un grand couloir flanqué d'un muret sur lequel on peut s'asseoir.

Le rez-de-chaussée de la bâtisse triangulaire abrite cinq salles de classe, de dimensions variables. À la base du triangle, une salle de classe longue et étroite. C'est une classe de cinquième année où sont placées trois rangées successives de bancs la reliant d'un mur à l'autre. Du milieu de la cloison de cette pièce part un couloir sombre et étouffant qui va jusqu'au sommet du triangle. De part et d'autre du couloir, quatre petites classes. L'une des deux premières classes situées au sommet du triangle est la

²³ *Le Bachelier*, nom fictif du site de recherche adopté en vue de garder l'anonymat de l'établissement observé.

classe à observer. Cette classe de troisième année mesure environ trois mètres de largeur par cinq mètres de longueur. À gauche de cette bâtisse, une maisonnette d'environ trois pièces est réservée à l'administration.

À mon arrivée, comme en général le lundi matin, le tableau de la classe observée est rempli de formules chimiques, ce qui laisse croire que les lieux sont utilisés, probablement en fin de semaine, pour des cours destinés à d'autres groupes plus âgés.

Aux heures de cours, on entend de toutes parts les voix chantantes des élèves récitant leurs leçons à haute voix. Le niveau élevé de bruit est frappant. Par ailleurs, c'est le rationnement : un seul bâton de craie est attribué quotidiennement à chaque classe. À la récréation, sous le signal du responsable de discipline, tous se ruent vers le couloir sombre. Tous ont hâte de se dégourdir les jambes, d'autant plus que ces bancs de planches rugueuses sont inconfortables. Mais... sous le conseil de certains enseignants, je n'utilise pas, tout comme eux d'ailleurs, les lieux d'aisance qui sont en piteux état. De retour dans la classe, on trouve des restes de nourriture, ainsi que des emballages de papier et de plastique jetés par terre.

Le lendemain d'un jour de pluie, il y a partout des flaques d'eau. L'insalubrité des lieux devient intolérable. En fait, l'état des lieux est typique des écoles haïtiennes, tel que décrit dans un rapport de l'UNESCO (1998).

4.2.3 Type d'institution

Le Bachelier est une école privée. En ce sens, elle fonctionne comme une entreprise appartenant à un individu propriétaire, comme c'est le cas pour près de 80% des écoles du système éducatif haïtien. Pour répéter Doucet (2003), la privatisation du système, contrairement au Québec et ailleurs, n'est pas un gage de meilleure qualité de l'enseignement. Au contraire, la sagesse populaire appelle de telles institutions des écoles borlette (*lekol bòlèt*), en référence à une loterie populaire sans norme, sans règle, totalement arbitraire et où tous les coups sont permis. L'école ne reçoit que très peu de financement externe.

Le choix du Bachelier demeure pertinent pour cette recherche, puisque cette école représente un moyen terme entre les institutions des milieux aisés, surtout certaines écoles religieuses ou internationales et celles des milieux défavorisés, cas de la majorité des écoles publiques et d'autres écoles privées qui sont dans un pire état.

4.2.4 La direction

Le Bachelier est dirigé par une équipe de six personnes : le directeur, propriétaire de l'établissement et responsable de l'administration et de l'enseignement; deux responsables de la discipline, Maître Jonas et Maître Domond; et trois employés attachés à l'économat.

Le directeur-propriétaire est d'origine paysanne. Il a cependant fait ses études secondaires dans l'une des écoles religieuses les mieux cotées de la capitale. Par la suite, il est devenu avocat. Puis, dans le but d'arrondir ses fins de mois, il s'est tourné vers l'enseignement du français et de l'anglais. Il maîtrise assez bien cette dernière langue, grâce à des séjours répétés aux États-Unis où il a de proches parents. Il y a plus de 30 ans, l'expérience acquise dans l'enseignement, le désir de servir la communauté et, il faut le dire, le sens des affaires, ont poussé cet homme à utiliser cette grande maison familiale pour ouvrir sa propre école.

Aujourd'hui, ce septuagénaire avoue diriger son école *d'un bras de fer*. Tous les matins, toujours impeccablement vêtu (veston et cravate assortie), il accueille à la direction le personnel et les élèves. Par la suite, il s'assied sur le muret longeant le côté droit de la cour de l'école, *rigwaz*²⁴ en main. Il n'hésite pas à qualifier de sots ou d'affamés les parents qui participent peu à la vie de l'école ou perdent graduellement intérêt à la chose éducative. Lui, par contre, se félicite du haut classement de son école aux examens officiels. Il aime à répéter que le taux de réussite de ses élèves aux examens du baccalauréat s'élève à 67% pour l'année 2001-2002, alors que la moyenne générale à l'échelle de la capitale ne dépasse pas 43%.

²⁴ Fouet artisanal, formé de deux lanières de peau de vache tressées et craint pour la douleur qu'il provoque.

Maître Jonas, le premier responsable disciplinaire, est à la fin de la quarantaine. Grisonnant, mince et agile, il est présent partout. C'est un gaillard aux allures sévères et qui ne se déplace jamais sans son fouet. Ce fouet est son instrument de travail, qu'il utilise sans crier gare. Certains enseignants, comme Madeleine, l'enseignante observée, qui n'approuvent pas l'usage personnel du fouet dans leur classe, n'hésitent pourtant pas à envoyer à Maître Jonas ceux qui perturbent les cours. Au dire des autres enseignants, Maître Jonas n'a jamais terminé ses études primaires. Cela n'empêche pas que l'utilité de ses services soit reconnue par les intervenants du groupe de discussion (focus group). La présence de maître Jonas dans les couloirs du Bachelier fait réfléchir les plus audacieux et les plus turbulents.

Maître Domond est l'ultime responsable disciplinaire, après le directeur bien entendu. Il tranche les cas de discipline jugés plus sévères, aux côtés de maître Jonas dont il emprunte parfois le fouet. Diplômé de l'École normale supérieure, Maître Domond est aussi un ancien camarade de classe du Directeur. Son dévouement envers celui-ci et sa maîtrise de la LH, le français, lui ont permis d'obtenir également le poste de responsable pédagogique. Étant en outre responsable de la section primaire, il révise régulièrement les corrections qu'effectuent les titulaires de cette section dans les cahiers d'exercices des élèves. Cette fonction l'amène également à parler aux enseignants d'une voix forte et assurée. Maître Domond n'hésite pas à m'approcher, durant la récréation, pour s'enquérir du *vrai* but de ma présence.

Quant aux trois employés attachés à l'économat de l'école, ils la sillonnent constamment pour la collecte des sommes dues. En fait, au Bachelier, le quotidien se déroule dans une routine régulièrement interrompue par diverses interventions des membres de la direction.

4.2.5 Les enseignants

Dès ma première journée d'observation, le directeur m'invite à pénétrer la première dans la salle de classe de troisième année. Comme pour s'excuser, il souligne la jeunesse de l'enseignant qu'il me présente. Comme le notent maints chercheurs, c'est là une caractéristique du corps professoral en Haïti : l'âge moyen de l'enseignant haïtien se situe entre 23 et 44 ans (Gilles, 2000). Ce chercheur note cependant un progrès récent, en ce qui concerne le niveau de formation des maîtres. Ceux-ci deviennent alors plus aptes à répondre aux critères minimaux exigés pour devenir enseignant : avoir le brevet supérieur, qui équivaut à au moins trois années de l'école secondaire. Dans le passé, le profil académique des enseignants indiquait que seulement 77,8 % d'entre eux avaient terminé leurs études secondaires. On verra qu'au Bachelier, les six enseignants suivis n'ont pas tous eu une formation adéquate. Je présente brièvement ci-dessous le personnel de l'école :

- Madeleine, l'enseignante observée, s'impose plus par ses relations informelles avec la direction que par sa formation. Quelle est son niveau de formation ? Elle explique :

G : depuis quand enseignez-vous au fondamental?

M : Depuis plus de 13 ans. J'ai toujours été intéressée par l'enseignement. Après un échec en Rhétorique (terminale 1 ou baccalauréat 1^e partie), je me suis inscrite à l'École normale d'instituteurs de Diquini. Je suivais en même temps des cours classiques le soir. Au deuxième essai, j'ai réussi et je suis allée en Philo (baccalauréat 2^e partie, fin des études secondaires). J'aimais tellement cela que j'ai décidé de rester pour obtenir mon diplôme d'institutrice. Peu après, j'ai été employée dans cette école, où j'ai fait mon stage auprès des élèves des petites classes.

Je revois encore ce 11 novembre 2002 où je suis entrée pour la première fois dans la classe de troisième année. J'aperçois Madeleine à l'autre bout de la salle. Elle est dans la trentaine et a un air sévère. Elle a les cheveux relevés en chignon et elle porte une chemise de lin blanche, dont le col et les manches sont bordés de broderies de la même couleur. Sa tenue recherchée contraste avec la pauvreté du décor. Pourtant, nos entretiens informels portent à croire que sa vie quotidienne est difficile.

- Petit, le premier enseignant que j'ai rencontré et que Madeleine a remplacé, est encore plus jeune (début vingtaine). Il est aussi fort dynamique. Il peut donner une bonne partie de ses cours en LH. Il a très peu d'expérience en enseignement, à peine quelques

semaines. Comme Madeleine, il a échoué aux examens de fin d'études secondaires (baccalauréat) et ne peut entrer à l'université. En attendant, il enseigne tout en préparant ses prochains examens. Il rêve de devenir ingénieur.

- Gilles, le plus âgé du groupe, est dans la mi-quarantaine. Fils de paysan, il a été adopté par un parent plus aisé qui a pu financer ses études primaires dans une école religieuse reconnue. Il y a acquis une certaine maîtrise de la LH. Le décès prématuré de son bienfaiteur l'a obligé à se trouver un moyen de survie : l'enseignement. Il y œuvre depuis 19 ans.
- Justin est dans la mi-trentaine. Il est moins expérimenté que Gilles, mais mieux formé que lui. Après avoir obtenu la première partie du baccalauréat, il a suivi des cours à une école normale d'instituteurs. Il témoigne d'une bonne connaissance de la situation sociolinguistique haïtienne. Il enseigne au Bachelier depuis neuf ans.
- Théo a moins de vingt-cinq ans. Comparé à Gilles et à Justin, il ne semble pas particulièrement compétent. Souvent, il comprend mal mes questions. Pourtant, il est, avec Madeleine, le seul à avoir terminé des études secondaires. Il voudrait s'inscrire à l'École normale supérieure. Mais comment pourrait-il gagner sa vie, alors que peu de cours sont offerts le soir? En attendant, il commence sa deuxième année d'enseignement au Bachelier.
- Nora est dans la fin trentaine. C'est une nouvelle venue qui s'affirme peu, tout en essayant de se démarquer de Madeleine, notamment par une meilleure maîtrise de la LH. Nora se plaint de la piètre qualité acoustique des lieux. Elle ajoute que les autres enseignants font également remarquer que l'environnement de l'école nuit à l'apprentissage.

En somme, sur les six enseignants rencontrés au Bachelier, seulement deux ont reçu une formation à l'École normale d'instituteurs. Les quatre autres membres du groupe sont arrivés dans ce métier par divers concours de circonstance, notamment

l'échec aux études secondaires ou l'incapacité de subvenir à leurs besoins essentiels. De ceux-là, seul Théo, le mieux formé de ce sous-groupe, souhaite poursuivre sa formation dans le domaine de l'éducation.

4.2.6 Les élèves

Au Bachelier, les classes vont de la maternelle à la philosophie et près de 3 500 élèves y sont inscrits. Le ratio maître/élèves est d'environ 40 élèves. L'école est fréquentée par des enfants de paysans, d'ouvriers, de domestiques, de gens de petits métiers ayant des ressources très limitées. Cependant, il faut noter la mise impeccable de ces élèves d'origine modeste. À de rares exceptions près, filles et garçons portent des chemises à carreaux roses et blancs, à manches courtes et bien repassées. Les filles se distinguent par des '*jumpers*' à jupe plissée bleu marine et les garçons par des pantalons courts de la même couleur. Les cheveux des filles portent rubans et barrettes de différentes couleurs. Les garçons ont le crâne rasé.

Selon le directeur, seul un faible pourcentage d'élèves, issus de la classe moyenne et ouvrière, habite aux alentours du Bachelier. Bon nombre d'élèves viennent de quartiers encore plus pauvres de la capitale : le Bel Air, le Morne l'Hôpital, la rue des Fronts forts... On comprendra que le niveau de maîtrise de la LH, en général limité à quelques rares exceptions, varie selon le quartier et le statut social des parents. Ces derniers sont, en général, pauvres, en chômage et appartiennent à des familles monoparentales, dirigées en général par une femme, elle-même souvent illettrée, comme le confirme le Directeur. Ainsi, les familles défavorisées ne se démarquent pas seulement par leur niveau économique, mais également par leur niveau culturel (Heath, 1983). Au Bachelier, c'est sur le plan académique que les handicaps socioculturels se manifestent le plus.

Dans cette école, le principal mode d'acquisition des connaissances est la mémorisation. Chaque jour, les élèves se soumettent de leur mieux à la récitation des leçons. Il s'agit d'une activité souvent réalisée dans l'incompréhension des textes étudiés. À la maison, cette performance s'effectue dans des conditions environnementales

peu propices et sans l'encadrement des parents, puisque ceux-ci sont peu scolarisés, voire illettrés. Cela n'empêche pas cependant ces parents de suivre les progrès de leurs rejetons en vérifiant régulièrement la note inscrite dans leur carnet. Ils n'acceptent que les 10 sur 10, c'est-à-dire l'excellence, sinon c'est la réprimande. Par ailleurs, la ville de Port-au-Prince n'est alimentée en électricité que quelques heures par jour. Cela rend les conditions d'apprentissage difficiles tant à l'école qu'à la maison.

Le Bachelier offre peu de commodités aux élèves. On n'y trouve ni fontaine, ni eau potable. Pour le dîner, l'école dispose d'un petit casse-croûte, qui opère sous une tonnelle improvisée, couverte d'un plastique tendu entre deux minces poteaux d'arbres. Le menu est peu varié : des pâtés de hareng ou de morue, des sandwichs au bœuf haché et des bouteilles de boissons sucrées, offertes pour environ 10 gourdes, soit moins d'un dollar canadien. Il est vrai que les élèves peuvent encore s'approvisionner, par l'entremise du gardien de la porte d'entrée, auprès des petits marchands installés sur le trottoir de l'école : leurs bacs sont chargés d'arachides grillées et de sucreries ou encore de bananes plantains et de saucisses frites tenues au chaud par le soleil.

4.2.7 Relations des maîtres avec leurs élèves et avec la direction

Le temps passé dans la classe de Madeleine m'a permis d'entrevoir la complexité des relations qui existent entre l'enseignante et ses élèves. On décèle avant tout un étrange sentiment de familiarité entre Madeleine et ces enfants qu'on lui confie. Ainsi, elle ne manifeste aucune réaction en voyant rentrer, en début de journée, une dizaine d'élèves en retard. C'est que, comme eux, elle vient d'un quartier populaire de Port-au-Prince et partage leur lot de misère en ce qui concerne l'éprouvant usage du transport en commun dans la capitale. Elle ne pose pas de questions, n'exige pas de billets d'excuses et les retardataires retournent tranquillement à leurs bancs.

Par ailleurs, Madeleine entend exercer une bonne influence sur ces enfants pour lesquels elle remplace l'autorité parentale. Cela m'a été confirmé ultérieurement, au cours des entrevues, tant par le directeur que par l'institutrice elle-même. C'est que cette dernière s'investit à fond dans sa tâche. Ainsi, le 5 novembre 2002, à mon arrivée au

Bachelier, Madeleine et Petit traitaient avec diligence et sérieux un cas de plagiat. Tout cela n'empêche pas que Madeleine dirige sa classe avec autorité : d'un geste de la main, elle invite les élèves à s'asseoir, à se lever ou à se déplacer.

Au Bachelier, il existe un sens aigu de la responsabilité envers les élèves. Ceux-ci d'ailleurs en demandent beaucoup aux enseignants, souvent fatigués après la première pause santé sans goûter. Par contre, des remarques relatives à la question de la réunion des parents laissent entendre le niveau d'insatisfaction de ces enseignants ou le caractère ambigu de leurs relations avec la direction. Au cœur de toute cette tension au sein du personnel, la question du traitement professionnel et salarial est un sujet épineux qui revient constamment. Dans le cas de Madeleine, le salaire s'élève à 20 gourdes l'heure, soit environ 6 \$ canadiens.

En définitive, l'intérêt de ce site de recherche tient notamment à la complexité de la dynamique socioprofessionnelle qui lie ses acteurs. Leur discours devient d'autant plus révélateur du malaise psychosocial qui les habite que, pour paraphraser Heller (2002), leurs réflexions et comportements permettent de deviner la gamme de sentiments et de pensées qui les stimulent ou les inquiètent et qui les portent à adopter des stratégies de survie ou de dépassement de l'immédiat.

CHAPITRE V

L'ANALYSE DESCRIPTIVE DES DONNÉES

5. Analyse des données

Afin de mieux structurer la masse des données et de faire apparaître certaines catégories, deux supra-thèmes, la langue et la pédagogie, ont été retenus, à la suite d'une première analyse *à chaud*, selon l'expression de Lapassade (1992). Par leur récurrence et l'étroitesse des liens avec le concept central de cette recherche, l'ID, ces deux supra-thèmes traversent l'ensemble des données. En effet, la langue, indicateur de statut social et vecteur d'identité et la pédagogie, instrument d'exercice du pouvoir, apparaissent comme deux catégories ordonnatrices de toute l'action pédagogique observée au Bachelier. De ces deux catégories découle une série de sous-catégories autour des quatre thèmes ou repères théoriques clés de cette recherche : pouvoir et pouvoir symbolique, statut social et identité. Ces quatre thèmes constituent des balises visant à ordonner et à étayer le processus d'analyse des données recueillies. Ils sont étroitement liés aux deux supra-thèmes ou catégories d'analyse: les pratiques et représentations linguistiques d'une part et, d'autre part, les pratiques et représentations pédagogiques qui seront analysées plus attentivement dans ce chapitre. Afin de faire une mise en contexte du site de recherche, le chapitre débute par une journée type au Bachelier.

5.1 Une journée type au Bachelier

Une journée type au Bachelier se déroule comme suit :

7h45 – Arrivée des élèves. Debout au centre de la cour, le directeur les attend.

7h55 – Sous le regard sévère du «surveillant», le responsable de la discipline, élèves et enseignants empruntent le couloir étroit qui sépare les salles de classe du rez-de-chaussée et mène à la classe observée.

8h00 — Dans toutes les classes, la journée commence par la prière. Dans la classe observée, les élèves se lèvent, Madeleine dit le Notre-Père, puis on entend un mélodieux « Bonjour Mademoiselle! ». L'institutrice répond aussitôt « Bonjour, les

enfants. Comment allez-vous? ». Et commence, comme un refrain, la conversation de routine du jour :

Élèves : « Bien. »

Madeleine : « Et la maison? »

Élèves : « Bien. »

Madeleine : « Bien? Ki repons sa a? [Bien? Quelle est cette réponse?] Mamie et papi... »

Élèves : « ... vont bien. »

Madeleine : « Encore! Et la maison? »

Élèves : « Mamie et papi vont bien. »

Cette conversation figée s'arrête là. Madeleine leur fait signe de s'asseoir, tandis qu'arrivent quelques retardataires. Pendant ce temps, les élèves continuent à causer en créole. Une fois assis, ils préparent la récitation individuelle du jour. Des sous-groupes se forment, on révise en français. À ce propos, voici quelques réflexions tirées de mes notes de terrain : *Je suis frappée par ce sentiment d'entraide. Les élèves se passent les livres, cachent les parties à réciter, s'écoutent, tour à tour, dans les différents groupes.*

8 :15 – Les premiers élèves sont appelés, la récitation en français commence. Les appelés avancent, un par un, hésitants. Banalement, ils répètent, comme pour s'occuper, tous les mots «français» qui circulent dans leur environnement immédiat. C'est ainsi que ce matin-là, ils se sont mis à répéter les paroles d'une chanson que les élèves de 4^e année étaient en train d'apprendre. Ils ont chanté « Joyeux anniversaire » avec une autre classe de 4^e, tout cela, sans abandonner leur révision.

8 :30 – La récitation en français se poursuit. Certains élèves déclarent ne pas avoir l'un ou l'autre des livres dans lesquels se trouvent les textes à réciter : un livre sur l'hygiène et un autre de sciences naturelles. (*Je me garde de réagir, car cela ne choque personne*). Par ailleurs, un groupe qui avait déjà récité se met à chanter tout bas « Michou ». Il s'agissait, paraît-il, d'une mélodie dont les paroles ont été apprises dans le livre de lecture.

- 8h35 – C'est l'heure de la visite quotidienne du responsable du primaire. La cloison est un mur fait de blocs espacés, qui laisse des ouvertures par lesquelles on peut voir ce qui se passe dans la classe voisine. Les élèves de Madeleine peuvent ainsi observer le responsable qui passe dans une autre classe de 3^e année : il frappe son fouet sur les bureaux. Peu de temps après, il arrive dans la classe de Madeleine. Celle-ci en profite pour signaler l'indiscipline du groupe. Une dizaine de garçons qui n'ont pas récité la veille ou qui n'ont pas de carnet de leçon sont identifiés et invités à sortir de la classe avec le responsable. Les élèves désignés s'en vont, l'air inquiet. Ils reviennent quelques minutes plus tard. Certains ont le visage terne, d'autres arrivent en pleurs. Dans la classe, c'est le calme plat. On ne pose pas de questions, tous savent ce qui s'est passé.
- 8h39 – Le bâton de craie du jour est distribué dans chacune des classes. Par la suite, trois activités parallèles ont lieu dans la salle : la révision en français en vue de la récitation, le travail individuel dans le calme et... la participation à des conversations créoles animées.
- 8h50 – La récitation individuelle prend fin. Madeleine inscrit au tableau la date et la pensée du jour : « L'application assure la réussite ». Puis commence la récitation collective en français des verbes à étudier. L'activité semble retenir l'attention de tous. En chœur et à voix criardes, tous conjuguent l'un après l'autre, les verbes que propose l'enseignante. La récitation dure une dizaine de minutes. Après la chanson des verbes conjugués, il y a un temps mort.
- 9h05 – Suit une période d'agitation. Un nouveau groupe de filles se forme. Ces demoiselles récitent ensemble, en français, la table de multiplication de 9. Devant moi, un garçon est occupé à lire en français la leçon de civisme. (*Incroyable, ils s'occupent tout seul!*).

9h10 – Le temps s'écoule et rien ne se passe. La période d'instruction mutuelle semble avoir touché à sa fin. Les élèves parlent entre eux, en créole. Madeleine ne s'en préoccupe pas.

9h20 – « Fermez tous les cahiers et avancez pour la récréation! », déclare l'institutrice. Les élèves se précipitent dans le couloir et vont dans la cour.

9h40 – Fin de la récréation. Le retour en classe se fait dans un grand vacarme. Les élèves sont agités. Cependant, peu à peu, tous regagnent leurs bancs. Une fois assis, ils retrouvent vite leur calme. Dix minutes plus tard, il y a encore un autre moment creux. En attendant les consignes de Madeleine, les enfants se déplacent librement et forment de petits groupes. Ils parlent, en créole, de tout et de rien. Cela ne semble pas une situation habituelle car un garçon, pas loin de moi, demande à son camarade : « Nou pap fè anyen jodi a? » (« Ne travaillerons-nous pas aujourd'hui? »). Le camarade répond : « N ap fè you bagay, *man!* » (« On fera quelque chose, *man!* »). (Notons l'introduction de l'anglais dans la phrase créole).

10h00 – Soudain, un responsable apporte à Madeleine un lot de cahiers de devoirs corrigés. Dans un mélange de créole et de français, Madeleine invite les élèves au calme et distribue les cahiers. Elle annonce ensuite, en français, que l'activité de grammaire se poursuit et inscrit au tableau : « Grammaire, p.12, no 4-5 ». Les élèves se mettent rapidement au travail, sans demander d'explication.

10h27 – Madeleine passe à une nouvelle activité. Elle inscrit au tableau une suite de nombres et propose aux élèves d'ordonner ces nombres, en allant du plus petit au plus grand. Tour à tour, les élèves s'approchent du tableau pour exécuter l'exercice. Guidés par leur enseignante, ils effectuent ensemble les opérations. Plusieurs déclarent, en français, ou en créole, que « c'est facile ». Il faut reconnaître qu'ils font peu d'erreurs, ce qui laisse croire que les difficultés apparaissent sur le plan de la maîtrise de la langue cible, plutôt que sur celui de la capacité d'apprentissage. Quelques explications sont données directement dans la langue maternelle, le créole. Madeleine demande ensuite, toujours en créole, de poursuivre l'exercice dans les

cahiers de mathématique qu'elle distribue aussitôt. Les élèves s'enquière des numéros à réaliser. L'institutrice inscrit au tableau : « p. 27-28 ». Et, le travail commence.

10h50 – Certains ont terminé et apportent leur cahier à Madeleine qui fait les corrections sur place.

11h00 – Des filles qui ont terminé l'exercice de mathématique étudient ensemble la leçon d'histoire du lendemain. Il est évident que la récitation est un sujet de préoccupation pour les élèves. Une bonne partie de la classe commence à s'agiter. Certains se chicanent et quelques minutes plus tard se mettent à rire. Selon mes notes de terrain, *ici revient la problématique de la gestion du temps. Des élèves non occupés perdent un temps qui serait utile à l'enseignement.*

11h15 – Madeleine annonce en français qu'elle ramasse tous les cahiers, qu'on ait fini ou non. Un élève est désigné à cette fin. L'enseignante passe ensuite à un nouvel exercice : « p.76, l'addition des nombres décimaux ». Mes notes de terrain signalent encore une mauvaise gestion du temps : *pourquoi entamer une nouvelle activité, cinq minutes à peine avant la récréation? Ces élèves apprennent-ils à vivre ou à traverser les temps creux? Est-ce l'apprentissage de cette même culture de l'immobilité, de l'inaction, observée dans les milieux de travail de l'État haïtien? Ces élèves, les fonctionnaires de demain, apprennent-ils à faire passer le temps, à faire semblant? Il se trouve que Madeleine a annoncé l'activité juste avant que le responsable disciplinaire ne vienne signaler l'heure de la récréation. Cette activité a été précédée de presque une demi-heure d'inactivité. Je me demande, quelle disposition ou quel rapport au savoir se développe dans de telles circonstances.*

11h20 – Deuxième récréation.

11h35 – Fin de la récréation. Les élèves reviennent en classe, agités. Madeleine fait claquer son fouet sur les bureaux ou sur les bancs de la première rangée. Le calme revient.

11h40 – Madeleine poursuit en français l'activité annoncée avant la récréation : les nombres décimaux. Elle inscrit au tableau le nombre 465 et demande de le lire. Cela se fait sans difficulté, puis l'institutrice ajoute une virgule après le 6 (46,5) et demande encore de lire. Cette fois-ci, il y a hésitation. Madeleine lit elle-même le nombre et précise que, pour l'addition, il faut placer les virgules sous les virgules. Elle écrit d'autres nombres décimaux au-dessous de celui-ci et les élèves effectuent facilement le calcul à haute voix. Un élève est surpris en train de manger un bonbon. Il est mis en punition, à genoux.

12h10 – Fin des mathématiques? Non, il ne s'agit que d'un changement de livre. Madeleine annonce : « *Memento d'arithmétique*, p. 2 », puis elle pose plusieurs questions, en français : « Qu'est-ce que l'addition? Qu'est-ce qu'un nombre entier? Un nombre décimal? » Les élèves répondent en lisant les réponses données en français dans le livre. Ces réponses constituent la théorie sous-jacente à l'apprentissage des mathématiques et doivent être apprises par cœur.

Après avoir fait toute une série d'exercices sans explication préliminaire, Madeleine revient sur la différence entre un nombre entier et un nombre décimal, différence basée sur la présence ou l'absence de virgule. À en juger par leurs réponses, tous les élèves comprennent. L'enseignante écrit au tableau les prochains numéros à apprendre.

Plus loin, un garçon vide bruyamment son sac en se vantant d'avoir tous ses livres, ce que contestent des filles qui se mettent à en faire autant. À ce sujet, les notes de terrain signalent que, *dans un contexte de manque, d'insatisfaction et de pénurie, les priorités et les valeurs se déplacent à la baisse, c'est-à-dire, vers ce qui n'est pas nécessairement de premier ordre dans le processus d'enseignement-apprentissage. Sans négliger la place du matériel didactique comme support à l'apprentissage, il est clair*

que, dans ce cas-ci, la compréhension passe après la possession ou la non possession de livres. C'est encore le paraître qui est privilégié. Qu'apprennent-ils donc?

12h40 – Madeleine annonce brusquement un changement d'activité : « La lecture expliquée : La poule et ses poussins. Lisez ici. ». La lecture se fait par rangée, mais une mauvaise gestion du temps entraîne encore l'interruption de l'activité tardivement entreprise. Madeleine précise qu'on continuera demain.

12h50 – Jonas, le responsable disciplinaire, signale que c'est le moment de tout ramasser. La préparation des sacs se fait aussitôt. Le « Notre-père » est de nouveau récité. Tous les élèves quittent la salle après avoir dit : « Merci Madame. Au revoir ».

C'est avec ce cadre en toile de fond que, dans les sections suivantes, sera menée l'analyse descriptive des deux supra-thèmes : les pratiques et représentations linguistiques ainsi que les pratiques et représentations pédagogiques.

5.2 Pratiques et représentations linguistiques

L'analyse descriptive des pratiques et représentations linguistiques au Bachelier porte sur les ramifications de la diglossie, le mode de scolarisation et de socialisation qualifié de diglossique, ainsi que sur les valeurs qui soutiennent la reproduction de l'ID dans cette école.

5.2.1 La langue au Bachelier

Le chapitre exposant la problématique a montré que les pratiques et représentations linguistiques ont un rôle déterminant dans le vécu culturel haïtien. La configuration linguistique de la société globale semble se refléter 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 langue valorisée, le français, voient leur position sociale s'affirmer. De l'autre côté, des acteurs, en particulier les élèves, dont la compétence linguistique se limite essentiellement au créole, la langue dévalorisée. Ceux-là sont refoulés à l'arrière plan de la structure

hiérarchique socio-scolaire. Ainsi, la langue semble fonctionner, au Bachelier, à la fois comme une source de pouvoir et comme un lien entre le statut social et le pouvoir.

5.2.2 La langue, source de pouvoir

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. Autrement dit, au Bachelier, la connaissance du français cimente les enjeux de statut social et de pouvoir.

5.2.2.1 La langue, ciment entre statut social et pouvoir

Mes notes de terrain témoignent que, d'entrée de jeu, le directeur fait usage de la LH pour se présenter à moi :

Jeudi 24 octobre 2002- Je rencontre le directeur de l'école pour la première fois. Rencontre fructueuse, puisqu'il a accepté de me recevoir dans son établissement, après l'intervention d'une connaissance commune, cadre du MENJS. Ce premier contact d'une vingtaine de minutes, a servi à définir les limites de l'observation et à établir le bien-fondé de cette recherche. La rencontre s'est déroulée presque entièrement en français, même lorsqu'un membre de l'administration nous a interrompu pour poser une question sur les cahiers d'examen. Le directeur lui a répondu d'un ton expéditif, mais toujours en français. En sortant de son bureau, les élèves le saluent en disant « Bonjour Monsieur » ce à quoi il répond d'un rapide geste de la main, sans vraiment les regarder. (notes de terrain, p.1)

Au Bachelier, le rapport de domination qui apparaît dans l'usage de la LH est mis en évidence dans deux situations observées et proposées par les enseignants du focus groupe. De telles situations requièrent, en général, l'usage du français de la part de l'élève. Théo précise ces situations :

T²⁵- Lorsqu'il demande une permission.

G- Lorsqu'il demande une permission?

T- Lorsqu'il demande une permission ou bien, par hasard, lorsqu'il est avec un ami. Lorsqu'il demande d'emprunter une plume ou un crayon. (focus group traduit, p.11).

Il s'agit de circonstances routinières plaçant l'élève ou un autre locuteur dans une situation de demandeur. La valeur marchande de la LH est soulignée dans les deux cas.

²⁵ Les noms des enseignants ont été changés pour respecter l'anonymat. Dans le cadre des extraits tirés des entretiens, j'utiliserai l'initiale des prénoms donnés aux différents acteurs du site. Cependant, la lettre G renvoie à l'initiale de mon prénom, Guylène, ce qui la distingue des lettres Gil, utilisées pour l'enseignant désigné sous le nom de Gilles.

Dans le cas de l'élève, cette langue permet de se faire remarquer, tout en augmentant ses chances de tirer profit de la situation. L'élève produit alors un certain nombre d'énoncés fixes, figés, appris par cœur, mais qui ont tous leur efficacité, car ce sont des phrases françaises. Elles rendent le requérant plus acceptable, plus digne, donc, plus susceptible de voir sa requête exaucée.

Jeudi 31 octobre 2002- 9h06- Un élève vient d'entamer la toute première conversation française spontanée depuis mon arrivée. S'adressant à un autre élève, il dit : « Prête-moi ton livre ». Et sans attendre une réponse, il tire le livre en question de la main de l'autre. Le propriétaire, non consentant, retient l'emprunteur par le dos de sa chemise. Ce dernier rétorque : « Lâche-moi! » L'autre répond, désespéré : « Ban m liv mwen. ». Madeleine intervient, en s'adressant d'un ton conciliant mais ferme au propriétaire du livre : « Prete l liv la non! » [prête-lui, donc, le livre!] Il ne s'agit pas d'un vrai dialogue en LH, mais l'un des locuteurs concernés, le requérant, a produit un discours réel et spontané en français. Est-ce pour cela qu'il a obtenu gain de cause? (notes de terrain, p. 8)

5.2.2.2 Le français, langue de l'ascension sociale au Bachelier

D'après l'analyse d'un entretien avec le directeur sur la question de la langue, il apparaît que, pour lui, la portée de la réforme Bernard réside dans la place accordée à la langue créole, plus précisément, dans l'introduction du créole à l'école haïtienne. Cependant, au cours de la conversation, cette position se révèle ambiguë :

G – ...qu'est-ce que vous avez retenu de cette réforme ? Quels sont, d'après vous, les points importants que cette réforme a apportés... ?

D – Eh bien! Eh bien! Avec les efforts du département de l'Éducation nationale, ça a abouti à quelque chose. On a adopté le créole, on pratique le créole, on fait le créole à l'école, les élèves subissent les examens en créole. Mais ils réussissent quand même. (entretien directeur, p. 2)

En réponse à la question du degré d'exposition de la clientèle scolaire à la LH, en dehors de l'école, le directeur livre, sans détour, sa vision linguistique :

...les parents (...) connaissent seulement la langue vernaculaire, la langue créole. Et nous sommes dans un pays bilingue (...). Le français (...) c'est la langue officielle. Le créole devient aussi la langue officielle. Mais, en adoptant le créole, ça diminue considérablement le français. (entretien directeur p.1).

On devine ainsi l'ambiguïté du locuteur. Il avoue son désaccord face à l'entrée du créole dans son école et semble vouloir associer une position sociale moins élevée à l'obligation de rejeter la langue maternelle, pour sortir de la pauvreté. C'est l'ID en action. Il déclare sans ambages : « Bon, le créole n'est pas tout à fait bénéfique dans toutes les catégories sociales ». (entretien directeur p.3). Cela sous-entend que, lorsque le créole est la seule langue connue, comme dans le cas des élèves du Bachelier, il vaut mieux favoriser l'autre langue, le français, unique moyen de parvenir à changer sa situation

sociale. La manière dont le directeur rabaisse sa propre langue maternelle est empreinte de dédain et de rejet. Il ajoute :

Parce que ça retarde, ça retarde l'enfant dans son développement. Parce que le créole n'est pas assez riche. Ni en littérature. Le créole n'est pas assez riche. C'est une langue nouvellement adoptée. (...) C'est une langue qui n'est pas assez riche au point de vue recherche, (...) à tous les points de vue. Par conséquent, (...) le créole n'est pas tout à fait bénéfique pour l'éducation des enfants en Haïti. (entretien directeur p.3).

Sur le plan identitaire, en réaction à l'attachement de la clientèle du Bachelier à la LB, le créole, le directeur réaffirme le statut de la LH, le français, dans la société diglossique haïtienne. Fort de son expérience et de sa réussite, il s'insurge contre l'erreur capitale de ces jeunes qui s'attachent encore au créole, langue infructueuse et infertile. Il déplore que les élèves ne profitent pas du cadre scolaire pour acquérir de leur mieux le français, langue du progrès réel et de l'émancipation sociale totale :

Ils ne lisent pas les journaux, yo adone yo a kreyòl. Yo di w franse pa interese yo. Se kreyòl, kreyòl, yo fin avè w. Bon, men franse a toujou, toujou, le français est toujours dominant dans la société haïtienne. (entretien directeur p.4).

[Ils ne lisent pas les journaux, ils s'adonnent au créole, ils vous disent que le français ne les intéresse pas. C'est le créole, le créole, et c'est tout. Bon. Mais le français est toujours, toujours ...] (entretien directeur traduit, p.4).

Tout comme le directeur, Madeleine, l'enseignante dont la classe a été observée, se présente à moi en LH :

Mardi 29 octobre 2002 – 7h40 – Je m'assieds sur le muret. Plusieurs élèves semblent se questionner sur mon identité. Quelques uns de la troisième année, m'ayant reçu dans leur classe en début de semaine, viennent me dire « Bonjour, madame!». (La salutation me touche, ces élèves font une révérence, se penchent vers la main des adultes et la baisent avec respect. Qui s'y attend en plein 21^e siècle?). Quelques minutes plus tard, Madeleine me rejoint. En me tendant la main, elle précise : « Je serai avec vous en 3^e année. C'était mes élèves avant. » Elle s'adresse à moi en français. Puis, d'un geste de la main, elle m'invite à la suivre dans sa classe. (Je comprends qu'il s'agit d'une enseignante senior, probablement la mieux formée, la plus expérimentée de l'école. Le facteur de désirabilité est fort. Il me faudra être vigilante.) (note de terrain p.5)

Par la suite, Madeleine décrit la LH de manière subjective, la couvrant des qualificatifs des plus louangeurs, des plus flatteurs. Pour elle, c'est une langue plus « classique » que la LB, le créole. Cela ne m'étonne pas puisque, plus j'avance dans l'analyse des données, plus il apparaît que pour le diglotte haïtien, parler français, c'est exister. On devine la valorisation excessive d'une langue qui reste inaccessible à la majorité. C'est ce qui ressort d'une entrevue avec Madeleine :

G- Classique dans quel sens ?

M- Lorsque je dis "plus classique" c'est parce qu'il faut mettre les accents, faire des pauses. Il faut être correct, lorsqu'on parle le français. La moindre chose dite peut être une erreur. Je n'aime pas faire des erreurs. C'est pour cela, qu'avant de venir faire la classe, je fais des recherches, je prépare mon cours. Vous comprenez?... Si à mon arrivée demain, vous me posez une question : "Mais comment telle ou telle façon...?" Je ne dois pas être dans l'embarras...(Entretien enseignante traduit, p. 18).

Le rapport complexe des Haïtiens à la langue créole apparaît en filigrane, même lorsqu'il convient d'adopter une position par rapport à la LH, le français. D'après Madeleine, la langue créole n'a pas la place souhaitable dans sa classe, « la première classe », comme disait Théo dans le groupe de discussion. Elle laisse entendre que, « *rien que pour le mot français* », il faut se courber et être fier de parler cette langue de prestige. De plus, il faut tâcher de ne pas la contaminer.

M- Lorsque c'est le français, c'est autre chose, parce que le créole... Tandis qu'en français, ce n'est pas la même chose... Ce qui veut dire qu'on peut parler le créole comme on veut, mais pour le français, ce n'est pas la même chose. Le français est plus strict. (entretien enseignante p. 16)

Quant à Nora, la nouvelle enseignante de troisième année, elle n'utilise que la LH, dès ses premiers jours au Bachelier. Il s'agit pour elle de légitimer son poste et de se démarquer de l'ancienneté de Madeleine, en s'appuyant sur une base linguistique.

Mercredi 6 novembre 2002 – 9h20 - Les élèves sont en récréation. Durant notre entretien informel, Madeleine me présente Nora, la nouvelle prof de 3^e année. Elle s'approche sur l'invitation de Madeleine qui éprouve visiblement de la difficulté à poursuivre toute la conversation en LH. Pointant vers moi, Madeleine dit : « Excusez-moi, oui..., c'est madame, mademoiselle? » (Depuis quand se vouvoie-t-on, me demandai-je.) Me retournant vers Nora, je réponds : « C'est, tout simplement Guylène. Enchantée! ». Nora répond en français : « Moi, c'est Nora, je suis votre voisine maintenant! ». Et Madeleine de poursuivre la conversation dans un français ponctué d'expressions créoles : « Ou konnen ke yo chanje m group? [vous savez qu'on m'a changé de groupe?] Je travaillais avec maître Petit avant votre venue. Si ou vie, [si vous voulez], on peut continuer comme ça. » La cloche sonne. Et Nora nous laisse en disant : « Oui, merci. » (Notes de terrain p. 23)

Dans la discussion de groupe, Gilles n'a pas hésité à affirmer que parler français rime avec progrès et succès, et qu'à l'opposé, parler créole entraîne dégradation et régression. Son affirmation accrédite la croyance selon laquelle le français reste, sur l'échiquier social, l'un des principaux instruments et l'une des mesures essentielles de la réussite :

...c'est avec elle (la méthode traditionnelle) que j'ai commencé et j'ai pu voir qu'elle 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, au lieu de progresser, ne font que régresser. (focus group traduit, p.3).

La bonne vieille méthode traditionnelle, Gilles la connaît pour avoir été formé avec elle et pour l'avoir utilisée en enseignant. C'est grâce à elle qu'il se débrouille dans son métier. À quoi bon changer de méthode maintenant!

5.2.2.3 Ambivalence dans le choix des langues et rapport de force au Bachelier

Au Bachelier, la plupart des locuteurs sont déchirés entre la langue de l'affect, le créole, et la langue nécessaire à la survie, le français. D'une part, les enseignants aussi bien que le directeur, utilisent une stratégie d'évitement qui consiste à user de diplomatie, lorsqu'il s'agit de prendre position au sujet de la langue d'enseignement. D'autre part, tôt ou tard, tous jettent le masque, comme l'a fait le directeur lui-même dans l'entrevue qu'il m'a accordée. De même, au cours d'une discussion en groupe, les enseignants finissent par dévoiler le fond de leur pensée :

G- Si vous aviez le pouvoir pour le faire...

J- Si j'en avais le pouvoir je choisirais le français.

G- Qui d'autre peut répondre à cette question? Vous diriez le français ou le créole? (pause) Maître M?

N- (rire) Je dirai le français. Parce que autrefois c'était le français... Et puis le créole, c'est déjà notre langue. Nous ne savons pas l'écrire tout simplement.

G- Donc, il ne vous reste qu'à apprendre à écrire le créole, vous savez déjà le lire, les accents...

N- Puisque nous parlons le créole, on aurait besoin de parler une autre langue. (Focus group traduit, p.11)

Après avoir reconnu l'incapacité des élèves à s'exprimer en français, Gilles tente de mettre en valeur son travail d'aide, de « facilitateur » vis à vis de sa classe. C'est du « bien paraître », puisque subsiste un arrière-fond d'impuissance devant cette clientèle créolophone à laquelle il a le malheur de devoir enseigner. Il s'agit là d'une situation qui complique considérablement sa noble tâche. Il aurait préféré pratiquer ailleurs, dans ces écoles autres, où les élèves ne sont point « handicapés » linguistiquement, où ils sont « normaux ». Il avoue tout bonnement :

Même lorsque l'on fait des efforts pour que l'enfant arrive à s'exprimer, il ne peut pas. Alors, je ne sais pas si c'est parce que c'est le créole qui prime dans l'enseignement qui se donne à l'école... Tandis qu'il existe d'autres écoles où l'enfant peut s'exprimer normalement. (focus group traduit, p.6).

Pour ces enseignants, le choix de la LH se précise et se justifie par la valeur objective du français. Pour eux, le français est la langue de la mobilité sociale. Il facilite la communication hors du territoire haïtien. Il contribue au rayonnement personnel que

procure son usage ou sa maîtrise dans un contexte professionnel. Il contribue à la sauvegarde d'un héritage historico-culturel important. En fin de compte, la LB, le créole, est considérée comme une langue qui fait obstacle à la réussite scolaire et sociale.

Voilà pourquoi Madeleine tient à parler la LH, malgré les difficultés qu'elle éprouve à le faire. Questionnée sur la possibilité de choisir l'une des deux langues d'enseignement, elle répond rapidement : « Eh bien! C'est le français. » (Entretien enseignante traduit, p. 1). À la question portant sur la langue d'enseignement qu'elle aurait pu, elle-même, choisir pour sa pratique enseignante, elle réaffirme son attachement à la LH : « Le français. Oui, j'aurais choisi de faire mon cours en français. » (Entretien enseignante traduit, p.3).

Or, à maintes reprises, l'observation en classe a révélé que Madeleine ne maîtrise pas bien le français :

Jeudi 6 novembre 2002 – 8h20 – Madeleine entame une activité de grammaire. « Allez, *ti moun*, regarde le tableau. » [allez, les enfants, regardez...] Elle écrit au tableau la phrase suivante : « La petite est malade. » Puis, elle demande : « Qui peut? » Il s'agit d'une phrase incomplète, mais que les élèves comprennent, puisque plusieurs mains sont levées. L'institutrice choisit un élève qui se rend au tableau. Il doit y entreprendre une analyse grammaticale. Il trace alors une ligne verticale. À gauche de la ligne, il écrit : « La ». À droite, il note : « féminin singulier ». L'élève remarque sa faute mais ne peut la corriger. C'est le suspense. Tous regardent le tableau et Madeleine crie : « Sa w ap ban m la a? Écrivez le mot « féminin » *anpi byen*. [Qu'est-ce que vous êtes en train de faire? Écrivez bien le mot « féminin »] » Elle s'éloigne embêtée et, fait surprenant, c'est la classe qui se charge de la correction : un 'i' ici, un 'n' là et c'est fait. (Notes de terrain p.26)

Madeleine laisse voir sa forte ambivalence. Son état d'esprit se révèle dans sa réponse au sujet de la difficulté que peut poser l'enseignement forcé, en créole, avec du matériel conçu en français. Elle s'accroche si fortement à son imaginaire qu'elle finit par se croire tout autre et n'hésite pas à faire croire à ses compétences en français :

Lors des séminaires (formation continue), on ne parle que le français. C'est cette formation qu'on nous donne. Même si pour certains cours, comme les mathématiques par exemple, on utilise le créole, on ne parle que le français, lors des séminaires. C'est pour cette raison que je me sens plus à l'aise pour m'exprimer en français qu'en créole.
G- Vous êtes plus à l'aise en français...

M- Je prépare mieux mon cours lorsque le livre est en français qu'en créole. Je ne peux pas si c'est en créole. (Entretien enseignante traduit, p.4).

Cette confusion persiste lorsque Madeleine prétend qu'elle possède une culture différente, lorsqu'elle enseigne le français. Pour sauver la face, elle explique :

M- Une culture (hésitation)... le français ? (rire)

G- Pourquoi riez-vous lorsque vous dites que c'est la culture française que vous enseignez ?

M - (rire continu)... Eh bien ! j'en ris parce que je vous ai dit que le créole, on le parle comme on veut, mais pas le français. La raison pour laquelle je ne peux pas dire s'il s'agit d'une culture, c'est parce que je ne le parle pas chez moi. Je ne le parle pas.

G- Vous ne parlez pas quelle langue ?

M- Le français. Je ne le parle pas chez moi. Je parle plus souvent le français dans les séminaires. Ensuite euh! il y a encore un autre endroit... lorsque je me présente au MENJS et aussi lorsque je suis avec deux ou trois amis qui étaient à l'école normale avec moi. Et puis, lorsque je suis au téléphone, je pratique le français aussi.

G- Le mot "culture" est très important. Ce mot vous fait penser à quoi en ce moment ?

M- Pour moi, la culture... (pause). Laissez-moi vous donner un exemple. Lorsqu'on dit, "un jardinier cultive", on voit qu'il s'agit de quelqu'un qui a un jardin. Il y plante le pois, le maïs. Mais lorsqu'on dit "culture" en parlant de la langue française, il s'agit plutôt d'une chose en préparation, qui demande des recherches.

G- Et lorsqu'on dit "culture haïtienne" ?

M- Dans la culture haïtienne, je vois des tableaux, je vois des objets artisanaux. (Entretien enseignante traduit p. 16/17).

Madeleine se sert du concept de «culture ordinaire », au sens de mode de vie, pour l'associer à la langue créole et admet ne pas pouvoir en faire autant pour le français. Il devient évident que, pour elle, la langue/culture française se situe au niveau de la culture générale, la culture savante, celle qui ne se vit pas nécessairement au quotidien, celle qui appelle à la connaissance des grandes œuvres, qui suscite un certain niveau d'érudition. Sa conception de la LH explique, en partie, sa pratique enseignante basée sur la connaissance linguistique. Cela fait penser à la vieille méthode traditionnelle de l'enseignement du latin, langue morte, qui incluait l'étude des grandes œuvres latines. Le statut formel attribué à la LH explique sa séparation totale de la conception qui sous-tend les différentes modalités d'usage de la LB.

Selon le directeur, la LB s'apprend à partir de facteurs subjectifs. D'après lui, cela explique les limites du créole comme véhicule de transmission de la Culture avec un grand C, i.e. les arts, la religion, la philosophie et les lettres. C'est la langue du milieu informel, trop nouvelle, trop jeune, pas suffisamment développée pour rendre service ou être utile à l'éducation et à la formation des enfants haïtiens. Pourtant, plusieurs linguistes contemporains témoignent du long chemin parcouru par la LB pour atteindre les sphères plus formelles de la société haïtienne (Lofficial, 1979; Valdman, 1984; Déjean 1993; Gilles 2000). Une attitude, comme celle du directeur du Bachelier, montre que l'ID continue à résister au fait que la LB est une langue à part entière. Il poursuit en prenant de plus en plus ses distances du créole, langue socialement stigmatisée.

D – Bon. Hum! Pour vous répondre, il joue le même rôle que le créole. Le français joue le même rôle que le créole.

G – Que le créole? C'est-à-dire ... le rôle de ...

D – C'est une langue. La langue, la langue c'est le ciment qui unit les individus entre eux. On parle créole, on entend. Moi, *m pa konn ekri kreyòl, m pa aprann kreyòl. Bon, ou konprann? M tande l, m tande l. Yo vle l, m vle l.* Je suis comme une marionnette. (rire partagé) (entrevue directeur p.3-4)
 [...Moi, je ne sais pas écrire le créole, je n'ai pas appris le créole. Bon. Vous comprenez? Je l'entends, je l'entends. Ils le veulent, je le veux. Je suis comme une marionnette...] (entrevue directeur traduit, p.3-4)

Pour les acteurs du Bachelier, le caractère dual et ambigu du rapport aux langues en présence, notamment, à la langue maternelle, le créole, fait problème. En ce qui concerne la relation entre la langue et la culture, la réponse du directeur n'est pas claire, surtout quand il est question de cette clientèle créolophone.

Lorsqu'il s'agit du parler français, la culture de référence s'identifie rapidement. À la question visant à identifier la culture dont il s'agit, quand on enseigne la langue française, le directeur répond sans hésiter: « Francophone, francophone. » (entrevue directeur p.8). D'après lui, la LB véhicule une culture anémique qui bénéficie largement de la complétude et de la richesse de la langue et de la culture françaises. Il s'explique: « La culture française élargit le créole... *Kreyòl ayisyen an* ne fait que singer le français. » (entrevue directeur p.8).

L'attitude du directeur et les croyances qu'il accrédite se reflètent dans la pratique. Vu le statut de cet homme dans la pyramide scolaire, son attitude et ses croyances contribuent à dicter les normes linguistiques qui prévalent au Bachelier. Dabène (1999) met en évidence un phénomène analogue en précisant que le statut informel de la langue touche aux représentations, aux images que la communauté entretient par rapport à cette langue, tandis que le statut formel se rapporte à son statut légal. Parce qu'il bénéficie d'un statut social plus élevé et qu'il s'estime au-dessus de la moyenne, le directeur n'hésite pas à exposer un point de vue ambivalent et complexe, qui se reflète dans le rejet ou la négation même de la culture créolophone: « Il n'y a pas encore de culture créole, il n'y a pas encore de culture haïtienne. *Gen tròp melanj an n Ayiti.* » [Il y a trop de mélange en Haïti] « (entretien directeur p.8).

Il conçoit le métissage culturel de l'être haïtien, non pas comme une source de richesse et d'originalité, mais comme un caractère impur qui le rend indéfinissable. Le fondement même du concept d'identité apparaît dans cette tentative de dissocier ce qui se

ressemble et ce qui se différencie. Dans un langage où contradictions et stéréotypes se côtoient, le directeur cherche à préciser ses multiples appartenances :

Par exemple, *mwen menm, m dorijin juiv, m dorijin afrikèn, m dorijin fransèz*. Mon grand-papa... Mon père fut Français du côté paternel. Ma grand-mère fut Israélienne du côté maternel. Et, du côté paternel, ma grand-mère est une femme noire africaine. À cause de cette diversité là, *si timoun nan leve ak papa l ak manman l, gen yon ti kote li aplike*. [si l'enfant est élevé avec son père et sa mère, il hérite quand même de quelque chose des deux] (entretien directeur p.8).

D'après le directeur, ce brassage de langues et de cultures donne une coloration morcelée, bigarrée, à l'être haïtien, ce qui explique son caractère parfois fluctuant, ambigu, insaisissable :

Mwen menm, m juif. Ou ka wè nan administrasyon m nan, nan lekòl la jan m ponktiel, jan m sevè nan biznis mwen. Sa se juif. (éclats de rire)... (entretien directeur p.8).

[moi, je suis juif. Vous pouvez le constater dans ma gestion, dans l'école. Comme je suis ponctuel, comme je suis sévère dans les affaires. Ça c'est mon côté juif] (entretien directeur traduit, p.8).

Dans une telle optique, le côté dit juif se manifeste par la rectitude, le sérieux, le sens de l'économie et de la gestion efficace des affaires. Quant au côté africano-créolophone, il se résume à la spiritualité :

La culture haïtienne, écoutez, c'est la prière... *Ayisyen mistik*. Moi, je suis mystique. Je suis franc-maçon... (entretien directeur p.8).

[... L'Haïtien est un être mystique...](entretien directeur traduit, p.8).

Enfin, le directeur rappelle fièrement la composante française du socle culturel haïtien. C'est tout ce qui se rapporte à la raison, à la connaissance, aux belles lettres, à l'érudition. Dès lors, il nie toute originalité à la culture créole :

Bon. moi, j'aime l'étude. J'aime l'étude. Avec mes 74 ans, jusqu'à présent, *m ap fè ti etid mwen*. Sa se franse a. (rires) (entretien directeur p.8).

[... jusqu'à présent, j'étudie encore. Ça, c'est la culture française.] (entretien directeur traduit, p.8).

Tout comme son supérieur hiérarchique, Madeleine préconise une séparation bien définie des langues en présence, séparation qui rappelle la définition du phénomène diglossique. Elle précise que la LH s'utilise dans des situations formelles, comme dans les séminaires de formation et dans sa classe, au moment de l'activité pédagogique dite de communication française.

5.2.2.4 Le créole, matrice de l'identité collective

Il reste que le créole, dont les racines plongent dans l'histoire haïtienne, constitue la matrice de l'identité collective de tous les Haïtiens, quelle que soit leur classe sociale.

Justin en a bien conscience :

À bien regarder, la langue de l'Haïtien est le créole. (focus group traduit, p.1).

La réflexion de Justin pose, évidemment, le problème de la contrainte socio-scolaire que crée l'obligation d'enseigner la langue seconde, le français. Il associe ensuite l'entrée du créole à l'école à un sentiment identitaire et l'inscrit au bilan positif de la réforme :

Mais parfois la société et aussi l'école forcent les enfants [à] parler le français (focus group traduit, p.1).

On enseigne à l'enfant en français mais il ne comprend pas. Parfois, il répète mais il ne comprend pas. Mais, comme nous sommes des Haïtiens, lorsqu'on explique à l'enfant en créole, il comprend. (focus group traduit, p.1).

Pour Justin, il n'est certes pas honteux de parler la langue maternelle. Il revendique cette langue comme sienne et dénonce cette forme de violence symbolique qu'impose l'obligation de parler une langue importée. De plus, pour expliquer les difficultés rencontrées par les élèves qui veulent s'exprimer en français dans les salles de classe, Justin souligne un fort sentiment identitaire, lié à sa profession d'enseignant : même s'il est enseignant généraliste, il est évalué selon sa compétence en français. Il explique : « J'ai dit que j'allais plus loin parce que pour enseigner une langue - je suis professeur de langues- la langue devrait être parlée. » (focus group traduit, p.7).

Selon les enseignants du groupe de discussion, la LB est acceptée à l'école, quand il s'agit de questions administratives. Au cas où le doute subsisterait, Théo se donne comme exemple : il a été formé dans le système de la réforme. Son discours est bref et significatif :

T- Ce que je peux dire à ce sujet c'est que je suis rentré à l'école au moment de cette réforme. J'ai fait tout mon primaire jusqu'au certificat en créole. C'est tout ce que je peux dire. (focus group traduit, p.2)

En fait, Théo semble vouloir dire : « Regardez-moi, je ne suis pas si mal que ça, je suis enseignant, je gagne plus ou moins bien ma vie et le créole a été ma langue d'enseignement-apprentissage. »

Ces propos viennent confirmer les données de recherche qui signalent la percée du créole dans les sphères formelles. Dans sa pratique, Théo utilise aisément les deux langues en présence et Gilles s'appuie sur sa connaissance des deux langues pour afficher sa position de pouvoir.

Gil- Je le vis très bien. Pourquoi? Parce que l'on parle deux langues dans le pays. Et la langue qu'utilisent tous les jours les enfants et qu'ils entendent chez eux, c'est le créole. (focus group traduit, p.10).

Ainsi, malgré leur ambivalence, ces enseignants tendent de plus en plus à accepter la LB comme une langue à part entière : aucun membre du groupe de discussion ne la rejette, tous reconnaissent sa charge identitaire. Gilles conclut sur une note plus légère :

Et l'enfant doit d'abord connaître le français. C'est bien que l'enfant parle le français, mais c'est bien aussi qu'il parle le créole parce que c'est sa langue maternelle. (focus group traduit, p. 11).

L'ouverture d'esprit des enseignants face aux deux langues est confirmée par mes observations : le matin du 7 novembre, une activité de math se poursuit et donne lieu à la production d'un grand nombre de phrases mixtes, hybrides, mélanges de la langue connue et de celle à connaître. (notes de terrain, p. 32).

Même Madeleine, qui affirme que le français est la langue de la rigueur intellectuelle et de la clarté, reconnaît que cette langue est pourtant impraticable dans sa classe. Elle profite du prestige que lui confère le fait de parler occasionnellement la LH, sans nier la place que prend la LB à l'école. Elle va jusqu'à remettre en question l'usage du français en classe :

Dans la classe, bon, eh bien, pour moi, son rôle ne fait pas de sens... Aucun enfant ne peut vraiment s'exprimer en français. (entretien enseignante traduit, p.2)

Parallèlement, le directeur semble accueillir positivement l'insertion de la réalité haïtienne dans l'enseignement en général, et en particulier, dans le cours de français langue seconde :

Ah! Oui, c'est une nécessité... les jeunes Haïtiens manquent de civisme. Ils brisent tout. Tous les enfants actuellement pratiquent le vandalisme. *Yo vle krase tout bagay!* Par conséquent, il faut leur donner de bons conseils de civisme pour qu'ils puissent arriver à aimer le pays, à ne pas détruire tout ce qui est bon dans ce pays. (entretien directeur p.7).

Les situations évoquées ci-dessus reflètent la dichotomie du système scolaire haïtien qui cherche à se renouveler, malgré la réticence de certains acteurs fonctionnant encore selon l'ancien système. De plus, contrairement à Madeleine, les enseignants du

groupe de discussion s'entendent pour introduire la culture haïtienne dans l'enseignement du français. Ils en donnent leur interprétation :

T- Je pense que lorsqu'ils parlent de réalité haïtienne, dans ce sens, ils veulent parler de la culture haïtienne.

G- C'est quoi la culture haïtienne ?

T- Notre manière de vivre, nos habitudes. Mais à présent, par rapport à la manière dont d'autres personnes ont pris des choses de l'extérieur et qui ont changé la façon dont on devrait s'habiller, apprendre. C'est pour cela, je crois, qu'ils ont demandé de faire entrer la culture haïtienne, afin d'expliquer aux enfants comment étaient le pays, la société, auparavant. Voici de quelle manière on devrait vivre. Maintenant, voici comment nous sommes, qu'on ne devrait pas être, voici comment on doit avancer. (focus group traduit, p.18)

En abordant ainsi la question du rapport entre la langue et la culture, Théo tente de définir une culture haïtienne ancrée dans ses modalités quotidiennes à saveur créole. Face aux changements regrettables enregistrés récemment dans les mœurs haïtiennes, il s'empresse de pointer du doigt l'influence négative des langues et cultures étrangères. Pour lui, la tentative de faire entrer la culture haïtienne dans les salles de classe, comme l'exige le curriculum en vigueur, prend tout son sens. Sa démarche paraît logique et méthodique : il faut poser un regard inquisiteur sur le présent, le confronter avec le passé et questionner l'avenir. Dans ce cas, le passé et les mœurs d'antan posent des balises pour questionner le devenir.

Cependant, les notes d'observation suivantes laissent paraître la superficialité avec laquelle Madeleine traite les éléments culturels dans sa classe.

7 novembre 2002 – 12h00 – Madeleine demande de sortir les livres d'histoire. L'activité débute avec la lecture en chœur d'un texte de la page 29 du livre. La lecture en groupe est incohérente, non harmonisée et les coupures indues de phrases et à l'intérieur d'une même phrase (les pauses) témoignent du caractère superficiel de l'exercice. Après plusieurs reprises de la lecture, Madeleine explique le texte en créole : « Endyen yo ak larenn nan » (les Indiens et la reine) [...] Les élèves n'arrivent pas à situer ces personnages sur le territoire où ils vivent aujourd'hui. Il subsiste une distance, comme s'il s'agissait d'une histoire lointaine avec une petite touche de merveilleux (*Pourtant, cette réalité précède les élèves et devrait les interpeller d'une certaine manière.*) Mais la chaleur du midi inconmode. De nombreux cahiers sont transformés en éventails qui viennent amplifier les bruits environnants. Madeleine tente de parler encore plus fort, afin d'introduire le personnage de Christophe Colomb. Elle parle d'un navigateur. Des yeux à demi-ouverts s'efforcent de la suivre. Elle demande maintenant : « Que fait un navigateur ? » Une seule voix répond : « Naviguer ». L'institutrice renchérit : « Wi, li fè vwayaj [oui, il entreprend des voyages]. E se konsa li dekouvri Ayiti, ki te rele Kiskeya ouben Boyo [Et, c'est ainsi, qu'il découvrit Haïti qui s'appelait alors Quisqueya ou Boyo]....(notes de terrain, p.31)

De plus, à cette conception élargie de la culture ordinaire, Théo semble vouloir associer les notions de déchéance et de défaillance qui débouchent sur la nostalgie du passé, un passé encore vivant dans son imaginaire et qu'il souhaiterait recréer. Maître Gilles abonde dans le même sens :

G- Quelle réalité faites-vous rentrer dans votre enseignement, si vous êtes d'accord à l'introduire dans ...?
 Gil- La même réalité que nous avons autrefois. ...A présent, les gens passent sans rien dire (sans saluer). Les enfants d'autrefois ne savaient pas siffler en présence des grandes personnes. Maintenant, ils viennent, font n'importe quelle bêtise, lancent de mauvais propos. C'est comme si on avait une société nettement différente de ce qu'on avait avant, alors que si les choses étaient restées comme avant, on n'aurait pas enregistré toute une série de cas. (focus group traduit, p.21).

L'école haïtienne est le reflet du milieu qui l'abrite. La partie de l'entretien portant sur l'introduction de la culture traditionnelle créole dans la salle de classe a donné lieu à des sentiments de désolation chez les enseignants. Tous se plaignent de l'effritement de valeurs qu'ils jugent caractéristiques de l'Haïtien authentique, inaltéré par l'influence étrangère. Théo va dans le même sens, en étendant la situation à l'école :

Même au niveau de l'école, *Lontan* [autrefois], les enfants, lorsqu'ils étaient avec leurs amis, ils faisaient des concours entre eux, pour savoir qui était celui qui connaissait mieux son histoire d'Haïti, sa géographie. A présent, les enfants ne font plus cela. Qu'ils réussissent ou non, cela ne leur fait absolument rien. Ils n'ont jamais honte. (focus group traduit, p.20).

Tous sont d'accord pour faire entrer à l'école la culture créole traditionnelle. Il reste à préciser les moyens à mettre en œuvre pour y parvenir. Et tous arrivent à la même conclusion : « « Ce n'est pas facile. » (focus group traduit, p.20).

5.2.3 L'environnement socio-scolaire au Bachelier

L'environnement socio-scolaire est, parallèlement aux autres facteurs qui favorisent l'apprentissage, un des éléments déterminants de la réussite scolaire. Cela est d'autant plus vrai quand il s'agit de pays à ressources limitées comme Haïti, où la langue est le marqueur social le plus puissant.

5.2.3.1 La clientèle scolaire du Bachelier et la langue cible

Il va de soi que les élèves du Bachelier, de par leur origine sociale, ont rarement l'occasion d'être exposés à la langue cible, le français. Or, dans l'environnement socio-scolaire de cette école, la représentation de la LH est tellement élevée qu'elle n'est pas accessible à tous. La question sur le niveau de contact de ses élèves avec la langue française hors de l'école, a eu pour effet de ramener Madeleine à la réalité. Elle avoue que la LH est rarement présente hors du contexte scolaire. Il s'agit là d'une concession

importante, vu la place que prennent l'imaginaire, le souhaité et le voulu dans le discours de Madeleine :

M- Je ne les ai jamais entendu prononcer un mot en français. Je ne peux pas faire d'évaluation.

G- Vous ne les avez jamais entendu parler vraiment quelle langue, le français ou le créole?

M- Français. Ils parlent davantage le créole. (Entretien enseignante traduit, p. 9).

Mais y aurait-il à l'école un règlement qui prescrit d'enseigner en français ou en créole? Avant de répondre à la question, Gilles rappelle la réalité démolinguistique haïtienne : moins de 5 % de la population maîtrise plus ou moins bien le français. Aussi reste-t-il sceptique au sujet de la possibilité de fonctionner en français dans le milieu scolaire :

Gil- Pour la langue, c'est pas qu'on ait choisi nous-même. Par exemple, on arrive dans une école, on regarde la manière dont les gens fonctionnent et on suit la même ligne. Donc, on ne choisit pas. Et puis, avec la clientèle qu'on a, même si on avait voulu travailler de manière à ce que l'enfant s'exprime en français c'est difficile. Les enfants viennent vous trouver avec des problèmes de langage qu'ils ont depuis le tout début. Ils ne peuvent pas s'exprimer. (focus group traduit, p.6).

Les propos de Gilles laissent présumer l'existence d'une forme de violence symbolique qui s'exerce sur ces élèves issus de la majorité créolophone unilingue, groupe envers lequel personne n'a de comptes à rendre. C'est un groupe classé, marqué, étiqueté. Gilles le dit clairement : « Ils ne peuvent pas s'exprimer. » Il n'y a rien à faire, pas d'espoir. On dirait même qu'il s'en lave les mains. D'ailleurs, il s'estime malchanceux d'avoir à travailler avec cette clientèle, pourtant proche de ses origines sociales. Il n'est point question d'un défi à relever, mais tout simplement de mauvaise fortune. Alors, la survie obligeant, la pratique pédagogique place l'élève en périphérie des connaissances livresques étalées et c'est à lui de puiser ce qu'il peut. On est loin de la pédagogie centrée sur l'élève.

5.2.3.2 Le français, langue seconde au Bachelier

Mercredi 30 octobre 2002 – 10h00 – De retour de la première récréation, Maître Petit revient dans la salle de Madeleine confirmer les présences. (Je remarque que l'accord en genre fait problème pour ces élèves qui s'empressent de répondre en français.) Pour la deuxième fois, une fille répond en ces termes que l'élève dont le nom vient d'être cité est absent: « Elle n'est pas vini. » [Elle n'est pas venue.] Cette expression a été reprise par de nombreux camarade, en réponse pour leurs camarades masculins ou féminins absents. Ni Petit, ni Madeleine n'interviennent dans cette démarche personnelle des élèves pour s'exprimer en français. Sans encadrement, le risque de fossilisation des erreurs est grand. (notes de terrain, , p.6)

Des observations faites au Bachelier, il ressort que les élèves aimeraient bien pouvoir parler français mais, pour le faire, il leur faut auparavant revenir au créole, la langue maternelle. En effet, la LB est de plus en plus socialement acceptée depuis l'élection, en 1990, d'un pouvoir théoriquement plus proche du peuple. Le créole a officiellement fait son entrée sur la scène politique haïtienne. Du coup, la LB, langue officielle, a gagné des gallons et son autorité symbolique et identitaire s'est renforcée.

Dès lors, la LB venait démuseler (Berthelier, 1986; Dannequin, 1987) et rétablir la majorité créolophone unilingue dans les affaires publiques (Charles, 1994; Vernet, 2000; Trouillot, 2002). Dans le contexte du Bachelier, comme à l'échelle de la société, cette fragile légitimité du créole, acquise sur le plan politique, s'est traduite, chez le locuteur créolophone, par un excès de pouvoir, un abus de la capacité de se faire écouter et même de se faire obéir. Ainsi, s'exprimer en créole devient un droit, une manière de se poser en dépositaire d'une identité collective, une reconnaissance de son être historique. Dans ce contexte, parler français peut même créer une certaine honte. En effet, compte tenu de la violence symbolique exercée par les pairs, sous forme de pression socio-psychologique, lors des tentatives d'expression en français, il n'est pas surprenant que les élèves aient tendance à adopter un comportement d'évitement, de protection de soi. De plus, on reconnaît là une stratégie de *coping*²⁶ visant à la protection/préservation de la seule possibilité de prise de parole objective chez ces élèves. Petit confirme le fait :

Petit- Ce qui veut dire qu'il y a une série d'élèves qui auraient pu faire des efforts mais, par peur de mal dire les choses car ils savent que les autres vont se moquer de lui [sic], ils ont parfois honte de parler.

Petit- Ce qui veut dire qu'il y a une série d'élèves qui auraient pu faire des efforts mais par peur de mal dire les choses car ils savent que les autres vont se moquer de lui [sic], ils ont parfois honte de parler.

G- Ils ont honte de parler français?

Petit- Oui. Parfois si on appelle un seul élève, on peut converser avec lui en français. Mais si on appelle deux élèves, aucun ne va venir. C'est est un problème. (focus group traduit, p.7).

L'observation du cours de conversation française du lundi 11 novembre fait ressortir des faits analogues :

Madeleine dit : « Allez, conversation française! » Pas de réaction. Elle écrit au tableau : p.10. Les élèves sortent leur livre. Elle commence rapidement, dans un ton neutre et linéaire, la lecture du dialogue qui présente un enfant sentant un malaise et qui rencontre son directeur d'école. Ce dernier l'invite à manger à

²⁶ Le terme « coping » réfère ici à des techniques et stratégies mises en œuvre pour assurer la survie (voir section suivante pour définition formelle, selon Hargreaves).

la cafétéria de l'école. (Sujet intéressant. Ils peuvent s'identifier aux personnages, à la limite, reconnaître les noms des aliments cités. Mais savent-ils ce qu'est une cafétéria? Il n'y en a pas dans l'école.) Sans explication, les élèves reprennent la lecture du texte. Ensuite, Madeleine divise la classe en deux groupes pour jouer (en lisant) le rôle des deux personnages. Après une troisième lecture en sous-groupes, elle demande aux élèves placés à sa droite d'avancer deux par deux pour reprendre la lecture devant la classe. C'est le calme complet. Tous se regardent, réticents. Personne ne s'aventure. Lorsqu'après, Madeleine désigne deux élèves pour lire, au moment où ils avancent, le garçon identifié comme brigand et qui reprend son année, lance : « Li byen wi, pa al fè bouch sirèt devan an non! [Lis bien, tu entends, ne va pas faire de fautes (lapsus) au-devant de la classe!] (notes de terrain, p.41)

Cependant, l'enseignant du Bachelier ne prend pas la mesure de la complexité du problème de la langue. Il ne le saisit qu'en surface, au niveau purement linguistique. Les railleries dont l'élève est victime sont dues, selon lui, soit à son incapacité à parler (à prononcer) la LH, soit, tout simplement, à sa réticence à vouloir pratiquer cette langue pourtant jugée utile et importante. C'est un vrai problème, déclare-t-il. Cependant, convaincu de la nécessité de sauvegarder la pratique de la LH à l'école, Justin fait les propositions suivantes :

L'enfant n'aura plus honte de parler et de mal dire. Et les professeurs seraient là pour le corriger et le défendre face aux autres, pour que l'un ne se moque pas de l'autre. C'est le seul moyen qui permettrait de faire parler l'enfant. (focus group traduit, p.13).

On devine la situation difficile dans laquelle se trouvent ces élèves : d'un côté, on les réprimande quand ils parlent créole; de l'autre, on se moque d'eux quand ils parlent français. L'opinion de Justin met en évidence l'obligation de créer une atmosphère propice à la pratique de la langue seconde, en invitant ces enfants à adopter une attitude d'acceptation de l'erreur, indice d'apprentissage, et en les invitant à se respecter mutuellement, ce qui ferait baisser le filtre affectif et favoriserait la spontanéité de la parole française.

Au sujet de la phonétique de chacune des deux langues, Gilles et Madeleine rejoignent la position de Justin. On retrouve chez eux ce souci de purisme, qui correspond à une forme d'hygiène linguistique, comme le penserait Cameron (1995). Parlant des élèves des écoles favorisées, Gilles attire l'attention sur la langue qu'ils utilisent habituellement :

Et ces enfants, partout où ils arrivent, et même chez eux, ils ne parlent pas le créole mais le français. ...Et si on faisait appel à vous pour donner des leçons à l'un de ces enfants et qu'on ne peut pas rouler ses r, ce n'est pas la peine de se présenter parce que chez eux, ils ne parlent que le français. (Focus group traduit, p.7)

Et, Justin d'ajouter :

J- Le problème que je vois entre le français et le créole est que le français est une matière et le créole est considéré également comme une matière. Il faut que les professeurs, non, je ne peux pas dire qu'il faut que ce soit les professeurs à nouveau... il faut que les responsables trouvent le moyen pour faire en sorte que le français reste le français et le créole, le créole, afin que ces deux matières puissent progresser... (Focus group traduit, p.10)

Il s'agirait, entre autres, d'éviter une prononciation créolisée de certains mots français, ce qui suscite le rire ou le mépris de certains locuteurs haïtiens. Des exercices appropriés permettraient plus efficacement de parvenir à une prononciation adéquate.

J- Ces sons, de la même façon qu'on les appelle des sons, en français, on devrait les montrer aussi aux enfants. (focus groupe p.18)

Ces commentaires des enseignants du groupe de discussion concernant le caractère déjà acquis du créole, permettent de déceler, en filigrane, l'un des préjugés attachés à la qualité de la langue orale. Celle-ci est dite inapte à traverser les frontières des langues en usage dans des milieux formels. Il est alors fort étonnant de voir le locuteur faire, de manière superficielle, un va et vient constant et incohérent, entre le choix et/ou l'importance des langues en rapport de force.

5.2.3.3 La relation école famille vue à travers le prisme linguistique

La relation école-famille, au Bachelier, est marquée par la distance sociolinguistique que crée une maîtrise insuffisante de la LH chez la plupart des parents de ces élèves. Dès qu'on soulève la question de la participation des parents à la vie de l'école, l'attitude de Madeleine laisse comprendre qu'on est sur un terrain glissant. L'institutrice répond sur un ton prudent mais conclusif : « *C'est la direction qui serait capable de répondre à cette question.* » (entretien enseignante traduit, p.19). Cette réponse courte et tranchante montre à quel point la langue est un sujet délicat dans ce milieu socioprofessionnel. Cela sous-entend également que la direction est d'une rigueur inébranlable, au sujet de l'observation des règlements de l'école. Il s'agit d'un domaine réservé au directeur, d'un lieu de pouvoir où les affaires sont menées différemment qu'ailleurs, par la force s'il le faut.

5.2.4 Les valeurs soutenant l'idéologie diglossique au Bachelier

Au Bachelier, les valeurs constituent l'un des vecteurs d'exercice du pouvoir, dans un environnement socio-culturel et éthique en déclin.

5.2.4.1 Le double parler, support de l'idéologie diglossique

Le tiraillement entre les deux langues que vivent, chaque jour, les acteurs du Bachelier constitue le support de l'ID. L'attitude de Madeleine illustre bien l'opposition, le caractère inadéquat des modalités d'enseignement de ces langues. D'une part, l'être profond, l'être créole de l'institutrice appelle le caractère heuristique de la LH, qui est devenue indispensable dans l'enseignement en Haïti. D'autre part, en parlant de la LH, Madeleine revendique sa non-maîtrise de la LB afin de mettre en avant ses compétences en français langue seconde.

Ce sont deux enseignements différents. Le pourquoi? Le français. Rien que pour le mot français lui-même, il ne faudrait parler que le français. Et pour le créole, que le créole. Ce qui veut dire que lorsque j'enseigne la grammaire je parle créole. Ce qui ne veut pas dire pour autant que je sache qu'il est bien d'utiliser le créole. C'est pour permettre à tous de comprendre que je parle le créole. Mais ce n'est pas pour affirmer que le créole est une bonne chose car je vous avoue que je ne peux pas écrire en créole. Je ne peux pas l'écrire, je ne peux pas l'écrire. Je commence à peine à lire le créole et c'est après avoir suivi des séminaires. (Entretien enseignante p. 8).

Cependant, malgré son incapacité à parler correctement la LH, Madeleine lui voue une très grande estime :

G- Donc, vous n'avez aucun problème lorsque c'est le créole, c'est la culture créole que vous enseignez?

M- Non, c'est notre culture.

G- Et lorsqu'il s'agit du français?

M- Lorsque c'est le français, c'est autre chose, parce que le créole (Fin côté A de la cassette)...

Oui, lorsque je parle créole, (je peux dire "laisse-moi faire ceci", "laisse-moi prendre l'ampoule", "je retire l'ampoule").

Tandis qu'en français, ce n'est pas la même chose. On peut dire "laisse-moi prendre l'ampoule", mais pour le français, il faut y aller avec toute votre docilité, toute votre maîtrise. Il faut le dire non seulement pour essayer d'avoir une diction, mais aussi une bonne prononciation, afin que les personnes qui vous écoutent puissent s'exclamer :

" Oh! Écoutez parler M." Ce qui veut dire qu'on peut parler le créole comme on veut, mais pour le français, ce n'est pas la même chose. Le français est plus strict. (Entretien enseignante traduit, p. 16)

Et l'on ne saurait passer sous silence l'attitude négative qu'entretient le directeur envers la langue maternelle, attitude due au désir de se démarquer de la majorité créolophone. Il s'empresse de déclarer catégoriquement qu'il ne maîtrise pas le créole écrit : « ...*Moi, m pa konn ekri kreyòl, m pa aprann kreyòl. Bon, ou konprann? M tande l, m tande l. Yo vle l, m vle l.* » (entrevue directeur p.3).

Pour illustrer le potentiel de la LH à susciter une attention positive en faveur du locuteur, Gilles s'appuie sur un cas concret : l'immersion française de sa cousine, dans un contexte de domesticité, chez des religieux. Voici une paysanne, comme le signale l'enseignant, destinée par son origine sociale à ne pas pouvoir maîtriser la LH et qui, par un heureux hasard, expérimente une immersion dans la langue et la culture française. Elle arrive un jour à défoncer des portes qui, autrement, resteraient fermées, permettant alors de mesurer toute la force sociale de la langue :

Et elle n'est arrivée qu'en élémentaire 2. Elle a été dans une école pour apprendre la pâtisserie, non, ce n'est pas cela... la couture, des leçons de couture. On devait avoir son certificat pour être admis, mais elle n'avait fait que son élémentaire 2. Mais elle s'est tellement bien exprimée avec la directrice, que celle-ci a décidé de la prendre, alors qu'on devait avoir son certificat pour être accepté dans l'école. (*focus group traduit, p.17*).

Dans ce cas précis, la langue seconde est d'une importance capitale, au point d'offrir à la jeune fille un tremplin efficace pour franchir des frontières sociales qu'elle n'aurait pu traverser sans une qualification adéquate. Paradoxalement, dans le contexte diglossique haïtien, la maîtrise de la LH compense. À elle seule, elle devient raison, moyen, justificatif d'accès à la promotion sociale. C'est ainsi que la cousine de Gilles est passée du statut de paysanne à celui de couturière diplômée d'une des grandes écoles de la capitale. On comprend alors les motivations des parents, telles que précisées par Gilles :

Gil-Tous les parents en général, riches ou pauvres, lorsqu'ils envoient leurs enfants à l'école, c'est pour avoir une formation, afin que demain ils deviennent quelqu'un. Un enfant qui soit capable de vivre dans la société. Alors, si les parents envoient les enfants à l'école c'est pour qu'ils sachent parler le français. (*focus group traduit, p.10*).

Par ailleurs, la valeur d'une institution scolaire haïtienne se fonde sur l'habileté de ses diplômés à utiliser la LH, le français, langue de prestige valorisée par la société. Cette langue est symbole d'émancipation, outil de changement, tremplin social.

Dans le groupe de discussion, Justin a eu une plus large vision de la situation que n'en a eu la majorité des participants. Ses propos, ponctués d'anecdotes et d'exemples souvent convaincants, témoignent de son expérience et d'une certaine capacité/attitude réflexive sur sa pratique :

...la langue [le français] devrait être parlée. On n'enseigne pas les langues avec de l'écrit. Il faudrait, même lorsque qu'on fait de l'écrit, que la langue soit enseignée par deux moyens : le parler et l'écrit. Et c'est ce qui devient un handicap pour les enfants parce qu'ils écoutent plus la langue qu'ils ne la parlent. (*focus group traduit, p.7*).

Justin va plus loin :

Le français. Ils le parlaient parce qu'on faisait avec eux le langage. Et ce n'est plus par hasard qu'on en viendrait à faire une petite conversation avec l'enfant. Cela devient quelque chose de normal. (focus group traduit, p.7).

Tout cela a pu être vérifié durant l'observation de la classe de Madeleine.

De leur côté, les élèves ne se font pas prier pour pratiquer cette langue tant désirée. Ainsi, depuis quelques jours, Madeleine leur avait appris à utiliser quelques phrases coutumières, après la prière et les salutations du matin. Il s'agissait de répondre correctement, par une phrase complète, aux questions suivantes : « Comment allez-vous? Comment vont les parents? Avez-vous étudié vos leçons? » La réaction des élèves, le 13 novembre 2002, témoigne de l'efficacité de cette pratique :

Ce matin là, les élèves répondent sans hésitation à la conversation du matin. Les voix criardes et finalement assurées montent dans l'air. Avides d'occasions de s'exprimer en français, ils ne se font pas prier. De plus, les corrections apportées à la production orale portent fruit très rapidement. Preuve de l'importance d'apprendre et de bien parler cette langue. (Notes de terrain, p.54).

Théo cherche à surmonter le déchirement de l'être haïtien, partagé entre deux cultures, en rappelant l'origine de cette dualité :

Il y a un rapport parce que les Français nous avaient occupés. Et en partie, on leur ressemblait. * Dis- moi qui tu fréquentes et je te dirai qui tu es". Si on côtoie quelqu'un très souvent ... à un certain moment, on finit par lui ressembler. Ce qui fait que nous, on avait une certaine ressemblance avec les Français dans leur manière de s'habiller et de manger. (focus group traduit, p.20).

Théo nous porte enfin à croire qu'il est parvenu à une sorte de paix intérieure malgré son moi complexe.

5.2.4.2 L'identité linguistique duale : un moyen d'ascension sociale

Au nombre des valeurs qui structurent l'identité des élèves du Bachelier, il faut compter l'idéal de l'ascension sociale via la LH, d'où le caractère logique de cette équation souvent avancée : entrer à l'école, c'est entrer en langue (en langue seconde). Cette deuxième langue devient alors la voie qui mène à la réussite sociale. Pour Madeleine, le rapport entre la langue et la culture prend une valeur particulière dans le contexte socio-scolaire haïtien : le parler français y est bien plus qu'un simple moyen de communication. En témoigne un fait rapporté dans le cadre du groupe de discussion : un

prêtre a provoqué le mépris d'un préposé de la fonction publique haïtienne en s'adressant à lui en LB. L'opinion de Madeleine rejoint celle des autres enseignants rencontrés. C'est ainsi que Théo considère le français comme une langue de « première classe », celle qui nous fait remarquer. Pour Madeleine, l'usage du français place l'élève à « une autre étape », autrement dit à un niveau social plus élevé :

G- C'est parce que vous êtes haïtienne qu'il est plus difficile de faire passer une autre culture?

M- Oui. C'est le créole notre langue. Lorsque qu'on la parle, personne ne fait attention à vous. Tandis que pour le français, ce n'est pas pareil. C'est une autre étape. (Entretien enseignante traduit, p. 16).

Comment faire coexister deux langues et deux cultures au Bachelier? La pensée du jour, l'un des symboles qui concourent à la structuration de l'identité socio-linguistique des élèves, permettra à Madeleine de répondre à la question. Elle feuillette son cahier de préparation :

Oui, la pensée du jour. Voici la pensée du jour. Elle joue un grand rôle. Dans les séminaires que j'ai suivis, ils disent qu'il faut mettre la pensée du jour, parce qu'elle peut donner une idée à l'enfant. (Entretien enseignante traduit, p.11).

Cette réponse montre l'incapacité de Madeleine à développer une pratique enseignante plus rationnelle et réfléchie. Elle répète machinalement ce qui lui a été montré dans le cadre de séances de formation. En somme, l'enseignante a un comportement mécanique devant les symboles écrits.

5.2.4.3 L'idéal de la réussite

Au nombre des valeurs prônées au Bachelier, il faut compter la réussite aux examens de fin d'études secondaires (baccalauréat). Le directeur place cette réussite au cœur de la mission de l'école :

D – ...Et ma marotte à moi c'est... Moi, je suis paysan et j'ai une clientèle paysanne. Je dois faire mes efforts, des efforts constants, pour que ce petit paysan, ces petits paysans qui viennent me trouver, moi aussi comme paysan, il faut que je leur donne cette chance là... (entrevue directeur p.6)

Le directeur fait intervenir ici une stratégie que Woods (1980), citant Hargreaves, nomme « *coping*²⁷ ». Il s'agit pour lui de faire en sorte que la réputation de

²⁷ David Hargreaves (1967) décrit les « *coping strategies* » comme un ensemble d'activités constructives et créatrices visant, dans un contexte donné, à la protection de soi et de ses intérêts. Cela équivaut à ce que Erving Goffman (1973) nomme « tacts ». Dans ce cas-ci, il est question de techniques de protection.

l'établissement garantisse la réussite au baccalauréat de ses élèves. Rappelons qu'en Haïti, l'examen du baccalauréat constitue l'évaluation la plus importante des connaissances acquises à la fin des études secondaires (Louis, 1988). Comme le souligne d'ailleurs le directeur, c'est le passeport qui garantit officiellement l'admission à l'université et qui permet d'éviter les petits métiers dévalorisés. Le baccalauréat permet de « devenir quelqu'un » comme le précisait Gilles, dans le cadre du groupe de discussion. Le directeur, pointant du doigt les résultats des derniers examens d'État, résultats affichés à l'entrée de son bureau, se vante des succès obtenus par ses élèves, grâce aux efforts de la direction :

Non, au risque d'échouer, non. Par rapport au travail de la direction, par rapport au travail fourni par la direction, le plus souvent, ils réussissent dans les examens. (entretien directeur p.1).

Les élèves, tout comme l'ensemble des intervenants de l'école, adhèrent totalement à cette idéologie du savoir, source de réussite et d'émancipation sociale.

Par ailleurs, commentant l'échec de la réforme Bernard, Gilles tente de l'expliquer comme suit : « Ce n'est qu'à de rares occasions qu'on nous donne une journée de formation.... » (focus group traduit, p.4/5). Ces propos font penser aux élèves de Madeleine, qui tous les jours, cherchent à leur manière l'occasion d'apprendre et de s'épanouir. Toutefois, à l'observation, il s'est révélé que dans un milieu aussi difficile que celui du Bachelier, l'âge et l'immaturité n'empêchent pas l'élaboration de stratégies de débrouillardise. Il s'agit d'un réflexe simplement humain. En voici un exemple :

... suite à l'incommodité provoquée par la chaleur de l'après-midi, les élèves se font eux-mêmes la classe. Une fois qu'une de leurs activités se soit imposée (écriture de chiffres en toutes lettres au tableau), Madeleine récupère l'activité et l'organise de manière à ce que toute la classe y participe. Ils ont donné le ton, l'enseignante n'a pas fait que suivre. Elle a récupéré l'activité, en s'appuyant sur le pouvoir conféré par son statut de meneur dans la classe. (notes de terrain, p.22)

On peut encore signaler plusieurs autres cas de débrouillardise de la part des élèves :

Judi 31 octobre 2002 – 8:45 – Madeleine dit : « Prends les carnets de leçons! ». Cela se fait rapidement. Elle écrit, au tableau, les leçons de la semaine à venir en histoire et en hygiène. Dix minutes plus tard, les élèves semblent avoir fini ce travail, mais il n'y pas de nouvelles consignes. Alors, les élèves vérifient entre eux les leçons inscrites dans leurs carnets, en se les échangeant. Ils se posent des questions sur les différents livres à étudier, commentent la longueur des textes, la difficulté du travail à faire et indiquent d'un signe écrit les numéros à réaliser. Entre temps, Madeleine a la tête baissée dans un lot de cahiers qu'elle

corrige. La page d'hygiène déclenche une discussion spontanée, dans un groupe d'élèves, sur le nombre de bains qu'il convient de prendre par jour. (Il s'agit là d'un élément culturel et d'une occasion de dialogue qui s'est infiltré dans la classe, à l'insu de Madeleine qui ne saura pas l'exploiter.)

9h00 – Une nouvelle période d'agitation s'installe. Un groupe de filles se forme. Elles se mettent à réciter ensemble la table de multiplication du chiffre 9. Devant moi, un garçon est occupé à lire une leçon de civisme. (notes de terrain, p10)

Cependant, une lueur d'espoir pointe à l'horizon lorsque Justin, le seul des cinq intervenants, manifeste une certaine ouverture d'esprit qui le pousse à s'impliquer lucidement dans le processus de réussite de ses élèves. Justin, en toute lucidité, réagit en ces termes :

Je ne veux pas que ce soit les examens qui me fassent connaître mes élèves, alors que je suis avec eux chaque jour. Je cherche à les connaître à travers les devoirs, les exercices que je leur donne. Et ce n'est pas bien de dire que cet élève va réussir et celui-là ne va pas réussir. Je peux constater qu'il y a quelques élèves qui sont sur une mauvaise pente. Et mon rôle à moi, et ceci même si l'élève est sur une mauvaise pente, c'est de toujours l'encourager. (focus group traduit, p.24).

Malgré tout, conformément à son milieu, Justin revient sur la question du rendement scolaire, c'est-à-dire sur l'importance d'obtenir de bonnes notes.

5.3 Pratiques et représentations pédagogiques

Les pratiques pédagogiques en œuvre au Bachelier ainsi que les représentations que les enseignants ont de ces pratiques ne peuvent être comprises dans tous leurs aspects sans une analyse de leurs relations étroites avec un certain nombre de facteurs interdépendants : niveau de formation initiale des enseignants, modalités du processus d'enseignement-apprentissage des langues en présence, mode d'exercice du pouvoir et du pouvoir symbolique dans les rapports maîtres-élèves, relation entre administration et corps enseignant.

5.3.1 La pédagogie, un supra-thème

Au Bachelier, le concept de pédagogie garde son sens étymologique premier : est pédagogue l'adulte qui conduit l'enfant vers le savoir (Legendre, 1994, p. 727). Dans le contexte diglossique haïtien où parler français est signe d'érudition, le savoir dont il s'agit est un savoir critique en langue. Dans un tel cas, en dépit des efforts déployés pour réformer le système, la pédagogie renvoie surtout au processus qui conduit à la légitimation et à l'imposition de la LH au détriment de la LB. Au Bachelier, le pédagogue

jugé compétent est celui qui possède l'art d'enseigner les éléments linguistiques élémentaires aux élèves, art basé sur sa maîtrise de la LH. Cependant, l'observation a révélé que cette compétence linguistique supposée n'est pas nécessairement réelle. Cela explique l'élaboration d'une série de stratégies pédagogiques variées (Hornberger, 2001), visant à réaliser des objectifs personnels diversifiés, dans un contexte relationnel conflictuel et coercitif.

5.3.2 La formation pédagogique du personnel enseignant

L'observation a permis de constater que la formation pédagogique des maîtres du Bachelier est insuffisante. La seule démarche pédagogique qu'entreprend Madeleine consiste à refaire à l'école l'exercice qu'elle a elle-même pratiqué à la maison, en espérant que les élèves seront capables de l'imiter.

Mardi 5 novembre 2002 – 7h45 – À mon arrivée dans la classe, je trouve, Maître Petit au tableau expliquant à Madeleine la conduite d'une activité grammaticale. Cela consiste à remplir les trous d'un texte : « Ou ekri vèb la a lenfinitif, elèv yo a change sujè yo. [écris le verbe à l'infinitif, les élèves changeront eux-mêmes les sujets.] ». Mon arrivée semble couper court à cette démonstration du comment faire. Toutefois, quelques feuilles en main, Madeleine continue de s'enquérir de la suite des activités du jour. »

9h05 – Madeleine écrit au tableau : « grammaire, p.73, conjugaison #2. Exemple : ----- travailler tout le temps. (Il s'agit de la même phrase proposée par Maître Petit ce matin. [...]) (Mais travailler où, à l'usine, à l'école...dans des lieux environnants auxquels les élèves pourraient référer en français?) Les élèves choisis vont au tableau compléter cette phrase en changeant les personnes et en faisant accorder le verbe. La correction se fait au tableau, [...] tant par Madeleine que par les élèves. (notes de terrain, p.18)

Tout cela sous-entend que Madeleine ignore les méthodes qui lui permettraient de résoudre spontanément les problèmes qui apparaissent au cours de l'enseignement. Elle ne prend alors aucun risque. Sans doute qu'enseigner de manière si précautionneuse et si mal aisée, de même que sans encadrement professionnel, soit une grande source de stress. Il est alors compréhensible que l'institutrice ait recours en classe à une pédagogie statique, profondément traditionnelle et qui ignore le souci d'expliquer, ainsi que les techniques à mettre en œuvre pour y parvenir. À la question portant sur l'identification des éléments qui font problème au cours de français, Madeleine nie au départ qu'il pourrait y en avoir :

Bon, je ne vois pas ce qui est difficile. Bon, je ne sais pas. Peut être au niveau du vocabulaire ... Mais Maître C nous avait dit comment faire le cours de vocabulaire. Ce qui veut dire que, pour le vocabulaire, vraiment, il me faudrait faire des recherches sur la signification de certains mots, surtout au niveau du livret de communication... A mon arrivée en classe, je peux donner deux ou trois questions auxquelles les enfants doivent répondre. Ce qui veut dire que je les ai déjà pratiquées. (Entretien enseignante traduit p.8).

De tels propos laissent présumer qu'au Bachelier, il y a toujours un double discours. En allant au fond des choses, Madeleine apparaît recourir à une stratégie « d'évitement » qui consiste à préserver sa légitimité d'enseignante la plus expérimentée et proche de la direction d'où lui vient son pouvoir. Vu l'insuffisance de ses contacts avec la LH, langue peu connue et peu pratiquée, la dépendance professionnelle de Madeleine envers ses collègues apparaît sur le plan des méthodes d'enseignement du vocabulaire. En effet, ses connaissances en langue seconde sont superficielles et difficilement mobilisables en contexte réel. Alors, elle s'attarde à couvrir tous les paramètres pensables et imaginables durant la préparation de ses cours et s'y limite pendant les cours.

De plus, quand Madeleine déclare qu'elle fait des « recherches », cela signifie qu'elle est obligée de chercher elle-même à compenser le manque d'encadrement et de ressources linguistico-pédagogiques disponibles. Il s'agit là, d'ailleurs, d'une préoccupation que partage l'ensemble des enseignants de l'école et qui a été mise en évidence par le groupe de discussion. Quant à Madeleine, malgré ses contraintes socio-économiques et professionnelles, elle se débrouille comme elle peut :

G- Mais dans la préparation de vos cours, vous n'utilisez pas le programme du MENJS, le programme élaboré par le ministère?

M- Oui, on nous le donnait.

G- Le programme détaillé.

M- Non, je n'ai pas le programme détaillé.

... Ah oui... j'ai fait d'autres recherches.

G- De quels livres s'agit-il, par exemple?

M- ...Ce sont ces livres que je prends à l'essai. Je lis les livres de Gary Pérodin et toute une autre série de livres. Lorsque je me rends chez Deschamps, je demande quel livre je peux utiliser pour le français. Pour mieux faire ma préparation. Il y a d'autres livres que j'ai chez moi qui ne sont pas des livres de l'école mais que j'achète moi-même, afin de m'aider dans ma préparation de cours. (entretien enseignante traduit, p.6)

Par ailleurs, dans le groupe de discussion, Gilles explique la persistance de la méthode traditionnelle par le manque de préparation du corps enseignant. Encore une fois, pointe un reproche, un ton amer au sujet de la négligence et du délaissement dont les enseignants ont été l'objet. L'instituteur semble dénoncer le partage parcimonieux des connaissances, même dans quelques rares sessions de formation. La maîtrise de la LH est en général source de pouvoir, encore plus dans le contexte haïtien. Elle se négocie et se partage avec retenue et vigilance, et l'on prend soin de garder pour soi la grosse part. Ainsi, celui qui possède le savoir, s'en réserve l'exclusivité pour qu'on puisse perpétuellement faire appel à lui. Le savoir devient pour lui, comme pour les détenteurs

du pouvoir public, source de notoriété et de légitimité, toutes choses que l'on n'abandonne pas aux autres. Gilles se plaint du manque d'encadrement auquel les professeurs doivent faire face :

... on aurait dû trouver quelqu'un qui nous donnerait une idée, qui nous préparerait et nous expliquerait comment on pourrait faire. On choisit de nous montrer seulement les choses les plus faciles à faire et pour les plus difficiles qui réclament du matériel, on ne nous donne aucune explication. (focus group traduit, p.5).

Tout comme Madeleine et Gilles, Petit reporte le blâme de l'incompétence linguistique des élèves sur les responsables des petites classes. Son intervention vient aussi confirmer les dires de Madeleine qui se plaint de n'être pas à l'aise dans sa classe actuelle, puisque elle est habituée à enseigner aux plus jeunes les rudiments du français élémentaire. Maître Théo a un point de vue différent :

P- Il y a un problème de base. Un problème de base dans les classes précédentes de 1^{re} et 2^e année fondamentale. Lorsqu'ils arrivent en 3^e année fondamentale, rien ne change et le problème continue d'être là. (focus group traduit, p.7).

Dans le groupe de discussion, les échanges portant sur l'approche méthodologique préconisée par la réforme Bernard ont permis de constater le manque de compétence des acteurs du Bachelier dans le domaine de l'enseignement des langues. En effet, la réforme propose, pour les cours de langues, une approche active, plus précisément la méthode communicative. Tout cela n'est pas clair pour ces enseignants qui ignorent la terminologie et les méthodes de cette approche, ce que reconnaissent et la direction et Madeleine.

Madeleine éprouve en outre des difficultés à distinguer le français, discipline scolaire cohabitant avec d'autres disciplines, et les différentes branches de cette discipline. Lorsqu'on lui demande d'identifier la matière la plus difficile à enseigner, elle répond :

Bon, je peux dire qu'enseigner la grammaire et la lecture expliquée est très facile pour moi, parce que lorsque je prépare mes cours je ne demande pas d'explication à quelqu'un d'autre. Je les prépare toute seule. (Entretien enseignante traduit p.7).

Dès la première question portant sur l'impact de la réforme Bernard dans le système éducatif haïtien en général, Madeleine éprouve un certain malaise. Son hésitation et l'abondance de mots qui remplissent la conversation, sans y apporter de réponse réelle, trahissent les lacunes de sa formation pédagogique. La situation présente

est d'autant plus frappante que Madeleine joue le rôle d'enseignante expérimentée, en qui la direction place toute sa confiance. Cela tient aux mécanismes symboliques de gestion et de maintien du pouvoir que confère le directeur à Madeleine, toutes choses qui se fondent sur leurs relations de parenté. De toute évidence, la compétence ne figure pas ici parmi les critères d'embauche. Serait-ce l'un des facteurs qui expliquent l'exercice autocratique du pouvoir au Bachelier? Toujours-est-il qu'en commentant la réforme Bernard, l'enseignante écarte complètement la question de la langue, enjeu majeur de cette réforme :

La réforme Bernard. Je ne suis pas tellement sûre. Je me rappelle quoi? On fait une différence parce qu'avant ce livre n'existait pas, on l'a inclus dans la réforme. On l'a inclus dans le fondamental. Bon, euh, oui. ... euh, à propos de, de nouveau ce qu'il y a... Bon, dans ces classes, on a les cahiers de contrôle de mathématiques des élèves. Dans ces cahiers, on trouve les calculs mentaux, on trouve l'ordre de grandeur croissant, l'ordre de grandeur décroissant. On trouve les notions de supérieur, inférieur. Tandis qu'au commencement, on ne trouvait pas ces notions. (Entretien enseignante traduit, p. 1).

En fait, comme le soulignent les enseignants du groupe de discussion, il n'y a pas eu de préparation adéquate pour soutenir la mise en œuvre de la réforme. Ce point de vue est partagé par plusieurs chercheurs qui se sont penchés sur l'application de cette réforme (Valdman et Joseph, 1980; Valdman 1984; Vernet 1984; Jean-Charles 1987; Pierre-Jacques et Locher 1987) .

Justin souligne précisément le manque de préparation des enseignants pour passer efficacement d'un mode de fonctionnement à un autre :

... on n'arrive pas à enseigner de la manière dont on nous le demande dans la réforme. Il y a une lacune au niveau de l'enseignement. (*focus group traduit, p.3*).

Quant à Gilles, il résiste au changement. Tout comme Madeleine, il fait appel à la stratégie du « bien paraître ». Dans son cas, elle se manifeste par une montée nostalgique qui embellit et rend efficace la vieille méthode d'antan, la méthode traditionnelle, la seule qu'il maîtrise. Cette stratégie vise à préserver sa compétence, tout en trahissant sa résistance subtile au changement. « Restons, dit-il, dans le connu qui a fait ses preuves et dont je suis, d'ailleurs, tributaire ».

Gil- Ce n'est pas... Oui, autrefois, on avait la méthode traditionnelle d'enseignement. Et cette méthode, on ne devrait pas l'exclure dans l'enseignement scolaire parce qu'on a pu constater qu'elle nous a donné de grands penseurs pour le pays. Et tous ceux qui font autant de commentaires sur le sujet actuellement, ils ont tous appris avec la méthode traditionnelle. Et moi aussi, c'est avec cette méthode que j'ai travaillé. La méthode de la réforme a apporté des changements dans l'éducation. On enseigne ... [à] l'enfant dans sa langue habituelle. Mais cependant, on n'arrive pas à enseigner de la manière dont on nous le demande dans la réforme. Il y a une lacune au niveau de l'enseignement. Je me rappelle qu'à mon époque, lorsque j'étais en classe d'élémentaire 2, disons en 4e année, je pouvais faire n'importe quelle rédaction ou écrire n'importe quelle lettre. (*focus group traduit, p.3*).

Cependant, pour une évaluation globale de la nouvelle méthode et de l'ancienne, Gilles reste prudent : Je ne dis pas que la méthode de la réforme est mauvaise. Je ne dis pas non plus que la méthode traditionnelle n'est pas bonne non plus... (focus group traduit, p.3).

5.3.3 Une pédagogie axée sur la langue

La LH n'étant pas bien maîtrisée, le recours à une pédagogie traditionnelle au Bachelier entraîne des effets pervers. L'activité pédagogique de la récitation prend alors une importance capitale et son exploitation pédagogique porte essentiellement sur la langue. Madeleine insiste sur le bénéfice que peut en tirer l'élève :

Oui, oui, ça lui apporte quelque chose. Au niveau de la lecture, ça lui permet d'avoir une meilleure diction. Il saura quand s'arrêter après un point, quand continuer à lire. Tout ceci permet à l'enfant de s'orienter. Il sait qu'il n'est pas libre et qu'il a des leçons à étudier. (Entretien enseignante traduit, p.22).

En fait, c'est l'ignorance des méthodes d'enseignement de la LH, langue non maîtrisée au départ, qui pousse Madeleine à utiliser dans sa classe la méthode de la mémorisation des connaissances. Elle applique la stratégie du « rabatement », qui l'incite à suivre à la lettre un plan de cours, en se basant sur des connaissances apprises/ingurgitées lors d'un séminaire. Ce faisant, elle adopte le même comportement que ses élèves récitant la leçon du jour :

Les cours de français, lorsque je les donne, comment je les prépare? Bon, je peux vous donner un exemple... On met la date du jour, la pensée, le thème, la matière. Après on arrive à l'objectif, l'objectif spécifique. C'est quoi l'objectif spécifique? C'est ce qui nous dit déjà ce qu'on va faire avec l'élève, ce qu'il faut lui montrer pour que le message passe... Après l'objectif, on peut parler du matériel utilisé, les éléments de contenu. C'est une page après l'autre. On arrive maintenant au déroulement de la leçon. C'est ici qu'on peut poser des questions, envoyer les élèves au tableau. Maintenant, lorsqu'on arrive... Je vous le montre en gros plan. Ceci c'est la découverte... Maintenant lorsqu'on arrive à, euh... euh... à la fixation, ce qui veut dire qu'on demande à l'élève d'ouvrir son livre pour vérifier l'orthographe du mot... Et à ce moment, on lui fait épeler le mot plusieurs fois et à la fin, on l'envoie l'écrire au tableau. Maintenant on arrive à l'évaluation, à la synthèse. C'est au moment de l'évaluation qu'on peut le lui montrer. On prend le cahier pour voir si l'enfant a compris ce qu'il vient de faire. (Entretien enseignante traduit, p.5).

L'observation a cependant laissé entrevoir une tentative hésitante de mise en application de cette démarche.

Mardi 19 novembre 2002 – 10h35 – Madeleine annonce : « Grammaire, p.12, #7 ». Elle enchaîne : « Comment est une ligne verticale? » Elle trace l'image des lignes des deux côtés d'un rectangle. Toujours pas de réponse. Elle reprend la question en divisant le tableau en deux par une ligne verticale et dit : « La ligne verticale est » Attente [...], silence. Madeleine ajoute : « Desann [descend.], la ligne horizontale est couchée et la ligne verticale est debout. On répète. » Les élèves s'exécutent. Madeleine lit la question du #7 : « Sépare le groupe sujet d'une ligne verticale ». Le premier exemple est écrit au tableau : « Les élèves jouent pendant la récréation. » (Un exemple intéressant, puisqu'ils en ont deux par jour). L'explication créole suit : « Ki sa n ap fè? [que devez-vous faire?] N ap separe group sujè a de group vèb la [Séparons le groupe sujet du groupe du verbe.] (une traduction créole de la consigne de départ.) Elle poursuit l'exemple au tableau en demandant, « Ki kote n ap separe l ? [à quel endroit séparer la phrase?] « Apre « jouer » »

[après « jouer ».] reprennent-ils en chœur. Les parties de la phrase sont relues deux fois avant de passer à la suivante. (note de terrain, p67)

Et la stratégie du « rabatement » revient en force, lorsque l'institutrice passe au créole, pour bien faire comprendre son message.

J'ai pu observer par ailleurs l'importance accordée à des exercices en langue créole :

Lundi 18 novembre 2002 – 11h10 – Madeleine annonce le cours de créole... Elle demande aux élèves de tourner le livre à la page 22 pour pratiquer le son « ch [] » comme dans « chwa [choix] ». (Je m'étonne du temps passé, par chacun de ses élèves, à l'exercice de la prononciation d'une langue connue, pratiquée, régulièrement, alors qu'une telle activité n'a pas été réalisée jusqu'ici en français. Cette activité est tout aussi importante en langue maternelle qu'en langue seconde. (notes de terrain, p.64)

Par la suite, lorsque je soulève le fait d'avoir observé dans la classe de Madeleine des exercices de prononciation en créole et non en français, les enseignants s'empressent d'apporter des éclaircissements. Ils s'appuient sur le contenu du matériel didactique de support et Maître Gilles expose sa vision des choses :

Gil- Il y a un problème dans le créole. C'est qu'en français il y a des lettres qui peuvent jouer le rôle d'une autre tandis qu'en créole, c'est ce qu'on entend que l'on écrit et que l'on dit. Et il faut être capable de distinguer ce qu'on entend. Je crois que c'est peut-être pour cette raison qu'on apprend aux enfants à prononcer les lettres de cette façon afin qu'ils soient capables d'écrire le son lorsqu'ils l'entendront. Parce qu'en français, il y a des lettres qui jouent le rôle d'une autre. Tandis qu'en créole, il n'y a pas cela. C'est ainsi que je vois les choses moi-même. (focus groupe traduit, p.17)

L'explication tient difficilement la route, puisqu'en créole le rapport son et lettre est bien plus stable. Ainsi, le son [k] s'écrira toujours avec la lettre *k* et non avec *c* ou *qu*. La logique porte à croire qu'il serait plus facile d'enseigner en premier lieu les principes d'écriture plus cohérents de la LB. Mais ne devrait-on pas également pratiquer la LH qui présente plus de difficulté? À mon avis, il s'agit là d'une stratégie de confort qui porte à chercher refuge dans le connu, le créole étant la langue la mieux maîtrisée, celle qui se prête plus facilement à ce genre d'exercice. Notons enfin que l'enseignement du français parlé est pratiquement ignoré dans la classe observée, l'institutrice se limitant aux exercices de prononciation et de répétition de l'écrit. C'est que la langue dans laquelle le niveau de compétence est le plus faible, la LH dans ce cas, porte à son évitement. Tout cela nous mène à considérer les modalités du processus d'enseignement-apprentissage.

5.3.3.1 Enseignement-apprentissage des langues au Bachelier

Les modalités d'enseignement des langues au Bachelier sont le lieu qui reflète le mieux toute la problématique de la construction du statut social et de l'identité chez le jeune apprenant haïtien.

Le directeur reconnaît que le créole prime dans son école, mais il admet que « ... *le français joue un rôle important, très important dans tous les domaines.* » (entrevue directeur p.6). Cependant, lorsqu'il parle de connaissance de la langue, cela n'inclut pas son usage pour la communication dans le milieu. Sa position conforte l'utilisation de la pédagogie traditionnelle observée. Ainsi, à la question portant sur les circonstances d'utilisation du français par les enseignants, le directeur répond :

Dans la classe secondaire, on (les enseignants) utilise le français correctement : littérature, grammaire etc. correctement. Mais les enfants sont réfractaires. (entretien directeur p.4).

En présentant la LH, comme langue d'enseignement, utilisée « correctement » au niveau secondaire, le directeur prend ses distances par rapport à la situation inverse constatée en troisième année. Cela ne semble pas se passer autrement aux niveaux inférieurs, puisque les enseignants signalent l'arrivée d'élèves très peu préparés à l'apprentissage de la LH et, cela dès la troisième année. Peut-on croire qu'au cours des années suivantes, pourra être entreprise la tâche ardue qui consisterait à combler les lacunes accumulées en français par ces élèves? Une réponse négative semble plus plausible. Le directeur est d'ailleurs conscient des tendances des jeunes :

Ils s'expriment en français difficilement. Ils ne lisent pas. Les revues ne les intéressent pas, les journaux, la lecture, les bibliothèques etc., etc. *Se gro kreyòl la yo vle!* Bon, Ok. Ils sont réfractaires par rapport au mouvement politique. (entretien directeur p.4).

Le directeur dévoile enfin sa vision pédagogique foncièrement traditionnelle et axée sur le traitement de la langue :

Je parle, j'enseigne l'anglais, je suis dans la grammaire anglaise, dans la syntaxe anglaise. C'est ça seulement que je parle. (entretien directeur p.7).

Parallèlement, j'ai observé la tendance de Madeleine à utiliser une démarche pédagogique similaire dans sa classe. Elle partage complètement la philosophie du responsable de l'établissement. Ainsi, répond-elle, tout au moins, à cette exigence professionnelle.

Jeudi 21 novembre 2002 – 10h10 – Madeleine écrit au tableau : « Conjugaison, grammaire p.74 ». Au signal de sa main, les élèves sortent leur livre et conjuguent, les verbes, « jeter » et « appeler » au présent de l'indicatif. Ensuite, ils les épellent en groupe et individuellement. Soudain, Madeleine demande d'introduire l'expression « est-ce que » devant les phrases du livre contenant ces mêmes verbes. (Sans explication, je comprends que le but est de poser des questions auxquelles, cependant, il n'y aura jamais de réponse. Une fois de plus, ces phrases incomplètes sont détachées du réel, et n'offrent pas l'occasion de parler. L'accent mis sur la grammaire fait qu'il suffit de changer les sujets pour varier les personnes auxquelles le verbe est conjugué.) (enregistrement). (Notes de terrain, p. 71)

Pour Madeleine, l'usage de la langue ne renvoie qu'à son aspect purement grammatical et non à une prise de parole adéquate et s'inscrivant dans des contextes variés. Ainsi, répondant à la question sur les occasions d'utilisation de la langue seconde dans sa classe, elle ne peut signaler que le cours de communication orale. Toutefois, pour préserver son image, sa légitimité, et paraître compétente, elle s'empresse de présenter un contexte différent, mais qu'il est impossible d'observer :

Dans quelle circonstance parlent-ils français, bon c'est lorsqu'on fait de la communication orale. Comme, étant donné... je n'étais pas trop capable de me servir du livre de communication orale que la direction m'avait donné pour le cours... Parce que j'ai vu que vraiment, je ne pouvais pas réellement l'utiliser, car ce n'était pas ma classe [de première année]. Lorsque je travaille avec les autres classes, je prépare une série d'exercices et puis, depuis à la base, je prépare une série de phrases en français pour les enfants. Vous savez, les enfants ne savent pas grand chose en français, donc, on travaille avec eux. (Entretien enseignante traduit, p. 3).

Ici, l'aspect communicatif et fonctionnel n'est pas au cœur de l'acte d'enseigner/apprendre. La spontanéité dans le flux de la langue parlée n'est pas aussi importante que la manière de dire.

Dans le groupe de discussion, à la question portant sur d'autres retombées de l'enseignement, à part celle de l'objectif, purement linguistique, énoncé dans le plan de leçon, Théo tente de pousser la réflexion un peu plus loin. Il expose les limites que comporte l'enseignement traditionnel, essentiellement livresque. Pourtant, lorsqu'il est question des compétences (capacité d'agir efficacement en situation sur la base des connaissances), il nous ramène aux limites de l'enseignement traditionnel. La mémorisation refait surface et prend le pas sur la compréhension ou sur les liens avec le réel. L'aspect utilitaire, l'une des motivations premières à apprendre la LH, devient outil de paraître pour se démarquer, se montrer, en usant de cette connaissance pour gravir l'échelle sociale. Théo explique:

Il y a d'autres objectifs à travers de ce qu'on fait aussi. Au niveau du français, si on fait la grammaire, on reste dans la grammaire, si c'est la conjugaison, on reste dans la partie de la conjugaison. Mais n'oubliez pas qu'il y a quand même

une phrase qu'on va travailler avec l'enfant. Cette phrase l'enfant peut la capter et la mémoriser pour si jamais un jour il a des problèmes. Il sait que cette phrase, il l'a apprise pour se débrouiller. C'est ainsi. (focus group traduit, p.22).

Quelques instants plus tôt, Maître Justin semblait parler pour tout le monde en précisant qu'en général, on reste dans l'objectif qu'on a (dans le livre). (focus group traduit, p.22).

À la question portant sur les signes objectifs qui indiquent si les élèves ont compris ou non les explications, les enseignants relient, à juste titre, la problématique soulevée à la question linguistique. En gros, ils associent incompréhension et perte de l'attention de l'élève à l'usage de la langue française. Gilles précise :

Si, par exemple, on fait de l'histoire et qu'on explique ce qui s'était passé à telle époque, on se rend compte que l'enfant est complètement captivé par ce qu'on dit. Et par la suite, il est capable de poser des questions. Et tandis que parfois, lorsqu'on essaie d'expliquer cette chose en français, l'enfant reste sans réaction. (focus group traduit, p.16).

5.3.3.2 La construction de l'identité linguistique chez les apprenants

La pédagogie traditionnelle, telle qu'utilisée au Bachelier, a des effets négatifs sur l'expression identitaire des acteurs et en fait des individus soumis. Les propos du directeur sur la langue témoignent également de sa conception décontextualisée de l'étroite relation qui existe entre langue et culture. Pourtant, la langue et la culture le ramènent à son attachement, difficile à avouer, à la culture haïtienne créolophone : en fait foi cette manière toute personnelle qu'il a d'introduire la réalité haïtienne quotidienne dans la salle de classe, même lorsque cela se fait en excluant l'Autre :

Je ne parle pas du Jamaïcain, de l'Anglais etc. Je m'occupe de la syntaxe, de la grammaire, des verbes etc. Mais je ne parle pas des Américains, je ne parle pas des Anglais. Je parle à l'Haïtien, à mes élèves, de tout ce qui est haïtien. (entretien directeur p.7).

Au sujet de sa compréhension du contexte linguistico-culturel dual, qui exige un constant va et vient entre le français et le créole, Madeleine adopte deux attitudes différentes :

M- Je crois que lorsque je suis dans le domaine, si c'est le français, je parle français.

G- Lorsque vous êtes dans le domaine, cela veut dire ...

M- Cela veut dire que pendant un cours de français, je ne devrais parler que le français. Si les enfants pouvaient, mais comme étant donné....

G- Et lorsque vous vous exprimez en créole dans les autres cours...?

M- Cela ne pose pas tellement de problèmes. (Entretien enseignante traduit, p. 3).

En somme, l'institutrice réitère sa préférence pour la LH, mais reconnaît soudainement l'impossibilité d'évacuer complètement la LB dans sa pratique.

Sur le plan pédagogique, le directeur, malgré ses hésitations, semble admettre avec plus d'assurance que les enseignants, que dans le cadre de l'enseignement du français, les racines françaises et africaines de la culture haïtienne créolophone passent tour à tour sans trop de difficulté :

Gen yon kote w al nan afriken an, gen yon kote ou nan franse a, gen yon lòt kote ou nan ayisyen an menm. (entretien directeur p.8).

[Il y a un temps où on est du côté africain, un autre temps où on est du côté français, et il y a des moments où on est du côté haïtien seulement] (entretien directeur traduit, p.8).

Cela est plus facile à dire qu'à observer dans la pratique. Encore là, les modalités ou la méthodologie restent floues. Cette persistance à considérer la culture dite haïtienne comme une réalité simple, reste intacte. Tout paraît se déployer selon une séquence chronologique, comme la pédagogie observée dans la classe de Madeleine.

Dans le groupe de discussion, Gilles tente d'explicitier les raisons qui ont conduit au choix du créole comme langue importante d'enseignement à l'école. S'appuyant sur la distribution sociale du français en Haïti, il distingue les écoles dites bourgeoises, où le français domine et les écoles pauvres, où le créole prime. Cette démarche fait montre d'une conscience de la réalité sociale plus profonde du pays. Les autres enseignants s'entendent sur les grandes lignes de cette analyse sociologique du milieu scolaire haïtien et reconnaissent l'existence d'au moins deux types d'écoles qui s'opposent sur une base linguistique. D'un côté, se situent ces institutions où il est souhaitable, pour certains d'entre eux, d'enseigner, parce que la LH y est prédominante. De l'autre, on trouve des écoles comme le Bachelier, où l'enseignement est jugé peu efficace, vu que la LB y est nécessairement utilisée dans le cadre de l'enseignement. Gilles précise :

... dans les milieux défavorisés, les enfants n'entendent le français qu'à l'école. Chez eux, on ne parle que le créole, chaque jour. C'est ce qui est un problème pour nous dans les milieux défavorisés. Dans ces écoles, on ne parle que le créole. Mais je ne dis pas pour cela que c'est le créole qui ne doit pas primer! (*focus group traduit, p.6*).

Il poursuit sa comparaison en laissant paraître, peut-être par prudence, le dilemme de l'Haïtien déchiré entre deux langues et deux cultures. Toutefois, il est évident qu'il

garde une conception du mieux-être et d'un enseignement facilité par le niveau d'accessibilité de la clientèle à la LH :

Il y a, je vais vous dire quelle école. C'est surtout les écoles dans les milieux défavorisés qui présentent le plus ce genre de problèmes. Parce qu'il y a des enfants qui ne s'expriment qu'en français chez eux. Alors, c'est dans le milieu bourgeois qu'on retrouve ce genre d'écoles. Et ces enfants, partout où ils arrivent, et même chez eux, ils ne parlent pas le créole mais le français. (focus group traduit, p.6).

Dans le groupe de discussion, une fois l'unanimité faite sur la nécessité d'intégrer une culture à base créole dans la salle de classe, Justin propose comme exemple l'histoire suivante :

Voici comment je fais... Si je fais la lecture avec l'enfant, lorsque je finis, je me sers de ce qui a été raconté dans cette lecture. Je me souviens d'une lecture que je faisais avec les enfants et dans laquelle il y avait une grand-mère pintade qui disait qu'il fallait que la dinde et la poule ne se rendent pas à la fête. La dinde a été à la fête et en est ressortie sur un plat les deux pattes en l'air. On avait fait d'elle une dinde farcie... À la suite de cette histoire, j'ai annoncé aux enfants qu'il fallait écouter leur maman, leurs aînés, qui nous donnent des conseils. Parce qu'avec les conseils, on sera capable de vivre plus longtemps. Mais à présent, les jeunes n'écoutent pas les conseils des grandes personnes. (focus group traduit, p.20).

En créole, le terme « pintade » désigne l'animal, au sens propre, et au sens figuré, un individu d'une grande prudence, précautionneux, à la limite, poltron. Et la morale de cette histoire cadre bien avec le curriculum caché de l'école qui demande à l'élève obéissance aveugle, aucun questionnement et résignation.

En effet, l'histoire de Justin présente le mal déjà accompli. Il n'y a point de dialogue qui susciterait la réflexion, porterait au questionnement, à l'exercice du jugement, du sens critique. Il n'existe pas d'autre possibilité. Pris au premier degré, ce court récit exhorte les jeunes à éviter les fêtes et, tout simplement, à obéir aux adultes. Or, les fêtes représentent des occasions de plaisir et de défoulement qui peuvent certes mener parfois à des excès de divers ordres. Autant de choses qui restent interdites, dans un contexte de refrènement des élans et d'obéissance aveugle, un contexte qui privilégie le paraître qui reflètera l'image attendue. Mais peut-on amener de si jeunes élèves à se comporter en adultes responsables? Comment aller à la fête tout en évitant de revenir sur le « plat »? Il n'y a point de réponse. Il n'y en aura pas. Il n'y pas de dialogue. Les enseignants à l'école, tout comme les parents à la maison ou les responsables des affaires publiques, prétendent que leur position sous-entend une certaine expérience. En fait, ils sont la voix de l'autorité et du pouvoir plutôt que celle de la raison. Alors, élèves, enfants,

citoyens se doivent d'obéir, d'accepter les faits tels qu'ils leur sont présentés. Gilles ne disait-il pas au début de l'entretien que l'école devrait préparer les élèves à mieux vivre dans la société haïtienne? Le mysticisme continue de planer et le curriculum caché bat son plein.

5.3.4 Modalités de gestion de classe au *Bachelier*

Gérer une classe, c'est exercer un pouvoir qui peut être, soit démocratique, soit autocratique. Le mode de gestion de classe en œuvre au Bachelier, plus particulièrement, dans la classe de Madeleine, permet-il de comprendre comment est distribué le pouvoir dans cet espace scolaire?

5.3.4.1 Le fouet, instrument de gestion de classe au Bachelier

Au Bachelier, l'activité quotidienne de la récitation, dont la fonction pédagogique est hautement questionnable, est ponctuée par l'usage fréquent du fouet. Face à cette pratique, Madeleine tente de prendre ses distances, sans s'en détacher entièrement. Les observations suivantes rendent compte de la situation :

Jeudi 14 novembre 2002 – 8h40 – Le responsable de la section primaire passe devant la classe de Madeleine. Il fait sa tournée périodique, s'arrêtant de classe en classe. Au même moment, Madeleine demande les devoirs de maison. Les dix garçons qui ne les ont pas remis sont mis au rancart devant le tableau. Le premier de classe les taquine en leur donnant, à répétition, le salut militaire (corps droit, salut à mi-front). À travers les ouvertures du mur, les élèves en faute prennent conscience du sort qui les attend. En effet, à côté, le responsable de la section fait défiler devant lui une lignée d'élèves, les mains tendues. Puis, il les frappe chacune de plusieurs coups de fouet. À plusieurs reprises, entre les coups, ces élèves s'essuient la main sur leurs vêtements, comme pour calmer la chaleur cutanée intolérable que cela provoque. Dans la classe, l'énergie et l'enthousiasme du matin s'effondrent pour faire place au calme, à la tristesse, à la colère, à la honte et à l'anxiété que je lis sur le visage des élèves en attente de leur sort. (Quel début de journée! Cet acte coercitif affectera certainement leur disposition à l'apprentissage pour la journée, peut-être aussi pour le reste de l'année, peut-être même pour toujours. Tout cela, sans l'implication directe de Madeleine.) (notes de terrain, p.56).

Au sujet de l'usage du fouet pour résoudre les conflits entre ses élèves, Madeleine nie qu'elle s'en serve sans motif valable et prétend que ce conditionnement bien utilisé peut être favorable au bien-être psychologique de l'apprenant. Se soucie-t-elle de créer une atmosphère sécuritaire, où tous se sentent en confiance et désireux d'apprendre? L'observation a certes révélé le contraire, mais l'institutrice défend son point de vue :

L'enfant se met en tête qu'à son arrivée en classe, vous allez le battre. C'est pour lui un problème. Alors, il dit qu'il ne viendra pas à l'école. Deuxièmement, un enfant peut donner un coup à un autre et les parents viennent vous voir pour cela. Ils vous disent de ne pas donner de coups à leur enfant car il n'est pas un animal. (Entretien enseignante traduit, p.20).

En fait, l'institutrice se soucie avant tout de sa protection personnelle. Le moi prend énormément de place dans un contexte social où les formes de protection civile effective des travailleurs se heurtent constamment à l'autorité omnipotente des possédants et des dirigeants. Pour Madeleine, c'est avant tout une question de survie. Les élèves doivent revenir, car ils justifient sa fonction : elle a besoin d'eux pour exercer sa profession et gagner sa vie. Ainsi, la question de l'insécurité de l'emploi refait surface. Madeleine désire également bien paraître aux yeux des parents des élèves. Elle conclut en changeant de cap :

Je n'aime pas les battre. En ce qui me concerne, je n'aime pas fouetter les enfants. Je n'aime pas leur faire des observations. Je préfère leur parler, leur faire la morale, plutôt que de leur faire des observations. (Entretien enseignante traduit, p.20).

Par ces dernières remarques, l'enseignante essaie de sauver la face, en se présentant sous un autre jour : elle ne fait pas partie de ceux qui frappent les élèves, elle est différente. C'est que le paraître est d'une importance capitale en milieu haïtien, même s'il oblige à recourir au mensonge. Certes, Madeleine n'utilise pas souvent le fouet en classe. Mais quand elle décide brusquement d'envoyer au responsable disciplinaire, des élèves quasiment choisis au hasard, elle use de violence symbolique et d'arbitraire dans l'exercice du pouvoir.

Les élèves sont alors mis dans une terrible alternative : ou bien lire et réciter comme il faut, ou bien être fouetté et humilié! Pourtant, au sujet de l'apport de la récitation au processus d'enseignement-apprentissage, Petit, habitué à occulter le fond des choses, conclut candidement : « Elle leur rend le service d'apprendre certaines notions qu'ils doivent savoir. C'est ce que je vois davantage. » (focus group traduit, p.28).

Or, infliger des châtiments corporels à un enfant qui n'a pas pu réciter une leçon, est d'une sévérité démesurée et risque d'entraîner des séquelles psychologiques susceptibles de durer longtemps. La honte qui se lit sur le visage des élèves battus, leur démarche qui traduit la défiance ou l'effacement en disent déjà long.

Les observations suivantes illustrent bien la manipulation psychologique que Madeleine exerce sur son groupe :

Alors que les élèves sont envoyés au tableau pour poursuivre le modèle servant à repérer le groupe sujet, Madeleine met son plan en marche. Elle va jusqu'à fouiner dans les sacs des élèves pour vérifier s'ils ont le matériel nécessaire à la réalisation de l'exercice. Entre temps, au tableau, il y a dérapage en ce qui a trait à la justesse du procédé à suivre. Groupe sujet et groupe complément s'entremêlent sous le regard innocent des élèves. Mais Madeleine est trop occupée à jouer au policier, au surveillant farouche, pour apporter les corrections qui s'imposent. Qu'est-ce qui importe le plus? La vérification arbitraire et importune ou l'explication et l'assistance pour une meilleure compréhension de la tâche à réaliser? Par hasard, un élève pose une question sur la justesse d'une réponse. Enfin, une correction de l'ensemble est faite. (notes de terrain, p. 49).

5.3.4.2 Le mode de gestion de classe et sa conformité aux normes dominantes

Les normes sociales dominantes, en circulation dans la société globale, déterminent le mode de gestion de classe dans la plupart des institutions scolaires. Aussi Madeleine doit-elle s'assurer que son mode de gestion de classe renvoie une image conforme aux attentes et aux normes en vigueur dans le milieu. L'entretien portant sur l'influence de l'enseignement au-delà de l'objectif dit spécifique a permis de déceler, chez l'institutrice, un aspect important de la société haïtienne : le paraître. Après avoir considéré son enseignement sous l'angle envisagé ci-dessus, Madeleine pense que l'élève peut apprendre quelque chose en observant ses faits et gestes :

M- Oui, oui. Si je fais un geste bizarre, l'enfant l'apprend. Et puis, il va le dire à ses parents.

G- Donc, comment voyez-vous votre rôle face aux enfants par rapport à cela?

M- Umh! Je dirai qu'il me faudrait faire attention à ne pas dire n'importe quoi...

G- Mais pourquoi faites-vous autant attention?

M- Parce que je sais que ce n'est pas bien de dire n'importe quoi, et pour moi et pour les enfants. Les parents les envoient ici pour s'instruire. Aussi, je ne suis pas censée dire n'importe quoi ou faire n'importe quel geste en leur présence. (Entretien enseignante traduit, p.15).

L'expression choisie et le mot « geste » qui l'accompagne sont très révélateurs de la superficialité de l'acte posé. Ce n'est pas un comportement résultant d'une réflexion, d'une philosophie, d'une conception du monde, ce qui lui procurerait une forme de cohérence. Il s'agit d'actions simples, éparses, entreprises à des fins limitées et surtout immédiates. Ainsi, Madeleine révèle son souci premier qui n'est pas, directement, l'enseignement-apprentissage, mais la façon d'être vue et de se présenter aux autres tant à l'école qu'à l'extérieur.

De plus, cette attitude est révélatrice du climat de peur et d'incertitude qui entoure l'exercice de la fonction d'enseignant dans cette école. La réponse de Madeleine permet de deviner la crainte d'une réprimande ou d'une sanction, la peur des responsables de l'établissement et surtout, celle d'être défavorablement perçue et jugée par les parents. Finalement, les élèves ne comptent pas dans l'équation. Ils ne sont que des tremplins destinés à la faire voir sous son meilleur jour, de façon à créer une image positive d'elle-même, dans son milieu de travail et dans la société.

Par ailleurs, certains enseignants avouent qu'ils utilisent des moyens coercitifs pour pouvoir mieux gérer leur classe. Cet aveu fait suite à une tentative d'évitement de courte durée. Une telle stratégie vise à se distancier et à nier le réel. Elle s'explique par le contexte démocratique qui a suivi la chute des régimes autoritaires d'avant 1990 : on a pu alors assister à la formation de nombreuses organisations populaires et à la création de ministères visant la défense des droits fondamentaux, comme le ministère de la Condition féminine et les droits des enfants. Les enseignants donnent tour à tour leur avis :

T- ... Le fouet, moi-même, je ne l'utilise pas. Mais puisque la situation est devenue ce qu'elle est, il y a des enfants qu'on est obligé de frapper parfois.

J- L'usage du fouet dans notre école est un casse-tête chinois parce qu'on se rend compte qu'il n'y a pas semble-t-il d'autres moyens pour le remplacer. C'est vrai, ce n'est pas bien. Mais à bien regarder, et même vous, vous avez pu constater que les enfants sont comme des petits lions, à tel point qu'il n'y a pas d'autre moyen de les maîtriser. On est bien obligé de les frapper parce qu'autrement on travaille et on parle pour soi-même, donc en vain. Ces enfants sont tellement turbulents que je ne vois pas encore quel autre moyen utiliser.

N- Je n'aime pas tellement l'usage du fouet. Mais il y a des enfants qui semblent aimer cela. Je finis par voir que ce n'est pas une solution et cela fait longtemps que je ne l'ai pas utilisé. Car malgré le fouet, ils continuent. (focus group traduit, p.28).

Justin est du même avis que le directeur, sans partager pour autant la vision qu'a ce dernier de la clientèle (i-e : paysanne, livrée à elle-même et rébarbative). Il s'agit en fait de la stratégie du confort, stratégie visant à se déresponsabiliser de la recherche de solutions ou de modes de gestion plus humains, en se rabattant sur ce qui existe et sans trop y réfléchir. Néanmoins, Nora, la seule femme du groupe de discussion, est celle qui évite toute stratégie de déresponsabilisation et qui n'utilise pas de fouet dans sa classe. Elle rejoint alors Madeleine dans sa vision de ce symbole de force et de pouvoir. Est-ce que les femmes du Bachelier seraient moins porteuses de violence que les hommes? Cela décrit-il la distribution du pouvoir dans l'organisation? Chose certaine, les notes de terrain laissent voir le directeur dans toute son omnipotence :

Soudain, le branle-bas créé par le déplacement des élèves de 5^e s'estompe. Il fallait s'y attendre : le directeur, dans son ensemble impeccable, vient de franchir le long couloir sans se préoccuper des classes qu'il traverse sur son passage. D'un air dédaigneux, mais tout à fait décidé, il se rend directement dans la salle concernée. ... dans notre salle plus une mouche ne vole. Madeleine semble tout à coup très soucieuse de l'ordre et du silence. Elle circule dans la classe pour s'assurer que chacun est à sa place. C'est la manifestation du pouvoir détenu par un seul individu, pouvoir personnifié identifié à partir de son effet calmant et organisateur. (notes de terrain, p. 23)

Quant à Maître Justin, sans hésiter, il raconte une pratique pédagogique vécue et pour le moins coercitive :

Parce que moi-même, je me souviens lorsque j'étais à l'école, en classe de Moyen I, le professeur nous faisait parler français avec des jetons. Chaque fois, chaque enfant avait une quantité de jetons, 16 à peu près. Chaque vendredi, on faisait le contrôle. La personne qui avait le plus de jetons était celle qui parlait le français et qui surveillait tous ceux qui parlaient le créole. Dès qu'on prononçait un mot créole, il vous disait : « Donne-moi un jeton! » Et on perdait un point. Les personnes qui parlaient le plus créole perdaient des jetons et ceux qui parlaient le plus français gagnaient des jetons. Et si on ne parlait pas du tout, on gardait tous ses jetons. On voyait qu'on n'avait jamais ouvert la bouche. Il y en avait qui devenaient muets (Rire collectif). (focus group traduit, p.12).

Cette violence symbolique, dont l'enfant est victime, est si courante dans le milieu qu'elle devient une pratique acceptable, acceptée et parfaitement banale. Elle provoque pourtant un profond traumatisme chez celui qui la subit, sans avoir les ressources nécessaires pour y faire face. Le but visé étant le discours français à tout prix, le moyen pour y parvenir reste secondaire et importe peu au détenteur du pouvoir. C'est la performance linguistique qui prime.

5.3.4.3 Les relations entre les enseignants et la direction

La relation maître-direction est dénuée de tout professionnalisme et de tout humanisme. D'après mes observations, le Bachelier crée un environnement socio-professionnel marqué par le mercantilisme. En effet, l'école ne constitue nullement un système social moderne où les interactions suivent la ligne verticale, même dans les relations direction-enseignants. Le directeur donne son point de vue :

Bon, bon. En de très bons termes. Pour que les enseignants aient une certaine confiance à [sic] la direction du collège, il faut qu'on leur donne leur argent à l'heure [à temps]. Moi, je paie toujours avant l'heure pour avoir de bonnes relations avec eux. Pour qu'ils soient réguliers, comme vous le voyez ici. Même en retard, ils sont en retard difficilement, parce que je suis rigide. Pourquoi? À cause... Pour pratiquer ma rigidité, il faut qu'on leur donne leur salaire à l'heure et avant l'heure. Bon, voici toute ma relation. (entretien directeur p.5).

Comme le laissent entendre ces propos, les rapports sont essentiellement de type mercantile, utilitaire, c'est-à-dire basés sur l'argent et le pouvoir qu'il procure.

5.3.5 Processus de scolarisation au Bachelier

La scolarisation diglossique renvoie au processus par lequel tout acteur du système scolaire finit par adopter les valeurs et les idéologies en œuvre dans la société haïtienne où s'affrontent deux langues. La pédagogie traditionnelle et statique observée, le faible niveau de compétence des maîtres en LH ainsi que les normes et attentes tacites du milieu donnent lieu à des pratiques pédagogiques questionnables, marquées par une violence symbolique. Tous ces éléments contribuent à maintenir le processus de scolarisation diglossique. Au Bachelier, cela s'appuie sur l'entretien de l'ID, qui porte les intervenants, au-delà de leur faible maîtrise de la LH, à croire qu'ils sont à même de maintenir le clivage statutaire et fonctionnel des langues en présence dans l'école.

Madeleine a été interrogée sur la pédagogie habituellement utilisée et sur le déroulement d'une séquence d'apprentissage en classe, après l'élaboration d'un plan de leçon. L'enseignante répond de façon hésitante :

M- À mon arrivée en salle de classe, j'envoie les élèves au tableau... Oui, après, ils en font d'autres dans leurs cahiers d'exercices, des exercices que j'ai moi-même préparés à la maison... Après avoir corrigé les cahiers, je constate que certains n'ont pas fait les exercices. Puis, je les mets de côté pendant deux ou trois jours. Après, je reprends tout ce qui a été vu la semaine d'avant, si je me rends compte que cela n'a pas été bien compris. (Entretien enseignante traduit, p.7).

Les pratiques décrites ici par Madeleine se retrouvent dans d'autres milieux défavorisés, comme le rapporte Ogbu (1987) ou dans des contextes d'enseignement bilingue, où les langues s'affrontent en salle de classe (Lin, 2001).

Toutefois, le faible niveau de compétence de Madeleine en LH n'explique qu'en partie le fait que ses élèves aient des compétences verbales limitées en langue seconde. Rappelons que ces enfants viennent des quartiers pauvres de Port-au-Prince, quartiers dont les résidents sont essentiellement créolophones. Or, Heath (1983) a démontré combien il est important que le milieu familial procure à l'apprenant un contact adéquat avec la langue d'usage et qu'il le stimule verbalement. Au Bachelier, tout se passe comme s'il existait une corrélation positive entre la distance linguistique et la distance sociale. Quelques élèves de la classe observée arrivent cependant à évoluer avec une certaine aisance dans les deux langues. Dans ce cas, il faut signaler, à l'instar de Gumperz (1972), que le jugement normatif portant sur les aptitudes linguistiques des

élèves a un effet cumulatif sur leur carrière scolaire. Ainsi, les élèves du Bachelier qui répondent aux exigences linguistiques minimales de l'institution, se voient attribuer des qualités intellectuelles supérieures. Et, « l'effet de halo » aidant, ces derniers finissent par atteindre un certain niveau de succès scolaire (réussite au baccalauréat). L'inverse est aussi vrai pour ceux qui n'arrivent pas à maîtriser les rudiments de la langue de la mobilité sociale.

5.3.5.1 Scolarisation et environnement social

Au Bachelier, l'enseignement s'exerce dans un environnement marqué par le manque. Il en résulte un climat socio-professionnel teinté de prudence envers les dirigeants. Cela entraîne également le recours aux stratégies de protection de soi et de survie. Dans un contexte où le travail est piégé, où une forte pression sociale exige l'emploi du français, l'attitude envers la langue maternelle reste ambivalente.

Quant au directeur, en commentant la décision du MENJS qui rend obligatoire l'usage du créole dans son établissement, il reste partagé entre la prudence et l'inquiétude. Il se montre prudent lorsque, malgré son refus d'introduire le créole au Bachelier, il se dit conscient des conditions socio-politiques spécifiques qui soutiennent la décision du ministère. Cependant, outre les arguments socio-pédagogiques, largement débattus, qui justifient la décision, outre le droit des élèves à apprendre dans leur langue maternelle, le directeur semble se soucier surtout des conséquences que pourrait avoir sur ses affaires son refus de se soumettre à une décision ministérielle.

Cette prudence se confirme lorsque le maître de l'établissement avoue être dérangé par l'enregistrement de ses propos. À propos de son opinion sur l'entrée de la LB à son école, il déclare : « Eh bien, comme vous enregistrez, je ne peux pas tout dire. » (entretien directeur p.2). Après que je l'ai encouragé et mis en confiance, il ajoute : « ...Ah! Je suis prudent. » (entretien directeur p.3). L'entretien permet de supposer que le directeur subit la pression des responsables du MENJS. Par la suite, il utilise une stratégie d'évitement qui consiste à faire semblant d'acquiescer, tout en refusant cette décision au fin fond de lui-même. Il ajoute :

Je suis comme une marionnette. (rire partagé) Oui, je suis comme une marionnette, oui, entre les mains du département de l'éducation nationale et entre les mains du gouvernement. *Yo vle l* (haussement des épaules). *Si yo di demen yo pa vle l...* Ok. (entrevue directeur p.4)
 [... Ils le (le créole) veulent (haussement des épaules). S'ils me disent ensuite qu'ils n'en veulent plus... OK.] (entrevue directeur traduit, p.4)

L'attitude du directeur montre que, dans ce milieu d'exercice arbitraire du pouvoir, les acteurs se sentent constamment épiés et menacés. Cela explique sa peur de prendre position, d'élever la voix contre le pouvoir établi, contre le statu quo qui alimente la vivacité du curriculum caché.

5.3.5.2 Les stratégies de réussite au Bachelier

Au Bachelier, être un élève studieux ne garantit pas nécessairement le succès scolaire. En effet, comment réussir dans un milieu aux prises avec tous les impedimenta qui entravent une clientèle pauvre et créolophone unilingue? Tout d'abord, les élèves doivent être en possession du matériel scolaire requis, facteur économique de la réussite. Ensuite, ils doivent déployer de bonnes stratégies de réussite. Or, dans cette école, la réussite s'appuie sur de bonnes notes, résultat théoriquement renforcé par la récitation quotidienne de leçon. La fixation sur les notes a pour effet le développement d'un ensemble d'attitudes dictées par le curriculum caché. Ainsi, on encourage l'élève à être « intelligent ». L'élève « intelligent » a un esprit débrouillard et est prêt à tout pour réussir à l'école. Le fait de tricher peut aussi signifier être intelligent, même s'il s'agit d'une pratique déloyale, encore sévèrement punie. C'est à des niveaux aussi bas, que se situe le plus important, et pas nécessairement dans l'acte d'apprendre, dans le désir de se développer et de changer. Alors s'installe dans la classe une atmosphère de méfiance.

Dans ce milieu où la débrouillardise fait loi, la pratique qui consiste à envoyer un élève au tableau sert de moyen de vérification des connaissances. Le fait d'aller au tableau devient alors ambigu. D'une part, c'est l'occasion de se faire voir, de s'élever et de paraître. D'autre part, cela peut être aussi le moment où tombent les masques, le moment qui permet de voir l'élève sous son véritable jour. C'est ce que soutient Nora :

...si on lui donne un devoir à faire à la maison, il le donne à une autre personne qui le fait pour lui. Le plus souvent, on peut faire travailler cet enfant individuellement. On l'envoie au tableau et on l'observe en train de faire le devoir. Quelques fois il obtient une note, mais on sait bien qu'il ne la vaut pas et ne peut avoir une telle note. Il a donné à faire son devoir à un élève. A partir de ce moment, on l'envoie au tableau pour voir ce dont il est capable. (focus group traduit, p.25).

C'est à ce prix que les élèves finissent par intérioriser l'idéologie de la réussite, que leur inculque le *Bachelier*. Dans un tel contexte, les enseignants ont tous les pouvoirs, comme le montrent les observations du lundi 11 novembre 2002 :

Le responsable de l'économat apporte des cahiers à Madeleine dans la classe, alors que cette dernière s'apprêtait à enchaîner tout naturellement avec un exercice modifié, sans tenter une explication en créole. Comprennent ceux qui peuvent! Alors, tout s'arrête. Madeleine passe à la distribution des cahiers de lecture reçus. C'est encore la magie de la note obtenue qui s'installe. Déception, contentement ou inquiétude se lisent sur les visages. Il s'établit une forme d'arbitraire par rapport aux résultats obtenus. Il n'est point question d'effort, d'erreur, de compréhension ou non. Non, rien de conscient. C'est une note reçue, sorte de don mérité ou pas. Le mysticisme plane. Madeleine a pris la peine de faire quelques remarques dans certains cahiers (choisis au hasard?). Après les remarques lues à haute voix, suit la résignation, comme si ce n'était pas la chance de ceux qui ont coulé. On devine une propension évidente à l'acceptation totale de la hiérarchie socio-scolaire, représentée dans l'immédiat par Madeleine, la titulaire, qui d'ailleurs ne propose pas de correction. La note est scellée, définitive, c'est ce que l'on est, ce que l'on sera. Pas de possibilité de se reprendre. (notes de terrain, p. 41).

Tout cela n'empêche pas les élèves d'exprimer, à leur manière, leur adhésion à cette idéologie de la réussite. Au contraire, ils s'y attachent, ils désirent réussir. Comme le précisait Théo, dans le groupe de discussion, ils veulent *devenir quelqu'un*. Les notes de terrain du mardi 5 novembre 2002, le montrent bien :

Malgré l'inconfort provoqué par la chaleur ambiante de l'après-midi et conscients de l'importance de l'école, les jeunes élèves du *Bachelier* poursuivent la lecture silencieuse d'un texte d'histoire. Ils ne peuvent pas abandonner aussi facilement que Madeleine, qui a cessé toute intervention en vue de le leur expliquer ou de les corriger. Ils n'ont pas encore acquis ce droit, ce pouvoir. Il leur faut encore travailler, quelles que soient les conditions. Leur salut en dépend. (notes de terrain, p. 22)

Dans ce milieu aux valeurs vacillantes, la réussite est d'une telle importance, qu'elle paraît justifier toutes sortes de pratiques, même les plus malhonnêtes. Les élèves du *Bachelier* subissent le poids de l'attente des enseignants et de la direction au sujet de cette réussite (Rist 1970; Leacock 1971), mais ils semblent conscients de leurs difficultés sociales, ce qui ne fait qu'accroître leur détermination à réussir. Aussi déploient-ils beaucoup d'ingéniosité pour défendre leurs intérêts par diverses stratégies d'adaptation, malgré l'absence d'une pédagogie éclairée, d'un encadrement efficace et d'un accès équitable à la langue de la réussite. Les situations suivantes en témoignent :

1. 12 novembre 2002

Ce matin, Madeleine n'est pas encore arrivée. Est-ce pour cela que le directeur se tient non loin du couloir? Dans la classe, l'apprentissage autonome se poursuit. Cette activité est imprégnée du sérieux qui convient à la préparation et à l'affrontement de l'important moment qu'est la récitation du jour. (notes de terrain, p. 54).

2. 5 novembre 2002

...alors que la récitation va bon train, dans un vacarme qui [...] aurait pu empêcher la poursuite de l'activité, les élèves concernés sont à même de se concentrer et de s'enfermer dans leurs activités propres. La promiscuité des lieux [...] et le peu d'autonomie des enseignants ne paraissent pas dérangeants au prime à bord, ou tout au moins dans la quotidienneté. (notes de terrain, p20)

3. 13 novembre 2002

Lorsque, à la demande de M, l'activité collective de transformation de phrases s'est soudainement transformée en pratique individuelle dans les cahiers, la situation improvisée permet aux élèves de mettre à profit les valeurs de l'autonomie, d'entraide et de coopération dans l'apprentissage. Un garçon frêle se retourne et explique à toute la rangée derrière lui comment réaliser l'exercice. Cela se produit spontanément, car l'éducation, seule porte de sortie, n'a pas de prix. Ils se débrouillent entre eux pour acquérir un minimum de savoir. (notes de terrain, p55).

Les observations révèlent plusieurs autres occasions où les élèves collaborent en vue de faire baisser le niveau de stress environnant et de mieux réussir, selon les termes du milieu.

5.3.5.3 Les moyens économiques de la réussite au Bachelier

Les moyens de réussite, dans une école comme le Bachelier ne sont pas légion et Théo trace un portrait détaillé de l'élève qui ne pourra pas réussir :

C'est comme s'il s'était lui-même mis une étiquette. Il est un signe dans la classe. Comment? Des fois il ne suit jamais. Il peut avoir un stylo et dire qu'il n'en a pas... Il ne sait jamais sa leçon, ne fait jamais ses devoirs. Ou bien ...il met du temps à le faire jusqu'à ce qu'on vienne le lui enlever des mains... Il dit qu'il n'avait pas de cahier, pas de plume... Un enfant qui ne fait jamais ses devoirs, ne sait jamais ses leçons, on ne peut pas espérer qu'il réussisse. Même avec tous les efforts possibles, il ne pourra pas réussir... (Focus group traduit, p.24).

Si on considère les critères de réussite comme la motivation, les aptitudes, les stratégies et les styles d'apprentissage (Skehan, 1991), celui qui ne réussit pas porte une forme de disgrâce. L'expression ambiguë utilisée par Théo, « être signe », en dit long. L'élève en question est marqué à jamais. Ne pas réussir dans la société haïtienne est preuve de manque d'intelligence. Or, parmi les préoccupations majeures de la plupart des Haïtiens, il faut noter en premier lieu la situation socio-économique, comme le signalent les recherches internationales (Lundahl, 1997; Rotberg, 1997) et locales (Latortue, 1993; Doura, 2001; Fatton, 2002). La possession de biens, dans quelque condition que ce soit, est le premier critère de la réussite haïtienne. Donc, on se débrouille, on se compromet pour avoir et exister. Pourquoi se plaint-on alors de la corruption ambiante, puisqu'il faut avoir pour être?

De son côté, Madeleine décrit l'élève qui échoue comme étant celui qui n'a pas l'esprit à l'étude et qui n'y manifeste aucun intérêt ou peu d'intérêt. Mais comment cet enfant peut-il s'intéresser à un enseignement magistral s'il n'a pas de livre? Et que dire de l'enseignement pratiqué dans la classe observée, enseignement caractérisé par de longues séquences d'activités assommantes, entrecoupées de brusques et courtes périodes au cours desquelles on change de discipline ou de type d'exercice? Par ailleurs, le fait de poser des questions, de demander des explications ou d'avouer qu'on n'a pas compris devient source d'inquiétude, signe d'une possibilité d'échec. Le silence, l'obéissance, le conformisme aveugle, le faire-semblant d'avoir compris sont des indicateurs de l'assimilation du curriculum caché. Madeleine peut même prévoir qui réussira et qui subira un échec :

Oui, celui qui va réussir, dès qu'on lui demande de prendre tel livre et de l'ouvrir à telle page, il ouvre bien vite son livre à la page demandée. Et sans même attendre qu'on le lui demande, il commence à faire seul ses recherches, quitte à bien dire ou à faire des erreurs. Alors on le corrige... J'ai C, pour qui je vois déjà un échec. Ce petit qui porte le maillot vert. Même s'il vient composer, il ne va pas réussir... Chez lui, ils font face à des problèmes. Mais bien avant cela, il restait seul. Il allait s'asseoir seul sur un banc. Il ne s'intégrait jamais à aucun groupe d'élèves. (Entretien enseignante traduit, p.19)

Carl, le deuxième élève donné comme exemple, n'est nul autre que ce garçon chétif qui très tôt avait attiré mon attention, à cause de sa faible constitution et de son isolement. Pour lui, le sort en est jeté, il connaîtra l'échec. Madeleine précise : « Même s'il vient composer ». Cela sous-entend que, même si ses parents remplissaient l'exigence de payer sa scolarité, condition de participation aux examens de fin d'étape, même s'il arrivait à passer ses examens, ce garçon ne saurait réussir puisqu'il ne répond pas au critère primordial de l'avoir. « Il n'a aucun livre », ajoute Madeleine. Étant pauvre et sans matériel, il est incapable de répondre à l'important critère de l'obéissance aveugle : s'il n'a pas de livre, comment fera-t-il la lecture exigée? Alors, dans son désir d'apprendre, Carl tente de poser des questions pour combler le manque, mais cet effort d'intérêt, marque d'intelligence, est vite réprimé. On le traite d'emmerdeur, de lent d'esprit incapable de comprendre ou d'exécuter la tâche. Finalement, il fait ce qui lui est encore possible de faire : il baisse la tête et dort sur son banc, il a fui l'enfer de la salle de classe. Madeleine conclut qu'il n'est pas motivé à apprendre et que son problème est ailleurs : cela ne va pas à la maison! L'institutrice semble masquer la réalité en accusant

la famille, mais quand on considère cette couche sociale en proie à toutes sortes de difficultés, on peut se demander où se trouvent ces maisons où tout va bien.

Il reste qu'en Haïti, plus qu'ailleurs, ce qu'on attend principalement du milieu éducatif, c'est la réussite scolaire des enfants. Il est admis qu'en contexte diglossique haïtien, malgré les ressources limitées du milieu, la promotion de la valeur de l'éducation n'est plus à faire. Tous, enfants et adultes, s'entendent sur la nécessité de se sacrifier pour réussir (Moisset et Mérisier, 2001), au sens haïtien du mot. À propos des conditions plus objectives de la réussite, le directeur du Bachelier exclut la qualité de l'encadrement pédagogique et surévalue la possession du matériel et, conformément à sa vision de propriétaire d'établissement scolaire, il dévoile son principal objectif : « ... je prépare mes élèves pour aller réussir aux examens du baccalauréat » (entretien directeur p.6). Cette réussite suppose cependant un minimum de moyens économiques, ce qui constitue une question problématique pour la grande partie de ses élèves. Quant à Madeleine, elle admet la fatalité de la situation de ceux qui vivent dans la gêne. Ainsi, Carl, le garçon chétif voué à l'échec, est condamné et marqué à vie. Il devra accepter et garder éternellement une image dévalorisante de lui-même. Il devra apprendre à se comporter dans la négation de soi. Le curriculum caché de l'acceptation bat son plein.

CHAPITRE VI
L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

6. Analyse interprétative des supra-thèmes

Ce chapitre sera consacré à l'interprétation des données décrites au chapitre cinq. Il proposera une lecture approfondie des deux grandes catégories qui ont émergé de la masse des données recueillies : les pratiques et représentations linguistiques et les pratiques et représentations pédagogiques. Sur le plan de la langue, seront examinés les éléments suivants : les comportements, attitudes, réflexions, opinions, argumentations et propos des principaux acteurs du site de recherche : le directeur, Madeleine, l'enseignante observée et les enseignants du groupe de discussion (focus-group). Il y sera également question de la représentation et de l'usage des langues en présence au Bachelier, du niveau de formation des enseignants et de la pédagogie axée sur la langue. Suivront les observations sur le cadre physique et social de l'institution, puis l'analyse documentaire. Je tenterai enfin de mettre en évidence les relations susceptibles d'exister avec des thèmes apparentés, précisés lors de l'analyse descriptive des plans linguistique et pédagogique.

6.1 Pratiques linguistiques et représentations sociales des langues

Dans toute société, la LH est un indicateur de statut social et un vecteur principal d'identité. En Haïti, le regard sur les langues participe de cette même logique.

6.1.1 Le directeur et la problématique des langues

La question linguistique est le déterminant principal de la relation qui existe entre le statut social et l'étendue du pouvoir des acteurs du milieu. Et la violence symbolique qui a marqué l'entretien avec le directeur du Bachelier fait partie de la stratégie d'évitement.

Une telle stratégie s'est manifestée par certaines attitudes du directeur, qui prétendait manquer de temps et se montrait parfois agacé. En outre, son comportement langagier particulier permettait de mettre en évidence deux faits importants : sa position sociale et la langue choisie pour l'entretien. Tout d'abord, il établit clairement, au départ, l'autorité que lui confère l'institution, de par sa position de chef et propriétaire

d'établissement. Cela sous-entend que l'école reconnaît cette position centrale, ce poste de responsabilité important. Ensuite, le maître des lieux fait le choix stratégique de s'exprimer en français, dans cette langue qui marque objectivement sa position élevée, dans la hiérarchie de l'école, comme dans la société haïtienne. Il s'agit d'ailleurs du seul entretien réalisé en LH. On pense alors à une réflexion faite par Bourdieu (1982, p.102), au sujet de la production et de la reproduction de la langue légitime :

« Plus le capital linguistique d'un locuteur sera important, plus ce dernier se montrera capable d'exploiter à son profit le système des différences et de s'assurer ainsi un profit de distinction. »

Au cours de la conversation, le locuteur introduit soudain quelques phrases en créole, en les accompagnant d'un sourire, d'un geste qui traduit une impatience et un agacement à peine voilés et en les faisant suivre de quelques formules de politesse. Cette stratégie concrétisée par l'alternance codique (Billiez et Simon, 1998) révèle l'assurance du personnage, au sujet de la distance socio-hiérarchique qui le sépare des autres acteurs de l'école. Dans ce contexte, cette assurance peut révéler l'incapacité du locuteur à poursuivre en LH, stratégie de réparation/compensation dans la conversation, comme l'a d'ailleurs fait Madeleine en présentant sa collègue Nora. Dans le cas du directeur, il s'agit peut-être aussi de démontrer qu'il est capable d'utiliser les deux langues parlées dans le milieu. Notons que plusieurs chercheurs s'entendent sur l'existence de pôles binaires fixes, marqueurs d'inégalités sociales reposant sur des bases économiques (possédés / possesseurs), géographiques (citadins / ruraux) et linguistico-culturelles (Herskovits 1975; Eckert 1980) (monolingues créolophones ignorants / bilingues francophones savants), etc. (Price-Mars 1954; Casimir 1982; Hurbon 2001).

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'un établissement situé en milieu urbain, preuve de son appartenance à la cité, de son savoir, de sa finesse culturelle. En ce qui concerne la fixation des prix et l'anticipation des profits, Bourdieu précise qu'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).

Il va de soi qu'au Bachelier, le français est vu comme la langue de l'ascension sociale. La LH offre à ses locuteurs [haïtiens] des avantages économiques, le prestige social (Bourdieu, 1977) et même le pouvoir politique. À propos du choix à faire parmi les langues en présence, le directeur manifeste de toute évidence une attitude méprisante envers la LB, sa langue maternelle, seule responsable selon lui de la dégradation de la LH. Le créole est à ses yeux la langue fautive, nocive, celle qui dérange l'évolution de la bonne langue, la LH, langue digne d'être apprise, langue de la réussite. La réponse du directeur 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. Le créole est perçu comme une langue basse, bonne à la conduite des activités informelles, spontanées, celles qui ne requièrent point l'intervention de l'intelligence et de la pensée. Alors, qu'attendre des autres acteurs, de ceux qui se situent à un échelon social moins élevé? Qu'attendre de ceux-là même qui admirent, avec déférence, la réussite du directeur, une réussite que la plupart d'entre eux attribuent à sa maîtrise de la langue de prestige?

Même si, outre le créole et le français, on enregistre sur l'échiquier sociolinguistique haïtien, la présence de plus en plus marquée d'autres langues comme l'espagnol et l'anglais (Pompilus, 1985, Saint-Germain, 1997), la LH est encore dominante. C'est la langue qui règle le comportement langagier, celle qui fait appel à la rigueur intellectuelle, qui est garante de raffinement culturel, celle qui, pour reprendre Gilles, permet de devenir quelqu'un.

Si la LH, langue hégémonique, est nécessaire à l'épanouissement socio-économique et culturel des intervenants du Bachelier, en revanche, le créole, langue minorée, devient synonyme de pauvreté, entrave à la mobilité sociale recherchée. Compte tenu du contexte social, le directeur signale en passant que certains élèves sont incapables de payer les frais de scolarité. On comprend évidemment que ce soit un souci

majeur pour cet administrateur d'entreprise privée. Il s'agit d'ailleurs d'une préoccupation générale. En témoignent les observations suivantes :

Pour apaiser l'inquiétude de Nora au sujet de la précarité de son poste, à peine obtenu, (les frais de scolarité sont impayés, ce qui entraînera le renvoi, la dissolution des groupes et son probable retour au chômage), Madeleine tend à la rassurer, avec tact, dirais-je. Elle lui explique qu'il s'agit d'une situation récurrente et qu'elle ne devrait pas trop s'en faire. Pourtant, ce faisant, elle déplace le problème. Elle poursuit : les parents ont besoin de cette forme d'agression (tactiques de renvoi, menace de suspension vis à vis des enfants) et de pression pour acquitter leur dette. Étonnant! À mon point de vue, il ne semble guère s'agir de laxisme ou de mauvaise volonté des parents, comme le laisserait entendre cette remarque de Madeleine. Est-elle en train de nier le réel, de nier une situation qui ne lui est pas inconnue puisqu'elle fait partie de ce groupe social défavorisé? Se ment-elle à elle-même? Oublie t-elle cette autre partie d'elle-même, lorsqu' elle joue son rôle privilégié d'enseignante? Il est pourtant certain que les parents ont fait de gros efforts pour garantir l'accès de ces enfants à l'éducation. (notes de terrain, p.44).

Cependant, lorsque j'ai rappelé au directeur les diverses difficultés que pose la pratique enseignante vis-à-vis d'une clientèle d'origine paysanne, il ramène à la surface un ensemble de croyances sociales rattachées à la classe paysanne haïtienne. De fait, cette question renvoie à l'origine sociale des parents de la clientèle en question. Le directeur perçoit ces derniers comme mal outillés (linguistiquement parlant) pour établir et maintenir ce contact avec la direction. Ils ne peuvent (oralement) défendre sans risque d'humiliation et de mépris les intérêts des leurs, face à une administration qui a le pouvoir, par la LH, de les regarder de haut. D'entrée de jeu, le directeur caractérise la clientèle du Bachelier comme suit :

La plus grande partie est une clientèle de province. Ils le sont, et puis, ils habitent, le plus souvent, la plupart d'entre eux, habitent des bidonvilles. La plupart d'entre eux habitent des bidonvilles (sic). Par conséquent, il faut que la direction, il faut que la direction ait un bras de fer pour les forcer à étudier. (entrevue directeur p.1)

En même temps, le directeur confirme le caractère monolingue créolophone de la clientèle et l'entrave que constitue l'inaccessibilité à la LH, tant pour l'administration que pour l'apprentissage des élèves. Il reconnaît alors un fait capital : « ... les parents connaissent presque ou connaissent seulement la langue vernaculaire, la langue créole » (entrevue directeur p.1).

Le directeur est bien 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. Il prend soin alors d'appuyer son opinion sur la question cruciale du pouvoir que procure l'accessibilité à la LH, le français, 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 » (entrevue directeur p. 4). Ainsi, les langues en présence dans l'établissement subissent un traitement différencié. Cela contribue à la manifestation d'identités complexes, socialement construites et balisées par les attitudes et les pratiques linguistiques qu'adoptent le directeur, les enseignants et même les élèves.

Somme toute, il reste évident que, comme la société haïtienne plus large, cette classe de laissés pour compte du Bachelier resserre ses liens autour de l'expression linguistique créole, un parler distinct de celui du directeur, de certains enseignants ou de l'infime classe dominante haïtienne. Pour cette classe défavorisée, le créole contient de précieux symboles linguistiques, capables de conforter des conventions langagières significativement distinctes. De tels symboles deviennent de réels marqueurs de l'identité, identité commune à ce groupe et basée sur les expériences partagées dans la vie quotidienne et communautaire.

6.1.2 L'enseignante observée et les langues

Comme la plupart des acteurs du Bachelier, Madeleine, l'enseignante observée, est tiraillée par le dilemme linguistique. Dans cet établissement, c'est l'accessibilité inégale au français qui est au cœur de la persistance de l'ID. Celle-ci se manifeste par l'ambivalence du choix des langues en présence.

D'entrée de jeu, Madeleine se prononce sur la particularité de chacune des deux langues. Ses propos renvoient aux idéologies linguistiques des variétés socio-culturelles du créole à l'échelle nationale. La LB, le créole, langue du vaudou, de l'impiété, de la misère et de l'ignorance, ne se mesure point à la LH, le français, qui selon les propos de Madeleine, 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, correcte/sans erreur, juste) (Quedemar, 1990; Trudeau, 1992) et objective (Bourdieu, 1977,1991; Tanguy, 1983). Tout cela justifie son maintien à l'école et, du même coup, disqualifie ou tout au moins minimise la portée et la pertinence de la LB, la langue maternelle, le créole.

Madeleine entretient un rapport ambigu avec sa langue maternelle, en prétendant ne pas la connaître, au point de ne pas pouvoir l'enseigner. Ainsi, elle appuie une conception assez répandue, conception selon laquelle l'illettrisme dans la LB est marqueur de distinction sociale. Ne pas pouvoir écrire ou lire le créole, comme le déclare haut et fort le directeur, est signe d'appartenance à des conditions sociales privilégiées, où l'accessibilité au français est possible. Le discours de Madeleine est donc un acte de pouvoir et de positionnement social, même si elle se considère victime de cette clientèle, à laquelle, par conscience professionnelle, elle a l'obligation d'enseigner en créole.

M- Pour moi, bon, moi-même, le plus souvent j'utilise le créole. Bon, la raison pour laquelle j'utilise le créole, c'est pas parce que je le retrouve dans le fondamental. Je me rends compte que lorsque je parle le créole, on met davantage les enfants dans le bain. Quoique moi-même, même en créole, il y a des mots que je ne peux pas dire. C'est en suivant le séminaire du créole, que du créole que j'arrive, au fur et à mesure, à écrire certains mots. Ce qui veut dire que c'est en m'efforçant... Mais vraiment, pour faire la classe, c'est le français. Mais le problème se pose lorsqu'il faut donner à faire des exercices. C'est pas l'école qui nous demande d'enseigner le créole. Mais c'est la seule façon de faire comprendre à l'enfant, lorsqu'on est avec lui. (entretien enseignante traduit, p.1-2)

Cette situation s'apparente, à bien des égards, à celle décrite par Jones et Hornberger (2001) dans une école rurale péruvienne où l'espagnol et le quechua²⁸ se disputent une reconnaissance sociale.

L'enseignement-apprentissage du français, au Bachelier, est une illustration de la complexe identité linguistique haïtienne. Madeleine prétend « parler (le français) avec docilité ». On peut voir dans cette expression un indicateur du rapport qu'entretient le segment créolophone unilingue de la population haïtienne à cette langue. Selon Madeleine, cette violence symbolique se justifie puisqu'elle permet de propulser le locuteur à des échelons sociaux autrement inaccessibles. Elle devient donc consentante.

Tout porte à croire qu'envers les deux langues, Madeleine adopte une attitude contradictoire où s'affrontent haine et amour. Sans la moindre gêne et sans tenir compte de la réalité, l'enseignante affiche une certaine propension à nier ouvertement qu'elle maîtrise une seule langue : la LB, la seule qui lui soit accessible, la seule qu'elle connaît vraiment.

²⁸ Le quechua est, après l'espagnol, la 2^e langue parlée par les Incas du Pérou.

Par contre, le côté affectif de la relation demeure souterrain, déracinable, mais impossible d'être clairement exprimé. Dans cette ambivalence linguistique, se manifestent tantôt une lueur de lucidité amenant Madeleine à reconnaître le caractère heuristique du créole, tantôt un retour à la négation profonde de cette même langue. Par la suite, Madeleine avoue que la LH n'est pas sa langue, qu'elle la connaît à peine. Cependant, en tant qu'enseignante responsable, elle se doit de l'utiliser au bénéfice de ses élèves. Il s'agit là d'une tâche difficile. En fin d'intervention, l'institutrice explique, sans trop le vouloir, le caractère inaccessible de la LH pour ces élèves issus de la classe majoritairement créolophone unilingue. Elle reconnaît également son usage sporadique et peu fréquent au Bachelier, seul lieu de contact réel avec cette langue.

La position linguistique ambivalente de Madeleine se révèle encore plus clairement lorsqu'elle doit associer la langue parlée à la culture et au mode vie qui lui sont associés. Au départ, elle disait éprouver de la difficulté à réaliser son plan de cours en créole et à le livrer dans cette langue. En revanche, le français, disait-elle, est sa langue de prédilection pour l'accomplissement de sa tâche, malgré les circonstances peu propices à son usage continu, compte tenu de la clientèle en présence. Peu après, Madeleine ne semble plus aussi sûre de posséder la LH au point de verser dans une culture qui évoquerait une réalité tout autre que celle qu'elle vit.

Les enseignants du groupe de discussion ont, eux aussi, souligné ce fait, mais en précisant que l'usage de la LH ne trahit pas, ne modifie pas la réalité haïtienne. Madeleine semble enfin constater ses limites en ce qui a trait à la LH. Pour la première fois, durant l'entretien, elle ne peut trouver ses mots. D'un air contrarié et confus, elle reconsidère, hésitante, la seule langue réellement connue, la LB, le créole, pour y trouver refuge et consolation. C'est alors qu'elle se rend à l'évidence qu'il s'agit de son propre pan d'identité :

G- ...Lorsque vous enseignez le français, vous enseignez quelle culture?

M- Oui, C'est une question à côté de laquelle je mettrais un point d'interrogation.

G- Parce que vous n'êtes pas... sûre...

M-Non...

G- Et lorsque vous parlez créole, vous enseignez quelle culture?

M- Eh bien, je sais que c'est mon domaine. Je suis haïtienne. C'est donc mon domaine et je suis à l'aise lorsque je parle créole. (Entretien enseignante traduit, p.16).

Tout cela tend à souligner le fait que Madeleine est incapable d'appliquer des critères d'appréciation favorables ou valorisants à son mode d'expression propre, le créole. Sur le marché linguistique, au sujet de la formation des prix et de l'anticipation des produits, c'est ce que Bourdieu (1991) nomme l'effet d'imposition de légitimité. Ainsi, le marché linguistique du Bachelier demeure conforme à la valeur marchande de la LH, la langue légitime. Du même coup, ceux qui en profitent, ce sont ceux qui détiennent une compétence dans cette langue, ceux qui appartiennent à la minorité bilingue.

6.1.3 Les enseignants du groupe de discussion et les langues

En général, l'entretien avec ce groupe a donné lieu à une dynamique différente en ce qui a trait aux attitudes envers les langues en présence. Le discours de ces enseignants prend en considération les facteurs contextuels d'utilisation des langues. Dans leur parcours personnel et professionnel, ils s'efforcent de se démarquer de Madeleine et du directeur. Ainsi, ils prennent position, assez logiquement, en faveur de l'entrée du créole à l'école, compte tenu de sa valeur heuristique (Gilles, 2000) :

J- La réforme Bernard, je me souviens de ce moment. Pour moi, le côté, positif de cette réforme c'était la question de la langue. Cela paraissait quelque chose de positif, parce que c'est lors de cette réforme que le créole a pu trouver sa place dans l'enseignement scolaire. On pouvait enseigner le créole aux enfants.

À bien regarder, la langue de l'Haïtien est le créole. Mais parfois la société et aussi l'école, forcent les enfants ... parler le français... (focus group traduit, p.2)

À propos de l'ambivalence dans le choix des langues et du rapport de force au Bachelier, les enseignants du groupe de discussion sont moins directs, ou plutôt plus circonspects que Madeleine et le directeur. On dirait, à l'instar de Goffman (1973), qu'ils font de « *fausses notes*²⁹ », i.e. qu'ils sont en rupture avec la définition commune du contexte sociolinguistique général. Alors, à première vue, leurs représentations linguistiques semblent contradictoires et semblent remettre en question l'ID. En fait, ils tentent de relativiser les choses, tout en laissant paraître leur impuissance face à la LH qui s'est imposée à eux, dans le cadre socio-environnemental de l'enseignement-

²⁹ Selon Goffman, les « fausses notes » sont des accroc, des ruptures relatives à la définition que le locuteur/acteur se fait de la situation concernée.

apprentissage. Ils semblent admettre que la compétence nécessaire à l'usage de la langue légitime dépend du patrimoine social des apprenants.

G-J'aimerais savoir s'il y a des règlements ou quelque chose qui vous dit dans quelle langue il faut enseigner aux enfants. Ou bien, est-ce que vous faites votre choix vous-même? Comment arrivez-vous à décider que l'enseignement se fait dans une langue X ou Y?

Gil- Pour la langue, c'est pas qu'on ait choisi nous-mêmes. Par exemple, on arrive dans une école, on regarde la manière dont les gens fonctionnent et on suit la même ligne. Donc, on ne choisit pas. Et puis, avec la clientèle qu'on a, même si on avait voulu travailler de manière à ce que l'enfant s'exprime en français, c'est difficile. Les enfants viennent vous trouver avec des problèmes de langage qu'ils ont depuis le tout début. Ils ne peuvent pas s'exprimer. Et plus tard, c'est encore dans la même situation qu'on se retrouve. Même lorsque l'on fait des efforts pour que l'enfant arrive à s'exprimer, il ne peut pas. (Focus groupe traduit)

À propos de l'importance de parler français dans le milieu, Justin souligne l'impact et la force de la violence symbolique à laquelle s'expose celui qui ne se débrouillerait pas pour accéder à cette valeur que représente l'usage de cette langue en Haïti.

Oui, c'est important. Parce que le pays a deux langues officielles : le français et le créole. Normalement l'élève est censé être capable de parler le français. Et le plus souvent, même lorsqu'on dit deux langues, dans le pays, 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. Mais si c'est le créole qu'on parle, la personne est déjà trop occupée pour vous servir. (focus group traduit, p.8).

Il est évident qu'en Haïti, parler français prend une valeur hautement significative dans l'acte de communiquer. Barth (1969), Anderson (1991) et Hobsbawm (1992) soulignaient, à juste titre, le rôle de la composante linguistique dans l'entretien du sentiment d'appartenance à une communauté géographique, idéologique ou imaginaire. Au Bachelier, ce rôle est encore plus significatif.

Les acteurs du Bachelier entretiennent une attitude ambivalente, mais tout à fait consciente, envers les langues en présence. Sur le plan sociolinguistique, cela fait problème. Swiggers (1990) et Hoffman (1984, 1990) font remarquer que, dans les contextes post-coloniaux, l'idéologie coloniale subsiste et demeure agissante longtemps après la décolonisation. En effet, au Bachelier, tout se passe comme si l'hégémonie française continue subrepticement à influencer l'attitude des locuteurs au sujet des deux langues.

6.1.4 Le fait diglossique au Bachelier

Le discours des enseignants du groupe de discussion sur les langues laisserait croire à la survivance du fait diglossique au Bachelier. Quant au directeur, il rappelle clairement son désaccord, son regret et finalement sa résignation au sujet de la mise en application de la décision du MENJS visant à introduire le créole à l'école. À l'entendre, il s'agit d'une décision de courte vue et peu réfléchie de la part des concepteurs de la réforme. Obligé de s'y soumettre, il s'efforce de faire ce qu'il peut pour accompagner les élèves sur la voie du succès que seule la connaissance de la langue française peut garantir. Ne pouvant rien contre la volonté des pouvoirs établis, le directeur laisse entendre son sentiment d'impuissance et de résignation face à la situation. Il affirme cependant que le créole joue un rôle équivalent à celui du français dans son école, mais persiste sur la voie du mécontentement et du désaccord sur la présence de la LB.

D – Bon. Um, pour vous répondre, il joue le même rôle que le créole. Le français joue le même rôle que le créole.

G – Que le créole? C'est-à-dire ..., c'est-à-dire le rôle de ...

D – C'est une langue. La langue, la langue c'est le ciment qui unit les individus entre eux. (entrevue directeur p.3-4)

La LB devenue langue officielle, la minorité bilingue n'a eu d'autre choix que d'accepter cet état de fait et de s'assurer de limiter son étendue ou son impact dans les sphères formelles de la société haïtienne. Le directeur qui représente cette minorité agit dans le même sens dans son établissement. Il y va de sa survie et de la bonne marche des affaires. La vision minorisante qu'a le directeur de la langue créole 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 rôdés 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. Chez les sœurs, chez les frères, ils pratiquent, ils pratiquent ça, malgré que, mais c'est pas... Non, non. Non, non. Ils (parents issus de la couche paysanne) n'ont pas réagi. (entretien directeur p.3).

Tout cela, encore une fois, consolide au Bachelier la position du français, langue hégémonique.

Paradoxalement, le directeur accueille positivement l'introduction de la réalité haïtienne dans le cadre de l'enseignement en général et, en particulier, dans le cours de français langue seconde. Tout comme les enseignants du groupe de discussion, il accorde une valeur correctrice à la démarche, sans puiser à fond dans la culture et sans veiller à son intégration systématique dans le cadre de la démarche pédagogique. Cependant, la réalité haïtienne est considérée digne d'entrer dans l'espace scolaire sous l'angle du mode de vie, des mœurs et de préceptes moralisateurs qui poursuivent des objectifs pédagogiques.

L'ID, chez le directeur du Bachelier, porte à croire que, depuis la réforme Bernard, l'idéal du bilinguisme créole/français s'est effrité lentement. Une attitude méprisante face à la LB mine constamment les espoirs d'atteindre le but recherché. Une telle attitude pousse certains défenseurs du créole, comme Déjean (1993), à soupçonner la minorité bilingue et possédante d'entreprendre de nouvelles manigances en vue de conserver le pouvoir qui dépend de l'accès sélectif à la LH. Parallèlement, cette même minorité chercherait à maintenir la majorité unilingue créolophone hors des sphères du pouvoir décisionnel.

Au sujet de la relation entre la langue et la culture, le diglotte haïtien surprend. D'une part, pour des raisons déjà développées, les enseignants du Bachelier sont incapables de s'identifier totalement à la langue-culture de la LH. Ils entretiennent avec celle-ci un rapport utilitaire. La LH leur paraît imposée. Ils l'utilisent pour parvenir à subsister dans des circonstances de survie pénible, pour répondre à ses besoins primaires. La violence symbolique ambiante aidant, ils l'acceptent. La nécessité de se l'approprier découle de facteurs socio-idéologiques. En même temps, ils reconnaissent à cette langue une valeur communicative indéniable. Dans un contexte de mondialisation des échanges économiques et sociaux, le dogme de l'homogénéité linguistique (Blommaert et Verschueren, 1998) ne tient plus la route. Alors, dans une perspective internationale, le français devient la langue d'ouverture au reste du monde. Précisément, ils ne veulent pas s'isoler, mais on peut se demander si c'est à cause du désir réel et conscient de s'ouvrir aux autres ou du mépris de la langue créole.

Par ailleurs, ils s'affirment fortement créolophone, tout en présentant un visage paisible ne traduisant pas son tumulte intérieur. Ils auraient, selon l'intervention de Gilles, Justin et Théo, fait la paix avec lui-même. Il réclame son intégralité identitaire, basée sur la dualité linguistique :

Gil- Lorsqu'on parle français, cela ne veut pas dire qu'on a perdu notre identité. On utilise seulement la langue pour communiquer. La langue est un moyen de communication. Elle ne perturbe pas la réalité dans laquelle nous vivons. C'est ce que je tenais à dire.

J- Cela ne détruit pas notre culture.

Gil- Bon voilà. Parler français ne détruit pas notre culture. La langue française que nous utilisons est un moyen de communication qui nous permet de communiquer avec les autres personnes, les autres nations aussi. Mais cependant, notre réalité, notre culture peut toujours exister, même lorsqu'on enseignerait le français.

T- Le français ne remplace pas notre culture. (focus group traduit, p.22).

L'attitude de Madeleine envers les langues en présence contribue, tout comme celle du directeur, à consacrer l'hégémonie du français au Bachelier. Ses propos illustrent bien le flou ou l'inexistence d'un consensus social au sujet de la variété du créole à enseigner dans les écoles haïtiennes.

Vendredi 15 novembre 2002 – 9h25 – Les élèves sont en récréation. Madeleine jugeant de la compétence linguistique d'un collègue dit tout haut de ce dernier à maître Théo : «Li pa menm pale on bon kreyòl menm. [il ne parle même pas un bon créole] » (Cela sous-entend que si l'expression en langue maternelle pose problème, l'expression française serait, elle-même, d'autant plus problématique.) (notes de terrain, p.60)

Schieffelin et Doucet (1998) ont abordé cette problématique, sous l'angle de l'effort de hiérarchisation objective des variétés du créole haïtien en considérant, entre autres, l'aspect phonétique. Ces chercheuses ont signalé notamment une représentation sociale du créole sous la forme d'un continuum linguistique qui tend, soit à rabaisser cette langue, soit à la valoriser. Dans le premier cas, on parle de créole « rèk » (vulgaire), si la prononciation est plus authentique, plus éloignée ou simplement non-contaminée par la prononciation française. Dans le second cas, on parle de créole « swa » (châtié), lorsqu'il s'agit d'une prononciation francisée. Dans l'optique haïtienne, ces pôles de variation marquent la frontière entre des locuteurs créolophones « ignares et grossiers » d'une part et, de l'autre, des locuteurs bilingues « savants et raffinés ». Dans cette perspective, la référence que fait Madeleine à la prononciation, malgré son ambiguïté apparente, déborde sur des considérations subjectives du point de vue du linguiste, mais qui ne sont pas complètement arbitraires.

M- En français et en créole, non. Ce n'est pas pareil. Je vous l'ai déjà dit. Le créole, on le parle comme on veut, mais le français, ce n'est pas pareil au créole.

G- Lorsque que vous dites " on peut le parler..." vous voulez dire la façon dont on prononce?

M- Oui. La façon de prononcer. On ne prononce pas le créole comme le français.

G- Ainsi, c'est plus au niveau de la prononciation?

M- Oui, parce que le français est plus spécifique, plus classique que le créole. On prononce le créole comme on veut.

G- Classique dans quel sens?

M- Lorsque je dis "plus classique" c'est parce qu'il faut mettre les accents, faire des pauses. Il faut être correct, lorsqu'on parle le français. La moindre chose dite peut être une erreur. Je n'aime pas faire des erreurs. C'est pour cela qu'avant de venir faire la classe, je fais des recherches, je prépare mon cours. Vous comprenez? Si vous venez, ou un visiteur arrive et il me pose une question, je dois pouvoir lui répondre. Si un élève de la classe me pose une question, il me faut répondre. C'est pour cela qu'une fois rentrée chez moi, je prépare mes cours. Si à mon arrivée demain, vous me posez une question : "Mais comment telle ou telle façon...?" Je ne dois pas être dans l'embarras. (entretien enseignante traduit, p.18).

En fait, c'est l'inaccessibilité de la LH qui explique la prudence de Madeleine dans sa pratique restreinte de cette langue. Sa crainte de commettre des erreurs en parlant français a un effet négatif sur les élèves. Or, Madeleine a peur de la moquerie et craint particulièrement le mépris de ses pairs et de son employeur. En utilisant la LH, elle se doit de faire attention, d'être sur ses gardes pour éviter d'être réprimandée par la direction, d'où ses efforts constants pour adapter son expression linguistique aux exigences du marché linguistique formel du Bachelier. Son attitude reflète bien la règle fondamentale de toute interaction avec autrui, règle définie par Goffman (1973) et qui consiste, pour elle comme pour ses partenaires, à sauver la face³⁰. Le discours de Madeleine s'accompagne de signes de tension, d'anxiété, ainsi que d'une tendance à rectifier et à corriger ses dires, pour qu'ils coïncident avec les normes dominantes. Selon, Bourdieu (1991), cette hypercorrection est le signe d'une classe divisée contre elle-même, dont les membres cherchent, au prix d'une constante anxiété, à produire des expressions linguistiques qui portent l'empreinte d'un habitus différent du leur.

Tout se passe comme si le manque d'« intelligence » que Madeleine attribue à ceux qui sont incapables d'utiliser la LH était dû à leur mode unique d'expression, le créole. Ce serait le cas de la quasi-totalité des élèves du Bachelier. Une telle idée préconçue justifierait, dans l'esprit de certains, l'exclusion de la majorité unilingue créolophone des sphères décisionnelles de la société, dès 1804, au lendemain de l'indépendance et, dans une certaine mesure, aujourd'hui encore. Comme le fait remarquer si justement Doucet (2003), ces assomptions sont basées sur la simple acceptation de la supériorité structuro-cognitive, morale et culturelle inhérente à la langue/culture de la classe démographiquement minoritaire et porteuse de l'hégémonie française. Dans cette même logique, l'épuration linguistique devient une proposition

³⁰ Selon Goffman, la face est la valeur sociale positive revendiquée par le locuteur durant l'interaction.

pour un accès facilité à la langue légitime. En sa qualité d'agent de changement, Madeleine situe la question linguistique au centre des moyens visant à améliorer sa pratique enseignante. Elle privilégie d'emblée la séparation des langues dans sa classe et ce, très tôt dans le processus d'enseignement-apprentissage. Notons que son attitude pourrait refléter une forme de paix intérieure, une sorte de sécurité linguistique que s'est faite le diglotte haïtien, face aux langues en présence dans le milieu. Pour Madeleine, il ne s'agit point d'exclure le créole dans sa classe, mais de rendre les deux langues accessibles très tôt dans le cursus scolaire. Toutefois, c'est bien le français qui a le statut de la langue haute et pure. D'après l'institutrice, il faut éviter de mélanger la LH et la LB.

G- Et au niveau de la langue, comment voyez-vous ce changement?

M- Le changement à ce niveau devrait se faire depuis la classe débutante. Et à mon tour, lorsque j'aurai à faire la classe pour eux, je saurai que si je fais avec eux le créole, ce ne sera que le créole. Si c'est le français, on ne fera que le français. En ce moment, on est obligé de tout revoir (en français) depuis le début avec les enfants pour qu'ils puissent comprendre, pour les mettre dans le bain, pour faire passer le message. C'est ainsi que je vois les choses. (entretien enseignante traduit, p.23-24)

En cours d'entretien avec le groupe de discussion, Gilles a exprimé la certitude d'avoir réussi sa vie, en apprenant le français avec la bonne vieille méthode traditionnelle : celle qui privilégie l'accès au français comme unique langue d'enseignement. À ce sujet, il est opportun de rappeler qu'à aucun moment de l'histoire du pays, le français n'a existé de façon exclusive. La construction de la LB, résultat du mariage forcé entre le français, les langues africaines et les langues indiennes a débuté dès les premiers jours de l'arrivée des esclaves à Saint-Domingue et la mentalité coloniale, qui a persisté longtemps après l'indépendance, a entraîné l'occultation de ce phénomène. Aussi l'ID continue-t-elle d'être présente et agissante chez l'Haïtien, qui reste souvent déchiré, même en étant conscient de la portée socioculturelle et unificatrice du créole.

En répondant à la question portant sur le rôle ou la place du français dans cette école, Théo réagit spontanément : « *Par exemple, nous classons le français dans la première classe.* » (focus group traduit, p.7). Sa réflexion laisse entrevoir l'enseignant aux prises avec un conflit linguistique ambigu et complexe. Sans hésitation, il place la langue française au sommet de l'échelle des valeurs rattachées à la LH. Pourtant, c'est Théo qui, au départ, s'affichait fièrement comme l'un des rares produits de la réforme, puisqu'il a

fait sa scolarité en LB. D'ailleurs, il est difficile d'expliquer comment cet enseignant a pu être formé en créole, selon la méthode de la réforme, puisque aujourd'hui encore, le créole n'est devenu que partiellement langue d'enseignement. Les contradictions notées dans le discours de Théo se retrouveraient-elles également au niveau institutionnel?

L'instituteur précise :

C'est-à-dire que les gens de première classe peuvent parler le français, mais lui [cet élève du Bachelier], il n'en a pas le droit. C'est comme cela que je considère le français dans ce genre d'écoles. (focus group traduit, p.7).

Toutefois, l'hégémonie française n'a jamais eu le champ entièrement libre en Haïti. En effet 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. Gilles (2000) confirme, d'ailleurs, la perception différenciée de la LB selon le milieu socio-géographique, l'âge, le genre, le revenu, l'occupation et la classe sociale. Ces différentes représentations de la langue, qui sont en corrélation avec les caractéristiques socio-démographiques des interlocuteurs, sont largement documentées dans les recherches internationales (Goodman 1964; Orjala 1970; Fattier-Thomas 1984) et nationales (Valdman 1991; Déjean 1993).

Ainsi, 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 nouvelles, notamment l'insertion de quelques mots français dans une phrase créole, traduisent non seulement la duale appartenance à des sous-groupes différents, mais également l'adhésion aux valeurs différentes qui y sont associées. Depuis les études de Hymes (1972) et, plus tard, de Biber (1995), la variété linguistique n'est plus considérée comme un état de fait exceptionnel. En Haïti, c'est cette dualité linguistique et socio-identitaire qui porte certains chercheurs à parler de deux pays en un (Casimir, 1982; Fleischman, 1984; Barthélemy, 1989; Hurbon, 2001). De plus, comme le soutient Gumperz (1989), l'identité sociale est en grande partie produite par le langage. Les stratégies communicatives observées au Bachelier se rapportent, donc, à ce que Lepage et Tabourret-Keller (1985) nomment des actes d'identité. Cependant, ceux-ci, loin d'être harmonieux, dévoilent des locuteurs inconstants, ambigus

et qui restent dépendants des situations, comme l'ont signalé Bourdieu (1991) et Irvine et Gal (2000).

6.1.5 Les fondements de la réussite et l'idéologie diglossique

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

6.1.5.1 L'idéal de la réussite au Bachelier

En Haïti, la réussite scolaire, particulièrement pour les enfants de condition modeste, est l'une des voies les plus directes et les plus légitimes qui mènent à la mobilité sociale. Pour cela, la réussite aux examens de fin d'études secondaires, le baccalauréat haïtien, devient un critère pour évaluer l'efficacité du travail du directeur du Bachelier qui, par ailleurs, s'est donné comme mission d'aider les enfants défavorisés à grimper dans l'échelle sociale. Au point d'en arriver à oublier que, selon les résultats des travaux de Gumperz (1989), l'essentiel des activités des enfants est lié à des relations entre pairs.

Le contexte socioculturel du Bachelier ne correspond pas forcément à la thèse selon laquelle les attentes de la direction et des enseignants constituent un élément décisif dans l'évaluation et la réussite des élèves (Leacock, 1971; Rist, 1970; Sprindler, 1974; Mehan, 1979). Des thèses plus récentes sur la question portent plutôt sur les habilités, la multiplicité des comportements ou gestes mentaux et des dispositions observables des élèves, comme la motivation, les stratégies, les aptitudes et les styles d'apprentissage (La Garanderie, 1990; Skehan, 1991; Gardner, 1996; Fournier, 1999). Pourtant, malgré l'utilisation d'une pédagogie inappropriée au développement de compétences communicatives en LH, il s'est avéré que 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, le français. Cela porte à réaffirmer, à la suite de Méhan (1985) et de Gumperz (1989), que les facteurs sociaux et les idées qui prévalent à l'extérieur de la classe interviennent significativement dans le

processus d'enseignement/apprentissage. 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.

Pourtant, même si le directeur ne valorise pas ces élèves d'origine modeste, il tente d'accomplir sa mission : les amener à réussir au baccalauréat et les tirer de la misère. Pour ce faire, il mobilise tout son arsenal de domination symbolique, en recourant tant à la force physique qu'aux pressions psychologiques. Conscients de leur situation, les élèves n'en demandent pas mieux, ce qui explique le choix de cette école, qui n'est pas menacée par une diminution de ses effectifs, même à long terme.

Il n'est alors pas étonnant que le directeur utilise la stratégie du « *coping* », au sens que Hargreaves (1967) donne à cette expression, c'est-à-dire, l'ensemble d'activités constructives et créatrices visant, dans un contexte donné, à la protection de soi et de ses intérêts. Au Bachelier, cette stratégie a pour but de concilier les intentions personnelles du directeur aux contraintes socio-administratives qu'impose l'encadrement pédagogique du personnel enseignant. Le maître de l'établissement y arrive en se rappelant ses propres racines paysannes dont il s'est affranchi, grâce à ses succès scolaires. Ainsi, il se sent en paix avec sa conscience, car même en refusant certaines responsabilités ou contraintes administratives, il remplit l'honorable devoir moral qui consiste à contribuer à corriger les inégalités sociales marquées de la société haïtienne.

Tout se passe comme si tout le mérite de la réussite aux examens d'État revient directement à la hiérarchie de l'établissement, sans qu'on n'accorde de crédit au travail de la base enseignante. Le baccalauréat (examen de fin d'études secondaires) représente une étape essentielle dans la formation de la jeunesse. Tout comme les élèves, les directions d'école sont prêtes à tout pour obtenir le succès. C'est une question d'honneur. C'est aussi une forme de publicité efficace et rentable. Les parents sont extrêmement sensibles à cette réalité. Ils consentiront à tout pour que leurs enfants puissent accéder à cette forme de réussite sociale. La direction va même jusqu'à transformer la réussite en instrument de pouvoir et s'en sert pour attirer une plus large clientèle.

6.1.5.2 La réussite socio-scolaire et la « pensée du jour »

D'autres valeurs plus subtiles viennent appuyer l'obsession de la réussite scolaire au Bachelier et, de ce fait, nourrir l'ID. Par exemple, « La pensée du jour » contribue en quelque sorte à véhiculer de telles valeurs.

L'importance que Madeleine attribue à ces pensées qu'elle inscrit chaque matin au tableau, m'a poussé à chercher à déceler la logique qui les sous-tend, malgré l'incompétence évidente dont elle fait montre dans sa pratique pédagogique :

M- Non, ils ne la lisent pas ensemble.

G- Comment pouvez-vous savoir si cela leur dit quelque chose ou non ?

M- (Rires) Ça c'est vrai. Je n'en ai jamais fait la remarque.

G- Mais lorsque vous l'écrivez ici, vous la mettez bien pour une raison qui est ... ?

M- Oui, obligatoirement, il faut écrire la pensée.

G- Mais l'enfant qui est assis là dans la classe, que pensez-vous que cela lui apporte ?

M- Eh bien bon, je ne le sais pas. Bon, maintenant, cela devrait vraiment faire l'objet d'une leçon. Mais c'est très important d'écrire pour eux la pensée, la date. La pensée est très importante. Eh bien, je n'ai jamais cherché à connaître leur opinion sur la pensée du jour. Je n'ai jamais été au-delà de tout cela. (Entretien enseignante p.11)

L'observation a révélé que plus de 90% des pensées inscrites au quotidien par Madeleine avaient une portée religieuse : « Dieu aime les enfants francs et sincères. Dieu est grand. L'Esprit Saint nous éclaire. Dieu veille. La prière est la respiration de l'âme. ». Et j'en passe. En général, Madeleine banalise le rôle didactique de la « Pensée du jour » dans la classe, mais pour tenter de pousser la réflexion, une question l'invite à se prononcer sur le bénéfice que peut tirer l'élève de l'explication de la pensée du jour. Dans sa réponse, l'enseignante se rabat, comme d'habitude, sur l'aspect purement linguistique de l'exemple qu'elle propose, « Dieu aime les cœurs purs » :

Oui finalement, je lui montre que si Dieu aime... Dans le verbe, il y a « aimer » Il y a Dieu, il y a cœur... Dieu aime les gens qui sont dans la droiture. (Entretien enseignante traduit, p.12).

Madeleine s'attarde longuement sur cet aspect linguistique, pour n'effleurer qu'en fin de propos le message sous-jacent. « La pensée du jour », le message ou le contenu à portée religieuse se confondent avec les stratégies d'enseignement-apprentissage et restent trop boiteux pour les soutenir :

G- Considérez-vous que vous donnez un cours de français. Qu'enseignez-vous au juste à l'enfant ?

M- Oui, oui, oui. Je lui enseigne "le cours" c'est-à-dire comment les choses peuvent être ?

L'effet tranquilisant de ces pensées saute aux yeux. Inscrites journallement au tableau, elles ont également une fonction purement symbolique, mais jusqu'à quel point? Notre observation a révélé que ces pensées, aussi utiles qu'elles puissent être, ne sont pas exploitées directement en classe. Vu le faible niveau de compréhension des élèves en ce qui concerne la lecture de la LH, on se demande comment ils peuvent en tirer les leçons souhaitées.

Des références religieuses qui étayent les pensées du jour de Madeleine apparaissent également, non sans raison, dans différentes anecdotes racontées par les enseignants. C'est que le fait religieux semble être encore prédominant dans tout discours sur la langue française en Haïti. Le poids social de la LH fait qu'elle représente l'une des rares portes d'entrée pour que la masse défavorisée accède à des conditions socio-économiques meilleures. Cela explique, en partie, la pratique de la prière quotidienne ou de l'inscription quotidienne de pensées à portée religieuse dans une école laïque. Existe-il une forme de reconnaissance ou de redevance envers cette institution qu'est la religion? Il semblerait en tout cas qu'elle soit l'une des rares institutions susceptibles d'offrir une chance, aussi infime soit-elle, à ces enfants issus d'une classe défavorisée et ostracisés à l'école de par leurs conditions sociales, au Bachelier.

6.1.5.3 La réussite socio-scolaire et la valeur du jeu-école au Bachelier

Au Bachelier, jouer à l'école est une activité récréative récurrente et significative, comme les notes de terrain permettent de s'en rendre compte:

Vendredi 31 octobre 2002 – 10h05 – Un groupe de garçons s'installe à quelques pas de moi. Ces garçons jouent au professeur. Ils imitent les enseignants dont ... le rôle consiste à distribuer des coups de règle sur la paume des mains des élèves. Il s'y passe, en même temps, une activité de math. J'entends dire des chiffres, et apparemment, les erreurs sont sanctionnées, comme le fait Madeleine. (Une autre activité qui me fait penser à la reproduction, dans le sens de ce que l'on vit, de ce que l'on sait et le rapport singulier que tisse l'expérience quotidienne dans la construction de l'identité de ces élèves, relativement au pouvoir et au savoir.) (notes de terrain, p.9).

De façon générale le jeu vise, selon Mauduit (1960), à faire abstraction des dures réalités de la vie, à éloigner les soucis et, par la détente qu'il procure, à reconstituer ses

forces. En s'opposant au caractère sérieux, exigeant et coercitif de l'école, jouer à l'école offre repos et confort.

Suite à la récréation du 7 novembre, un garçon fait remarquer l'intensité du jeu, durant cette période, en pointant du doigt son talon de soulier décollé. Cette situation démontre l'importance de ces pauses intermittentes, la nécessité de se défouler comme moyen de *coping* face à l'activité contraignante d'apprendre. C'est aussi un reflet de la société globale qui marque l'importance du défoulement, notamment en contexte coercitif, par ce dicton populaire : «Le gouvernement qui omettrait d'organiser l'activité carnavalesque perdrait le pouvoir ». (notes de terrain, p.33)

Cependant, contrairement à ce qu'évoque Mauduit, le jeu-école dont il est question au Bachelier, a une valeur utilitaire. Il offre aux élèves non seulement une occasion d'évasion, mais encore une opportunité d'apprentissage collectif. En effet, mes observations révèlent que, sous l'égide d'un organisateur, ces élèves reprennent, dans le cadre de l'école-jeu, les activités effectuées en classe avec l'enseignante. Quant à l'organisateur, il dirige avec force et autorité. Par ailleurs, il n'a pas manqué de faire appel au premier de classe pour y participer.

Le jeu-école est une occasion d'échange, une activité compensatoire. Il permet également un exercice symbolique de divers métiers, ainsi qu'un entraînement aux rôles sociaux observés dans le milieu. Il n'est point surprenant que ce jeu, aussi utile soit-il, soit également marqué par la cruauté, forme de manifestation de la violence symbolique acquise dans le contexte scolaire : ce jeu de rôle offre aux élèves l'occasion de reprendre et d'imiter l'activité d'apprentissage au Bachelier. Il est organisé autour de la reproduction d'exercices scolaires, imprégnés de violence arbitraire, telle que subie dans le vécu quotidien. Les joueurs se répartissent alors les rôles d'élèves soumis, face au responsable du jeu-école, qui joue lui-même le rôle d'enseignant ou d'administrateur.

6.1.5.4 La réussite socio-scolaire et la lutte des sexes au Bachelier

L'observation et les entretiens ont permis de constater que la problématique de la lutte des sexes est source de conflits entre pairs, notamment en ce qui concerne la reproduction des valeurs vécues. Il est alors question du respect de l'autorité que chacun, fille ou garçon, s'octroie arbitrairement dans la classe. Prédominera et règnera seulement celle, ou plus certainement dans une société encore machiste, celui qui parviendra à

s'imposer à la majorité, d'une manière ou d'une autre, et tous les moyens sont bons pour parvenir à ses fins. Pour illustrer cette forme de compétition dans sa classe, Théo rapporte la chanson thème composée par les filles :

Je les entends souvent chanter une petite chanson :

* A l'école des filles on mange du riz et du poulet, à l'école des garçons, les pelures de patates. Pour la dictée, je sais que j'aurai zéro, pour les calculs j'aurai zéro, mais pour l'élocution j'aurai la meilleure note*.

Je me suis dit que j'étais avec les filles parce qu'on allait gagner... (focus group traduit, p.26).

Il aura fallu que Théo donne cet exemple pour qu'apparaisse enfin toute la complexité de la question. La chanson fait ressortir la forte charge sociale de cette compétition saine en apparence. Elle offre aux filles un canal d'expression sécuritaire pour évacuer tout le stress, plus conscient qu'inconscient, subi par l'être féminin dans ce milieu. Tout d'abord, ce n'est pas par hasard que le chant attribue à l'un et l'autre sexe des types de nourriture différents. En effet, les pelures de patates³¹ qui sont servies aux garçons sont des déchets que l'on donne habituellement aux porcs, tandis que le riz et le poulet réservés aux filles sont des mets prisés. À travers deux types de nourriture si opposés, se livre une lutte profonde entre les deux sexes : il faut en vouloir terriblement à l'autre pour lui offrir la nourriture des porcs. C'est que sur le plan socioculturel aussi les préjugés sont tenaces : la chanson oppose, d'une part le savoir, représenté ici par l'orthographe ainsi que le calcul et, d'autre part, l'art de la parole dans lequel les filles semblent exceller. Une telle opposition délimite les aptitudes d'apprentissage différenciées au féminin et au masculin dans le curriculum caché du Bachelier. Justin voit cependant un bon côté à la lutte des sexes :

C'est quelque chose de positif pour la classe parce que je vois que la classe progresse. Parce que lorsqu'il y a de l'orgueil dans la classe, cela permet que les élèves travaillent davantage...une telle ambiance. Mais malheureusement, je ne la trouve pas. Parce que de nos jours, les élèves n'ont pas d'orgueil. Autrefois, ils en avaient. (focus group traduit, p.26/27).

Des attitudes différenciées en fonction du sexe (Bourdieu, 1998) ne sont pas seulement le lot des élèves. Ainsi, dans le groupe de discussion, Nora évite d'occuper le centre de la conversation, même lorsque je l'invite à le faire. Elle se contente d'approuver et de renchérir ce qui a été avancé par ses collègues masculins. Il s'agit d'une attitude assez féminine, signalée dans certaines sociétés peu industrialisées et que West et Zimmerman (1977, p524) définissent comme suit : « *Dominance in conversation*

³¹ Il ne s'agit pas ici de la pomme de terre, mais de la patate douce. Ce légume à bon marché est facilement accessible à la majorité de la population.

parallels their dominance in society ». Par contre, Nora sort un peu de son mutisme dans les conversations auxquelles participe Madeleine, femme d'expérience ayant acquis de la notoriété à l'école.

En général, les rôles réservés aux différents sexes cachent des enjeux de pouvoir. En Haïti, des progrès remarquables ont pu être enregistrés au chapitre de l'émancipation des femmes : création d'un ministère de la condition féminine en 1990, accès d'un nombre de plus en plus élevé de filles à l'école - même si ce nombre reste inférieur à celui des garçons -, élection d'une femme à la tête du gouvernement provisoire de 1989... Mais, le milieu masculin du Bachelier, microcosme représentant la société haïtienne, n'accepte pas vraiment que la femme prenne le contrôle et se retrouve en position de pouvoir. Cela implique-t-il un accès encore plus restreint aux produits valorisés et valorisant du marché sociolinguistique haïtien, plus précisément l'usage de la LH ? Pense-t-on encore que la femme doit avoir une attitude réservée? Croit-on que, dans les conversations, elle doit appuyer l'homme, comme le constatait Fishman (1980) en Amérique du Nord? Si tel était le cas, de telles attitudes contribueraient au renforcement de la violence symbolique au Bachelier et expliqueraient que Nora soit si fragile, si peu sûre d'elle-même et finalement complice, au sens où l'entend Bourdieu (1991).

Au Bachelier, Nora agit effectivement en complice de l'ID qu'elle a intégrée, intériorisée et qui, inconsciemment, dicte sa façon de se comporter dans le quotidien. Dans un contexte d'inégalité des sexes, l'ID se manifeste par une forme de négation de soi, une attitude de déni, d'effacement et de retrait. Nora, la seule femme du groupe de discussion, suit la voie du renforcement et de la perpétuation de l'ID au Bachelier.

On peut enfin se demander, de façon générale, si un contexte d'inégalité des sexes n'indiquerait pas l'existence d'un terrain psycho-social propice à la violence exercée contre les femmes, sous la forme de sévices sexuels et de viols perpétrés ouvertement pour la première dans l'histoire sociopolitique du pays durant notre présence sur le terrain.

6.2 Pratiques et représentations pédagogiques

Pour interpréter les résultats relatifs aux pratiques et représentations pédagogiques, la pédagogie, prise comme catégorie d'analyse, est envisagée comme instrument d'exercice du pouvoir dans le milieu diglossique haïtien. Elle peut être considérée comme un ensemble de pratiques et d'actes au cours desquels celui qui possède le savoir a des contacts réguliers avec un groupe de personnes qui doivent acquérir ce savoir. Cette partie tentera d'interpréter les pratiques et représentations pédagogiques des différents acteurs du Bachelier afin d'en dégager un sens.

6.2.1 Le directeur et la pédagogie

Les données recueillies révèlent de graves lacunes dans la formation pédagogique du personnel. Le maître de l'établissement lui-même n'est pas tout à fait à l'aise en ce qui concerne la méthodologie d'enseignement-apprentissage du français dans son école. Il ne paraît pas être au courant du discours actuel qui préconise une vision nouvelle dans l'enseignement du français en Haïti. Tout comme les enseignants, il lui est impossible d'évaluer la portée du nouveau titre du cours de français : « Français langue seconde », au lieu de « Français » tout court. Incapable de saisir en quoi diffèrent les deux titres, il choisit la stratégie de l'évitement qui lui permet de sauvegarder son image de chef d'établissement. Il bifurque, évite d'aborder la question de ses responsabilités au sujet de l'encadrement pédagogique du personnel et conclut : « Toujours le français. Il n'y a pas de différence » (entrevue directeur p.4). Il pense pouvoir affronter ainsi les contradictions inhérentes à son milieu au sujet de l'implantation du nouveau curriculum. On comprend alors que les modalités d'enseignement-apprentissage puissent rester figées, telles que j'ai pu les observer. Les difficultés que peut entraîner l'usage d'une langue seconde dans cette école se laissent également deviner.

Les propos du directeur restent confus. Avant même de répondre à la question relative à la formation continue des enseignants, il s'empresse d'accuser les élèves de mauvaise volonté et de manque d'intérêt pour l'apprentissage du français. Il invoque ensuite la politique éducative, puis occulte la réalité objective pour présenter une image

tout à fait contraire à celle observée dans la salle de classe. Enfin, pour expliquer comment les enseignants font entrer la réalité haïtienne en classe, à l'aide des manuels recommandés, il se cantonne dans de vagues assertions :

Premièrement, par moment, le professeur change de manuel pour donner des explications plus avancées. Ok. Le professeur, il enseigne, il est avancé, il est documenté. Par conséquent, il passe le message aux élèves et les élèves arrivent à comprendre, à pratiquer. (entretien directeur p.7).

Voilà une démarche que Madeleine suivrait difficilement, elle qui se plaint de tant de choses : la disparition de certains manuels plus efficaces, ses difficultés à se ressourcer, que ce soit seule, auprès des collègues, ou dans les librairies. Elle regrette aussi de ne plus pouvoir inviter les élèves à imiter des exercices effectués au tableau. La réalité, c'est qu'elle est parfois incapable de donner les explications appropriées.

En fait, d'après mes observations, l'enseignement du français est un enseignement figé dans l'espace socio-scolaire du Bachelier. Dans cet espace reproducteur par excellence d'attitudes, de comportements et d'idéologies à transmettre aux enfants haïtiens, le directeur, de par une position sociale assurée par l'usage de la LH, se voit comme un individu en mission et, pour accomplir cette mission de faire accéder à une vie meilleure ses congénères de la classe paysanne, il attribue à la langue française un rôle pivot. Cependant, la langue est envisagée dans cette école sous l'angle de la pédagogie traditionnelle, dont j'ai exposé les éléments saillants au chapitre précédent, et sans se préoccuper de son utilisation à des fins de communication dans le milieu.

Or, la compétence communicative, qui s'acquiert en situation et par la pratique, implique à la fois la maîtrise de la langue et des situations dans lesquelles l'usage de cette langue est socialement acceptable (Hymes, 1972). Au Bachelier, compte tenu des conditions superficielles d'acquisition de la LH, le développement d'une compétence communicative, respectueuse de l'adéquation de la forme correcte aux contextes appropriés de son utilisation, demeure peu probable.

Somme toute, je me retrouve face à un directeur d'école qui nie la problématique de fond, c'est-à-dire la formation insuffisante de son personnel. Il n'hésite d'ailleurs pas à présenter ce personnel comme détenteur d'une compétence linguistico-

pédagogique adéquate. Le double jeu est en place, puisque le manque de formation des enseignants ne modifiera en rien les attentes que le directeur a envers eux. Il s'agit là d'une forme flagrante de violence symbolique, soutenue par le rôle et le statut du chef de l'établissement.

6.2.2 Madeleine, l'enseignante observée et la pédagogie

La forçant à réfléchir sur sa pratique pédagogique en répondant à une question portant sur sa compétence professionnelle, Madeleine soutient que les éléments de la lecture et de la grammaire du français sont les plus faciles à enseigner. Cette affirmation confirme que la pratique observée n'a effectivement, comme élément central, que l'étude de la langue à travers des textes peu expliqués. Puisque ce sont les seuls qu'elle peut préparer sans l'aide des autres enseignants, ces textes peuvent donner à Madeleine l'impression qu'elle est compétente. Stratégie du confort aidant, elle se réfugie dans le plus connu. La stratégie est rentable, puisqu'elle contribue à valider l'institutrice et à légitimer sa pratique, même lorsqu'elle impose aux élèves les sempiternels exercices de mémorisation. C'est la preuve qu'elle a elle-même fort peu assimilé la langue d'enseignement.

G- Une fois en classe, tout continue d'aller bien?

M- Oui, oui. Je l'ai mémorisé. S'il m'arrive d'avoir un oubli, je regarde mes notes. (Entretien enseignante traduit, p.7/8).

La violence symbolique en œuvre au Bachelier fait ressortir les comportements souvent ambigus du personnel enseignant, sous forme de diverses stratégies de « coping ». Dans le cas de Madeleine, il s'agit de stratégies de confort visant à masquer son incompétence en LH et à légitimer sa position. Dans le cas des autres membres du personnel du Bachelier, la stratégie du blâme et de la déresponsabilisation permet de se soulager la conscience et de conforter la pratique adoptée. Ainsi, les enseignants du groupe de discussion accusent les paliers administratifs immédiat et supérieur d'être responsables de leur inaptitude à mettre en œuvre la méthodologie préconisée par la réforme.

Madeleine emploie donc une stratégie proche de celle utilisée par le directeur, celle de l'évitement, avec la différence qu'elle doit faire face au groupe classe dans sa

pratique quotidienne. Cette stratégie d'évitement lui permet d'expliquer la pratique pédagogique du questionnement « imaginaire » et de corriger, avec plus de rigueur, les cahiers des élèves. La correction devient par ailleurs un lieu d'exercice du pouvoir et une forme de sanction négative. Alors que, dans le domaine de l'enseignement des langues secondes, Hymes (1972), Krashen (1981), Stern (1983) signalent l'utilité de l'erreur comme indice perceptible du processus d'acquisition de la grammaire de la langue étudiée.

Tout comme dans le contexte socio-politique, où il est possible que le citoyen intervienne dans le processus politique, dans le contexte du Bachelier, il est également possible à l'élève d'essayer d'intervenir dans le processus pédagogique. Dans les deux cas, il suffit que l'intervention aille dans le sens du détenteur du pouvoir : responsables politiques dans le premier cas, enseignants dans le second. Or, au Bachelier, les enseignants détiennent seuls les balises d'un simili-dialogue façonné de toutes pièces (Hurbon, 1996; Jean et Maeschalck, 1999; Trouillot, 2002), dialogue auquel l'élève est appelé à faire semblant de contribuer (Hornberger, 2001). Tout se passe alors dans une théâtralité, au sens goffmanien du mot, où les individus en interaction sont comme des acteurs en situation de représentation. L'école haïtienne procure-t-elle un espace d'entraînement qui porte à la reproduction d'un comportement dénué de réflexion, axé sur la survie à tout prix, l'acceptation et la résignation?

Toute tentative d'inciter Madeleine à aller plus loin, à élargir l'acte pédagogique, devient problématique; elle garde ses idées arrêtées, sans pouvoir aller au-delà du concret et de l'immédiat. Tout se lit au premier degré : l'objectif inscrit au tableau, le geste concret posé ou les propos repris tels qu'entendus.

Oui, l'élève voit le geste de la maîtresse. Il va donc se le rappeler. A son arrivée chez lui, il va répéter ce que la maîtresse avait fait. Si la maîtresse avait lancé un slogan, il va le rapporter à la maison. (Entretien enseignement traduit, p.8)

On comprend que, dans un tel contexte, l'élève haïtien du Bachelier soit dépersonnalisé et vidé de son essence, car il s'agit de le gaver de notions diverses, préférablement en LH, comme on gave une oie, puisque la mémorisation est érigée en panacée pédagogique, en méthode magique. Ô paradoxe! C'est pourtant ce que ces

enseignants croient faire, même en véhiculant une conception figée de l'apprenant. Madeleine est catégorique : « Non, il (l'élève) n'apprend que le geste qu'on fait. Il les mémorise. » (Entretien enseignante traduit, p.14).

Il a fallu remettre en question la pédagogie utilisée dans l'enseignement des langues au Bachelier. Interrogée sur le manque d'exercices de prononciation en français, comme il en existe dans le cours de créole, Madeleine est obligée d'enlever les œillères qu'elle gardait devant la LB, mais l'institutrice persiste à croire que des langues de valeur inégale ne peuvent se côtoyer. Ce classement hiérarchique des langues l'empêche d'aller au-delà de ses impressions. Cela l'empêche également d'entreprendre des activités conformes aux règles pédagogiques et susceptibles d'être fructueuses pour les élèves. Elle avoue être complètement fermée à l'apport possible de la langue créole dans le cadre du cours de français. Et sa réponse est assez éloquente :

...Cela permettrait de montrer à l'élève la différence orthographique du même mot écrit en français et en créole. Ce qui veut dire que nous n'avons pas de livres montrant cette différence. Aussi, je ne porte pas attention, dans mon cours de français, à faire aussi le créole, afin qu'ils comprennent mieux. (Entretien enseignante traduit, p. 8).

Madeleine fait montre d'une socialisation fort réussie en ce qui a trait aux sentiments développés par rapport à la LH. Cette haute appréciation du français est une attitude qui, dans le cadre de sa pratique, la place au rang de passeur (Zakhartchouk, 1999) agréé. Il reste que le fait de vouloir prendre son temps pour bien dire révèle sa compétence limitée en français. Toutefois, l'enseignante ne veut pas rater son spectacle, elle s'assure d'éviter les « fausses notes », elle veut prendre sa place sur la complexe scène sociolinguistique haïtienne.

Tout compte fait, le succès scolaire, professionnel et social auquel contribue le Bachelier dépend très largement de sa capacité à faciliter l'accès à la langue de prestige et au savoir, à produire des élèves « bilingues » et à améliorer leurs résultats scolaires.

6.2.3 Les enseignants du groupe de discussion et la pédagogie

Ces enseignants avouent n'avoir pas eu une formation plus poussée qui leur permettrait de mieux enseigner la LH. À ce sujet, il y a une déresponsabilisation totale de

la direction. Le directeur déclare que c'est suffisant de payer régulièrement les enseignants. Il ne peut se charger, en plus, de leur formation continue. D'ailleurs, cette nouvelle dépense ne ferait que diminuer ses bénéfices. S'il y a problème, la faute en incombe au ministère de l'Éducation, qui a autrefois formé ces professeurs dans le cadre du système d'enseignement post-secondaire gratuit. Comme l'affirmait Madeleine, les enseignants, livrés à eux-mêmes, doivent se débrouiller seuls, au risque de perdre leur emploi. Pour certains d'entre eux, comme Nora, c'est le résultat aux examens d'État qui compte : la liste des élèves qui ont réussi au baccalauréat, liste affichée à la porte de la direction, preuve de l'efficacité de l'établissement. Tout porte alors à croire que le paraître reste une caractéristique majeure du milieu diglossique haïtien.

Madeleine, enseignante senior, parce qu'elle a des liens de parenté avec le directeur, a un statut privilégié, d'où la source de son pouvoir symbolique. Par contre, les enseignants du groupe de discussion n'ont aucun lien avec le maître de l'établissement. Leur seul critère d'embauche est leur connaissance des langues en présence, ce qui les rend dignes d'être écoutés, dignes d'occuper leur poste et leur fonction. C'est là un outil de pouvoir, celui que donne un emploi mérité sur la base du savoir et qui leur permet de se distinguer de ceux qui doivent leur place à des relations personnelles. Ils sont conscients d'avoir ce pouvoir de parole qui leur permettra, non seulement d'agir sur l'expression linguistique des élèves, sur leurs idées et sur leurs émotions, mais encore de concrétiser des objectifs personnels plus profonds. La stratégie sous-jacente de valorisation de soi qu'utilise Gilles en est la preuve. Une certaine compétence linguistique lui permet de nous inviter à voir ce qui se passe dans d'autres salles de classe du Bachelier. Il s'agit de pratiques auxquelles il ne souscrit pas et qu'il n'hésite pas à dénoncer :

Gil- Mais il y a une autre chose importante aussi. Il ne faut pas dire qu'il suffit seulement de faire sortir l'enfant des milieux défavorisés. Il y a des professeurs qui, du fait que le créole soit accepté, ne parlent que cette langue sans jamais essayer de parler un peu le français avec l'élève. Si vous, en tant que professeur, vous ne faites jamais un effort pour parler le français lorsque vous expliquez quelque chose... Alors que dire des élèves? Même les mathématiques peuvent s'expliquer en français aussi. Il y a des choses qu'on peut expliquer en passant du créole au français. Il y a des explications qu'on donne et on voit que les élèves sont à l'aise pour comprendre. Alors, on fait le cours en français. Si on essaie de faire ainsi, on peut aider les enfants à entendre. Si le professeur s'exprime en français, lui aussi il va essayer de s'exprimer en français. (focus group traduit, p.9)

Bien que les enseignants du groupe de discussion aient une compréhension appréciable des ramifications sociales de la pratique enseignante, ils ne négligent point certaines stratégies du *coping*, comme le font les autres acteurs. La dernière intervention de Gilles pourrait permettre de comprendre la raison pour laquelle Madeleine utilise dans sa classe une pédagogie si décontextualisée. C'est que les enseignants font ce qu'ils peuvent, avec la formation et le matériel limités qu'ils ont.

Le manque de formation du corps enseignant a une autre incidence importante pour la formation de la clientèle. Il a largement contribué à renforcer la résistance des enseignants à l'implantation de la réforme Bernard, réforme qui, rappelons-le, avait pour principal objectif de moderniser le système éducatif haïtien. En outre, Justin signale une autre forme de violence imposée au corps enseignant, celle de l'obliger à enseigner le créole sans préparation. Il y voit l'incapacité de l'administration, plus précisément le MENJS, à reconnaître les lacunes et faiblesses de ses membres. Justin pense également que le ministère cherchait délibérément à occulter tout cela pour pouvoir appliquer hâtivement la réforme.

Mais, il y avait une faille. À bien des endroits, la réforme proposait une démarche d'enseignement nouvelle pour laquelle les professeurs n'étaient pas préparés. L'utilisation du créole comme langue d'enseignement s'est faite trop vite. (*focus group traduit, p.1*).

En effet, il s'agit de l'une des causes de l'échec de la réforme Bernard (Locher; Malan; Pierre-Jacques, 1987). Plus de trente ans plus tard, les changements proposés par cette réforme font encore ressurgir, chez les enseignants du Bachelier, une réaction de défensive et une résistance certaine au changement. Gilles précise :

Oui, autrefois, on avait la méthode d'enseignement traditionnelle. Et cette méthode, on ne devrait pas l'exclure dans l'enseignement scolaire parce qu'on a pu constater qu'elle nous a donné de grands penseurs pour le pays. Et tous ceux qui font autant de commentaires sur le sujet actuellement, ils ont tous appris avec la méthode traditionnelle. (*focus group traduit, p.3*).

Il est donc évident que la langue demeure un élément central de toutes les stratégies pédagogiques en œuvre au Bachelier. Cependant, les stratégies pédagogiques des enseignants du groupe de discussion semblent être plus centrées sur l'apprentissage des élèves que sur leur lutte pour survivre. Bien qu'ils reconnaissent la nécessité ou plutôt l'importance de procurer à l'élève un contact fréquent avec la LH, ils sont d'accord avec Gilles pour tenter l'usage de l'alternance codique dans la classe. Ainsi, Gilles appuie la

conception de l'utilité heuristique de l'usage du créole en classe, en mettant l'accent sur la compréhension :

On est obligé de faire une petite transition pour expliquer comment on pourrait dire en créole ce qu'on vient de dire en français. Et des fois, on peut faire quelque chose en créole et expliquer comment en français on pourrait le dire également. (focus group traduit, p.10).

6.2.4 L'idéologie diglossique et la pédagogie

Dans les sociétés émergentes qui sont aux prises avec le dilemme diglossique, l'école représente le principal ascenseur social pour les apprenants de condition modeste. Toute activité pédagogique dans ces milieux doit mener à la réussite.

6.2.4.1 La pédagogie de la récitation et de la mémorisation

Pour atteindre les objectifs pédagogiques définis dans le curriculum officiel du MENJS, la mémorisation et la récitation sont les principaux modèles pédagogiques utilisés au Bachelier. Mes notes d'observation le confirment :

Lundi 25 novembre – 12h00 – Madeleine se met debout, efface le tableau, y inscrit : « Vocabulaire ». Elle aligne toute une série de mots épars, rattachés à aucun contexte, ni à aucun texte préalable : « l'herbe, le peuplier, la tempête, des habits, les chiots ... » Elle continue à écrire. Les élèves commencent à sortir leur livre de conversation française. (D'où viennent tous ces mots, à quoi se rapportent-ils, que vont-ils en faire?)
12h15 – Madeleine demande aux élèves de les lire au tableau. Ils le font en chœur, à voix criardes. (Savent-ils à quoi réfèrent les mots « pré » et « automne »?) Soudain, Madeleine commence à en effacer pour demander l'épellation individuelle de mémoire. Les élèves y parviennent difficilement. (La mémorisation, comme technique ne s'utilise pas seulement pour réciter les leçons du jour. Elle fait partie intégrante du mode d'enseignement) (notes de terrain, p.73).

On comprend que, dans ce contexte, l'élève fait ce qui lui est demandé sans questionner, puisque Madeleine et les autres font preuve de peu de créativité et d'innovation dans leur enseignement. Ainsi, pour réciter ses leçons par cœur et réussir, chaque élève doit posséder son manuel scolaire : une exigence incontournable de l'établissement. Madeleine explique :

Ah oui, pour les récitations, il y a des enfants qui savent leurs leçons. Toujours. Les enfants qui ne savent pas leurs leçons sont ceux qui n'ont pas de matériel, pas de livres... Mais ceux qui ont tous les livres savent toujours leurs leçons... Lorsque l'enfant a tout son matériel, cela me permet de mieux travailler... En plus, on le lui montre, car il a les images devant lui. Ainsi, s'il a son livre, l'enfant montre plus d'intérêt. (Entretien enseignante traduit, p.21).

D'un côté, il s'agit ici d'une méthode qui consiste pour l'élève à répéter à satiété des mots nouveaux, de façon à les mémoriser pour enrichir son vocabulaire. De l'autre, il

s'agit de formes de contrôle social et de garantie de contact avec la langue cible hors de l'école, au-delà de la supervision enseignante.

Plus précisément, la récitation est une autre occasion de démonstration du pouvoir arbitraire. C'est aussi un masque qui cache des lacunes plus profondes : la capacité ou la volonté de faire des efforts pour donner les explications nécessaires et les faire comprendre. Ainsi se trouve court-circuité cet élément essentiel de l'acte d'enseigner et d'apprendre : l'explication. Cependant, la pratique de la récitation permet une démarche qui peut, dans certains cas, se révéler utile. Elle oblige l'élève à une lecture minimale. Qui sait ce qui peut en être éventuellement retenu? La récitation devient par ailleurs un moyen de maintenir la pression que constitue l'exécution de la tâche scolaire. Elle soutient directement la stratégie d'évitement qui consiste à se déresponsabiliser, puisqu'en cas d'échec, l'élève en est le seul responsable.

Au Bachelier, l'inaccessibilité à la LH explique le fait que la technique de la mémorisation prend une dimension différente : c'est le seul moyen d'utiliser le français, quand on ne le comprend pas. L'activité pédagogique de la récitation est donc en relation directe avec le manque de compétence des enseignants en LH. Cela fournit à la direction une occasion supplémentaire d'exercer son pouvoir arbitraire.

6.2.4.2 Violence physique et manipulation psychologique au Bachelier

Au Bachelier le fouet constitue encore un instrument majeur de gestion de classe. À ce sujet, le comportement de Madeleine est tout aussi violent que celui des autres enseignants qui infligent aux élèves des punitions corporelles humiliantes. Cela se comprend puisqu'elle est, elle aussi, un produit réussi de ce curriculum caché qui distille la résignation et incite à la reproduction mécanique de l'ordre établi. Toutefois, Madeleine joue sur deux tableaux à la fois. Alors qu'elle tente de prendre ses distances avec son milieu, elle approuve les moyens douteux utilisés au Bachelier : elle pense que le fouet est un outil à la fois nocif et utile pour les élèves.

Il est certain que les relations de Madeleine avec le directeur la portent particulièrement à recourir aux pratiques questionnables de l'école, tout en gardant une distance qui lui permet de s'en démarquer. Elle pourra ainsi garder cette réputation d'enseignante sympathique qui lui tient à cœur, car elle manifeste, de manière subtile, une franche solidarité avec ses élèves. Vu ses origines sociales et vu qu'elle vit encore aujourd'hui dans des conditions difficiles, cette attitude est fort compréhensible.

Dans la société haïtienne, le fait que la majorité unilingue créolophone ait été toujours laissée pour compte depuis deux siècles constitue une source de violence permanente et une injustice flagrante. Madeleine ne s'en rend pas compte puisqu'elle répète le même schéma dans sa classe. Elle n'enseigne que pour la minorité des élèves capables de suivre, de mémoriser la LH, de se procurer le matériel requis et de réussir les exercices au tableau. C'est une façon d'évaluer l'apprentissage, comme elle l'explique en prenant pour exemple un élève performant : « De retour, le lendemain, j'ai tout repris, je l'ai envoyé au tableau et il l'a fait. » (Entretien enseignante traduit, p.23).

Par ailleurs, Justin soutient qu'on peut s'habituer au fouet. Nora ajoute : « Je n'aime pas tellement l'usage du fouet. Mais il y a des enfants qui semblent aimer cela. » (focus group traduit, p.2)

Comme Madeleine, Nora tend à faire un usage indirect du fouet : elle note le nom des élèves destinés à être fouettés par le responsable disciplinaire. L'*intelligence* à l'haïtienne aidant, elle usera de la stratégie suivante :

Comme je viens d'arriver, ils ne sont peut-être pas encore habitués à moi. Ce que j'ai fait, j'ai pris le chef de la bande, le plus brigand, comme le titulaire de la classe pour prendre les noms des élèves. Mais il leur faisait plein de méchancetés aussi. Il lui arrivait d'écrire le nom de certains élèves simplement parce qu'ils n'étaient pas ses amis. (focus group traduit, p.28).

Nora s'étonne de voir son protégé devenir l'image de la terreur pour ses pairs. L'élève choisi se sert de son pouvoir arbitrairement ou de manière partisane, à l'image de la société globale générale. La stratégie de Nora peut être rentable à court terme, mais risque de s'avérer lourde de conséquences en matière de gestion de classe. Qui peut accepter d'être soumis constamment à la violence et à la douleur?

6.2.4.3 Environnement socio-scolaire et scolarisation diglossique

Il est évident que le mode d'organisation de l'environnement socio-scolaire du Bachelier renseigne sur l'origine des élèves : à un environnement socio-scolaire dégradé correspond une clientèle créolophone issue de milieux défavorisés. En effet, dès le début de l'entretien, le directeur identifie sa clientèle comme suit :

C'est une clientèle paysanne. La plupart de mes enfants viennent des villes de province. Par conséquent, par moment, il y a de petites difficultés de recevoir la valeur prévue pour la scolarité. (entrevue directeur p.1)

Le terme paysan est pris ici dans son acception la plus méprisante. Dans *L'économie des échanges linguistiques* (1977), Bourdieu rappelle que lorsque l'on prononce le mot paysan devant quelqu'un qui vient de quitter la campagne, on ne sait jamais comment il va interpréter ce mot. Sociologiquement parlant, il n'y a pas de mots innocents (Achard, 1993), et si les élèves sont paysans, que dire de leurs parents? Le directeur caractérise ceux-ci de manière sommaire : « Ce sont des analphabètes. » (entrevue directeur p.1)

Si la misère est cruelle dans la grande ville, on peut se demander ce qu'elle doit être dans les villes de province, dans ce « pays en dehors » d'où vient la clientèle de l'école. Le directeur parle de cette clientèle sur un ton condescendant, tempéré par un sentiment d'impuissance et, très vite, il signale la préoccupation majeure que lui apportent ces élèves : ils ne peuvent pas payer. Sa caisse ne se renfloue pas au rythme souhaité. Cela explique le harcèlement économique exercé sur certains élèves, ainsi que les renvois à cause de frais de scolarité non acquittés. :

Mardi 26 novembre 2002 – 9h20 – Les élèves reviennent de la récré. À peine sont-ils installés, qu'un des trois responsables de l'économat arrive, liste en main. Il avertit que c'est la fin du mois et que les examens approchent. Les élèves dont les noms vont être cités doivent se considérer avertis et transmettre de toute urgence le message suivant aux parents : « Si nou pa peye sa nou dwe lekòl la, fen semenn sa a, nou pap sa konpoze. N ap voye n tounen lakay nou lendi matin! [Si vous n'acquitez pas les montants dus à l'école à la fin de cette semaine, vous ne pourrez pas passer les examens. Vous serez renvoyés de l'école lundi matin.] Avant d'aller dans la salle suivante, il lit à haute voix les noms de sa liste. (notes de terrain, p.75)

La terminologie utilisée en dit long sur la manière de voir les élèves et, par conséquent, sur celle de les discipliner. En Haïti, la vie dans les bidonvilles est synonyme de misère et de promiscuité (Honorat, 1974 ; Manigat, Moïse et Ollivier,

1975 ; Jean, 1976 ; Pierre-Jacques,1986). Cela entraîne une stigmatisation des habitants de ces milieux au sujet de leurs valeurs morales. Face à une clientèle issue de ces milieux, le terme *bras de fer* qu'utilise le directeur prend tout son sens. Ainsi, on commence à comprendre la présence au Bachelier de tant de symboles de coercition, comme ce fouet que le directeur tient en main, même durant l'entrevue, pour pouvoir châtier éventuellement les élèves indisciplinés.

6.2.4.4 Relation école famille

Si les relations de la direction et du corps enseignant sont marquées par la distance, il n'en n'est pas de même pour celles qu'entretient le directeur avec les élèves de condition modeste : le maître de l'établissement manifeste une certaine ouverture d'esprit à leur égard. N'ayant pas oublié ses origines paysannes, il s'identifie à eux, pour la première fois, en fin d'entretien, mais comme cette clientèle défavorisée lui impose un surcroît de travail et de responsabilités, il ne manque pas de se plaindre :

Bon, très bien. Si par exemple, je fais une réunion pour les parents pour leur parler des élèves. Ca n'aboutit à rien puisque le plus souvent les parents ne sont pas ici. Et, deuxièmement, les parents ne sont pas préparés. Ce sont des analphabètes. *Alò tout travay la, se direksyon lekòl la. Ki fè m a cheval, m toujou au four et au moulin.* (entretien directeur p.1).

Puisque les parents sont des « *analphabètes, des incompetents, des incapables* », alors toute la charge du travail d'instruire, de former et de socialiser ces enfants lui revient. Pourtant, en observant le nombre d'adultes qui, en fin de journée, viennent chercher leurs enfants ou leurs protégés, on est porté à croire que les parents participent à la vie de l'école, dans les limites qui leur sont imposées par leur condition. Il faut comprendre qu'aujourd'hui encore, la masse des laissés pour compte, créolophones monolingues, analphabètes et forcément travailleurs manuels, se retrouve tant dans les bidonvilles de la capitale qu'à la campagne.

Précisons qu'en Haïti, le travail manuel est plutôt dévalorisé. Seul est digne de respect le travail intellectuel qui permet d'utiliser la LH. Même un artiste peut avoir tendance à se classer hors des sphères du savoir :

Ce 8 novembre 2002, le spécialiste responsable du cours de dessin s'adresse automatiquement en français à la classe. Et une fois que je suis remarquée, il s'empresse de me rencontrer, en campant son personnage dans toute sa duplicité : Je suis prof de dessin ici, mais je ne suis pas que cela, rectifie-t-il. (Déterminez-vous à mon sujet!) S'ensuit le débit de réalisations socio-professionnelles non artistiques, comme pour se valoriser. Est-ce une forme de protection face à la conscience de sa situation vulnérable ou même misérable? Est-ce l'intériorisation du besoin de se compléter, d'être autre, d'être plus qu'un, d'être double? Il reste qu'en ne faisant que du dessin, il se sentirait insignifiant et sans valeur intrinsèque... Le paradoxe et la complexité du diglotte sont flagrants dans ce cas. Deux langues, deux personnalités, deux identités en un. Il le souligne et semble l'accepter. (notes de terrain, p.40).

Ce n'est donc pas sans raison que certains chercheurs, comme Barthélemy (1989), parlent « du pays en dehors, de l'arrière pays » pour définir la campagne haïtienne. Le directeur est conscient des problèmes que confrontent les élèves issus de la campagne, ainsi que leurs parents :

Les problèmes de ces enfants... Premièrement, la plupart de mes enfants, de mes élèves, ce sont des grands frères et les grandes sœurs qui sont responsables de leurs petits frères, de leurs petites sœurs. Par conséquent, les parents ne sont pas ici. Comme je venais de vous dire, c'est une clientèle de province... et puis, ils habitent, le plus souvent, la plupart d'entre eux, habitent des bidonvilles. La plupart d'entre eux habitent des bidonvilles. (entretien directeur p.3)

Ces propos laissent entendre que les élèves sont des enfants-adultes, en proie à des difficultés de toutes sortes, dont l'absence des parents. Or, ces derniers délèguent leur autorité parentale aux responsables de l'école, ce qui implique le droit de frapper et de fouetter ces enfants à des fins disciplinaires. C'est donc au directeur qu'incombe la tâche d'instruire et de former ces jeunes, autrement dit, d'élever ces enfants-élèves, puisqu'ils ne vivent pas dans les conditions susceptibles de concourir à cet objectif. C'est cet objectif, leur éducation, qui, en fin de compte, semble justifier la violence symbolique ou physique exercée à leur endroit. Il y va de leur bien et de leur réussite, c'est-à-dire de leur sortie des bidonvilles. Pour réussir, ils n'ont qu'à se soumettre à la loi tyrannique de la direction, à l'exercice arbitraire du pouvoir, au curriculum caché de l'obéissance et de l'acceptation.

6.2.4.5 L'environnement socioprofessionnel

L'environnement socioprofessionnel a lui aussi un impact direct sur les représentations linguistiques que les enfants se seront construites à la sortie de l'école. Il s'agit là d'un concept complexe qui renvoie au climat dans lequel les enseignants produisent les actes pédagogiques. Au Bachelier, l'un des déterminants importants de

l'environnement socioprofessionnel est la manipulation. Par exemple, en parlant de la portée plus large d'un enseignement qui irait au-delà de l'objectif spécifique inscrit au tableau, Madeleine laisse paraître une certaine crainte : elle s'inquiète de la version des faits survenus en classe que l'élève raconterait à la maison, habituée qu'elle est au contrôle strict des gestes posés. Par ailleurs, sans condamner l'usage du fouet, elle laisse paraître son émoi, quand cet objet la porte à évoquer spontanément l'époque coloniale : c'est qu'elle replace d'emblée cet instrument de torture dans le contexte de l'esclavage, sans pour autant être capable de le bannir complètement. C'est l'intériorisation de l'usage de la force, comme moyen d'obtenir la tranquillité, la soumission et l'effacement de l'autre pour mieux exercer son pouvoir.

Les exemples de manipulation psychologique sont donc légion au Bachelier : compétition malsaine entre les élèves, harcèlement économique de l'administration interrompant à sa guise les heures de cours pour réclamer haut et fort les sommes dues par les élèves, traitement abusif et humiliant des professeurs. Voilà pourquoi les enseignants se plaignent d'un manque d'autonomie, ainsi que du climat de crainte et de ruse qui existe dans l'établissement.

Une autre forme de violence symbolique exercée par la direction du Bachelier consiste à s'attribuer le crédit de la réussite scolaire des élèves, sans tenir compte du travail des enseignants. Lorsque leur contribution est reconnue, c'est dans une dynamique de force, de coercition : « Les enseignants n'ont pas le choix », déclare le directeur. Ces propos trahissent une minimisation de l'autonomie professionnelle de ces instituteurs et le refus de reconnaître leur compétence. Les décisions sont arbitraires dans ce contexte diglossique : le maître de l'établissement distribue les biens ou attribue profits et récompenses, en fonction de ses relations personnelles. L'agir de la direction ne semble aller que très rarement dans le sens du bien-être ou du bénéfice de la majorité. Notons que ce mode de gestion n'est guère différent de celui que pratiquent les pouvoirs publics (Hurbon, 2001; Trouillot, 2002).

Dans ces conditions, les critères d'embauche au Bachelier sont largement arbitraires et ne reposent pas forcément sur la compétence. Madeleine explique comment elle a pu accéder à ce poste d'institutrice :

Mais moi-même, ce que je peux vous dire à ce sujet, en ce qui me concerne, je n'ai pas fait de demande d'emploi. C'est juste après mes classes qu'on m'a employée. Mais après ça, pour les autres professeurs, je ne sais pas. Lorsqu'ils remplissent des formulaires, lorsqu'ils viennent faire une demande d'emploi, je ne sais pas comment. Ni ce qu'on exige ou qu'on n'exige pas. (Entretien enseignante traduit, p.1).

6.2.4.6 Le climat de travail et la LB

La reconnaissance et le respect de l'autorité sont d'une importance capitale au Bachelier. J'ai pu m'en rendre compte en cherchant à savoir l'opinion qu'avaient le directeur et le personnel sur l'entrée officielle du créole à l'école. Lorsqu'il est question du contexte socio-politique et des détenteurs du pouvoir, les acteurs de l'institution font montre de prudence et recourent à des stratégies d'évitement. Celles-là consistent à défendre l'idéologie langagière propre à chacun d'eux.

Dans sa lutte contre la vision négative du créole dans son école, le directeur fait comprendre qu'il subit autant de pression de la part du pallier hiérarchique ministériel qu'il en donne aux enseignants : « L'Éducation nationale le veut, le gouvernement le veut, moi j'accepte. » (entretien directeur p.3). Toutefois, s'il admet ne pas pouvoir changer l'ordre des choses, cela n'implique pas qu'il adoptera totalement les idées nouvelles. Il reste donc un fond de résistance au créole, exprimé tant par le directeur que par le personnel, à cause du désir d'accéder à la LH, la langue la plus valorisée dans ce milieu. L'attitude du directeur en dit long :

G – Mais, finalement, cette réforme a échoué. D'après vous, qu'est-ce qui...

D – Je ne le dis pas. ...Je ne le dis pas. Oh! Eh! Ça n'a pas échoué, avec les efforts du département de l'éducation nationale. *Ou konprann?* Ça n'a pas échoué. (entrevue directeur p.2)

Ce qu'il faut retenir ici, c'est la phrase créole : « *Ou konprann?* » [Vous comprenez?] Le directeur semble user d'une certaine stratégie d'évitement déguisée pour relativiser ses propos, tempérer le tranchant de son point de vue et éviter de se mettre en situation conflictuelle avec la hiérarchie institutionnelle que représente le MENJS. Le climat de travail incite le maître des lieux à se garder de confirmer l'échec de la réforme Bernard, même si toutes les recherches publiées jusqu'ici sont unanimes à le constater.

Les propos du directeur sont une preuve de la manifestation de la violence symbolique qui conditionne les comportements des détenteurs de pouvoir. Son statut de directeur d'école l'empêche de critiquer le système officiel qui lui rapporte gros. Dans un climat d'exercice arbitraire et personnalisé du pouvoir, il cherche à se protéger et à préserver sa sécurité financière. Il fait montre de cette intelligence haïtienne qui se définit comme l'art consommé de ruser et de jongler avec le réel.

6.2.4.7 Le mercantilisme et la relation administrative au Bachelier

Une forme symbolique de violence émerge de l'incapacité de l'enseignant haïtien à vivre de sa profession compte tenu des conditions de travail indécentes qui lui sont imposées. L'anxiété de Gilles, lors de la discussion en groupe, en témoigne. Au cours de la conversation, il déclare soudain : « Il est plus que l'heure et je ne peux pas rester. Ils vont sonner à une heure et quart à l'autre école. » (focus group traduit, p.18).

C'est que ce professionnel soucieux de sa ponctualité doit se rendre à une autre institution scolaire, au début de l'après midi. Il y donne des cours pour pouvoir joindre les deux bouts. Au Bachelier, l'argent est d'une importance démesurée, ce qui fait que les rapports entre la direction et les enseignants sont teintés de mercantilisme. La régularité du paiement des salaires, dont se vante le directeur, prend toute son importance dans un contexte économique difficile. C'est pour cela que le versement régulier du salaire favorise un climat de respect dans l'école, respect qui, comme le prétend le directeur, émane d'un sentiment de sécurité, plutôt que d'une confiance réelle entre les parties.

En retour, les enseignants se doivent avant tout d'être ponctuels. Lors des pires moments de la crise socio-politique, au cours d'une journée particulièrement agitée, Madeleine, enseignante privilégiée, s'est sentie mal à l'aise par son retard. Pourquoi accorde-t-on plus d'importance à la ponctualité qu'à d'autres qualités professionnelles? C'est que l'institution se doit de fonctionner, malgré le danger physique réel qui guette ses membres en période de haute turbulence socio-politique.

6.2.4.8 Les moyens économiques de la réussite au Bachelier

Les moyens économiques de la réussite ne sont pas équitablement répartis dans la société haïtienne et encore moins au Bachelier. Tout se passe dans cette école comme si les élèves pauvres, qui sont pourtant en grand nombre, étaient étiquetés. On va même jusqu'à les punir pour des vétilles :

Le 30 octobre 2002, nous assistions au premier cas de gestion de la misère par Maître Petit. Lors de l'examen, en se faisant des signes, deux élèves essaient de se partager un crayon. Ils sont envoyés à la direction. Il s'agit d'une infraction qui leur vaudra les punitions corporelles connues. (notes de terrain, p.9)

Ces élèves paient pour le refus de compromission de leurs parents. Ils subissent les conséquences de leur manque d' « intelligence », au sens créole du mot, c'est-à-dire manque de débrouillardise, de malhonnêteté, de roublardise. Dans un milieu où les ressources disponibles sont très limitées, où la pauvreté frappe 90% des Haïtiens, celui qui ne réussit pas n'aurait pas compris l'une des règles d'or du système : obéissance et acceptation sans conteste. Au Bachelier, c'est celui qui n'a pas su mémoriser, même sans comprendre, c'est celui qui n'a pas pu exécuter les tâches avec la rapidité qu'exige le déroulement des activités d'apprentissage. Que peut-on faire pour lui? Il est le seul coupable, le seul responsable de son misérable sort. C'est ce que soutient la stratégie d'évitement et de déresponsabilisation.

6.2.4.9 Stratégies de réussite socio-scolaire au Bachelier

Au-delà des apparences, la motivation des élèves du Bachelier ne repose pas sur une idéologie du travail bien fait³². Ce qui importe, c'est la perception des pairs et des autres intervenants de l'école, la récitation, la notation, le paraître. On comprend que, dans ces circonstances, les examens sont aussi conçus pour répondre à cette attente tacite. Ils constituent une façon de tenir compte des possibilités réduites et des divers intérêts

³² Idéologie du travail qui se définit par l'ambition de la réussite légitime et la gratification différée que l'on peut tirer d'un travail perçu comme satisfaisant en soi.

des élèves. Ainsi, leurs stratégies d'adaptation se manifestent par la solidarité dans l'adversité et révèlent leur grande compétence interactionnelle³³ (Coulon, 1987).

Chez ces élèves souvent laissés à eux-mêmes, les stratégies d'adaptation prennent parfois la forme d'un apprentissage autonome. Dans ce contexte de violence psychologique où ils se sentent sous-estimés, ces enfants ont pris conscience de leurs possibilités. Ils ont fixé des normes différentes pour les interactions dans le groupe. Ils savent que la solidarité les aidera à surmonter l'hostilité des intervenants. Fuller (1980) mentionnait une stratégie d'adaptation similaire utilisée par de jeunes Noirs, jugés ambitieux, qui fréquentaient un collège londonien. Pour s'opposer aux exigences de cursus et de carrière qui leur imposaient un statut subalterne, ils réussissaient fort bien sur le plan académique, même s'ils avaient des comportements indésirables. Dans un milieu diglossique, les explications sont plus complexes. Les élèves intériorisent l'idéologie dominante qui les écrase, mais pour mieux affirmer leurs propres capacités, jugées faibles, puisqu'elles sont exprimées en LB, langue indigne du savoir; ils se regroupent et s'épaulent. Ils tentent alors de lutter contre les facteurs socio-environnementaux qui soutiennent un pouvoir coercitif; en vue de parvenir à une réussite linguistique et sociale, ils répètent les mots français inconnus, incompris, appris par cœur, puis les récitent avant d'affronter le moment stratégique de la notation. Ces élèves savent qu'en s'efforçant de parler français, ils accroissent leur valeur sur le marché scolaire et sur le marché du travail. Bref, ils se rapprochent du statut social souhaité. On peut noter de nombreuses situations qui portent les élèves à collaborer, en vue de faire baisser leur niveau de stress et de mieux réussir, selon les attentes du milieu :

Le 31 octobre, premier cas de jeu école entrepris par un groupe de garçons. Bien sûr, l'usage du fouet, bien connu dans la réalité, revient dans le jeu. (notes de terrain, p.14).

Mercredi 20 novembre – 12h30 – Une lassitude générale rend difficile l'activité de lecture. Fatiguée, Madeleine arrête sans préavis. Les quelques élèves encore éveillés poursuivent la lecture silencieusement. Bientôt, d'autres sous-groupes se forment. Certains lisent la leçon de demain. Trois élèves se rendent au tableau et commencent à écrire des chiffres et des lettres. Plusieurs se joignent successivement à cette activité. Ils poursuivent l'apprentissage autonome jusqu'à ce que la cloche sonne. (notes de terrain, p.69)

³³ Selon Coulon, la compétence interactionnelle caractérise l'élève compétent, c'est-à-dire celui qui est à même de faire la synthèse entre le contenu académique proposé et les formes interactionnelles nécessaires à l'accomplissement de la tâche.

6.3 Analyse documentaire des manuels scolaires de FLS au Bachelier

L'analyse documentaire complète celle des données recueillies. Elle a pour principal objectif de passer en revue certains documents, afin de déterminer dans quelle mesure et de quelle manière les supra-thèmes langue et pédagogie y sont abordés. Elle vise également à montrer que les manuels scolaires utilisés au Bachelier sont loin d'être neutres et qu'il est possible d'y déceler des traces de l'ID, latente dans le milieu.

Puisqu'au Bachelier, chaque élève doit avoir son manuel scolaire, outil de base de tout apprentissage, on comprend alors le rôle que peuvent jouer ces outils d'apprentissage dans la diffusion de l'ID et donc la nécessité de procéder à leur analyse dans le cadre de cette recherche. En témoignent mes notes de terrain :

Mardi 26 novembre – 8h45 – Dès les premières heures de cours, Madeleine rappelle aux élèves que les leçons d'histoire, pages 29 à 33, et de géographie, pages 7 et 8, doivent être révisées pour la récitation écrite de vendredi prochain. Cette activité prépare aux examens d'étape qui débiteront au mois de décembre. (notes de terrain p.75)

Durant notre entretien, Madeleine précise qu'il est important pour l'élève d'avoir les manuels :

Il a de quoi travailler, une fois arrivé à la maison. On lui donne des leçons dans deux livres. Il sait ce qu'il à faire et ses parents vont lui demander de les étudier. (Entretien enseignante p.21).

À entendre ces déclarations, on dirait que le seul fait d'avoir le livre garantira la réussite de l'élève. Certes, ce livre lui permet de continuer son apprentissage à la maison, mais le plus important pour l'élève du Bachelier, c'est d'apprendre à montrer qu'il est occupé, à faire semblant de comprendre les phrases en LH et à les mémoriser pour les débiter le lendemain. À la maison, cette manière d'étudier rassure le parent qui entend l'enfant répéter des phrases qui lui échappent complètement. Pour lui, c'est le progrès, le travail se fait, l'enfant manipule la LH, cet outil indispensable.

La visée de l'analyse documentaire est double. Dans un premier temps, les manuels de français en usage dans la classe de Madeleine feront l'objet d'une description succincte. Ce premier niveau d'analyse vise en particulier à préciser les objectifs du

matériel utilisé dans la salle de classe observée. Dans un second temps, une description plus approfondie ira au-delà de ce qui est immédiatement perçu ou lu. Ce deuxième niveau d'analyse tente d'effectuer une lecture des intentions qui sont à l'origine de certains extraits significatifs du contenu des livres analysés. Référence sera faite, d'abord, aux recommandations du curriculum officiel en vigueur en troisième année fondamentale et, ensuite, au découpage thématique général que propose le curriculum officiel. Enfin le contenu des manuels sera interprété, en référant aux recommandations de ce curriculum et en tentant de déterminer les relations qu'entretient l'ID avec le pouvoir, la violence symbolique, le statut social et l'identité.

6.3.1 Description succincte du matériel de FLS en 3^e année fondamentale

Les manuels de français langue seconde utilisés dans la classe de Madeleine sont les suivants : *À la rencontre de la grammaire* (1990), *Dictées cours élémentaire* (2002), *Pour lire avec plaisir* (2002), *Conversation française 3^e et 4^e année* (s.d.). Les trois premiers manuels font partie de la collection des Frères de l'instruction chrétienne (FIC). Ils ont été édités à Port-au-Prince, à l'imprimerie Henri Deschamps. L'édition du livre de *Conversation française 3^e et 4^e années* a été réalisée au Bachelier, par le directeur lui-même.

Ces ouvrages didactiques adoptent le format classique des manuels scolaires uniques et permanents. Compte tenu des contraintes économiques sévères du milieu, ils ne sont pas accompagnés de cahiers d'exercices, qui restent plus fragiles.

6.3.1.1 Livres consacrés à l'étude de la langue

À première vue, la page de présentation de *À la rencontre de la grammaire*, le situe dans le prolongement d'une pratique de communication orale. À partir de cette démarche, on introduit une réflexion progressive sur la langue elle-même. Ce livre de 130 pages se divise en deux grandes parties : l'étude de la langue et des exercices gradués. La partie relative à l'étude de la langue couvre les trois quarts du livre, soit environ 96 pages, divisées en 38 chapitres. Les 22 premiers chapitres (65 pages) sont

consacrés à l'étude de la phrase et du mot, les 16 autres, à celle de la conjugaison. La deuxième partie, qui vise l'expression écrite, ne compte qu'environ 22 pages. Ce livre de grammaire propose également, en condensé, 15 thèmes dont le principal objectif est l'acquisition du vocabulaire. Il comporte enfin des exercices d'écriture qui vont de la phrase au paragraphe. À la fin de l'ouvrage, l'élève est invité à écrire trois courtes histoires, en partant de trois scènes illustrées. Cet exercice de rédaction est guidé par des questions qui facilitent l'écriture d'un texte cohérent.

Le second livre, *Dictées cours élémentaire*, est un ouvrage compact qui compte environ 123 pages. La première page de couverture est de couleur terne (teinte de sable). Par contre, le titre y est inscrit en grandes lettres orangées. Ce livre ne comporte aucune illustration, sauf à la page de couverture, où apparaît l'une des célèbres chutes d'eau d'Haïti. Cette image est accompagnée d'un court texte incitatif à visée écologique qui invite à l'usage sain et rationnel de l'eau. La table des matières comprend une première partie qui présente les règles à étudier et une deuxième où il est question de dictées. Ce livre ne se subdivise pas en chapitres. Il adopte plutôt une numérotation continue pour chaque règle ou chaque dictée qu'il propose. Les mots importants des textes sont en caractères gras, ainsi que le radical des verbes. L'ouvrage vise à enseigner l'orthographe d'usage. Il suggère en outre une technique pédagogique, qui consiste à expliquer des règles, illustrées d'exemples appropriés et mises en pratique par des exercices. Chaque dictée est suivie de cinq questions, portant en majorité sur la langue, et dont seulement une, en général, fait appel à la construction du sens. On invite l'enseignant à faire comprendre et non à faire apprendre (mémorisation) des règles d'orthographe, démarche bien différente de celle suggérée dans la page de présentation. Ce livre propose également une démarche de correction qui place l'élève au centre de l'activité corrective, de façon à ce qu'il puisse déceler et corriger lui-même ses fautes. L'intention sous-jacente de la démarche est clairement explicitée :

« Cet exercice tout en améliorant son orthographe sera également profitable, si le maître y veille attentivement, pour l'acquisition de l'honnêteté et de la franchise, ainsi que pour la formation du caractère et de la volonté. » (p.4).

Le manuel *Dictées cours élémentaire* comprend deux grandes sections : l'étude des règles orthographiques et la pratique des dictées. La première section couvre les 44 premières pages du livre. Les règles orthographiques sont accompagnées d'exercices méthodiques qui en favorisent l'application. La deuxième section est composée de 160 courtes dictées. Elle est précédée de quelques règles pratiques (trois pages environ), règles qui facilitent la réalisation des accords qui s'imposent. Il importe de souligner que, dans l'introduction du livre, il est clairement écrit que les textes choisis ont une valeur éducative certaine. Ce livre de dictée est, selon les Frères de l'Instruction Chrétienne (FIC), un ouvrage adapté à la réalité locale. Cependant, le niveau de lisibilité de l'ouvrage est faible.

6.3.1.2 Livres réservés à la lecture ou à la communication orale

Le troisième et le quatrième livre constituent un matériel de réinvestissement ou de prolongement du contenu des ouvrages précédents.

Pour lire avec plaisir, vise à développer l'habileté de lecture. Ce manuel comprend 141 pages, mais pas de page de présentation. La table des matières indique les titres des 77 leçons ou thèmes de lecture abordés dans l'ouvrage. Chaque leçon, très modestement illustrée dans une couleur d'encre bleue pâle, est suivie de trois types d'activités distincts. Tout d'abord, sous la rubrique « Construisons », se retrouvent des exercices de grammaire : la construction ou la substitution de phrases liées au texte, le repérage d'actions, de verbes, de compléments ou d'adjectifs. Ensuite, la rubrique « Cherchons » pose des questions qui incitent l'élève à trouver des informations contenues dans les textes. Enfin, la rubrique « Parlons » invite l'élève à mobiliser ses connaissances générales autour du thème de la leçon et à construire des réponses à des questions d'inférence. Ce livre de dictée est, selon les Frères de l'Instruction Chrétienne (FIC), un ouvrage adapté à la réalité locale, mais le niveau de lisibilité de l'ouvrage est faible.

Le dernier livre, *Conversation française 3^e et 4^e années* est, lui aussi, dépourvu de page de présentation. Ayant une couverture rigide et de couleur rose, ce livret d'une

trentaine de pages est imprimé de manière plutôt artisanale. Il comprend environ 25 leçons, dites de conversation et d'élocution française. Il ne contient pas de table des matières. Il se divise en 12 leçons à réaliser au premier trimestre, 9 au second et 5 au troisième. Ce livre ne tient donc pas compte de la division de l'année scolaire en 4 étapes. Il a fallu recourir au discours du rédacteur de ce manuel, le directeur du Bachelier, pour en dégager la portée ou l'objectif, au cours de l'entretien qu'il m'a accordé. C'est sa contribution personnelle, en vue d'offrir à des élèves « réfractaires » au français, pour reprendre ses propres termes, une occasion de s'entraîner à l'usage de la LH, langue indispensable dans le contexte social haïtien. Cela explique l'amalgame de mots qui s'y retrouvent et qui visent probablement à rendre accessibles à l'élève un large corpus lexical. Cela ne signifie pas pour autant que l'étudiant pourra s'exprimer en français dans différents contextes. L'auteur ne précise pas la démarche pédagogique à suivre, ni les moyens de rendre efficace l'utilisation de ce livret. Les premières leçons sont axées sur la présentation de soi et la vie en milieu scolaire. Les autres abordent des thèmes divers, cycliques par moment, et sont accompagnées d'un vocabulaire souvent éloigné du thème étudié. Le niveau de lisibilité de ce livre reste faible.

6.3.2 Analyse du contenu des quatre manuels utilisés en FLS au Bachelier

Les éléments sur lesquels on pourrait bâtir une pédagogie s'inspirant de la culture haïtienne et adaptée au milieu sont très peu présents dans les manuels en usage au Bachelier. C'est ce que constate Gilles :

Ce n'est pas facile parce que les enfants, de nos jours, c'est qu'ils voient qu'ils sont en train de vivre. Puisque c'est ce qu'ils voient qu'ils vivent, parfois il faut prendre des exemples. Dans les leçons qu'on fait, on peut parfois trouver quelque chose qui soit en rapport avec la vie d'autrefois et d'aujourd'hui. (focus group traduit, p.21).

Cela explique l'importance de ce deuxième niveau d'analyse, pour arriver à inférer les intentions qui sont à l'origine d'extraits significatifs de ces livres. Il conviendra alors d'examiner leurs objectifs avoués.

6.3.2.1 Analyse des manuels en fonction du programme officiel de FLS

Par son orientation et son contenu, le programme de français langue seconde de la troisième année du fondamental se structure autour d'objectifs généraux. Ces derniers renvoient à des domaines d'apprentissage appelés « thèmes ». Ce programme compte cinq « thèmes » : la communication orale, la compréhension écrite, la production écrite, l'orthographe et le vocabulaire. Les objectifs généraux chapeautent trente-deux (32) objectifs spécifiques se rattachant à chacun des thèmes d'étude. Ce sont ces objectifs spécifiques qu'il faut atteindre dans le cadre de l'ensemble du programme de français en troisième année. Le programme vise essentiellement le développement d'habiletés langagières. Dix-neuf (19) objectifs spécifiques lui sont liés. Ils mettent l'accent sur la maîtrise des quatre habiletés, d'ordre général, qui fondent l'utilisation de la langue : écouter, parler, lire et écrire. Le contenu du programme de français langue seconde peut se subdiviser, pour fins de présentation, en deux grandes parties, la communication orale et la communication écrite.

La communication orale comporte six spécifications, dont quelques unes seulement ont été réalisées, partiellement, dans la classe de Madeleine : l'utilisation de mots qui se rapportent à l'identification, à la présentation et à la localisation. Ont également été abordés l'étude de la structure de la phrase et la lecture à haute voix de dialogues. Ont été négligées la description d'actions, la formulation de demandes et de consignes complètes, l'expression de sentiments en LH, sans compter d'autres spécifications relatives à la discrimination auditive, à l'écoute ou à la reproduction d'histoire. Bref, toute activité suscitant une production créative, autonome, authentique et signifiante a été exclue.

Seul le livre de conversation française est destiné à répondre directement au développement de la communication orale, une habileté centrale du programme officiel.

Pourtant, ce livret rose, œuvre artisanale de la direction de l'école, n'offre que très peu de dialogues se rapprochant de véritables situations de communication. Les élèves utilisent la LH pour répéter, imiter des situations montées de toutes pièces, dénuées des dimensions motivantes, comme le besoin de s'informer, d'exprimer des sentiments, de raconter un fait vécu, etc. Il va sans dire que la pratique de Madeleine s'oriente avant tout vers les connaissances linguistiques liées à la syntaxe de la phrase, en vue de développer des modèles qui soutiennent une pratique discursive hésitante et fragmentaire. Le livret du directeur, outil unique destiné à la pratique du français parlé, répond de manière très limitée aux besoins psychopédagogiques variés d'une clientèle défavorisée sur le plan socioculturel. Ce petit livre sert plus directement les besoins immédiats des acteurs principaux, élèves et maîtres, pour un fonctionnement minimal de l'activité scolaire quotidienne en français, à travers la compréhension de consignes simples. Toutefois, il fournit, tant bien que mal, un apport à la consolidation de certaines connaissances de base, comme l'entend le programme officiel : la lecture et la mémorisation des dialogues proposés, en reprenant essentiellement les thèmes majeurs des trois autres manuels de base.

La communication écrite concerne la lecture, la production de texte, l'orthographe et le vocabulaire. Ces rubriques correspondent parfaitement aux titres et au contenu des trois autres manuels. Toutefois, ils ne favorisent pas toujours l'intégration des parties constitutives du programme officiel. Les textes portent au cloisonnement des éléments notionnels, présentés sous les rubriques de vocabulaire, orthographe/dictée, lecture, etc.

L'acquisition des connaissances constitue la dimension centrale de ce deuxième volet du programme, en laissant en arrière plan la pratique du discours. D'ailleurs, les situations présentées dans le cadre des activités de lecture ou de dictée ne sont guère propices à la compréhension et à la production de discours. Tout porte à croire que l'élève est appelé à emmagasiner des connaissances éparses, puisqu'il est souvent placé en situation d'écoute, de réception, de passivité, d'acceptation et non de créativité ou d'activité. Néanmoins, les textes proposés sont simples et courts. Cela témoigne qu'on a tenu compte de l'expérience limitée de ces jeunes élèves, de leur degré de maturité

psychologique et de leur niveau d'études. Un nombre considérable de thèmes s'imbriquent aisément au contenu notionnel proposé dans le programme officiel de la troisième année. En somme, le matériel de FLS utilisé au Bachelier privilégie les activités de communication écrite, plutôt que celles de communication orale.

6.3.2.2 L'idéologie linguistique en œuvre dans les manuels scolaires de FLS au Bachelier

Dans tout système éducatif, les manuels scolaires représentent des lieux à partir desquels on peut lire l'idéologie éducative en œuvre dans un corps social. Dans cette perspective, ce dernier niveau d'analyse permettra d'inférer les intentions qui sont à l'origine d'extraits significatifs du contenu de ces livres. De possibles effets latents, en regard des grandes catégories ordonnatrices de cette étude, seront ainsi décelés.

Le découpage thématique des quatre manuels de FLS du Bachelier reprend les éléments de la liste fournie en annexe du programme officiel. Au cours de la réalisation des activités proposées, l'enseignant devra puiser dans cette liste pour enrichir le vocabulaire des élèves et consolider leur orthographe. Il devra également en tenir compte, tant pour la communication écrite que pour la communication orale. La liste envisage deux grandes catégories. La première vient compenser la minceur textuelle des contenus grammaticaux du nouveau programme. Elle présente à partir de six (6) rubriques, une liste détaillée de notions grammaticales à enseigner au cours de la troisième année. La deuxième catégorie regroupe différents sujets, sous treize (13) rubriques. Cette deuxième catégorie a servi à regrouper les textes proposés dans les quatre manuels utilisés au Bachelier. Rappelons les titres de ces manuels : *À la rencontre de la grammaire*, *Pour lire avec plaisir*, *Dictées cours élémentaire 3^e et 4^e année* et *Conversation française*.

En général, les thèmes abordés dans les quatre manuels recourent les rubriques que suggère le curriculum officiel : l'environnement, les animaux, la famille, l'école, les parties du corps, l'habillement, la nourriture, la maison, les moyens de transport, les loisirs, la musique, les états psychologiques et les sentiments. Cependant, l'importance

accordée à chacune de ces rubriques indique les intentions cachées sous les objectifs avoués. . Aussi, les rubriques ont-elles été réordonnées par ordre d'importance, c'est-à-dire, selon le nombre de textes qui leur sont respectivement attribué dans les manuels. Il en a résulté cinq (5) catégories de rubriques à partir desquelles le contenu des manuels a été réinterprété. Il a alors été possible de mettre en évidence les relations qu'entretient l'ID avec le pouvoir, la violence symbolique, le statut social et l'identité.

Dans les quatre manuels, le plus grand nombre de textes est consacré à la présentation des valeurs souhaitées. Ainsi se retrouve en tête de liste, la **rubrique des valeurs**³⁴, représentée par soixante-trois textes (63). Ces valeurs sont présentées sous la forme de récompenses obligatoirement apportées par la résistance à la tentation, l'acceptation de sa situation socioprofessionnelle (*Dictées cours élémentaire # 156, 105*), la débrouillardise et même la ruse, l'effort collectif ou l'entraide, la bravoure ou la capacité d'endurance, la détermination, la force physique ou morale, l'exercice de l'autorité parentale... (*Pour lire avec plaisir p.3, 57, 14, 21, 47, 77, 58*). Bon nombre de ces thèmes actualisent les valeurs en cours dans la pratique pédagogique du *Bachelier*. Ces textes fournissent des informations qui encouragent les acteurs de l'école à surmonter, parfois, les difficultés qu'ils rencontrent et, souvent, à les accepter dignement. Ces mêmes textes présentent une longue liste de valeurs ou de pratiques culturelles universelles : l'amitié, l'amabilité, la valeur de l'effort et du travail, la franchise, la serviabilité, etc. D'autres textes soulignent les conséquences néfastes de l'illettrisme, de la paresse et de la désobéissance (*Dictées cours élémentaire # 89, 90*). Il reste que bon nombre des valeurs prônées sont bafouées par la violence quotidienne qui sévit dans le pays. Alors, dans un climat de peur et à travers des textes proposant des contre-exemples, l'élève du *Bachelier* prend conscience des conséquences abominables du non-respect des valeurs proposées :

Louis avait reçu en cadeau une jolie fleur dans un pot. Son père voulut attacher la jeune plante à un tuteur. L'enfant supplia son papa de laisser la fleur sans appui, car le tuteur n'était pas beau. Le lendemain, Louis trouva sa jolie fleur, brisée par le vent. Il pleura et comprit que les enfants doivent suivre les conseils de leurs

³⁴ À défaut de présenter ces textes, j'indiquerai leurs titres, puisqu'ils sont très évocateurs. Ainsi, en suivant l'ordre de leur énumération ci-dessus, les titres de la rubrique des valeurs sont les suivants : *La tentation vaincue, Pierre qui roule n'amasse pas mousse, Un oiseau intelligent, J'aime pas ça!, La fourmi, Un grand blessé, Qui est le plus fort?, Première leçon de bicyclette, Les framboises, Le tuteur, Le petit désobéissant.*

parents. Désormais, il sera plus sage et aura confiance en ceux que Dieu lui a donnés pour l'aider dans la vie. (*Dictées cours élémentaire, Le tuteur, p.85, #89*).

En deuxième position, **la rubrique des connaissances**, qui regroupe quarante textes (40) de type informatif. Ces textes visent à approfondir la connaissance du monde animal. Ils décrivent les traits physiques et comportementaux de certains animaux, particulièrement les animaux domestiques. Les titres de ces textes permettent d'identifier l'animal retenu : *Le chat, L'oiseau-mouche, Le bœuf* (*Dictées cours élémentaire #6, 10, 113*), *Le perroquet, Le lapin* (*Pour lire avec plaisir # 8, 40*). La plupart de ces textes correspondent à des descriptions de type monographique³⁵. En général, ils excluent la description des opérations constitutives de l'acquisition des connaissances, pour ne s'en tenir qu'au discours savant, confirmé par les recherches scientifiques. Dans les quatre manuels, les textes sont reproduits sans aucune référence bibliographique, mais leur provenance témoigne de leur incontestable valeur. Toutefois, les informations transmises ne laissent aucune place aux questions. Il s'agit là d'une forme implicite d'apprentissage de l'exercice du pouvoir arbitraire qui consiste à tout avaler sans contester. L'élève du Bachelier ne peut qu'accepter l'information reçue. Il doit la tenir pour vraie, juste et fiable. C'est la pédagogie de l'acceptation et de la résignation. Ces informations venues de haut renforcent la pédagogie traditionnelle et autoritaire qui se met au service des discours magistraux.

En troisième position, **la rubrique socio-culturelle**³⁶ qui comprend trente-huit textes (38), traite de la vie haïtienne sous divers angles. Cependant, ces textes peignent, en général, une image idéalisée du contexte social actuel. La vie en société et la vie religieuse sont deux thèmes sur lesquels s'appuie cette rubrique.

Le premier thème s'actualise dans des textes descriptifs et narratifs qui traitent de rôles et d'attitudes typiques de la société haïtienne : on y parle de la servante, des mœurs de la mère paysanne, on y encourage l'exercice de la citoyenneté, on y pose un regard

³⁵ Selon Zarate (1995), la monographie est un texte savant basé essentiellement sur le recours au discours des experts de la matière traitée.

³⁶ Les titres de la rubrique socioculturelle sont les suivants : *La servante a, La servante b, Aux petits Haïtiens, Un mendiant, L'enfant gâté, Ma mère, Jeu d'enfant, Marie, la mère de Jésus, La prière en famille, La tempête apaisée, Les danseurs punis.*

particulier sur la pauvreté et sur la richesse et on y envisage dans une optique traditionnelle les rôles de l'homme et de la femme (*Dictées cours élémentaire* # 18, 61, 73, 80, 110, 98, 143). Cette dernière question est abordée dans un poème du livre de lecture (p31), ainsi que dans le dialogue #20 du livre de *Conversation française 3^e et 4^e année* :

Où est ta maman? - Maman est dans la cuisine.
 Où est ton père? - Il est allé au bureau.
 André où es-tu – Je suis dans la salle de bain.
 Jeanne est dans la cour? - Non,.. elle est dans la cuisine. (*Conversation française*, p.22, leçon 20)

D'autres textes portant sur les relations sociales renvoient tant au statut social des personnages qu'à la violence symbolique qu'ils subissent. Ces textes laissent paraître les reliquats, aujourd'hui banalisés, de relations de domination symbolique, qui ont résisté au temps. Ainsi, le texte de dictée #61 décrit avec une inconscience notoire la vie d'une servante.

Julie faisait tout, elle faisait la cuisine et la lessive. Elle lavait le linge à la rivière toute proche... Elle se levait de bonne heure et se couchait la dernière. Elle préparait à manger...Elle défendait le bien de son maître. Enfin, elle était obéissante à toutes ses fantaisies, même les plus sottes. (*Dictées cours élémentaire, La servante b*, p.72,#61)

La servante, présentée en super-femme, se lève la première et se couche la dernière, pour assurer le bien-être de la maisonnée. Son nom est à peine mentionné, elle n'est pas à la hauteur des autres personnages qu'elle sert dans le texte. Un autre exemple tiré d'un poème du livre de lecture #31 oppose la finesse du paon à la grossièreté du dindon³⁷. Il s'agit là d'une incitation à accepter la « lourdeur », autrement dit l'impossibilité de toute mobilité sociale. En évitant une description objective de situations humiliantes, ces textes tentent de régulariser et de banaliser l'immobilisme des relations hiérarchiques. Ils dégagent les principales caractéristiques du milieu socioculturel haïtien, en offrant, consciemment ou inconsciemment, des informations relatives au statut socio-économique des personnages : leur sexe, leur profession et leur âge. Le manque d'attention aux stéréotypes discriminatoires à propos du sexe et des rôles sociaux est

³⁷ 'Que voulez-vous qu'on y fasse?
 Ici-bas, nous le savons,
 Chacun à sa place :
 Les dindons restent des dindons!

criant. Ces textes stéréotypés tendent à neutraliser et à étouffer les dissensions qui existent au sein de la société haïtienne et qui rendraient impossible l'insertion de descriptions objectives dans ces manuels.

Par ailleurs, l'analyse des textes, au Bachelier, n'envisage que le plan linguistique. Elle ne recourt pas aux connaissances que possède l'élève sur le contexte socioculturel. On ne fait pas appel à la socialisation de l'enfant, socialisation qui s'est faite dans la LB, le créole.

On passe sous silence sa compétence en LB qui, par le fait même, devient insuffisante et peu valide. Il ne lui reste que le désir de communiquer dans cette LH, le français. Or, la détermination des élèves du Bachelier à apprendre la LH ne garantit pas le passage de l'usage mécanique du français à un usage fonctionnel ou communicatif. Ainsi, les pratiques et représentations pédagogiques du Bachelier portent à enseigner le français sous le signe de l'opacité linguistique : on ne recourt pas à la dimension phrastique comme outil d'enseignement et de dépassement de la grammaire des discours.

Par ailleurs, des trente-huit (38) textes de cette rubrique, dix-huit (18) actualisent le thème religieux. La religion en question est le catholicisme, qu'on pourrait croire la seule et unique religion existant en Haïti. On occulte alors l'importance du vaudou. En effet, le vaudou³⁸ est le versant religieux de la culture paysanne haïtienne, essentiellement africaine. Selon Pierre (2001), le vaudou fait partie des religions que Durkheim, dans *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, nomme des religions premières, primitives ou naturelles. Augustin (1999) signale que le vaudou n'est pas une religion entièrement

³⁸ Pratiquée dans la clandestinité durant l'époque coloniale, la religion vaudou a connu de 1804 à 1860, toute la latitude nécessaire pour s'enraciner profondément en Haïti. Cette période est connue sous l'appellation du « grand schisme haïtien » (Métraux, 1984). Ce sont les contraintes liées à la condition servile qui expliquent que les adeptes du vaudou n'ont pas pu, historiquement, remettre en question cet héritage traditionnel. Ainsi, les traits, les schèmes et les schémas culturels du passé se sont maintenus et imposés. L'année 1860 correspond à la signature du Concordat, à travers lequel l'église de Rome a tenté de mettre fin au grand schisme haïtien. Cette période est marquée par une tendance à l'assimilation des cultes catholique et vaudou (Schoelcher, 1973). Toutefois, le vaudou, en tant qu'héritage africain, religion rassembleuse, instrument de lutte des esclaves contre l'oppression colonialiste, n'a jamais été remis en question. L'arrêté présidentiel du 4 avril 2003 le reconnaît comme une religion à part entière et annonce son entrée dans la sphère législative.

importée d'Afrique. C'est un syncrétisme, un mélange de croyances, de préceptes, de coutumes et de rites, dont certains ont été hérités d'Europe, mais cette religion demeure, aujourd'hui encore, le domaine où les survivances africaines sont les plus nombreuses et les plus spectaculaires. Ainsi, le vaudou fonde la matrice culturelle haïtienne. Cependant, au Bachelier, les textes incitatifs qui illustrent le thème de la religion invitent à la prière, offrent des extraits de récits bibliques, vantent la protection divine sur ceux qui craignent le créateur. Inversement, ils soulignent le châtement qui menace ceux qui le rejettent (*Dictées cours élémentaire* #13, 120, 123, 157). La duplicité du diglotte y trouve son compte.

Un prêtre portant le Saint-Sacrement, traversait une place sur laquelle on dansait. Celui qui conduisait la danse s'arrêta en disant : « Cessons, voici le Saint-Sacrement! » Mais une femme sans religion répondit : « Continuons! ». Et elle ajouta un horrible blasphème. On applaudit à cette impiété et on continua à danser. Tout à coup un violent orage se déclencha; le tonnerre éclata et tomba : les personnes qui dansaient furent foudroyées et personne ne put savoir ce qu'elles étaient devenues. (*Dictée cours élémentaire, Les danseurs punis*, p.121, #157)

Ces textes à teneur religieuse adoptent également les valeurs admises par la collectivité, telles qu'inventoriées dans la première rubrique. De plus, certains d'entre eux renvoient à la thématique du pouvoir symbolique, ce qui inclut l'exercice arbitraire du pouvoir. En effet, en sous-estimant les rapports de force, en les balisant à coup de discours religieux, on parvient à éviter toute recherche de sens. Cela rend difficile la recherche des modalités de construction du sens, en vue de percevoir la diversité des intérêts en jeu. Ainsi, l'élève du Bachelier est placé dans un contexte de réception passive. Il ne sera jamais porté à questionner, à travers les textes lus, l'intention du narrateur. Il ne pourra non plus soulever l'épineuse question de la relation qui existe entre les sujets traités et les auteurs, en l'occurrence, les Frères de l'Instruction Chrétienne. On sait que cet ordre religieux occupe une place importante dans le milieu scolaire haïtien. Cette pédagogie de l'acceptation n'invite pas l'élève à recourir aux opérations mentales d'observation et d'analyse qui conditionnent une meilleure compréhension des faits. Cela le dispense également de juger si la manière dont le discours présente le réel lui paraît vraisemblable. Ce sont plutôt certains exercices de grammaire qui font appel à des opérations mentales non verbales de base : identifier, montrer, classer. À celles-ci, s'ajoutent quelques opérations mentales verbales : nommer, décrire et, plus rarement, raconter. Tout cela rend problématique l'intégration des activités. Ainsi, le texte intitulé

Port-au-Prince, qui apparaît dans le livre de lecture, invite le jeune lecteur à classer les lieux qu'on y présente. Mais l'élève du *Bachelier* ne connaît pas cette ville idéalisée et ne peut s'identifier à elle. La description du livre relève d'une vision occidentale du progrès en matière d'urbanisme et d'architecture. Elle ne correspond pas à la réalité actuelle. Aussi devient-il difficile, à partir des éléments du texte, d'amener la discussion dans le sens des repères socioculturels.

Du point de vue identitaire, cette description de l'espace urbain relève de données antérieures à la perception que l'élève pourrait avoir de sa ville. Elle ne résulte pas de représentations construites à partir de ses connaissances. Dans un contexte pédagogique d'inadéquation entre le lu et le vécu, dans l'impossibilité de préciser la relation qu'entretient le narrateur à son objet d'écriture, l'identification sociale des élèves du *Bachelier* est écartée.

Dans une optique identitaire, la valorisation de la culture locale est explicite dans la politique ministérielle. Cela sous-entend que le système éducatif encourage l'assimilation des principes de l'appartenance nationale. D'après les entretiens réalisés, les enseignants interviewés vivent sans problème ce paradoxe qui consiste à promouvoir la LH, tout en valorisant l'identité nationale exprimée en LB. Pour eux, enseigner le français n'équivaut pas à nier son identité haïtienne et créolophone. Ils ont plutôt manifesté le partage de représentations³⁹ communes, leur adhésion à un groupe particulier. Ainsi, ils ont affirmé leur lien avec la société et le désir de contribuer au renforcement de ce lien. En effet, en désignant tacitement les communautés dont ils veulent se distinguer, ces enseignants haïtiens contribuent à l'expression de leur propre identité nationale (Zarate, 1995). Cependant, dans la pratique, un rapport de comparaison concurrentielle se laisse encore déceler dans l'enseignement des deux langues, dans le système éducatif haïtien. Le témoignage de Madeleine, l'enseignante observée, qui attribue un caractère « plus

³⁹ Les représentations collectives, utilisées au sens Bourdieusien, constituent le fondement de la relation d'appartenance à un groupe, tout en le délimitant des autres groupes avec lesquels peuvent s'établir des rapports de divers types.

classique » (pour reprendre ses propos) à La LH plutôt qu'à la LB, en dit long sur les spécificités de l'enseignement des langues française et créole.

Dans les manuels analysés, les intérêts nationaux identitaires relevés sont, ou bien neutres, ou bien conformes à ceux de la minorité bilingue. On ne trouve, dans ces manuels de français langue seconde du Bachelier, que quelques rares procédés de valorisation de la culture nationale. À ce sujet, il faut noter que les textes situent en général l'action dans un cadre haïtien. Par contre, certains textes comportent des éléments qui renvoient à des réalités qui ne sont pas celles du pays. Ainsi, un texte comme *l'Imprévoyance*, qui se veut une adaptation locale de « La cigale et la fourmi », annonce l'arrivée de l'hiver dans une campagne tropicale (*Dictées cours élémentaire #84*). Plusieurs textes de ce livre de dictée permettent, d'ailleurs, de percevoir les effets de la dévalorisation de la culture locale. En outre, on peut constater chez les personnages qui illustrent certains de ces livres⁴⁰, une valorisation explicite de traits physiques plus caucasiens que négroïdes. Enfin, d'autres textes renvoient les jeunes lecteurs à l'inaccessible perfection divine, celle des catholiques et non celle des vaudouistes.

La rubrique école⁴¹, la quatrième en importance, propose vingt-cinq textes (25) qui abordent le thème scolaire. Ces textes décrivent le cadre physique de l'école, entre autres, une cour de récréation qui doit paraître paradisiaque aux élèves du Bachelier (*À la rencontre de la grammaire*, p.122). Ils présentent également les valeurs propres au milieu : des règles de bienséance à l'école (*Conversation française 3^e et 4^e année #4*), la réussite scolaire, les hauts faits de quelques personnages historiques (*Dictées cours élémentaire # 16,158*). Tous ces textes tendent à valoriser l'école, qui dans un milieu pauvre, devient l'unique planche de salut.

Notre classe est vaste et gaie. Les murs sont blancs; ils sont ornés d'un crucifix, de plusieurs images pieuses et de quelques gravures décoratives. Les tables sont propres et peintes en noir. (Extrait de *Notre classe*, *Dictées cours élémentaire*, p.51,#16)

⁴⁰ Sur la couverture de *À la rencontre de la grammaire*, apparaît un paysage tropical idyllique. Au premier plan, un petit garçon souriant et ayant des traits plus ou moins négroïdes. Il faut noter le tracé fin des sourcils, les lèvres peu épaisses et les cheveux noirs plus ondulés que crépus. Le garçon porte l'un de ces chemisiers quadrillés qui rappelle la tenue vestimentaire typique de l'écolier haïtien.

⁴¹ Quelques titres des textes évoqués dans la rubrique école : *La cour de récréation*; *Notre classe*; *Dessalines*; *La rentrée des classes*.

La rubrique divers, la dernière, comprend moins d'une vingtaine de thèmes. Seize (16) textes décrivent les parties du corps et encouragent la pratique de l'hygiène corporelle. Douze (12) autres abordent les loisirs et les sports, notamment le football⁴², notre sport national. Onze (11) textes recensent les métiers, des objets divers et présentent les membres de la famille. Dix (10) textes se rapportent plus précisément à l'amour familial et à l'expression des sentiments. Enfin, huit (8) poèmes et deux séries ayant chacune quatre textes (8) parlent de l'habitat, puis donnent les paroles de chansons choisies. Dans tous ces textes, on accorde très peu de place à la créativité.

Dans cette même rubrique, un texte qui relève du thème des loisirs évoque une partie de football où un garçonnet est nommé roi du jeu. Aucun nom de fille n'apparaît sur la liste des noms des participants de ce sport national. Cette omission indique que certaines aptitudes et tendances, comme la force physique et l'agressivité, sont considérées comme l'apanage des hommes. (*Pour lire avec plaisir, Le sportif*, p.80, #45). Inversement, aux fillettes du texte intitulé *La grande sœur* (*Dictées cours élémentaire #145*) on attribue des traits de personnalité jugés féminins, comme la maîtrise de soi, la patience et la souplesse. Autant de choses qui révèlent les tendances de la culture haïtienne, lieu de production et de consommation de ces livres, et l'on est porté à croire qu'au Bachelier, les jeunes élèves de troisième année, encore influençables, s'identifieront certainement aux personnages de ces textes.

On mettait la petite fille dans une brouette et on lui bandait les yeux. Puis les garçons la voituraient dans les allées du jardin et il lui fallait dire où elle était. C'était une explosion de bonheur et de rires quand elle se trompait. De temps en temps, elle disait juste, mais on regardait le bandeau et on s'apercevait qu'elle avait triché. Alors, les garçons se fâchaient, on serrait le mouchoir, on la brouettait très loin et des voix sévères lui demandaient : « Où es-tu? » Elle se trompait et les rires éclataient. (*Dictées, cours élémentaire, Jeu d'enfant*, p.113,#143)

Certains textes de cette dernière rubrique renvoient à la question identitaire. Ainsi, les textes portant sur les soins du corps prônent des valeurs de la culture locale qu'ignore la clientèle du Bachelier : la façon de penser l'hygiène corporelle, en présentant des jeunes dans une salle de bain moderne, diffère totalement de ce que connaissent ces élèves défavorisés, habitués à des installations sanitaires de fortune. En l'absence d'eau

⁴² Sport d'équipe communément appelé le soccer au Québec.

courante, il aurait été préférable de leur suggérer d'utiliser un sceau ou un autre récipient pour s'asperger, mais il subsiste une tendance à ignorer les disparités qui existent entre la réalité vécue par cette clientèle issue de la couche majoritaire haïtienne et celle que connaît la minorité aisée de la population. Encore faudrait-il que la majorité unilingue créolophone, jusqu'ici sans voix, puisse combler ce grand vide en LH, en mots étrangers mal maîtrisés. Dans un contexte d'enseignement traditionnel, cette forme de violence symbolique permet d'occulter des questions capitales, comme l'énorme fossé qui sépare riches et pauvres et qui reste une réalité embarrassante. Les descriptions, apparemment neutres et universelles qui apparaissent dans les manuels scolaires, témoignent du désir du système éducatif haïtien d'évacuer toute vision conflictuelle des rapports sociaux.

CHAPITRE VII

CONCLUSION

Ce chapitre présente une synthèse de l'interprétation des résultats obtenus après l'analyse des données recueillies sur le site de recherche. Tout d'abord, après un rappel de la question centrale de la recherche, seront présentés les résultats relatifs aux deux grandes catégories d'analyse : les pratiques et représentations linguistiques d'une part et, d'autre part, les pratiques et représentations pédagogiques. Enfin, les enjeux qui se profilent derrière l'ID seront précisés, afin de montrer comment le Bachelier contribue à la reproduction de l'ID dans la société haïtienne.

7.1. Rappel de la question de recherche

Le contexte de cette étude est la situation sociolinguistique haïtienne, situation fort complexe. En effet, dans le contexte diglossique haïtien, la LH, héritage colonial et langue de prestige, n'est pas accessible à la majorité des élèves avant l'entrée à l'école. Ainsi, ces élèves, majoritairement créolophones unilingues, sont pris entre deux langues : celle du quotidien, de la culture ordinaire, la LB, le créole, et celle des espaces formels, qui incluent l'école, principal lieu d'accès à LH. Cette situation sociolinguistique souligne clairement le caractère dual, ambigu et mitigé de la question linguistique dans la société haïtienne.

En Haïti, après deux siècles d'indépendance politique, la pénétration de la LB dans des espaces jusque là réservés à la LH, se fait lentement. Force est de constater que la promotion du créole à l'école au même titre que le français suscite encore des résistances : d'un côté, la peur profonde d'exclusion et d'aliénation social et, de l'autre, la détermination de l'élite bilingue à se battre en vue de conserver, par dessus tout, les privilèges et pouvoirs octroyés grâce à l'accès à la LH (comme le signale Heller, 1999b, 2002). Le double standard qui caractérise la situation linguistique haïtienne est renforcé par ce phénomène défini au départ par les termes d' « idéologie diglossique » (ID). Cet état de choses pénalise lourdement la couche majoritaire créolophone unilingue qui, dans un contexte hautement hégémonique, en est complice à divers degrés (Bourdieu et Passeron, 1970; Gramsci, 1971; Heller, 1999a, 2001).

Dans le contexte haïtien, la LH, utilisée par le groupe dominant, s'impose comme la norme, l'étalon du prestige social et détermine l'attitude qu'entretiennent les locuteurs du groupe dominé envers la langue qu'ils utilisent, la LB. Cela explique le souci des élites de propager une représentation négative et dévalorisante de la LB aux yeux des laissés pour compte (Bourdieu et Passeron, 1970; Morsly et al, 1996). Pour tenir compte de l'incidence de cette situation sur la construction du savoir et de l'identité linguistique du jeune haïtien, les pratiques pédagogiques mises en œuvre au Bachelier ont été interrogées dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du français langue seconde. Elles ont été soumises à une analyse « triangulée » visant à faire ressortir les modalités présentes dans cette école qui concourent à la reproduction de l'ID. Le but ultime de cette démarche était d'explicitier le mode de pérennisation ou de transformation de l'ID dans la société haïtienne, à travers une école haïtienne contemporaine. D'où la question centrale de la recherche :

dans un contexte d'idéologie diglossique, l'école haïtienne contemporaine ne contribue-t-elle pas, par une violence symbolique, à perpétuer chez les unilingues créolophones une attitude infériorisante envers la langue créole?

L'idéologie diglossique (ID) est définie, dans le cadre de cette recherche, comme **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.**

7.2 Rappel de la méthodologie

Au chapitre trois, la démarche méthodologique retenue pour cette recherche, de type ethnographique, a été précisée. Cette étude a aussi été située dans le cadre de la sociolinguistique critique qui, selon Geertz (1973), considère les comportements observables en relation avec les significations et les modifications qu'en donne l'esprit. Cela situe clairement l'étude dans un paradigme interprétatif (Erickson, 1986).

Avant mon arrivée sur le terrain, je me suis gardée de développer toute grille ou protocole de recherche. L'observation de la pratique enseignante de Madeleine, dans l'environnement quotidien de sa classe de 3^e année fondamentale, a été effectuée sur une période d'environ huit semaines, à raison de cinq jours par semaine, pendant au moins six heures par jour, ce qui représente environ 180 heures. Ont été également réalisées des entrevues semi-structurées (Fortin, 1996; De Ketele et Roegiers, 1997) avec Madeleine, avec le directeur, propriétaire de l'établissement, puis avec un groupe de discussion (focus group), composé de professeurs enseignant comme Madeleine en 3^e année. Enfin, j'ai procédé à l'analyse documentaire des manuels d'enseignement-apprentissage du français langue seconde au Bachelier.

À partir de la masse de données recueillies, il m'est clairement apparu que la langue, indicateur de statut social et vecteur d'identité, ainsi que la pédagogie traditionnelle, instrument d'exercice du pouvoir, étaient deux catégories essentielles de cette recherche. L'analyse des données m'a conduit à définir deux catégories d'analyse (L'Écuyer, 1990) : les pratiques et représentations linguistiques, puis les pratiques et représentations pédagogiques.

Ensuite, j'ai procédé à l'analyse descriptive des ces thèmes. Il s'agissait de décrire à chaud (Lapassade, 1992) une sorte de déclinaison des thématiques qui se sont imposées à moi et qui ont mené à l'analyse de second degré, l'analyse interprétative : les pratiques et représentations linguistiques attestent la persistance du fait diglotte et des valeurs soutenant l'ID; les pratiques et représentations pédagogiques sont des vestiges de l'ID, incrustés dans la pratique enseignante au Bachelier. Ce sont autant d'éléments qui ont pu être examinés chez les principaux acteurs du site : le directeur, Madeleine et les enseignants du groupe de discussion.

7.3 Pratiques et représentations linguistiques

En ce qui concerne les pratiques et représentations linguistiques, un certain nombre de constats ont émergé à la faveur de l'interprétation des résultats.

7.3.1 Premier constat : la LH est source de pouvoir et marqueur de statut social et de l'identité

Il ressort de l'analyse que la langue a un certain pouvoir, comme le confirment Archad (1993), Bourdieu (1994) et Heller (2002). Au Bachelier, l'utilisation de la LH est source de pouvoir et se trouve étroitement liée au statut social et identitaire des acteurs de l'école. C'est ce qui explique que le directeur se soit exprimé en français durant la majeure partie de notre entretien. Il soulignait ainsi son statut de dirigeant, de propriétaire, d'administrateur doté du pouvoir décisionnel dans la hiérarchie socio-scolaire ainsi que sur l'échiquier socio-économique plus large. Ainsi, en se basant sur sa capacité à jouer sur les deux registres, les deux langues en présence, il s'octroie le bénéfice de la distinction sociale (Bourdieu, 1977, 1991).

Conscient de maîtriser la LH, le directeur prend la liberté d'introduire soudainement quelques phrases en LB, dévalorisant cette langue du même coup. L'alternance codique révèle une condescendance envers le créole (à ce sujet, voir Billier et Simon 1998) et témoigne de son assurance par rapport à la distance socio-hiérarchique et linguistique qui le sépare des autres acteurs de l'école. C'est cette même distance sociale que les chercheurs nationaux définissent comme des pôles binaires fixes, marqueurs d'inégalités sociales, qui se fondent sur des critères économiques (possédés/possesseurs), géographiques (citadins/ruraux), linguistico-culturels (monolingues créolophones ignorants/bilingues francophones savants) etc. (Price-Mars 1928; Casimir 1982; Hurbon 2001). Des chercheurs internationaux, comme Herskovits (1937) et Eckert (1980), confirment cette polarité sociale.

Si le français, langue hégémonique, est gage de réussite et de mobilité socio-économique, inversement, le créole est la langue de l'infamie et de la pauvreté. Or, c'est celle-là même qui, pour les élèves du Bachelier issus de la majorité démographique

créolophone unilingue, porte de précieux symboles linguistiques, susceptibles de conforter des conventions langagières significativement distinctes. Pour eux, ces symboles constituent de réels marqueurs d'identité commune, basée sur leurs expériences partagées dans la vie quotidienne et communautaire, ce que Lave et Wenger (1991) nomment « communities of practice ». Alors, ils s'y accrochent. Du point de vue identitaire, le directeur se décrit comme Haïtiano-Juif et réduit l'essence de son côté africano-créolophone à la simple spiritualité de son être. Ce rapport au divin marque cependant une distance par rapport à l'irrévocable fait vaudou de la culture haïtienne. Et en évoquant le mysticisme haïtien, l'interlocuteur évite de prononcer le mot « vaudou ». Son attitude en dit long sur le statut social de cette religion dans le pays (Augustin, 1999; Pierre, 2001), une religion dont le rituel se fait seulement en LB, langue impie et fautive. Cela expliquerait-il le rituel catholique de la prière du matin en LH au Bachelier, forme indirecte du rejet d'un élément matriciel de la culture haïtienne?

7.3.2 Deuxième constat : l'idéologie diglossique persiste dans les pratiques et représentations linguistiques

Dans le cadre de cette étude, la diglossie renvoie à la distribution inégalitaire des langues créole et française en présence dans la société haïtienne, sous sa forme matérielle (statutaire, fonctionnelle) et immatérielle (idéologique, symbolique). En dépit du caractère pratique et hautement rentable du français, aucun des acteurs interviewés n'a pu nier l'omniprésence du créole dans l'école. Cependant, cela n'empêche pas Madeleine d'entretenir des représentations distinctives et différenciées à propos des deux langues en présence. Il n'est donc pas étonnant qu'elle en favorise la séparation dans sa salle de classe. Dans cette logique, l'épuration linguistique (Cameron, 1995) prend la forme d'une sorte de proposition, selon Madeleine, pour un accès facilité à la langue légitime. Pour elle, le français revêt toute une auréole à la fois subjective (claire, correcte/pas d'erreur, juste) (Quedemar, 1990; Trudeau, 1992) et objective (langue de la mobilité sociale, exigeant qu'on la pratique avec rigueur et qu'on la perfectionne pour pouvoir parvenir à la réussite économique) (Bourdieu, 1977, 1982; Tanguy, 1983). Tout cela justifie son maintien à l'école et, du même coup, disqualifie, ou tout au moins minimise la portée et la pertinence de la LB, la langue maternelle. Adoptant une optique analogue, le directeur

considère le créole comme une langue dépourvue d'intérêt, réfractaire au progrès, n'offrant rien de valorisant et qui, en fin de compte, ne mérite pas d'être apprise : « Le créole haïtien ne fait que singer sur le français. » (Entrevue directeur, p.8). Le maître de l'établissement ne cache pas son mécontentement au sujet de l'obligation d'y introduire la LB. D'ailleurs, Madeleine se joint à lui pour afficher fièrement son illettrisme en LB, en créole. Elle laisse entendre ainsi qu'elle aurait connu des conditions sociales privilégiées dans lesquelles l'accessibilité à la LH, le français, était possible.

Pour le MENJS (1999), la LB est retenue comme langue objet et outil d'enseignement, afin de créer un sentiment d'appartenance à la culture créole. Pour le directeur et la plupart des enseignants, l'introduction de la LB à l'école risque d'entraîner les mêmes problèmes sociaux que ceux que l'on observe dans la société haïtienne, comme les actes de banditisme et de vandalisme perpétrés par les jeunes. La LB prend ainsi une valeur réparatrice sans accéder à son fond culturo-identitaire, qu'il importerait d'intégrer systématiquement dans le cadre de la démarche pédagogique. L'un des enseignants du groupe de discussion rappelle, dans une vraie envolée, l'époque où l'on n'utilisait que la LH à l'école. C'est là une idée étonnante, puisque le français n'a, à aucun moment de l'histoire du pays, existé de façon exclusive. La langue des natifs ou des transplantés a toujours existé et subsisté. Toutefois, cela n'a pas empêché un enseignant du groupe de discussion d'ajouter spontanément, pour le Bachelier : « Nous classons le français dans la première classe. » (focus group traduit, p.7). Une telle réflexion laisse paraître l'être diglotte dans toute son ambiguïté et toute sa complexité.

Cependant, il est important de souligner la clairvoyance de la plupart des membres du groupe de discussion au sujet de la situation sociolinguistique générale. Ils ne s'empressent pas de rejeter la LB, leur langue maternelle. Face aux deux langues en présence, ils adoptent une attitude linguistique plus réfléchie et plus réaliste que celle de Madeleine. Ils tiennent compte de leur position sociale dans le contexte socio-scolaire du Bachelier, où ils doivent légitimer leur position d'enseignant grâce à la LH, vis à vis d'une clientèle qui ne la connaît pas ou très peu. Pour eux, il ne s'agit pas d'exclure la LB dans leur classe, mais de rendre les deux langues accessibles très tôt dans le cursus

scolaire. Malgré tout, et compte tenu de leur incapacité d'agir en ce sens, l'ID continue d'être présente et agissante chez les acteurs du Bachelier. Ces derniers sont souvent déchirés, alors qu'ils restent conscients de la portée socioculturelle identitaire et unificatrice de la LB.

L'ensemble de ces représentations linguistiques négatives envers la LB contribue à assurer à la LH, le français, le statut de langue légitime et hégémonique dans l'école. Comme agents de changement, les principaux acteurs du site sont porteurs de l'ID qui s'imprègne dans leur pratique et dans leur rôle de passeur (Zakhartchouk, 1999). Ainsi, pour les futures générations, l'ID devient partie intégrante du processus de socialisation linguistico-culturelle (Wentworth, 1980; Schieffelin et Ochs; 1986), mais ces acteurs ne sont pas les seuls contributeurs physiques de la perpétuation de l'ID dans l'école. Leur pratique s'entoure d'un ensemble de valeurs contextuelles (Nelson, 1981) qui confortent cette idéologie.

7.3.3 Troisième constat : les valeurs sont associées à l'idéologie diglossique

Au Bachelier, l'idée d'ascension sociale est liée à la réussite scolaire, d'autant plus que dans cette école, cette réussite équivaut à la maîtrise de la LH et l'impératif de la réussite n'est pas négociable. En effet, les élèves du Bachelier réussissent très bien aux examens d'État administrés en français, malgré l'utilisation d'une pédagogie inappropriée au développement de la compétence communicative en français. Cette pédagogie répond donc superficiellement aux attentes et aux pressions sociales liées à la maîtrise de la LH, attentes et pressions venant de la direction, des enseignants, des parents, voire de certains pairs. Cela me porte à réaffirmer, à l'instar de Méhan (1985) et de Gumperz (1989), que les facteurs sociaux et les idées prévalant à l'extérieur de la classe interviennent significativement dans le processus d'enseignement/apprentissage. Au Bachelier, le rituel de « la pensée du jour » vient renforcer l'idéal de la réussite à tout prix. Pourtant, selon Madeleine, une pensée comme « Dieu aime les cœurs purs » n'a qu'une valeur strictement linguistique, bien qu'elle reste associée au rituel connexe de la prière

quotidienne dans cette école laïque. Dans ce cas, pensée du jour et prière quotidienne ont toutes deux un effet tranquillisant et assagissant.

Par ailleurs, les enseignants du groupe de discussion ont rappelé la désagrégation des valeurs de l'effort, du travail. De plus, c'est dans la continuité de l'effort d'apprendre que s'inscrit le sens du « jeu-école », régulièrement observé dans la classe de Madeleine. Durant cette activité, les élèves reprennent, en imitant les enseignants, les exercices scolaires du jour. Ce jeu ne fait pas que reprendre le côté pédagogique de l'acte d'apprendre, mais reproduit également toute la violence arbitraire subie dans le vécu quotidien de cette pratique. On y retrouve une violence qui renvoie, tant à la problématique de la lutte des sexes qu'au respect de l'autorité que chacun s'octroie, arbitrairement, dans la classe. Alors dominera et régnera seulement celle, ou plus certainement, dans une société encore machiste, celui qui parviendra à s'imposer d'une manière ou autre, et tous les moyens sont bons pour y parvenir. Cependant, dans ce contexte d'inégalité des sexes, l'ID se manifeste également chez une enseignante, la seule femme du groupe de discussion : Nora. Chez cette jeune femme, l'ID prend la forme d'une négation de soi, d'une attitude de déni, d'effacement et de retrait. Ainsi, Nora offre une nouvelle voie au renforcement et à la perpétuation de l'ID au Bachelier.

7.4 Pratiques et représentations pédagogiques

Suite à l'analyse des données, trois constats ressortent de l'interprétation des résultats obtenus sur le plan des pratiques et représentations pédagogiques.

7.4.1 Premier constat : la pédagogie est axée sur la langue

La démarche pédagogique de Madeleine se ramène essentiellement à la question de la langue. Sa pratique n'a pour élément central que l'étude de la langue, étude soutenue par des textes peu expliqués ou ayant peu de rapport avec le contexte. Par ailleurs, vu le manque de matériel didactique de support valable et faute de pouvoir rendre la matière vivante et accessible, les enseignants du groupe de discussion affirment se limiter à l'enseignement de la langue. En fait, tout cela s'explique principalement par

l'insuffisance de formation initiale et continue qu'ont eu les intervenants du Bachelier. Aucun des acteurs interviewés, y compris le directeur, n'est à même de différencier la portée didactique de la nouvelle terminologie de « français langue seconde », qui s'oppose à celle de l'ancien cours de « français tout court ». Comme l'a soutenu le directeur, c'est « Toujours le français. Il n'y a pas de différence ». (entrevue directeur p.4). Ainsi, le double jeu propre au contexte diglossique refait surface. Le directeur est porté à occulter la réalité et à nier une problématique essentielle : la formation insuffisante du personnel, auquel il continue à attribuer une compétence linguistico-pédagogique adéquate.

Chez les enseignants, la violence symbolique qui a cours dans cette école suscite des comportements apparemment inadéquats, mais combien précautionneux : ils adoptent diverses stratégies de « *coping* » (Hargreaves, 1967). Ainsi, Madeleine n'innove pas dans sa classe, elle se réfugie tout simplement dans le connu. Elle use de la stratégie du confort, qui contribue à la valider, à masquer son incompetence linguistique et à rendre légitime sa position d'enseignante. Quant au directeur, qui n'assure aucun encadrement pédagogique au personnel, il utilise la stratégie de la déresponsabilisation qui lui permet de se soulager la conscience. Envers les élèves, il n'hésite pas à utiliser la stratégie du blâme : ces élèves sont de mauvaise volonté et ne sont pas intéressés à apprendre le français. La stratégie du blâme est également utilisée par les enseignants du groupe de discussion qui évitent de pointer du doigt le directeur et accusent directement le niveau administratif supérieur, le MENJS. C'est qu'en plus de payer régulièrement leur salaire, le directeur ne peut se charger de leur formation continue. Alors, tout comme lui, les enseignants rendent le MENJS responsable du peu d'encadrement ou de formation continue qu'ils ont pu recevoir. Ce sont autant de choses qui entravent la mise en œuvre de la méthodologie préconisée par la réforme.

L'une des conséquences de cette pédagogie axée sur la langue est que les élèves du Bachelier sont robotisés et vidés de leur essence. On comprend alors l'importance accordée à la mémorisation. De plus, tout comme dans le contexte socio-politique, où le citoyen peut contribuer au processus politique si son intervention va dans le sens des détenteurs du pouvoir, l'élève du Bachelier ne peut participer au processus pédagogique

que dans le sens des responsables de l'enseignement. Ces derniers sont les seuls à tirer les ficelles d'un simili-dialogue façonné de toutes pièces (Hurbon, 1996; Jean et Maeschalck, 1999; Trouillot, 2002), dialogue auquel l'élève doit faire semblant de contribuer (Hornberger, 2001). C'est un vrai théâtre à la Goffman (1973). La table est mise, les *acteurs* prennent place. Ainsi, le Bachelier, cette école contemporaine haïtienne favorise un espace d'entraînement efficace à la reproduction d'un comportement spontané de survie à tout prix, d'acceptation et de résignation digne de l'ID.

7.4.2 Deuxième constat : la violence physique et les manipulations psychologiques imprègnent les pratiques et les représentations pédagogiques

Au Bachelier, le processus particulier de scolarisation met en scène les principaux acteurs du triangle pédagogique, les élèves, l'école et la famille, dans une relation imprégnée de violence et de manipulations psychologiques de divers ordres.

Le directeur catégorise sa clientèle comme une clientèle d'origine *paysanne*, puisque provenant de la province. Cela suppose qu'une fois arrivés à la capitale, les élèves se retrouvent dans les bidonvilles avoisinant l'école. En Haïti, la vie dans les bidonvilles est synonyme de misère et de promiscuité (Honorat, 1974 ; Manigat, Moïse et Ollivier, 1975 ; Jean, 1976 ; Pierre-Jacques, 1986). Sur le plan des valeurs morales, cette définition entraîne une stigmatisation des habitants de ces milieux. De plus, la direction est portée à percevoir comme absentéistes ces parents obligés de rester en province pour pouvoir subvenir aux besoins de leurs enfants. Il incombe alors au maître de l'établissement d'instruire, de former et de socialiser les élèves, comme faire se peut.

Cependant, le directeur ne manque pas de souligner ses difficultés face à cette clientèle composée d'enfants-adultes en proie à toutes sortes de problèmes, d'enfants qui ne savent pas grand chose de la LH, d'enfants dont les parents ne peuvent acquitter régulièrement les frais de scolarité. Ce dernier point explique le harcèlement économique exercé sur certains élèves, sous forme de renvois pour cause de frais de scolarité non

acquittés. Or, la mission avouée du directeur est de faire sortir ses élèves de la misère, en assurant leur formation en LH.

On comprend dès lors qu'au Bachelier, la pratique pédagogique repose sur une philosophie de la réussite extrêmement contraignante et qui s'appuie sur une pédagogie livresque de mémorisation et de récitation. Cette activité de récitation fixe indûment l'attention sur la notation plutôt que sur la compréhension. De plus, elle fait appel à l'usage du fouet, comme instrument majeur de gestion de classe dans cette école. En somme, elle contribue à l'intériorisation de l'utilisation de la force comme moyen d'obtenir le calme, l'obéissance et l'effacement de l'autre, pour mieux exercer son pouvoir personnel.

L'ensemble de ces pratiques est donc entaché de violence. En outre, le succès qu'apporte la récitation des leçons par cœur est fonction de la possession du matériel scolaire. Il s'agit d'une autre forme de violence symbolique, imposée à ces élèves de condition économique très modeste. Celui qui réussit est celui qui fait ce qui lui est demandé sans questionner, possède tous ses livres et est capable de fonctionner seul ou avec peu d'encadrement. À l'opposé, se retrouve une masse d'élèves laissés pour compte, en marge de l'acte d'apprentissage.

7.4.3 Troisième constat : l'idéologie diglossique apparaît dans les pratiques et les représentations pédagogiques

En raison du faible niveau de compétence des enseignants en LH, le processus de scolarisation au Bachelier repose sur une pédagogie traditionnelle et statique. Or, le désir d'assurer la réussite des élèves par le biais de la LH donne lieu à des stratégies et à des moyens de survie questionnables. Ces derniers contribuent à renforcer le maintien des statuts et fonctions différenciés des deux langues en présence dans l'école. Le climat socioprofessionnel se trouve alors marqué par la violence et la manipulation psychologique qui se manifestent par un certain nombre de faits : la compétition malsaine entre les élèves sous la forme de lutte des sexes, le harcèlement économique de

l'administration interrompant à sa guise les heures de cours pour réclamer haut et fort les sommes dues par les élèves, un traitement abusif et humiliant des enseignants, traitement ponctué de critiques négatives de la part de la direction. Tout cela provoque une perte d'autonomie professionnelle dans un climat de peur, de ruse et de trahison.

C'est cette violence symbolique qui dicte les louvoiements et les roublardises des détenteurs de pouvoir. Le directeur n'entretient avec le personnel que des rapports empreints de mercantilisme. Le versement régulier du salaire favorise certes un certain climat de respect dans l'école, mais ce respect est dû à un sentiment de sécurité, plutôt qu'à une forme de confiance réelle entre les parties, comme le prétend le directeur.

7.5 Les principaux enjeux de l'idéologie diglossique

L'analyse des données fait ressortir que les pratiques et représentations linguistiques et pédagogiques sont révélatrices des enjeux de pouvoir, d'identité, de violence symbolique et de statut social, véhicules de la reproduction de l'ID au Bachelier.

7.5.1 Enjeux de pouvoir

En général, la LH offre aux locuteurs, haïtiens en l'occurrence, des avantages économiques, le prestige social (Bourdieu, 1977), voire le pouvoir politique. Au Bachelier, cela se traduit, dans le cas des enseignants et du directeur, sous différentes formes : possibilité d'emploi, prestige associé aux postes d'enseignant ou de directeur propriétaire, prestige découlant de la supposée compétence des acteurs en LH. En retour, cette compétence en LH, dont on fait le crédit aux enseignants et au directeur du Bachelier, permet aux uns d'exercer un pouvoir décisionnel dans la classe et aux autres, dans toute l'école. Tout cela ne va pas sans incidences sur le rapport des élèves au pouvoir. En effet, la LH constitue un capital linguistique élastique, convertible en d'autres formes de ressources. Inversement, dans cet établissement scolaire, l'inaccessibilité à la LH, se traduit, dans des cas extrêmes, par le mutisme, la négation de soi et de la LB. Dans des cas moins graves, elle prend la forme d'une reconnaissance des limites de la LB ou d'un usage incorrect de la LH, notamment sur le plan de la

prononciation. Dans ce dernier cas, celle-ci devient source de moquerie de la part de l'entourage.

Se donnant comme exemple, le directeur tente d'établir une sorte de corrélation entre les capacités cognitives accrues que sous-entendent la maîtrise de la LH et le pouvoir qu'elle lui procure dans sa vie privée et publique. Quant à Madeleine, malgré sa compétence limitée en LH, elle adopte une même attitude de distance face à la LB, à cause de ses relations plus personnelles que professionnelles avec la direction. Tout se passe comme si la distance sociale qui démarque le haut de la hiérarchie socio-scolaire du Bachelier était inversement proportionnelle au degré d'imprégnation de l'ID. Les enjeux solidaires du pouvoir et du statut social viennent renforcer cette tendance en allant à l'encontre du parler de la base, majoritaire et créolophone unilingue. Autrement dit, plus la position hiérarchique occupée dans l'échelle socio-professionnelle du Bachelier est élevée, plus la perception négative de la LB est marquée.

Tout cela soulève la question du choix des langues qui, tout en étant loin d'être ambigu, se présente sous la forme de stratégies diverses qui suscitent l'interprétation suivante : les représentations du créole s'accompagnent d'une paix intérieure que ressent le diglotte haïtien envers les langues en présence.

7.5.2 Enjeux identitaires

Depuis la fin du XX^e siècle, les recherches sur le créole se sont considérablement développées (Lofficial, 1979; Valdman, 1982; Saint-Germain, 1997; Déjean 1993, 2001). Le créole est une langue à part entière affirment les intervenants du Bachelier, à l'exception du directeur qui, rappelons-le, prétend que le créole ne fait que « singer le français ». À plusieurs reprises, les enseignants désignent la LB comme « notre langue », la langue maternelle, le véhicule identitaire. En somme, le fait créole n'est pas ouvertement contesté, mais il pourrait s'agir tout simplement d'une stratégie d'évitement, visant à se protéger contre toute contestation ouverte et directe à propos de la présence indéniable de la LH dans l'école. En effet, tout au long des entretiens, le choix de la LH s'est confirmé, quitte à être justifié pour les raisons suivantes : valeur objective du

français, langue de la mobilité sociale et de la culture, langue qui facilite la communication hors des limites géographiques haïtiennes. En fin de compte, au Bachelier, la LB, le créole, représente encore la langue qui fait obstacle à la réussite scolaire et sociale et la LH, le français, continue à dominer symboliquement.

Mentionnons que, pour certains enseignants du groupe de discussion, la LB demeure la langue de l'unité nationale. D'après eux, il convient de la protéger et de la préserver, tout en assurant un plus large accès au capital français. Aussi tentent-ils de lutter contre les inégalités linguistiques génératrices d'inégalités sociales. En accédant à la LH, la majorité unilingue créolophone banaliserait le pouvoir et les privilèges de l'élite qui sont basés principalement sur la connaissance et la reconnaissance que procure la LH comme médium. Cependant, la LH pourra-t-elle exprimer toute la richesse de l'identité haïtienne, marquée d'hybridité et d'hétérogénéité linguistique et souvent décelable dans les actes d'identités (Tabourret-Keller, 1985) qui peuvent paraître ambigus. Toutefois, les diverses stratégies identifiées, telles l'évitement, le blâme ou la déresponsabilisation, révèlent que ces actes d'identité sont réfléchis et qu'ils s'ajustent au gré des chambardements d'un climat socio-politique des plus instables.

Par exemple, en février 2004, les troubles politiques ont provoqué l'arrivée de forces étrangères sur le territoire national. Or la plupart de ces intervenants ne parlent ni créole, ni français. L'anglais et l'espagnol gagnent donc du terrain et viennent brouiller un contexte sociolinguistique déjà complexe. Cette situation finit par compliquer le rôle paradoxal (distinction et similitude entre moi/l'autre) que joue la langue dans la construction collective de l'identité socio-culturelle (Abrahams, 1983; Alleyne, 1994). Face à la violence de cette invasion linguistique plurielle, il n'est point surprenant que le personnel du Bachelier manifeste le désir de revenir aux traditions. Il s'agit d'une stratégie de survie devant une menace d'anéantissement, due tout d'abord au puissant mécanisme de standardisation à l'américaine. Les enseignants du groupe de discussion ont plaidé unanimement pour la recherche des originalités culturelles créoles qui les démarqueront et les caractériseront par rapport à cette présence militaire étrangère

multilingue. Une telle attitude pourrait s'interpréter comme une forte réaffirmation de la culture et de l'identité créoles.

Cependant, tout cela n'empêchera pas les acteurs du Bachelier d'attribuer aux locuteurs créolophones unilingues des handicaps culturels dus à leur unique mode d'expression en LB. Cela justifierait, du même coup, l'exclusion totale de la majorité créolophone des sphères décisionnelles de la société, dès le lendemain de l'indépendance, et même aujourd'hui dans une certaine mesure. De telles assertions s'appuient sur la croyance en la supériorité structuro-cognitive et culturelle de la langue et du mode de vie de la minorité bilingue (Doucet, 2003) qui perpétue l'hégémonie de la culture française.

7.5.3 Enjeux de violence symbolique

Conformément à l'effet d'imposition de légitimité (Bourdieu, 1991), les acteurs principaux du Bachelier ne peuvent, en général, appliquer des critères d'appréciation favorables ou valorisants à leur principal mode d'expression, la LB, le créole. C'est l'hégémonie en action (Gramsci, 1973; Bourdieu et Passeron, 1970). Cette forme de violence symbolique est l'une des formes de manifestation du pouvoir. Cependant, il importe de reconnaître, avec Bourdieu (1991), son caractère subtil. C'est ce qui garantit son efficacité dans les rapports sociaux, qui peuvent eux-mêmes se définir comme des interactions symboliques. Ainsi, les interactions linguistiques peuvent être considérées comme des rapports de violence symbolique où se concrétisent les rapports de force entre les locuteurs. La violence symbolique 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 dépréciation, leur propre dénigrement ou l'auto-dépréciation de ce qui leur appartient, comme leur langue, leur culture, leur identité. Au Bachelier, personne ne demande ouvertement à la clientèle, majoritairement créolophone unilingue, de se taire, d'écouter et d'obéir passivement. Pourtant, l'usage de la LH, lorsque celle-ci est incomprise, brise le flot de la communication. Ainsi, la LH parvient à distancier les enseignants des élèves et finit 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, ce silence indique l'incapacité des élèves à s'exprimer en LH et les prépare 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.

7.5.4 Enjeux de statut social

L'efficacité de la stratégie du pouvoir réside dans le fait même que les élèves sont soumis. Ils sont dès lors incapables de détecter l'intimidation et la violence symbolique linguistique auxquelles ils sont exposés. C'est que, dans la production et la reproduction de la langue légitime, « *les discours sont des signes de richesse destinés à être évalués, appréciés et des signes d'autorité, destinés à être crus et obéis.* » (Bourdieu, 1991, p.99). Au Bachelier, le discours émanant des détenteurs de l'autorité, comme le directeur, est considéré, sans conteste, comme justifié, valide, utile et correct à cause de la position hiérarchique des locuteurs. Sur le plan social, la crédibilité accordée à certains leaders politiques actuels et à la justesse de leurs propos, énoncée dans une langue ou dans une autre, selon l'auditoire, a eu un effet ensorceleur. L'efficacité de cette stratégie communicative a cependant largement reposé sur la LB, celle de la majorité unilingue créolophone, celle qui a été le plus utilisée. Grâce à son effet mobilisateur, la LB a contribué à créer un capital politique aux locuteurs en position de pouvoir. Il s'agit d'une attitude floue et inconsciente face à la relation entre le pouvoir et le savoir, attitude contre laquelle Hodge et Kress (1993) nous mettent en garde.

Les réalités et la culture haïtiennes ne sont alors jugées dignes d'entrer dans l'espace scolaire que par l'aspect moralisateur des préceptes, des mœurs et des valeurs d'antan. La LB n'est utile que pour lutter contre la perte des valeurs. Ainsi, le marché linguistique du Bachelier demeure conforme à la valeur marchande de la LH. Cette conception de la LB donne lieu à des représentations également dévalorisantes du statut

social du locuteur créolophone, d'où la ligne de démarcation sociale entre la majorité créolophone unilingue et la minorité bilingue. S'opposant à ce qu'elle qualifie de grossièreté ou d'inélégance de la classe majoritaire, cette minorité, porteuse des valeurs culturelles associées à la LH, s'estime dotée d'une supériorité intellectuelle, culturelle, voire morale. C'est l'hégémonie de la culture française en action et fortement soutenue par l'ID. L'ID est alors adoptée tant par ceux qui en profitent que par ceux que cette situation désavantage et ce sont les détenteurs de la compétence à parler la LH qui restent les seuls bénéficiaires de cette idéologie.

7.6 La place du Bachelier dans la dynamique sociolinguistique haïtienne

Dans un contexte socio-économique difficile, la réussite scolaire est, pour les enfants de condition modeste, l'une des voies les plus directes et les plus légitimes menant à la mobilité sociale. Au Bachelier, cette possibilité vient renforcer l'important enjeu de pouvoir qui, au niveau pédagogique, s'est révélé dans toute sa violence à travers au moins sept manifestations :

1- Les modalités de gestion de classe, dominées par la présence constante d'un responsable disciplinaire qui se promène, armé d'un fouet, dans les corridors de l'école.

Le mode de gestion administrative et les pratiques pédagogiques utilisées au Bachelier sont largement des pratiques symboliques qui s'enracinent dans des pratiques socio-culturelles et sont liées à toute la structure sociale du pays. Ainsi, dans la pyramide scolaire, chacun, selon sa position à l'école, fait porter le blâme de la formation inadéquate du personnel aux divers paliers administratifs. Cette stratégie sous-tend une forme de « victimisation » des enseignants vis-à-vis de la direction. Elle contribue à renforcer le refus qu'oppose la direction à l'encadrement du personnel par une formation continue. Elle renforce également le pouvoir symbolique du directeur par un exercice arbitraire de ce pouvoir, ce qui enlève au personnel toute forme d'autonomie professionnelle. Les enseignants sont les premières victimes de la politique démissionnaire et de non-encadrement que pratique leur employeur. Les autres victimes sont évidemment les apprenants qui héritent d'un enseignement inadéquat.

2- L'expérience quotidienne pénible de la récitation par cœur de leçons incomprises.

Au Bachelier, tout est en place pour une scolarisation particulière, où le directeur éprouve un sentiment de surcharge face à des élèves laissés pour compte. Il se sent seul, submergé de travail et de responsabilité, face à sa clientèle d'origine paysanne. Or, selon la tradition haïtienne, l'autorité parentale, qui implique le droit de frapper et de battre l'enfant à des fins disciplinaires, est transférée à l'école. Cela explique, entre autres, les moyens contraignants et questionnables qui entourent la pédagogie de la mémorisation et de la récitation. Cette pédagogie court-circuite un élément essentiel de l'acte d'enseigner et d'apprendre : l'explication. Elle valide le curriculum caché dans sa composante d'acceptation et d'obéissance, pour dicter aux élèves de tout ressasser et de rendre tels quels les textes appris par cœur. Elle soutient directement la stratégie d'évitement qui consiste à se déresponsabiliser : en cas d'échec, l'élève est le seul responsable. De même, l'incapacité de réciter commande l'usage du fouet, une autre composante majeure de cette pratique déjà évoquée et les acteurs du Bachelier n'hésitent pas à en user, puisqu'ils sont eux-mêmes des produits réussis du curriculum caché d'acceptation et de résignation, invitant à la simple reproduction mécanique de l'ordre établi.

3- La distanciation physique et émotionnelle de la direction envers le personnel et les élèves, sur le plan du climat de travail ou de l'environnement socio-scolaire.

L'analyse des données révèle que l'ensemble de l'activité pédagogique se déroule dans un climat de psychologique, marqué par la peur qu'inspire la direction au personnel. L'employeur minimise l'autonomie professionnelle des enseignants et ne reconnaît pas ses compétences, ce qui entraîne des stratégies d'évitement. De telles stratégies consistent à défendre l'idéologie langagière propre à chacun des acteurs du Bachelier, avec prudence et respect, tout en se gardant de critiquer l'introduction de la LB à l'école, décision émanant des détenteurs du pouvoir. À tout cela, il faut ajouter les conditions inacceptables dans lesquelles fonctionne l'école : utilisation minimale des installations sanitaires qui laissent à désirer, inexistence de pause santé ou de lunch, puisque les récréations servent à terminer la correction des cahiers que vérifiera, au hasard, la

direction... Ce sont autant de choses qui renforcent le pouvoir symbolique du directeur sur le corps enseignant.

4- L'ambivalence dans le choix des langues en présence et la propension de Madeleine à l'hypercorrection, dans les rares cas d'usage continu de la LH.

Les enseignants du groupe de discussion avaient d'abord manifesté des penchants et des aspirations linguistiques apparemment contradictoires. Par la suite, ils s'entendent pour affirmer que la clientèle du Bachelier a besoin d'une approche pédagogique qui fait obligatoirement place à la LB, seule langue connue et possédée. Cependant, sans occulter le fait créole, ils considèrent la LB comme une langue imposée à l'horizontale par le type de clientèle qui fréquente l'école. À la verticale, ils rejoignent les réticences du directeur, en ce qui a trait à l'imposition de la LB par les niveaux hiérarchiques supérieurs. Leurs représentations de la LB corroborent le fait que la compétence nécessaire à la maîtrise de la LH dépend du capital social des apprenants. Compte tenu de leur situation socioprofessionnelle, ces intervenants plutôt conscientisés détectent plus facilement les ramifications sociales du fait diglossique dans leur école. Ils sont conscients des conséquences sociales qu'entraîne l'inaccessibilité de la LH pour la majorité créolophone unilingue. En fin de compte, ils admettent que la LH, langue valorisante qui démarque et distingue, doit être mise à la portée de la clientèle du Bachelier : en contexte diglossique, la LH devrait être enseignée dans le cadre formel que constitue l'école.

Quant aux élèves majoritairement créolophones unilingues, ils sont dépourvus du capital linguistique que valorise la société haïtienne. Ne maîtrisant pas la LH, ils sont lourdement handicapés, donc démunis pour faire face au contexte plus formel d'une société diglossique comme Haïti. De plus, les enseignants, qui représentent une référence linguistique pour ces élèves, font eux aussi un effort constant pour adapter leur discours à la situation officielle de l'école. Parfois, leurs discours prennent la forme d'une hypercorrection constante, signe d'une classe divisée contre elle-même et qui s'efforce d'adapter son expression linguistique aux normes sociales, comme le pense Bourdieu. De plus, souvent ces professeurs parlent une langue hybride, mélange des deux langues en présence.

5- Le regard sévère et quasi condescendant que pose le responsable pédagogique sur les élèves qu'on lui envoie, parce qu'incapables de répondre aux exigences requises pour l'usage de la LH.

Dans leurs propos, les intervenants utilisent la stratégie d'évitement sous forme de mépris envers la LB. Vu le défi que représente la réussite en LH et conscients du privilège qu'ils ont d'aller à l'école, les élèves font de gros efforts pour réussir. Ils se débrouillent péniblement pour réciter leurs leçons et s'appliquent, parfois sans l'aide de l'enseignant, pour accomplir les quelques tâches motivantes qui leur sont proposées. Là encore, la LB prend automatiquement le dessus, car ces élèves ne peuvent répondre à la norme, pourtant acceptée et désirée, que représente l'emploi exclusif de la LH au Bachelier. Dès qu'ils se retrouvent dans des espaces plus familiers, à l'abri du regard de l'enseignante, la LB bat son plein, ce qui illustre la différence que fait Heller (1999) entre l'usage privé et public des langues. En présence de Madeleine, certains élèves s'efforcent d'utiliser une LH hybride et boiteuse qui, au cours de la conversation, laisse place progressivement à la LB, pour une meilleure compréhension. Sans rejeter la LB, les enseignants adressent cependant aux élèves qui la parlent un regard plutôt triste et affligeant, en se disant qu'ils doivent s'exprimer d'une manière ou d'une autre. Ils acceptent ce compromis tacite qu'est l'usage de la LB, tout en essayant de nier le fait. Ils tentent ainsi de concilier leurs intérêts personnels et ceux de la direction, qui veut rester fidèle à sa mission d'assurer l'entrée en LH des élèves, ainsi que leur réussite au baccalauréat et dans la vie.

Cependant, dans ce contexte de violence psychologique, les élèves sont devenus conscients de leurs possibilités : ils se regroupent pour s'épauler. Même en étant imprégnés de l'idéologie diglossique dominante qui les écrase, ces élèves continuent à agir pour négocier leurs propres capacités, jugées faibles, parce que véhiculées par la LB, langue indigne du savoir. Ils savent qu'en s'efforçant de parler français, ils accroissent leur valeur sur le marché scolaire et sur le marché du travail. Bref, ils se rapprochent du statut social souhaité. C'est une question de survie.

6- Le ton sec et accusateur des responsables de l'économat menaçant de renvoyer les élèves n'ayant pas acquitté les frais mensuels de scolarité et dont les noms sont cités à haute voix.

Au Bachelier, l'acte d'enseigner, à cause de ses multiples incidences, est un acte de pouvoir et les élèves issus de la classe populaire unilingue créolophone font face journallement aux enseignants. Ceux-ci, membres de la classe moyenne, vivent de fortes tensions pour essayer de faire coïncider leur parler à la norme imposée et personnifiée par le directeur, défenseur des valeurs de la minorité bilingue. Dans ce milieu autocratique, élèves et enseignants doivent s'adapter aux desiderata de la direction. Les relations de pouvoir n'étant pas les mêmes entre ces trois catégories d'acteurs, les actes de collaboration et de résistance cohabitent.

Une conséquence de cet état de choses est que les élèves, réduits au silence, soumis à l'arbitraire de la situation, démontrent l'efficacité de la violence symbolique dont ils sont victimes. Notons qu'en performant sur le plan scolaire, tant bien que mal, selon les normes de la réussite imposées par le directeur, ils participent à cette violence symbolique. Ils répondent aux attentes du personnel enseignant, des parents et des pairs. Les exemples qu'on leur propose sont en fait des suggestions souvent sournoises, insistantes et insinuanes, qui se trouvent inscrites dans les aspects les plus banals de la pratique enseignante du Bachelier et qui imprègnent toute la structure sociale du milieu.

7- Au Bachelier, l'accès à un matériel de qualité, ainsi que l'exploitation consciente et intelligente de ce matériel par des enseignants ayant des concepts éducatifs modernes et démocratiques, sont tout simplement impossibles.

À cet égard, l'analyse documentaire a révélé que les quatre manuels retenus s'inscrivent à contre-courant de la réforme éducative haïtienne qu'ils devraient servir : ils mettent l'accent sur l'étude des structures de la LH plutôt que sur la communication en LH. Leur description a montré qu'ils envisagent peu ou pratiquement pas le changement de perspective qui favoriserait l'application des préceptes de la réforme. En fait, ces manuels suivent plutôt un modèle didactique de transmission des connaissances.

L'exploitation de textes, qui ne s'intègre pas nécessairement à des pratiques maîtrisées ou identifiables, sert en fin de compte, à une acquisition de connaissances éparses. Il reste que ces livres ne peuvent transmettre tous les éléments qui permettent de faire vivre, en salle de classe, de véritables pratiques communicatives du français. À ce sujet, le rôle social de l'enseignant revêt une importance capitale.

Mal préparée et sans alternative précise, Madeleine, l'enseignante observée, se rabat sur le modèle de scolarisation traditionnel pour reproduire des connaissances livresques. Il appartient pourtant aux enseignants et producteurs de manuels scolaires d'être plus inventifs. Ils devraient s'efforcer de créer en classe des situations qui concrétisent des pratiques de discours, proposer des thèmes ou des projets qui permettent de lire tel ou tel texte, de façon à ce que l'élève puisse s'informer ou s'exprimer sur un sujet donné. Or, Madeleine ne peut amener ses élèves à expliciter l'implicite, ni à mettre en relation différentes pratiques sociales. En accord avec le modèle traditionnel, elle veille à la disponibilité et à l'accumulation régulière et linéaire de connaissances sur la LH. Elle ne recourt pas à des outils complémentaires, comme le dictionnaire. Elle ne cherche pas à adapter les manuels utilisés aux besoins immédiats du groupe, ni à combler les non-dits significatifs, en vue de développer une pratique qui actualiserait les préceptes de la réforme. Elle reste démunie et incapable de concrétiser les intentions et les discours en fonction desquels doivent s'organiser les pratiques. L'enseignement que dispense cette institutrice reste tributaire de la transmission de connaissances, plutôt que de pratiques de compréhension et de production de sens. Le processus de reproduction, qui est ici évident, ramène à la case départ de la tradition, dans un cours de langue française en Haïti : c'est le lieu où l'on l'enseigne, encore et surtout, des techniques linguistiques plutôt qu'un moyen d'être en relation avec les autres.

En somme, les données recueillies permettent de constater que le Bachelier, institution sociale du milieu socio-éducatif haïtien, entretient et reproduit en son sein une forme de violence qui garantit et protège l'exercice du pouvoir. En effet, Madeleine, l'enseignante observée, qui ne maîtrise que très peu la LH, hésite pourtant à choisir entre les langues en présence. Pour elle, la LH et la LB doivent garder leur statut et leur fonction différenciés. Par conséquent, c'est la LB qui en pâtit : sous l'influence de cette

enseignante, les élèves de troisième année du Bachelier apprennent à s'imprégner de l'ID. Dans un tel contexte, les enseignants, acteurs conscients et les élèves, victimes innocentes, s'accordent pour reproduire une représentation négative, dégradante et fautive de la LB, la langue maternelle, la seule dont la maîtrise est effective.

Le pouvoir dont il est ici question est l'un des véhicules de reproduction de l'ID dans l'école. Il se manifeste essentiellement sous la forme d'une tendance à dominer les autres. Il s'exerce tant verticalement, au niveau de la hiérarchie institutionnelle du système éducatif haïtien, qu'horizontalement, au niveau des réseaux de pouvoir internes de l'établissement, réseaux fondés sur les relations interpersonnelles.

Autant de choses qui font apparaître très nettement la fonction essentielle de l'école Le Bachelier : une fonction de reproduction de l'ID, dans une société marquée par différentes formes d'inégalités profondes. Il faut alors mettre en évidence :

- Le rapport au pouvoir qui se joue dans l'institution.

- La violence symbolique qui paralyse l'action pédagogique.

- Le contenu des manuels qui actualise une philosophie pédagogique désincarnée.

- Les enjeux sociolinguistiques qui balisent le processus de construction identitaire des jeunes, ainsi que leur statut social.

L'identité haïtienne est la résultante d'un ensemble complexe de facteurs sociolinguistiques. Ceux-ci se manifestent dans une logique, parfois ambiguë, souvent cruelle, mais toujours empreinte d'une perspective de survie et de représentation sociale intéressée, à travers des actes d'identité (Tabouret-Keller, 1985). L'identité restant plurielle, on comprend la lutte féroce que mène la majorité démographique nationale en vue d'accéder, par la maîtrise de la LH, à l'intégralité socio-culturelle et socio-identitaire de l'être haïtien. Il est donc impérieux de mettre le français à la portée de tous, tout en protégeant la vitalité de la langue créole.

7.7 Les limites de la recherche

Cette recherche, comme toute recherche, comporte un certain nombre de limites. Il y en a au moins trois.

La première limite a été imposée par la complexité même du phénomène étudié. Il n'était guère aisé de chercher à détecter les manifestations de l'ID à travers les comportements des acteurs d'une école privée haïtienne. Il était tout aussi difficile de montrer comment une telle institution contribue à pérenniser cette idéologie dans une société aux prises avec de multiples difficultés. Il s'agit là d'un travail de pionnier, d'autant plus qu'il a fallu mettre en évidence des facteurs cachés qui témoignent de la persistance de l'empreinte coloniale à travers ce phénomène de l'ID. En témoignent les nombreuses contradictions soulevées dans la confrontation des actes observés et des paroles dites lors des explications et interprétations des acteurs, comme on a pu le constater dans le cadre de l'analyse des données. En fait, l'ID est souvent inconsciente, tant chez ceux qui en profitent que chez ceux qui la subissent.

La deuxième limite découlait de mon expérience et de ma connaissance du terrain. Cela entraînait un risque accru de naturalisation. Comme je suis née en Haïti, ces acteurs n'appartenaient pas pour moi à une *terra incognita* et ne parlaient pas une langue que je ne comprenais pas. Tout cela aurait pu devenir une arme à double tranchant, qu'il m'a fallu contrôler à mon avantage. De plus, comme toute recherche ethnographique, une bonne partie de l'étude a fait appel à l'expression des sentiments et des opinions, dont le sens profond ne m'est apparu que progressivement. Il faut préciser en outre qu'au Bachelier comme au théâtre, le paraître occupe une place centrale dans le quotidien des acteurs, au sens qu'en donne Goffman (1973). Cela s'est révélé dans le sentiment de désirabilité sociale élevé auquel je m'étais préparée. Aussi ai-je redoublé de vigilance et appliqué systématiquement le principe suivant : ne pas croire ce qu'on voit, ne pas prendre au mot ce qu'on entend (Mauss, 1967). Cette attitude s'accorde avec ma démarche analytique et m'a portée, dès mon arrivée sur le terrain, à m'efforcer de chercher la face cachée des actions observées et à tenir compte de la propension à

plaire des acteurs. Je me suis donc appliquée à noter les indices qui pourraient trahir les dires et la pensée de ces acteurs et qui me permettraient d'évaluer la véracité des points de vue exprimés. Enfin, je me suis efforcée de maintenir un équilibre entre l'intégration et l'empathie sur le terrain d'une part et, d'autre part, entre la distanciation des données recueillies et la réflexion sur ces données.

La dernière limite tient au fait que les résultats de cette étude ne seront pas généralisables comme dans le cas de recherches quantitatives utilisant un échantillon probabiliste représentatif. L'étroitesse de l'échantillon a forcément contribué à limiter mes espérances et a probablement introduit des biais. Toutefois, il serait souhaitable de comparer les résultats relatifs à l'évolution de cette situation à ceux obtenus par d'autres chercheurs œuvrant dans le même domaine, en vue de parvenir à une possible théorisation et, surtout, à l'amélioration de la situation.

J'espère enfin que cette recherche saura ouvrir le débat sur les modalités d'enseignement des langues en Haïti et favoriser l'intégration de l'élève haïtien à son milieu.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Preteille, M. *Des enfants non-francophones à l'école : quel apprentissage? quel français?*, Cahier de pédagogie moderne. Paris : Armand Colin Ed., 1982.
- Abrahams, Roger D. *The man of words in the West Indies: performance and the Emergence of creole culture*. Baltimore : John Hopkins University Press, 1983.
- Achard, Pierre. *La sociologie du langage*. Paris : Presses Universitaires de France, 1993.
- Alleyne, C. Mervyn. Problem of standardization of Creole languages, in *Language and the social construction of identity in Creole situations*. Baltimore : John Hopkins University Press, 1994.
- Anderson, Benedict. *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of Nationalism*. London : Verso, 1991.
- Annuaire statistique du ministère de l'Éducation (MENJS)*, 1998.
- Annuaire statistique du ministère de l'Éducation (MENJS)*, 2001.
- Annuaire statistique de l'UNESCO*, 1998.
- Arthur, Jo. "Codeswitching and collusion : classroom interaction in Bostswana primary Schools", in Monica Heller and Marilyn Martin-Jones (eds.), *Voices of authority*. Westport, U.S.A. : Ablex Publishing, 2001.
- Asselin, Charles. « La compétence des élèves dans les langues », in *Aménagement linguistique en salle de classe, rapport de recherche*. Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (MENJS), 2000.
- Augustin, Joseph. *Le vaudou libérateur : et si le vodou était une valeur!* Montréal : Les Éditions Tamboula, 1999.
- Baechler, Jean. *Qu'est-ce que l'idéologie*. Paris : Gallimard, 1976.
- Bailey D. Kenneth. *Methods of social research*. London : Collier Macmillan, 1982.
- Barnabé, J, Chamoiseau, P., Confiant, R. *Éloge de la créolité*. Paris : Gallimard, Presses universitaires Créoles, 1989.
- Barth, Frederic, ed. «Ethnic groups and boundaries », in *The social organization of culture difference*. London : Allen & Unwin, 1969.

- Barthelemy, Gérard. *L'univers rural haïtien : le pays en dehors*. Paris : L'Harmattan, 1989.
- Baudelot, P; Estabiet, J. *L'école primaire divisée*. Paris : Maspéro, 1975.
- Bébel-Gisler, Dany. *Culture et pouvoir dans la Caraïbe*. Paris : Éditions L'Harmattan, 1975.
- Bentolila, A; Gani, Léon. « Langues et problèmes d'éducation en Haïti », in *Langages*. Vol. 15, n° 61, p. 117-127, 1981.
- Benveniste, Émile. « Structure de la langue et structure de la société », in *Problèmes de linguistique générale*, n° 2, p. 91-102, 1974.
- Bernard, H. R. *Research methods in cultural anthropology*. Newbury Park : Sage, 1988.
- Bernarbé, Jean. *Fondal-natal : grammaire basilectale approchée des créoles guadeloupéens et martiniquais : approche socio-littéraire, socio-linguistique et syntaxique*. 2 vols, Paris : L'Harmattan, 1983.
- Bernstein, Basil. *The structuring of pedagogic discourse*. Vol IV, London : Routledge, 1990.
- Berthelier, R. « L'échec scolaire des enfants de migrants : un problème de langue? » in A.N.P.A.S.E. *Enfance et cultures*. Toulouse : Éditions Privat, 1986.
- Bhatt, A., Martin-Jones, M. « Whose resource? Minority languages, bilingual learners and language awareness », in Norman Fairclough (ed.), *Critical language awareness*. U.K.: Longman Group UK limited, 1992.
- Biber, Douglas. *Dimensions of Register Variation: A Cross-Linguistic Comparison*. New York : Cambridge University Press, 1995.
- Bickerton, Dereck. « On the Nature of a Creole Continuum », in *Language*. 49 : 640-649, 1973.
- Billiez, J.; Simon, D-L. « Alternance des langues et enjeux socioculturels et identitaires », in *Lidil*, n° 18, Grenoble : Université Stendhal, 1998.
- Blommaert, Jan; Verschueren, Jeff. The role of language in European nationalist ideologies, in *Language Ideologies: Practice and theory*. Bambi B. Schieffelin, Kathryn A. Woolard and Paul V. Kroskrity (eds.), Oxford : Oxford University Press, 1998.
- Boas , Frantz. *Race, Language and Culture (1887-1936)*. New York : MacMillan, 1940.
- Borg, R. Walter. *Educational research: an introduction*. New York : Longman, 1983.

- Boulot, S et Boizon-Fradet, D. « Un siècle de réglementation des langues à l'école » in *Vermes et Boutet*, Paris : Gallimard, 1987.
- Bourdieu, Pierre; Passeron., Jean-Claude. *Les Héritiers, les étudiants et la culture*. Paris : Les Éditions de Minuit, 1964.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude. *La reproduction*. Paris : Les Éditions de Minuit, 1970.
- Bourdieu, Pierre. *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève : Droz, 1972.
- Bourdieu, Pierre. « L'économie des échanges linguistiques », in *Langue française, linguistique et sociolinguistique*. n° 34, p.17-34, mai 1977,.
- Bourdieu, Pierre. "The aristocracy of culture", in *Media, Culture and Society*. Vol. 2, n° 3, p. 225-254, 1980.
- Bourdieu, Pierre. *Ce que parler veut dire; l'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard, 1991.
- Bourdieu, Pierre. *Language and Symbolic Power*. Cambridge : Harvard University Press, 1994.
- Bourdieu, Pierre. *La domination masculine*. Paris : Éditions du Seuil, 1998.
- Bourdon, Jean; Perrot, Jean. *Analyse économique et financière du secteur de l'éducation en République d'Haïti*, Rapport préparé pour le projet Haïti/PNUD/UNESCO, MENJS, 1990.
- Bourricaud, François. *Esquisse d'une théorie de l'autorité*. Paris : Plon, 2e édition, 1969.
- Boyer, Henri. *Élément de sociolinguistique*. Paris : DUNOD, 1996.
- Breton, R. "The reproduction and allocation of symbolic resources: an analysis of the linguistic and ethnocultural fields in Canada", in *Canadian journal of sociology and Anthropology*. Vol 21, n° 21, p 123-144, 1984.
- Bunyi, Grace. "Language and educational inequality in primary classrooms in Kenya", in Monica Heller and Marilyn Martin-Jones (eds.), *Voices of authority*. Westport, U.S.A.: Ablex Publishing, 2001.
- Burac, Maurice. *Les Petites Antilles*. Bordeaux : Presse universitaires de Bordeaux, 1989.

Byram, M; Planet, M. T. *Identité sociale et dimension européenne : la compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2000.

Calvet, Louis-Jean. *Linguistique et colonialisme : petit traité de glottophagie*. Paris : Payot, 1974.

Calvet, Louis-Jean. *Les politiques linguistiques*. Paris : Presses Universitaires de France, 1996.

Cameron, Deborah. *Verbal Hygiene*. New York: Routledge, 1995.

Caplow, Theodore. *L'enquête sociologique*. Paris : Librairie Armand Colin, 1970.

Caravolas, J-A. *Le point sur l'histoire de l'enseignement des langues (≈ 3000 – 1950)*. Anjou : Centre éducatif et culturel Inc, 1995.

Cardi, François; Plantier, Joelle, (eds.). *Durkheim, sociologue de l'éducation*. LSBN, Paris: L'Harmattan, 1993.

Caroll, J. B. *Language and thought*. New-Jersey : Prentice Hall, 1964.

Casimir, Jean. Two classes and two cultures in contemporary Haïti, in *Contemporary Caribbean: A Sociological Reader*. S. Craig (ed.), Vol. 2, p. 181-207, Maracas, Trinidad & Tobago : The College Press, 1982.

Castellotti, V.; Moore, D. *Représentations sociales des langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2002.

Charles, Etzer. *Le pouvoir politique en Haïti de 1957 à nos jours*. Paris : collection Hommes et sociétés, 1994.

Chaudenson, Robert. *Les créoles français*. Paris : Éditions Fernand Nathan, 1979.

Chaudenson, Robert. « Vers une politique éducative dans les DOM français : positions et propositions ». in *Études créoles*, vol II, p.126-141, 1984a.

Chaudenson, Robert (ed). « Créoles et éducation » in *Études créoles*, vol. VII, tome 1et 2, 1984b.

Chaudenson, Robert. *Créoles et enseignement du français*. Paris : l'Harmattan, 1989.

Chaudenson, Robert. *Vers une révolution francophone?* Paris : l'Harmattan, 1989.

Chaudenson, Robert. *Les Créoles*. Paris : Presses Universitaires de France, 1995.

Chaudron, C. *Second language classrooms, research teaching*. Cambridge : Cambridge University Press, 1988.

Chouinard, R. « Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe », in *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 25, n° 3, p.497-514, 1999.

Cloutier, Renée; Moisset, Jean; Ouellet, Rolland (eds.). *Analyse sociale de l'éducation*. Montréal : Les Éditions du Boréal Express, 1983.

Cook, Mercer. Education in Haïti. New York: Department of Education, Bulletin, no. 1, 1948.

Coste, Daniel; Galisson, Robert (eds). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette, 1976.

Cot, Jean-Pierre; Mounier, Jean-Pierre. *Pour une sociologie politique*. Paris : Seuil, 1974.

Crane, G. J. *Educated to Emigrate, the social organization of Saba*. Assesn : Van Gorcum & com., 1971.

Cumming, James. "The role of primary language development in promoting educational success for language minority students", in California State Department of Education (eds), *Schooling and language minority students: A theoretical Framework*. L.A., CA.: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, 1981.

Cummins, Jim. *Empowering minority students*. Sacramento : Association for Bilingual Education, 1989.

Cummins, Jim, Knowledge, power and identity in teaching English as a second language, In Fred Genesee (ed.), *Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community*. Cambridge : Cambridge University Press, 1994.

Cummins, Jim. "Biliteracy, empowerment, and transformative pedagogy", in J.V. Tinajero, R.A. De villard (eds.), *The power of two languages: 2000*. N-Y. : McGraw-Hill, 1999.

Cuq, J.P. *Le français langue seconde. Origines d'une notion et implications Didactiques*. Paris : Hachette, 1991.

Dabène, Louise. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, Les situations plurilingues*. Paris : Hachette, 1994.

Dabène, Louise. « Les langues régionales : enjeux sociolinguistiques et didactiques », in *Collection Lidil*. Grenoble : Université Stendhal de Grenoble, n° 20, 1999.

Dannequin, Claudine. "Les enfants Baillonnées (Gagged children): The teaching of French as mother tongue in elementary school", in *Language and Education*. Vol. 1, n° 1, 1987.

Dartigue, Maurice. *L'enseignement en Haïti (1804-1938)*. Port-au-Prince : Imprimerie de l'État, 1939.

Deford, D. E. «Validating the construct of theoretical orientation in reading» in *Reading Research Quarterly*. Vol. 20, n° 3, p. 351-367, 1985.

Déjean, Yves. Dilemme en Haïti, français en péril ou péril français? Haïti : Connaissance d'Haïti, 1975.

Déjean, Yves. *Nouveau voyage en diglossie*. Brooklyn : New-York, 1979.

Déjean, Yves. "Diglossia revisited : French and Creole in Haïti", in *word*, vol. 34, n° 3, p. 189-273, 1983.

Déjean, Yves. « Overview of the language situation in Haïti », in *International Journal of the Sociology of Language*. Vol. 102, p.73-83, 1993.

Déjean, Yves. « École : créole et rationalité », texte à paraître dans *Chemins Critiques*, 2001.

De Ketele, Jean-Marie; Roegiers, Xavier. *Méthodologie du recueil d'information, fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*. Bruxelles : De Boeck et Larcier, s.a., 1996.

Deslauriers, J.P. *Recherche qualitative, guide pratique*. Montréal : McGraw Hill, 1991.

Destutt de Tracy. *Éléments d'idéologie*. Paris : Librairie philosophique J. Vrin, 1970.

Develay, Michel. *De l'apprentissage à l'enseignement, pour une épistémologie scolaire*. Paris : ESF, 1992.

Dictionnaire encyclopédique de psychologie. Paris : Bordas, 1980

Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. Paris : Nathan, 1994.

Dictionnaire de la langue pédagogique. Foulquié, Paul (ed.), Paris : Quadrige, 1997.

Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie. Pierre Bonté, Michel Ilard (eds.), Paris : Presse Universitaire de France, 1992.

Dictionnaire critique de la sociologie. Boudon-Bourricaud (eds.), Paris : Quadrige, 2000.

Diet, E. « Violence symbolique, conflits identificatoires et sélection sociale à l'école », in *A.N.P.A.S.E., Enfance et cultures*. Toulouse : Éditions Privat, 1986.

Doucet, C. Rachelle. 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 (MENJS), 2000.

Doucet, C. Rachelle. Language ideology, socialization and pedagogy in haitian schools and society. Doctorate thesis, New York University, 2003.

Doura, Fred. *Économie d'Haïti, dépendance, crise et développement*. Port-au-Prince : Éditions Dami, 2001.

Durkheim, Émile. *Éducation et sociologie*. Paris : Presses Universitaires de France, 1966.

Durkheim, Émile. *L'évolution pédagogique en France*. Paris : PUF, 1969.

Eckert, Penelope. Diglossia : Separate and Unequal, in *Linguistics*. Vol 18, p.1053-164, 1980.

Encyclopedia of cultural anthropology. Sponsored by the Human Relations Area Files at Yale University, vol I, New York : Henry Holt & company, 1996.

Encyclopedia of psychology. Edited by Kazdin, Alan E., vol. 2, Oxford : University Press, 2000.

Erickson, F. "Qualitative methods in research on teaching", in M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New-York: Collier-Mac-millan, 1986.

Fattier-Thomas, Dominique. De la variété rék à la swa : pratiques vivantes de la langue en Haïti, in *Conjonction*. Vol.162-162, p. 39-51, 1984.

Fatton, Robert Jr. *Haïti's Predatory Republic*, Boulder, Lynne Ryner Publishers, 2002.

Fauquenoy, Marguerite. « Dimension de la guyanité ou langue et identité en Guyane », in *Études Créoles*. Vol. XIII, n° 2, 1990.

Ferguson, A. Charles. « Diglossia », in *Word*. Vol. 15, p. 325-340, 1959.

Fishman, J. A. « Bilingualism and Biculturalism as Individual and as societal phenomena », in *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Vol.1, p. 3-15, 1980.

FONHEP – EDC. *Le context de l'Enseignement et de l'Apprentissage à l'école Fondamentale en Haïti*, Panorama des écoles publiques et des écoles privées défavorisées. Port-au-Prince : 1999.

Forquin, Jean-Claude. La sociologie des inégalités d'éducation, *in sociologie de l'éducation, dix ans de recherches*. Paris : INRP. et l'Harmattan, 1990.

Fortier, Anne-Marie. « Langue et identité chez des Québécois d'ascendance italienne », *in Sociologie et société*. Vol. XXIV, n° 2, 1992, p 91-102.

Fortin, F. *Le processus de recherché de la conception à la réalisation*. Québec : Décarie, 1996.

Fournier, Jean-Yves. *À l'école de l'intelligence : comprendre pour apprendre*. Paris : ESF, 1999.

Fuller, W. H. *The colonial question : a brief consideration of colonial emancipation, imperial federalism and colonial conservation*. London: British Whig, 1980.

Fleischman, Ulrich. Literacy and Underdevelopment. In *Haïti Today and Tomorrow: an interdisciplinary Study*. Charles Foster and Albert Valdman (eds.), New York : New York University press of America, p. 101-117, 1984.

Freire, Paulo. *The politics of education, Culture, Power and Liberation*. Massachusset : Bergin & Garvey Publishers, 1985.

Gagné, Gilles; Lazure, Roger, 'Typologie des recherches en didactique du français langue maternelle', *in Notes de recherches 13*. 'Actes du colloque Grandeur et misère de la recherche en sciences de l'éducation', Montréal : ACFAS, 1990.

Gal, Suzan; Irvine, T. Judith. « The boundaries of languages and disciplines: How ideologies construct difference. » *In Social Research*. Vol. 62 (4), p. 967-1001, 1995.

Gardi, Philippe, Lafont, Robert. « La diglossie comme conflit », *in Langages*. Vol. 61, p. 75-91, 1981.

Gardner, Howard. *Les intelligences multiples : pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence*. Philippe Evans-Clark; Marie Muracciole et Natalie Weinwurz (trad.), Paris : Retz, 1996.

Garrett, Paul; Baquedano, Patricia. «Language sociolization : Reproduction and Continuity», *in Annual Review of Anthropology*. Vol 31, p.339-361, 2002.

Gauthier, Clermont et al. *Pour une théorie de la pédagogie*. Laval : Les Presses De l'Université Laval, 1997.

Geertz, Clifford. *The interpretation of culture*. New-York: Basic Books inc. Publisher, 1973.

Germain, C. *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE international, 1993.

Giddens, A. *The Constitution of Society*. Berkeley : University of California Press, 1984.

Gilles, Alain. « Éléments de contribution à la gestion et à l'aménagement des langues à l'école fondamentale », in *Aménagement linguistique en salle de classe, rapport de recherche*, ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports (MENJS), 2000.

Gilles, Alain. « La compétence didactique des enseignants dans les deux langues », in *Aménagement linguistique en salle de classe, rapport de recherche*, ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports (MENJS), 2000.

Giraud, M; Gani, L; Manesse, D. *L'école aux Antilles : Langues et échec scolaire*. Paris : Éditions KARTHALA, 1992.

Goffman, Erving, *La mise en scène de la vie quotidienne*, Vol.1 présentation de soi, vol 2 les relations en public. Paris : le sens commun, Éditions de Minuit, 1973.

Goodenough, W. H. Cultural Anthropology and linguistics, in Dell H. Hymes (editor), *Language in Culture and society: A reader in Linguistics and Anthropology*. New-York: Harper, 1964.

Goodenough, W. H. *Culture, language and society*. Menlo Park, Ca.: Benjamin/Cummings, 1981.

Goodman, F. Morris. *A comparative study of Creole French Dialects*. The Hague : Mouton, 1964.

Gramsci, A. *Lettres de prison*. Paris : Gallimard, 1971.

Grimes, F. Barbara et al. *Ethnologue : languages of the world*. Dallas : Summer Institute of Linguistics, 1996.

Gumperz, J. John; Dell, H. Hymes. *Direction in Sociolinguistics: The Ethnography of Speaking*. New-York : Holt, Rinehart and Winston, 1972.

Gumperz, J. John. *Language and social identity*. Cambridge : Cambridge University Press, 1982.

Gumperz, J., *Engager la conversation, introduction à la sociolinguistique conversationnelle*. Paris : Les Éditions de Minuit, 1989.

- Hall, T. Edward. *Au-delà de la culture*. Paris : Éditions du Seuil, 1979.
- Hamel, Jacques. *Précis d'épistémologie de la sociologie*. Montréal : L'Harmattan, 1997.
- Hamers, F.Josiane. *Les situations plurilingues et leurs enjeux*. in Marie-Louise Lefebveet Marie-Antoinette Hily (eds), Paris : Harmattan, 1997.
- Hargreaves H. David. *Social relations in a secondary school*. London : Routledge & K. Paul, 1967.
- Hazael-Massieux, Guy. L'expression de la détermination en créole de la Caraïbe (Histoire, genèse), in Jean Haudry (ed.), *Questions créoles, questions linguistiques, actes de la table ronde de novembre 1989*, Centre d'études linguistiques Jacques Goudet, Série sociolinguistique 1, 1991.
- Heath, B. Sherley. *Ways with words, language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge : Cambridge university Press, 1983.
- Heller, Monica. *Linguistic Minorities and Modernity : A Sociolinguistic Ethnography*. New-York : Addison Wesley Longman Limited, 1999.
- Heller, Monica and Martin-Jones, Marilyn. Introduction: Symbolic Domination, Education, and Linguistic Difference, in Monica, Heller and Marilyn Martin-Jones (eds.), *Voices of authority*. Westport, U.S.A.: Ablex Publishing, 2001a.
- Heller, Monica. Legitimate language in a multilingual school, in Monica, Heller and Marilyn Martin-Jones (eds.), *Voices of authority*. Westport, U.S.A.: Ablex Publishing, 2001b.
- Heller, Monica. Éléments d'une sociolinguistique critique, in *Langues et apprentissage des langues*. Paris : Éditions Didier, 2002.
- Herskovits, M. J. *Life in an Haïtian valley*. New York : Octagon Books, 1975.
- Hewitt, B. C. *The indigenous languages of the Caucasus*. N-Y : Caravan Books, 1986.
- Hobsbawm, E. J. *Nations and Nationalism since 1780: Programme, Myth, Reality*. Cambridge : Cambridge University Press, 1992.
- Hodge, Robert; Kress, Gunther. *Language as ideology*. London: Routledge, 1993.
- Hoffmann, Léon-François. Francophilia and Cultural Nationalism in Haïti, In *Haïti Today and Tomorrow : An interdisciplinary Study*, C. Foster and A. Valdman (eds.) New York : New York University Press of America, p. 107-117, 1984.

Hoffmann, Léon-François. *Haïti : Couleurs, Croyances, Créole*. Port-au-Prince : Éditions Deschamps, Montréal CIDIHCA, 1990.

Holmes, Janet, *An introduction to sociolinguistics*. New-York : Longman, 1992.

Honorat, Jean-Jacques. *Enquête sur le développement de Port-au-Prince*. Port-au-Prince : Imprimerie Centrale, 1974.

Hornberger, H. Nancy; Chick, J. Keith, Co-constructing school safetime: safetalk practices in Peruvian and South African classrooms, Monica, In Monica, Heller and Marilyn Martin-Jones (eds.), *Voices of authority*. Westport, U.S.A. : Ablex Publishing, 2001.

Houtart, François; Rémy, Anselme. *Les référents culturels à Port-au-Prince*. Centre de Recherche et de Formation Économique et Sociale pour le développement, CRESFED, 2001.

Humboldt, Freiherr Von Wilhelm. *Essays on language*. T. Harden, D. Farrelly (eds.) Frankfurt am Main : P. Lang, 1997.

Hudelson Sarah. Learning to read in different languages, in *Linguistics and literacy series*. Sarah hudleson (ed.), , Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics 1981.

Hurbon, Laënnec. *Les transitions démocratiques*. Paris : Les Éditions Syros, 1996.

Hurbon, Laënnec. *Pour une sociologie d'Haïti au XXIe siècle. La démocratie introuvable*. Paris : Katharla, 2001.

Hymes, D. H. « On communicative competence, » in Pride et Holmes (eds.), *sociolinguistics*. Londres : Penguin, 1972.

International Encyclopedia of the Social Sciences. David L. Sills (ed.), Vol 4, New York: Mcmillan Company & the Free Press, 1968.

Irvine, Judith T.; Gal, Susan. «Language ideology and linguistic differentiation», in *Regimes of languages: ideologies, politics and identities*. Paul Kroskrity, ed. Santa Fe : SAR Press, 2000.

Jean, Jean-Claude; Maeschalck, Marc, *Transition politique en Haïti : Radiographie du pouvoir Lavalas*. Paris : Karthala, 1999.

Jean, Luc. *Structures économiques et lutte nationale populaire en Haïti*. Montréal : Éditions Nouvelle Optique, 1976.

Jean-Charles, L. Hervé. *Attitude of Teachers and Parents towards French and creole in Haïti*. Ph. D. Dissertation. Stanford University, 1987.

- Joassaint, Jean-Erick. *L'école en Haïti*. Port-au-Prince : Les Ateliers Fardin, 1978.
- Kessing, Borofsky, Robert (ed.). *Assessing cultural Anthropology*. New York : McGraw-Hill, 1994.
- Krashen C. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford : Pergamon Press, 1981.
- Kress, P. « Changement de langue et traumatisme psychique », in *Psychologie Médicale*. Vol. 8, n° 16, p. 1369-1373, 1984.
- Kristeva, Julia. *Le langage, cet inconnu*. Paris : Les Éditions du Seuil, 1981.
- Labov, Williams. *Sociolinguistique*. Paris : Minuit, 1976.
- Labov, Williams. *Le parler ordinaire: la langue dans les ghettos noirs des Etats-Unis*. Alain Kihm (trad.), Paris : Les Éditions de minuit, 1978.
- Labov, Williams. *The social stratification of English in New York City*. 2e édition, New York : Cambridge University Press, 2006.
- Lacey, C. *The socialization of teachers*. London : Methuen, 1978.
- Lafont, R. *Décoloniser en France : Les régions face à l'Europe*. Paris : Gallimard, 1971.
- La Garanderie, Antoine de. *Pour une pédagogie de l'intelligence : phénoménologie et pédagogie*. Paris : Centurion, 1990.
- Laguerre, Pierre-Michel, *Créolophonie en diaspora*. Université de Montréal, 1983.
- Laguerre, Pierre-Michel. « Le système éducatif entre le créole et le français », in C. Hector et H. Jadotte, (eds). *Haïti et l'après Duvalier : continuités et ruptures*. Montréal : Centre international de documentation et d'information haïtienne, caraïbéenne et afro-canadienne, p. 319-337, 1991.
- Lamarre, Patricia; Paredes Rossel, Josefina. Growing up trilingual in Montreal: perceptions of college students, In Robert Bayley and Sandra Schecter (eds.) *Language Socialization in Bilingual and Multilingual Societies*. Clevedon' England : Multilingual Matters, p.62-80, 2003.
- Lambert R.; Gallagher, J. E. *Social process and institution: the Canadian case*. Toronto : Holt, 1971.

Lambert, W. E. « Culture and language as factors in learning and education », in A. Wolfgang (ed.), *education of immigrant students*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1975.

Lasserre, Guy. *Les Amériques du Centre: Mexique, Amérique Centrale, Antilles, Guyanes*. Paris : Presse universitaire de France, 1977.

Latortue, François. *Système éducatif et développement, le problème de la langue*. Port-au-prince : Imprimerie Deschamps, 1993.

Lave, J. *Cognition in practice*. Cambridge : Cambridge University Press, 1988.

Lave, J.; Wenger, E. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

Leacock, E. (ed.) *The Culture of Poverty : A Critique Introduction*. New-York : Simon and Schuster, p.7-37, 1971.

Legendre, R. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris-Montréal : Larousse, 1988.

Léon, S. et al. *Manuel de psychologie expérimental*. Paris : PUF, 1977.

Le Page, R.B.; Tabouret-Keller, Andrée. *Acts of identity, créole-based approach to language and ethnicity*. Cambridge : Cambridge University Press, 1985.

Lévi-Strauss, Claude. *Anthropologie structurale*. Paris : Plon, 1958.

Lévi-Strauss, Claude. *Race et histoire, Suivi de l'œuvre de Claude Lévi-Strauss*. Paris : Gonthier, 1970.

Lin, M. Y. Angel. « Symbolic domination and bilingual classroom practices » in Hong Kong, In Monica, Heller and Marilyn Martin-Jones (eds.), *Voices of authority*. Westport, U.S.A.: Ablex Publishing, 2001.

Lirius, J. *Identité Antillaise*. Paris : Éditions Caribéennes, 1979.

Locher, U.; Malan, T.; Pierre-Jacques, C. *Évaluation de la réforme éducative en Haïti. Rapport final de la mission d'évaluation de la réforme éducative en Haïti*, Genève, World Bank, 1987.

Logan, R. Education in Haïti. *The Journal of Negro history*. Vol. XV, octobre 1930.

Lofficial, Frantz. *Créole français : une fausse querelle? Bilinguisme et réforme de l'enseignement en Haïti*. LaSalle, Québec : Collectif Paroles, 1979.

Loi autorisant l'usage du créole dans les écoles comme langue-instrument et comme objet de l'enseignement, *Le Moniteur*, (134^e année), n° 90, 19 novembre 1979.

Louis, Marc-Antoine. Le baccalauréat haïtien, test de reconnaissance sociale ou mesure de performance complexe, in *Conjonction*. Port-au-Prince, Institut français d'Haïti, 1988.

Lucrèce, André. *Civilité et évergumènes : de l'enseignement aux Antilles*. Paris : Éditions Caraïbéennes, 1981.

Lucrèce, André. Évolution, problème et perspective de l'éducation aux Antilles, in Burton R. et Réno, F. *Les Antilles-Guyane au rendez-vous de l'Europe : le grand tournant?* Paris : ECONOMICA, 1994.

Lüdi, G; Py, B. et al, *Changement de langage et langage du changement. Aspects linguistiques de la migration interne en Suisse*. Lausanne : L'Âge d'Homme, 1995.

Lundahl, Mats. The Haïtian dilemma reexamined : Lessons from the past in the light of some new economic theory, in *Haïti Renewed: Political and Economic prospects*. Robert I. Rotberg (ed.), Cambridge, Mass : The world Peace Foundation, p.60-92, 1997.

Machiavel, Niccolò. *Le prince : suivi d'extraits des œuvres politiques et d'un choix de lettres familières*. Paris : Gallimard, 1980.

Mackey, F. William. « Langue, dialecte et diglossie littéraire », in Henri Giordan et Alain Ricard, *Diglossie et littérature*. Bordeaux : Maison des sciences de l'homme, 1976.

Mackey, F. William. « La genèse d'une typologie de la Diglossie », in *Revue Québécoise de linguistique théorique et appliquée*, n° 8, 1989.

Malinowski, Bronislaw. *A Scientific Theory of Culture, and Other Essays*. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1944.

Manigat, Charles; Moïse, Claude; Ollivier, Émile. *Haïti, quel développement?* Montréal : Collectif Paroles, 1975.

March, Christian. *Le discours des mères martiniquaises : diglossie et créolité, un point de vue sociolinguistique*. Montréal : L'Harmattan, 1996.

Mauduit, A. Jacques. *Manuel d'ethnographie*. Paris : Payot, 1960.

Mauss, Marcel. *Manuel d'ethnographie*. Paris : Payot, 1967.

Mead, Margareth. « Socialization and enculturation », in *Current Anthropology*. Vol. 4, p.184-188, 1963.

Mehan, H. *Learning lessons: social organization in the classroom*. Cambridge : Harvard University Press, 1979.

Mehan, H. «The structure of the classroom discourse», in *The handbook of Discourse Analysis*, R. Van Dijk (ed), vol 3, p.119-129, 1985.

Mellouki, M'hammed; Ribeiro, Manuel. « L'éducation facteur de mobilité ou de reproduction sociale? » in Renée Cloutier; Jean Moisset; Rolland Ouellet, (eds.) *Analyse sociale de l'éducation*. Montréal : Les Éditions du Boréal Express, 1983.

Mérizier, Georges; Moisset, Jean. *Coûts, financement et qualité de l'éducation en Haïti*. Port-au-Prince : MENJS, 2001.

Mesmin, Claude. *Les enfants de migrants à l'école, réussites, échec*. Paris : Éditions La Pensée Sauvage, 1993.

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (MENJS). *Diagnostic technique du système éducatif haïtien*, (MENJS), Triangle Research Institut, 1995.

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (MENJS). *Rapport d'évaluation diagnostique d'enseignants de l'école fondamentale*, FONHEP, Haïti, 1997.

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (MENJS). *Le Plan nationale d'éducation et de formation (PNEF)*, document de présentation, 1998.

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. *Aménagement linguistique en salle de classe*, rapport de recherche, (MENJS), 2000.

Morsly et al. *Alger plurilingue*. Paris : Centre d'Études et de Recherche en Planification Linguistique, 1996.

Mouly, J. George. *Educational research : the art and science of investigation*. Toronto : Allyn and Bacon, 1978.

Neuner, Gerhard. « Le rôle de la compétence socioculturelle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes », in *Le Français dans le Monde*. Strasbourg : Recherches et applications, apprentissage et usage des langues dans le cadre européen, juin, p. 8-67, 1998.

Ngalasso, M. M. « Le concept de langue seconde », *Étude de linguistique appliquée*. Vol. 88, p. 27-38, 1992.

Ninyoles, Luis Rafael. «Idéologie diglossique et assimilation», in *Diglossie et littérature*. Henri Giordan et Alain Ricard (éds), Bordeaux : Maison des sciences de l'homme, 1976.

Ochs, E; Schieffelin, B. «Language Acquisition and Socialization: three developmental Stories and their implications» in *Culture Theory: Essays in Mind, Self and Emotion*. R.A. Shweder and R.A. LeVine (eds), New York: Cambridge University Press, p. 276-320, 1984.

Ochs, Elinor. *Culture and Language Development, Language Acquisition and Language Socialization in a Samoan Village*. Cambridge : Cambridge University Press, 1988.

Ogbu, U. John. "Variability in minority school performance: a problem in search of an explanation", in *Anthropology and Education Quarterly*. n° 18, p. 312-334, 1987.

Orjola, P.R. *A Dialect Survey of Haïtian Creole*. Ph. D. Dissertation, The Hartford Seminar Foundation, 1970.

Pennycook, Alastair. « The right to language : towards a situated ethics of language Possibilities », in *Language sciences*. Vol 20, n° 1, p. 89-99, 1998.

Pierre-Jacques, Charles; Locher, Uli. *Évaluation de la réforme éducative en Haïti*. Avant-projet de rapport de la mission d'évaluation de la réforme éducative en République d'Haïti, MENJS, juillet 1987.

Pierre-Jacques, Charles. *Les écoliers d'origine haïtienne : perception des enseignants*. rapport de recherche, Montréal, Centre de Recherche Caraïbe, Université de Montréal, 1986.

Pierre, Luc. *Éducation et enjeux socio-économiques, pour une école haïtienne efficace*. Port-au-Prince : Imprimerie Henri Deschamps, 1995.

Pierre, Luc-Joseph. *Haïti, vodou, lakou, esclavage et identité*. Port-au-Prince : Imprimerie Henri Deschamps, 2001.

Pompilus, Pradel. *Le problème linguistique haïtien*. Port-au-Prince : Éditions Fardin, 1985.

Price-Mars, Jean. *Ainsi parla l'Oncle*. New-York, N-Y : Parapsychology Foundation, Inc., 1954.

Prudent, Lambert-Félix. *Des baragouins à la langue antillaise, analyse historique et sociolinguistique du discours sur le créole*. Montréal : L'Harmattan Inc., 1999.

Puren, C. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : CLE INTERNATIONAL, 1988.

Quedéma, Bernard. «Les réformes du français» in *La réforme des langues : histoire et avenir*. Fodorm Istvan and Claude Hagège (eds), vol 3, p.78-117, 1990.

Quist, O. Hubert. "Cultural issues in secondary education development in West Africa: Away from colonial survivals towards neocolonial influences?" in *Comparative Education*. Vol. 37, n° 3, p. 297-314, 2001.

Reboul, Olivier. *L'endoctrinement*. Paris : Presses Universitaires de France, 1977.

Reinecke, J. E. *Language and dialect in Hawaiï, a sociolinguistic history*. Hawaiï: University of Hawaiï Press, 1988.

Research Triangle Institute. *Diagnostic technique du système éducatif haïtien*. Port-au-Prince : MENJS, 1997.

Ricard, A. *Diglossie et littérature*. Bordeaux-Talence : Maison des sciences de l'homme, 1976.

Richards, J. C. *Understanding second and foreign language learning, issues and Approaches*. Rowley, Mass.: Newbery House Publishers, inc., 1978.

Richards, J. C.; Rodgers, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge : Cambridge University Press, 1986.

Rist, R. «Student social class and teacher's expectations: the self-fulfilling prophecy in ghetto education» in *Harvard Educational Review*. Vol. 39, p.411-450, 1970.

Rotberg, I. Robert. *Haïti : The Political and Economic Prospect*. Cambridge, Mass : The World Peace Foundation, 1997.

Rummens, A. Joanna. *Opérationnaliser la race et ses fondements connexes dans la politique ontarienne des droits de la personne*. Commission ontarienne des droits de la personne, publication, décembre 2004.

Sanjek, R. « The ethnographic present », in *Man*. n° 26, p. 609-628, 1991.

Saint-Jacques, Diane; Chené, Adèle. « Les représentations que se font les enseignants du primaire de la dimension culturelle du curriculum », in *Revue des sciences de l'éducation*. Vol. XXVIII, n° 1, p. 39-62, 2002.

Saint-Germain, Michel. *La situation linguistique en Haïti : bilan et prospective*. Document du Conseil de la langue française, Éditeur Officiel du Québec, 1988.

Saint-Germain, Michel. « Problématique linguistique en Haïti et réforme éducative : quelques constats », in *Revue des sciences de l'éducation*. Vol. XXIII, n° 3, p. 611-642, 1997.

Saint-Pierre, Michel. *L'archipel inachevé, culture et société aux Antilles françaises*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, 1972.

Sapir, E. *Le langage. La linguistique*. Paris : Les éditions de minuit, 1968.

Schechter, Sandra; Bayley, R. «Language socialization practices and cultural identity : case studies of Mexican-descent families in California and Texas» in *TESOL Quarterly*. Vol 31, n°3, 1997.

Schieffelin, B. Bambi; Ochs, Elinor (eds.), *Language socialization across culture*. Cambridge : Cambridge University Press, 1986.

Schieffelin, B. Bambi; Doucet, C. Rachelle. The « real » Haïtian Kreyol : ideology, metalinguistics and orthographic choice, In *Language Ideologies. Pratices and Theory*. Schieffelin et al. (dir.) Oxford studies in Anthropological Linguistics, p.285-316, 1998.

Skehan, Peter. Individual differences in second language learning, In *SSLA*. Vol. 13, p.275-298, 1991.

Skutnabb-Kangas, T. *The intensive teaching of mother tongue to migrant children at pre-school age*. Roneo : University of Tampere, 1978.

Spindler, G. (ed). «Why minority students have been disadvantaged by their schools?» in *Education and Cultural Process: Toward and Anthropology of Education*. p. 69-81, New-York: Holt, Rinehart and Winston, 1974.

Spradley, P. James. *Participant observation*. New-York: Holt, Rinehart and Winston, 1980.

Stern, H. H. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. London : Oxford University Press, 1983.

Swiggers, P. «Ideology of the Clarity of French» in *Ideologies of Language*. E.J. Joseph and T. J. Taylor (eds), p.112-130, New-York: Routledge, 1990.

Tanguy, L. «Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France », in *Revue française de sociologie*. Vol. 24, n° 2, p. 227-254, avril-juin 1983.

Thiesse, Anne-Marie. *La création des identités nationales, Europe: XVIIe-XXe siècles*. Paris : Seuil, 1999.

Tickly, Leon. «Globalization and education in the postcolonial world: towards a conceptual framework», in *Comparative Education*. Vol. 37, n° 3, p. 151-171, 2001.

Tirvassen, Rada. Langue et inégalité des chances à l'école : Quels rapports dans une société post-coloniale, multilingue et pluriethnique?, in *Études Créoles*. Vol. XXI, no1, p.24-44, 1998.

Travers, M. W. Robert. *An introduction to educational research*. New York: Macmillan, 1978.

Trouillot, Lyonel. *Haïti, (Re)penser la citoyenneté*. Port-au-Prince : Éditions HSI, 2002.

Trudeau, Danielle. *Les inventeurs du bon usage*. Paris : Les Éditions de Minuit, 1992.

Valman, Albert. «Créole et Français aux Antilles», in *Cahier du CERAG*. n° 3, 1970.

Valman, Albert. « La diglossie français-créole dans l'univers plantocratique », in Wald – Manessy (dir), *Plurilinguisme, normes, situations, strategies*. Paris : Éditions l'Harmattan, 1979.

Valdman, Albert; Joseph, Yves (eds.). *Créole et enseignement primaire en Haïti*. Bloomington : Indiana University Press, 1980.

Valdman, Alber. «The linguistic Situation of Haïti», in Charles R. Foster et Albert Valdman (eds.), *Haïti-today and tomorrow. An interdisciplinary Study*. Lanham, MD: University Press of America, p. 77-99, 1984.

Van Ek, J. A. *Objectifs de l'apprentissage des langues vivantes*. Vol. II, Niveaux, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1987.

Van der Maren, J-M. *Méthode de recherche pour l'éducation*. Montréal : De Boeck université, 1995.

Verdelhan-Bouragade, M. *Le français langue de scolarisation pour une didactique réaliste*. Paris : Presse Universitaire de France, 2002.

Vernet, Pierre. «La réforme éducative en Haïti : philosophie, objectifs, stratégies et contenus» in *Études créoles*. Vol 2, n° 1-2, p.142-163, 1984.

Vernet, Pierre. « Usages réels des langues dans l'espace socio-scolaire », in *Aménagement linguistique en salle de classe, rapport de recherche*. ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports (MENJS), 2000.

Vignier, G. « Français langue seconde : une discipline spécifique », in *Diagonales*. no 4, novembre-décembre 1987.

Voirol, Olivier. Reconnaissance et méconnaissance: sur la théorie de la violence symbolique, in *Informations sur les Sciences Sociales*. Vol. 43, # 3, p. 403-433, 2004.

Vygotsky, L. S. *Thought and language*. Eugenia Hanfmann and Gertrude Vakar (trad.), Mass., M.I.T. Press, 1962.

Wald, Paul. « Du répertoire linguistique chez les Yakoma de Bangui », In *Langage et société*, Vol 3 , n° 38, pp., 1986.

Wallen, E. Norman; Fraenkel, R. Jack. *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill, Montreal, 1993.

Weber, Max. *Économie et société*. Paris: Plon, 1971.

Wentworth, W. *Context of understanding: an inquiry into socialization theory*. New-York: Elsevier North-Holland, 1980.

West, Candace; Zimmerman H. Don. *Women's Place in Everyday Talk: Reflections on Parent-Child interactions*, in *Social Problems*. Vol. 24, p. 521-528, 1977.

Woods, Peter. *Teacher strategies: explorations in the sociology of the school*. London: Croom Helm, 1980.

Woods, Peter. *L'ethnographie de l'école*. Paris : A. Colin, 1990.

Woolard, K. «Language variation and cultural hegemony: toward an integration of sociolinguistic and social theory», in *American Ethnologist*. Vol. 12, p.738-748, 1989.

Worf, Benjamin Lee. *Language, thought and reality*. Cambridge : Technology Press of Massachusset Institute of technology, 1967.

Zakhartchouk , Jean-Michel. « L'enseignant un passeur culturel », in *Pratiques et enjeux pédagogiques*. n° 22, Paris : ESF éditeur, 1999.

Zarate, G. *Représentation de l'étranger et didactiques des langues*. Paris : Didier, Coll. Essais CRÉDIF, 1995.