

2006

Attitudes des éducateurs envers le français et le créole: le cas d'Haïti

Lesly Jean-François

Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College, ljeanf1@lsu.edu

Follow this and additional works at: https://digitalcommons.lsu.edu/gradschool_dissertations



Part of the [French and Francophone Language and Literature Commons](#)

Recommended Citation

Jean-François, Lesly, "Attitudes des éducateurs envers le français et le créole: le cas d'Haïti" (2006). *LSU Doctoral Dissertations*. 2707.
https://digitalcommons.lsu.edu/gradschool_dissertations/2707

This Dissertation is brought to you for free and open access by the Graduate School at LSU Digital Commons. It has been accepted for inclusion in LSU Doctoral Dissertations by an authorized graduate school editor of LSU Digital Commons. For more information, please contact gradetd@lsu.edu.

**ATTITUDES DES ÉDUCATEURS
ENVERS LE FRANÇAIS ET LE CRÉOLE: LE CAS D'HAÏTI**

A Dissertation

Submitted to the Graduate Faculty of the
Louisiana State University and
Agricultural and Mechanical College
in partial fulfillment of the
requirements for the degree of
Doctor of Philosophy

in

The Department of French Studies

by

Lesly Jean-François

B.A., Florida Agricultural and Mechanical University, 1998

M.A., Florida Agricultural and Mechanical University, 1999

August, 2006

To my daughter Minerve and my sons
Lesly, Jr., and Jérémie Jean-François.

ACKNOWLEDGEMENTS

I wish to praise the name of the Lord for listening to me and helping me day by day in completing this project. To him be glory and honor forever.

I would like to express my sincere gratitude to my graduate advisory committee chairs, Dr. Pius, N. Ngandu and Dr. Ramirez, Arnulfo, and my minor chair, Dr. Mary Jill Brody, for their contributions throughout my studies and the preparation of this document. They all have always been present to rescue me with their epistemological expertise while diving through the obstacles associated with the completion of this doctoral dissertation. I would also like to thank two close professors and advisory committee members, Dr. Gregory Stone and Dr. Arbuja Silva.

Dr. Gregory Stone served as a reliable advisor since my arrival to Louisiana State University in 2001. Dr. Jorge Arbuja Silva's mentorship has been especially important to me. His encouragements and advice minimized greatly the unhealthy stress associating with the process of writing this dissertation, and I thank him for all the support he has provided.

Indeed, I consider all of the above persons to be among the finest experts and academic mentors / advisors at Louisiana State University, and I would definitely recommend other doctoral students to seek advice from them and take advantage of their expertise. They will always be a part of my life.

I would like to extend my gratitude to Dr. Salikoko S. Mufwene for providing me documentations and his advise. I am grateful to the Director of the Haitian Board of Fundamental Education, Mr. Gustave Joseph, who had trusted me and approved my project for Haiti. I would also like to express a special thanks to Dr. Mary B. Dialo for all her guidance and assistance during my tenure at Florida Agricultural and Mechanical University. In a special way, I would like to thank Pastor Saint-Louis Pierre and his wife, Mrs. Phébée Pierre, for their

leadership and supports during my initial teaching career in Haiti.

This acknowledgement would not be complete without my utmost expression of gratitude and thanks to my parents, Mr. Jérémie and Mrs. Laurette Jean-Francois, who not only nurtured me culturally and religiously, but also have formed my character and they have been with me in thoughts and prayers everyday. I am indebted to them for everything I have and everything I am.

I would like to thank my daughter Minerve, my sons Lesly, Jr. and Jeremy, my brothers Christian and doctor Roger, and my sister doctor Gladys. Their support during my graduate studies was well received, and I want them to know that I am forever grateful and love them.

Finally, I wish to thank Mr. Isaac Jean-Francois for his enthusiastic support during my Field Study in Haiti. His logistic assistance and advice made the data collection easier.

TABLE OF CONTENTS

DEDICATION	ii
ACKNOWLEDGEMENTS	iii
LIST OF TABLES	x
LIST OF FIGURES	xi
ABSTRACT	xii
CHAPITRE 1. INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
1.1. Exposition de la problématique	1
1. 1. 1. Définitions opérationnelles	2
1. 1. 2. Attitudes linguistiques, Institution Scolaire et analphabétisme	4
1. 1. 3. Quelques exemples de cas diglossiques : Martinique, Guadeloupe, Sainte-Lucie, Surinam, Grenade, Bonaire et Curaçao	6
1. 1. 4. Le cas diglossique d'Haïti	9
1. 1. 4. 1. Pourquoi est-il important de solliciter la contribution de l'institution scolaire dans cette étude?	16
1. 1. 4. 1. 1. Éducation et bilinguisme	17
1. 1. 4. 1. 2. Statut du créole dans les écoles	20
1. 1. 4. 1. 3. Attitudes linguistiques dans les écoles	21
1. 1. 4. 1. 4. Institution scolaire, agent de changements sociaux	21
1. 1. 4. 2. Pourquoi est-il significatif de choisir les enseignants du niveau fondamental	23
1.2. Importance de cette étude	25
1.3. Les objectifs et les variables	26
CHAPITRE 2. DONNÉES SUR L'HISTOIRE D'HAÏTI	29
2. 1. Introduction	29
2. 2. La période coloniale	30
2. 2. 1. Les Indiens d'Haïti	31
2. 2. 2. Le passage des Espagnols	32
2. 2. 3. La Traite des Noirs	32
2. 2. 4. Le passage des Français	34
2. 2. 4. 1. Le « code noir »	36
2. 2. 4. 1. 1. Le premier groupe d'articles	37
2. 2. 4. 1. 2. Le second groupe d'articles	38
2. 2. 4. 1. 3. Le troisième groupe d'articles	39
2. 2. 4. 1. 4. Le quatrième groupe d'articles	40
2. 2. 4. 1. 5. Le cinquième groupe d'articles	40

2. 2. 4. 1. 6. Le sixième groupe d'articles	41
2. 2. 4. 2. L'éducation	41
2. 2. 4. 3. Toussaint Louverture	42
2. 2. 4. 4. L'économie	43
2. 3. Conditions post-coloniales	44
2. 3. 1. Le terme créole	47
2. 3. 1. 1. Qu'est-ce que le créole?	47
2. 3. 1. 2. Qu'est-ce que le créole haïtien ?	50
2. 3. 2. Initiatives linguistiques (1804-1900)	51
2. 3. 2. 1. Fabre Géfrard, l'un des chefs d'État bienveillants	52
2. 3. 2. 2. Les initiatives étatiques (1900 à nos jours)	55
2. 3. 2. 3. Les initiatives de l'intelligentsia (1900 à nos jours)	56
2. 4. Conclusion	63
CHAPITRE 3. DONNÉES SUR LES ATTITUDES ENVERS LES LANGUES	65
3. 1. Introduction	65
3. 2. Données théoriques	65
3. 2. 1. La langue, une variable sociale	66
3. 2. 2. La langue, une variable culturelle	68
3. 2. 2. 1. La notion de culture	68
3. 2. 2. 2. La notion de contexte	70
3. 2. 3. Usage des langues	72
3. 2. 4. Choix linguistique	74
3. 2. 5. Théorie du bilinguisme	75
3. 2. 6. Concept d' « attitudes »	76
3. 3. Données empiriques	77
3. 3. 1. Le béhaviorisme	77
3. 3. 2. Le mentalisme	78
3. 4. Conclusion	83
CHAPITRE 4. MÉTHODES ET PROCÉDURES	85
4. 1. Instruments	85
4. 1. 1. Questionnaire quantitatif et questionnaire qualitatif	85
4. 1. 2. Le MGT	86
4. 1. 2. 1. Démarches préliminaires	86
4. 1. 2. 2. Procédures suivies dans l'utilisation du MGT	87
4. 2. Procédures générales	88
4. 2. 1. Pré-test	89
4. 2. 2. Prélèvement de l'échantillon	89
4. 2. 2. 1. Emploi de l'Échantillonnage sur la Base du Jugement	90
4. 2. 2. 2. Identification de l'échantillon	90
4. 2. 2. 3. Taille de la population (N) : les villes principales	91
4. 2. 2. 4. Groupement des écoles	92
4. 2. 2. 5. Identification des écoles à prélever	93
4. 2. 2. 6. Emploi de l'échantillonnage aléatoire simple	93
4. 2. 2. 7. Informations sur les écoles	93

4. 2. 2. 8. Sélection des foyers.....	94
4. 2. 2. 9. Distribution de la population d'échantillonnage.....	94
4. 2. 3. Administration des instruments.....	95
4. 2. 4. Caractéristiques démographiques de l'échantillon.....	95
4. 2. 4. 1. Données démographiques.....	96
4. 2. 5. Protection des participants.....	97
4. 2. 6. Procédures pour le traitement et l'analyse des données collectées.....	97
4. 3. Conclusion.....	98

CHAPITRE 5. RÉSULTATS.....100

5. 1. Instruments # 1: questionnaire quantitatif.....	100
5. 1. 1. Question # 1: les éducateurs, sont-ils bilingues?.....	100
5. 1. 1. 1. Test Khi-carré des réactions sur les compétences linguistiques.....	101
5. 1. 2. Question # 2: quelles sont les attitudes des éducateurs envers le créole haïtien et la variété française dans le domaine formel et le domaine informel?.....	104
5. 1. 2. 1. Usage des langues par les participants.....	104
5. 1. 2. 2. Tendances centrales des participants.....	107
5. 1. 2. 3. Comparaison des mesures de tendance centrale utilisées.....	108
5. 1. 2. 4. Différences dans les réactions sur l'usage des langues.....	109
5. 1. 2. 5. Test Khi-carré des réactions sur l'usage des langues.....	110
5. 1. 3. Préférences linguistiques des participants.....	110
5. 1. 3. 1. Tendances centrales des participants.....	112
5. 1. 3. 2. Test Khi-carré des réactions sur les préférences linguistiques.....	114
5. 1. 4. Choix linguistiques des participants.....	115
5. 1. 5. Vérification de l'hypothèse # 1.....	117
5. 2. Instrument # 2: questionnaire qualitatif.....	117
5. 2. 1. Question # 3: comment les participants perçoivent-ils l'avenir de la production intellectuelle et littéraire?.....	117
5. 2. 1. 1. Données quantitatives.....	118
5. 2. 1. 1. 1. Sur l'usage des langues dans les lettres nationales.....	118
5. 2. 1. 1. 2. Sur l'usage des langues dans l'enseignement.....	119
5. 2. 1. 1. 3. Sur l'avenir d'un enseignement bilingue.....	120
5. 2. 2. Vérification de l'hypothèse # 2.....	120
5. 3. Instrument # 3 : le MGT.....	121
5. 3. 1. Question # 4: quelles seraient les attitudes détenues par les éducateurs à l'égard des locuteurs natifs du créole haïtien?.....	121
5. 3. 1. 1. Sur la personnalité probable.....	122
5. 3. 1. 2. Sur les affinités sociales.....	122
5. 3. 1. 3. Sur la profession probable.....	122
5. 3. 1. 4. Test Khi-carré des réactions ou stéréotypes des participants envers le discours des locuteurs natifs.....	123
5. 3. 2. Vérification des hypothèses # 3 et 4.....	123

CHAPITRE 6. DISCUSSIONS.....125

6. 1. Discussions spécifiques.....	125
6. 1. 1. L'idée centrale.....	125

6. 1. 2. Les hypothèses.....	126
6. 1. 3. Les variables.....	127
6. 1. 4. L'usage du français et du créole.....	127
6. 1. 5. Les préférences et les choix linguistiques.....	131
6. 1. 6. Les attitudes linguistiques.....	133
6. 2. Discussions générales.....	135
6. 2. 1. La diglossie égyptienne et chinoise.....	136
6. 2. 2. La diglossie française.....	138
6. 2. 3. Élaboration fonctionnelle du français et du créole haïtien: périodes révolutionnaires et post-révolutionnaires.....	141
6. 2. 4. Scénario I: les attitudes linguistiques des révolutionnaires.....	142
6. 2. 5. Scénario II: les attitudes linguistiques des post-révolutionnaires.....	146
6. 2. 6. Corrélations entre le passé et le présent.....	151
6. 2. 7. La question de l'« aménagement linguistique » (“Language planning”).....	154
6. 2. 8. À propos des locuteurs monolingues.....	156
CHAPITRE 7. CONCLUSIONS GÉNÉRALES.....	161
7. 1. Sommaire des données statistiques.....	161
7. 2. Conclusion finale.....	164
7. 3. Recommandations.....	166
7. 4. Limites de l'enquête.....	168
RÉFÉRENCES.....	171
ANNEXE A. LETTRE À LA DIRECTION DE L'ÉDUCATION NATIONALE.....	187
ANNEXE B. RÉPONSE DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET AUTORISATION À MENER L'ENQUÊTE EN HAÏTI.....	188
ANNEXE C. LETTRE D'EXPLICATION ADDRESSÉE AUX PARTICIPANTS.....	189
ANNEXE D. CONSENTEMENT VOLONTAIRE DU PARTICIPANT.....	190
ANNEXE E. LES INSTRUMENTS : LE QUESTIONNAIRE QUANTITATIF, LE QUESTIONNAIRE QUALITATIF ET LE MGT.....	191
ANNEXE F. ÉVALUATION DES INSTRUMENTS : RÉSULTATS.....	199
ANNEXE G. DONNÉES QUALITATIVES: RÉSULTATS.....	201
ANNEXE H. LE MGT: RÉSULTATS.....	209
ANNEXE I. TEXTES LUS DANS L'EMPLOI DU MGT.....	221

ANNEXE J. RÉSULTATS DÉTAILLÉS DES TESTS KHI-CARRÉ	222
VITA	234

LIST OF TABLES

1. 1.	Continuum linguistique haïtien.....	20
5. 1.	Statistiques descriptives : différences dans les compétences linguistiques des participants (médiane, mode, moyenne et somme).....	101
5. 2.	Usage des langues: représentation graphique des fréquences de distribution.....	105
5. 3.	Usage du créole et du français dans la communication : représentation des tendances de la population (basé sur le modèle d'A. Ramirez, 1990 : 261).....	109
5. 4.	Préférences des langues dans la communication : représentation graphique des fréquences	111
5. 5.	Préférence linguistique des participants: représentation graphique des tendances centrales (basée sur le modèle d'A. Ramirez, 1990 : 261).....	114
5. 6.	Degré d'importance des 8 objectifs de l'éducation.....	116
5. 7.	Réactions sur la personnalité probable de l'émetteur : texte lu en français.....	212
5. 8.	Réactions sur la personnalité probable de l'émetteur : texte lu en créole mésolectal.....	213
5. 9.	Réactions sur la personnalité probable de l'émetteur : texte lu en basilect.....	214
5. 10.	Réactions sur la distance sociale par rapport à l'émetteur.....	217
5. 11.	Réactions sur les fonctions probables de l'émetteur	220

LIST OF FIGURES

4. 1.	Représentation du MGT.....	87
4. 2.	Taille et migration de la population nationale.....	92
5. 1.	Compétences linguistiques déclarées des participants (expression orale, compréhension et expression écrite).....	103

ABSTRACT

Language attitudes represent a serious challenge for Haitian education policy makers. This research is the first attempt to study the attitudes of elementary school educators toward the linguistic situation in Haiti. A survey of 154 teachers addressed their attitudes toward language use, preference and choice, and their stereotypes toward other Haitian native speakers.

Three instruments (quantitative questionnaire, Match-Guise-Technique, and qualitative questionnaire) were utilized and two Statistical Methods (descriptive and inference), along with Chi-Square were used in order to observe the significance of differences in independent variables. Since Haitian teachers who participated in this study were assumed bilingual, the questionnaire first aimed to demonstrate the extent to which they spoke, understood, and wrote French and Creole. This hypothesis was strongly supported and differences in participants' reactions were significant at $p=0.05$. In addition to being significant, the differences were meaningful because they were relatively large and unidirectional; e.g., although the majority of participants spoke and understood Creole better than French, the majority wrote French better than Creole.

The results on language use showed that Creole alone is predominantly used in informal domains. "Code switching" was mostly observed in less formal situations. The usage of French alone was predominant only in official settings. These differences were significant at $P=0.001$. The data on language preference corroborated findings of the preceding sections. The Haitian educators preferred French to Creole for achieving objectives of education. The Match-Guise-Technique revealed that educators hold positive attitudes toward French and the mesolect (the urban Creole), but negative attitudes toward the basilect (the rural Creole). Differences, however, were not significant ($P=0.05$).

Finally, it emerged that bilingualism, education, politics, and poverty are very closely related in Haiti. Therefore, an adequate language and education policy may expand bilingualism and well possibly reduce poverty. Yet, to the extent that bilingualism continues to rise, the basilectal variety has a corresponding tendency to diminish progressively. These latter results are discussed in details with respect to their general implications for education and language policy.

CHAPITRE 1

INTRODUCTION GÉNÉRALE

1. 1. Exposition de la problématique

Ayant pris naissance en Haïti, et étant moi-même bilingue impliqué en Linguistiques, Sciences de l'Éducation et Littérature Francophone, je me suis naturellement trouvé préoccupé par quatre problèmes. Le premier concerne les deux langues en conflit : le français et le créole. Le second correspond au système périliclitant d'éducation nationale. Le troisième touche la question de la production intellectuelle et littéraire du pays. Le quatrième envisage la question des attitudes linguistiques de la petite population bilingue de cette nation. Dans les discussions autour de ces problèmes, on aboutit souvent à des conclusions ou des recommandations fondées sur des hypothèses générales non-observées localement. De la sorte, il est à supposer que les détails empiriques leur manquent considérablement. Ce n'est pas mon intention de spécifier ces travaux ici. Comme on le verra par la suite, ces initiatives sont facilement repérables dans les ouvrages bibliographiques sur le français et le créole haïtien, notamment celui de Byssainthe (1973) et de Védrine (2004). Je crois qu'Albert Valdman lui-même en a aussi cité quelques-uns dans son étude sur le créole haïtien dans l'ouvrage intitulé *Scripta Ora3lia* (1989a). Dans le présent travail, j'ai pris le parti de faire une action contraire. J'emploierai la méthode inductive.

D'abord, je présenterai les résultats d'une étude empirique que j'ai menée en Haïti auprès des éducateurs afin d'identifier leurs attitudes sur le créole et le français¹. Une telle approche a pour but de me guider ensuite vers des conclusions générales fondées sur des données statistiques et qualitatives. L'une des thèses que j'entends prôner par-là est qu'il est avantageux de choisir un échantillon local en étudiant les attitudes linguistiques des créolophones. Toutefois, avant tout

exposé approfondi, pour la complexité des terminologies introduites aux discussions créolistiques et l'utilisation qui en sera faite par la suite, il conviendra d'élucider brièvement les concepts suivants : le créole, la diglossie, le fonctionnement diglossique, le conflit linguistique, le domaine et le prestige (interne et externe). D'autres concepts non moins importants seront débattus subséquemment.

1. 1. 1. Définitions opérationnelles

Créole. Résultat d'un processus appelé créolisation (D. Hymes, 1974) par lequel un parler, qui n'était pas la langue maternelle d'aucun de ses utilisateurs, acquiert finalement la qualité de langue maternelle d'une communauté (voir aussi Iona, 1976 et Kremnitz, 1983).

Diglossie. Terme limité à des sociétés où deux formes linguistiques génétiquement parentes sont en usage. Le cas haïtien, par exemple, a été perçu comme étant une diglossie (Ferguson, 1959). Fishman (1967) élargit le cadre du concept. Pour lui, toute société où la population parle deux formes linguistiques qui jouent des fonctions différentes, apparentées ou non, est nécessairement diglosse (voir aussi Jardel, 1982, Fasold, 1984 et Swann, 2004).

Fonctionnement diglossique. Terme adopté par Lafont en 1979, selon Kremnitz (1983), en vue d'étendre un peu plus loin la théorie diglossique. Son objectif consiste non seulement à abandonner l'idée implicite de consentement des membres des communautés diglotes vis-à-vis du statu quo envisagé par Ferguson et J. A. Fishman, mais aussi à « briser l'apparente unité de la diglossie et à la fractionner dans le nombre infini des actes de communication réels (Kremnitz, 1983).

Choix linguistique. Sélection fait par le locuteur entre les langues ou les variétés linguistiques dans des contextes ou domaines d'emploi particuliers (Swaan & Al, 2004).

¹ Cette investigation a été menée en juillet 2004

Domaine. Terrain sémantique qui, dans une langue donnée, peut jouir d'un certain prestige externe à travers des connaissances supérieures de l'environnement (voir Prudent, 1981 et Fasold, 1984).

Prestige. Terme qui s'explique en étroite corrélation avec la notion de domaine. Chaque langue est censée avoir un ou plusieurs domaines de prestige interne (les valeurs que les locuteurs natifs accordent à la langue maternelle, par exemple) et externe (les valeurs que les locuteurs natifs accordent à la langue étrangère, par exemple) (Iona, 1976, Jardel, 1982, Prudent, 1981 et Kremnitz 1983).

Conflit linguistique. « *Expression utilisée pour décrire les cas où deux langues clairement différenciées s'affrontent, l'une politiquement dominante (emploi officiel et public) et l'autre politiquement dominée* » (Kremnitz 1983 : 71).

Bilinguisme. Usage de deux ou plusieurs langues (ce dernier est appelé parfois multilinguisme) par un individu ou une communauté. Une distinction est parfois faite entre le bilinguisme social (c'est-à-dire, des sociétés dans lesquelles plusieurs langues sont en usage, bien que ces dernières ne soient pas toutes parlées avec compétence par tous les membres de la communauté) et le bilinguisme individuel (c'est-à-dire, des cas où des individus parlant plus qu'une langue ne vivent pas nécessairement dans une communauté bi- ou multilingue (Kremnitz 1983).

Basilect. Terme utilisé pour désigner la variété du créole (à l'intérieur du continuum sociolinguistique), présentant les plus grandes différences par rapport à la langue « lexificatrice » (voir Swann, 2004).

Mésolact. Terme dont se servent les linguistes (Steward 1965 et Valdman, 1978, 1989, par exemple) pour couvrir les variétés se superposant entre le basilect et l'acrolect.

Acrolect. Terme utilisé pour désigner la variété du créole (à l'intérieur du continuum

sociolinguistique) présentant le moins de différences possibles par rapport à la langue qui lexicalise » (voir Swann, 2004).

Langue dominante. Notion qui réfère aux langues qui sont plus puissantes dans un contexte social donné (Swann, 2004). Par exemple, le français, en Haïti, représente une langue dominante socialement.

1. 1. 2. Attitudes linguistiques, institution scolaire et analphabétisme

Le concept d'attitudes réfère communément à la manière d'agir ou de se comporter qui dévoile ce qu'on sent ou pense. Gladys Jean-Francois a fait une thèse efficace sur *Les attitudes des infirmières envers l'usage de la touche thérapeutique en tant que modalité de soulagement de douleur* (2002). Selon elle, l'attitude est « *la conduite, souvent déterminée par des convictions profondes, adoptée par un individu ou un groupe d'individus envers des conditions désirables ou indésirables* » (2002 : 10). Par attitudes linguistiques, il faut entendre : « *les sentiments détenus par un individu à l'égard de sa langue propre ou de celle d'autrui* » (D. Crystal 1992). À partir de ces définitions, la notion d'« attitudes linguistiques » ne peut plus être prise comme simplement psychologique ; elle revêt surtout une signification socioculturelle qui infère « *un conflit de société* » (G. Kremnitz (1983 : 5) lié aux distributions de fonctions et à l'idée de « domination interactionnelle ». Swann (2004) définit cette dernière expression en termes de phénomène dans lequel un ou plusieurs participants dominant en sorte que leurs intérêts soient mieux satisfaits que ceux des autres.

Le terme a été aussi utilisé dans les travaux sur « la langue et le genre » (terme à ne pas confondre au genre grammatical). Plusieurs adages universellement acceptés concernant le sexe féminin et masculin et la langue sont souvent reposés sur les hypothèses prétendant que les différences dans le discours des deux sexes proviennent de leurs inégalités biologiques. Ces

arguments présentent le sexe masculin comme étant associé aux caractéristiques interactionnelles dominantes ; par exemple, l'usage des interruptions qui préviennent l'interlocuteur d'achever sa prise de parole est perçu communément comme étant lié aux hommes. Les meilleures explications pour les différences sociolinguistiques relatives au sexe semblent se retrouver pourtant moins dans la constitution biologique de l'être humain que dans sa formation psychologique et sociale.

Pour revenir au thème dont je me suis écarté un instant, il en va de même à l'échelle nationale. Dans les distributions de fonctions sociales, les classes politiquement et économiquement dominantes sont toujours celles qui disposent de la langue socialement dominante et, réciproquement, les populations dominées sont celles qui détiennent la langue dominée. Avant moi, cette question a été débattue par B. Gisler dans *La langue créole, force jugulée* (Bebel-Gisler, 1985). Selon cet auteur, l'objectif de la distribution de fonctions sociales aux langues consisterait à exclure la masse paysanne ; c'est à dire le large groupe qui parle seulement la langue des domaines dominés (le créole) par la classe dirigeante, où la dite variété prestigieuse ou formelle (le français) est parlée.

Le rapport entre la variété utilisée dans les relations formelles et dans l'écriture est l'un des domaines privilégiés des conflits linguistiques. Ces conflits s'expriment souvent à partir du rôle central de l'écriture dans la société. En général, les classes dirigeantes ont tendance à s'identifier avec la forme écrite de la langue, à modeler leur propre discours sur cette forme et à négliger la variété orale non-standardisée (M. Dalphinis, 1985). Donc : il est à supposer que toutes ces variables évoquées soient de nature à encourager les ambiguïtés sociales, telles que l'accroissement de l'analphabétisme de la masse, l'inaptitude de la population analphabète à lire et à protéger sa santé, l'impotence du marché des livres, la stagnation économique, la fuite de l'espace national des écrivains nationaux dont souffre la population haïtienne. Bien

malheureusement, un tel processus de détérioration ne fait son cours que grâce à l'appui de l'Institution Scolaire. Pour ajuster le problème à son contexte global, une telle situation d'incertitudes n'est pas l'apanage des Haïtiens isolément. Dans les sections qui suivent, je propose brièvement quelques exemples susceptibles d'illustrer en partie la manière dont les classes dominantes guident les conflits linguistiques globalement. Cependant, puisqu'il faudra retourner diligemment sur le cas haïtien, qui concerne le plus avant cette étude, je négligerai délibérément les détails sans pertinence.

1. 1. 3. Quelques exemples de cas diglossiques : Martinique, Guadeloupe, Sainte-Lucie, Surinam, Grenade, Bonaire et Curaçao

L'enquête menée à Martinique par G. Kremnitz (1983) sur les attitudes linguistiques des enseignants est une contribution significative en ce qui concerne la créolistique. Le chercheur trouve que ces derniers détiennent des attitudes positives à l'égard du français, mais négatives envers le créole. Les conclusions de cette étude semblent implicitement établir une liaison étroite entre les attitudes linguistiques et l'accomplissement scolaire et l'analphabétisme. Discutant des résultats de son étude, cet auteur suggère qu'à la fin de leur scolarité les jeunes n'arrivent vraiment à maîtriser aucune langue de façon sûre. Dans *Le créole, force jugulée*, Bebel-Gisler (1985) a décrit une expérience similaire sur les conditions d'incertitudes de la Guadeloupe.

Dans un travail entrepris sur les langues de l'Afrique et de la Caraïbe, M. Dalphinis (1985) perçoit des attitudes négatives envers le créole dans tous les domaines socioculturels. Cette condition a résulté en une aggravation du taux d'analphabétisme en ce qui concerne la population Sainte-Lucienne, par exemple. Carrington (1981) a aussi trouvé 64% d'analphabètes parmi la population de 15 ans. Plusieurs recommandations ont fait suite à son investigation. L'auteur préconise l'usage narratif et oral du créole par l'enseignant en faisant intervenir l'art mimique et

dramatique approprié et en invitant des parents créolophones ou des conteurs dans les salles classes.

Surinam est une nation plurilingue. Malgré les différences dans les détails entre les conditions sociolinguistiques, historiques et géographiques de ce pays et celles d'Haïti, les deux nations vivent une situation similaire quant aux facteurs suivants : langue-prestige, langue créole et attitudes négatives des responsables de l'institution scolaire envers cette dernière. Le sranan, créole à base lexicale anglaise, est le plus important véhicule de communication du pays. Elle est parlée traditionnellement par la population créolophone africaine (environ 85% à 90% de la population). La langue officielle du pays est l'hollandais. Bouterse, l'auteur du coup militaire de 1980, s'érigait en défenseur du sranan. Pourtant, cette attitude, apparemment positive au début, a été perçue par la suite en termes de complaisance politique (voir Eersel, 1982 et Hira, 1983).

Traditionnellement, le créole de Grenade est regardé comme une forme incomplète et orale de la langue anglaise. Puisqu'il ne possède pas de système conventionnel d'écriture, il n'a eu aucun accès officiel aux écoles. Par conséquent, le territoire national est perçu par la classe dirigeante comme étant un État monolingue ne possédant que la langue anglaise. La révolution populaire de 1979 à 1983 a aidé un peu à libérer le créole en lui accordant une certaine reconnaissance linguistique. Cela semblait donner à la nation une vraie avance, en la plaçant dans la hiérarchie des pays où un certain degré d'officialité est accordé au créole. Dans ce contexte, je pense surtout à la Jamaïque, la Guyane, la Trinidad, le Tobago et la république d'Haïti. Pourtant, en dépit de sa reconnaissance officielle, les fonctions sociales et la place du créole à l'institution scolaire n'ont jamais été vraiment améliorés à Grenade.

Pour démontrer que les attitudes envers les langues peuvent absolument exercer une influence favorable ou défavorable sur les conditions éducationnelles, Kephart (1984) menait une

étude expérimentale auprès d'un groupe d'enfants de 12 ans. Ces étudiants appartenaient au Lycée-Junior de Carriacou (à Grenade). Leurs instituteurs les avaient identifiés comme étant incapables de lire l'anglais. Les oppositions venaient surtout du côté de ceux qui soutiennent que l'enseignement du créole affectera négativement les compétences en anglais. Malheureusement, le projet a pris fin éventuellement quand le Premier ministre a été assassiné. Pourtant, le peu d'observations qu'il a pu faire lui a permis d'arriver à quelques conclusions intéressantes. Par exemple, ces étudiants auraient eu un grand intérêt de voir leur langue écrite d'après un système phonétique (Kephart, 1984).

Le créole à base lexicale espagnole et portugaise de Bonaire et de Curaçao (le papiamentu) est, à mon avis, le cas diglossique qui offre le plus de similarités au créole haïtien. Sans doute, c'est le créole antillais qui occupe le plus grand nombre de fonctions sociales. Il est bien sûr la langue de tous les jours et d'interaction privée de la majorité de la population. De plus, c'est la langue de communication publique. Le papiamentu est la langue principale de l'imprimerie. Par exemple, en curacao, le nombre de journaux en papiamentu dépasse de plus de deux fois la circulation de journaux en langue hollandaise, la langue officielle. Dans le cas de la radio de diffusion, des 16 stations de radio en opération, seulement trois d'entre elles n'émettent pas en papiamentu. Ces trois sont pourtant des stations d'émissions retransmettant les programmes d'outre-mer.

Le papiamentu est aussi la langue de la télévision. Pourtant, puisque les films télédiffusés sont originaires de l'Amérique du Nord, l'anglais s'avère le plus usité dans ce milieu médiatique. Dans le domaine bureaucratique, l'hollandais est la langue officielle de la bureaucratie, mais les formes de communication avec le public sont surtout en papiamentu. Les édits gouvernementaux sont publiés à la fois en hollandais et en papiamentu. Ceux là qui

occupent des fonctions politiques font exclusivement l'usage du papiamentu en s'adressant au public. Par contre, le système d'éducation est perçu comme le seul handicap au développement intégral de ce créole portugais et espagnol et à son ascension au rang de langue officielle. En dépit de la portée très large des fonctions remplies par le papiamentu, l'hollandais est traditionnellement la seule langue admise en ce qui concerne l'institution scolaire à Bonaire et Curacao. Là encore, le système d'éducation représente un terrain où la lutte contre le statut officiel du créole continue. Pour de plus amples informations sur ces deux cas, j'invite le lecteur à voir les ouvrages de Todd-Dandaré (1980) et de Jeuda (1983).

Dans *Le pouvoir politique et les langues*, où les cas sociolinguistiques de Sri Lanka, de la Belgique et du Canada sont largement évoqués en termes de globalisation économique, technologique, culturelle et politique, J.-W. LaPierre (1988) est arrivé à la conclusion transitoire suivante : « *Les conflits politiques dont la langue est l'un des enjeux sont liés à [un] processus de stratification sociale, dont la politique linguistique de l'État est à la fois l'agent et le produit. Il n'y a pas ... de conflit purement linguistique, quand bien même la revendication de l'usage légitime de la langue maternelle est principale dans le mouvement social et l'action politique ; la question est de savoir en quoi consiste ce lien...* » (1988 : 261).

1. 1. 4. Le cas diglossique d'Haïti

Comme dans les autres communautés où les créoles sont parlés, en référence à l'instruction, les attitudes linguistiques comptent parmi les incertitudes majeures auxquelles les Haïtiens sont confrontés actuellement. En 2003, 37% des parents et des personnes chargées des enfants haïtiens ont affirmé être insatisfaits des aspects suivants : les ouvrages, l'instruction, la morale fournie par l'école et les attitudes des enseignants. Environ 31% des parents ou des personnes chargées des enfants doutaient que leurs enfants aient pu aller à l'école secondaire à la

fin des études primaires. Les 13,1% d'entre eux n'envisageaient pas de diplômes universitaires pour leurs enfants après les cours secondaires (Enquête sur les conditions de vie en Haïti/ECVH, 2003 : 104).

Si l'on en croit de bons auteurs, comme H. Denis (interrogé par A. M. Marty, 2000 : 211) et C. Vilsaint & Gepsie (1994), 70% de la population sont analphabètes. Parmi les 30% d'alphabétisés, seulement 10% sont à considérer bilingues. De plus, selon les prévisions de l'Institut Haïtien de Statistiques et d'Informatique (IHSI), « *durant l'année 2005, les pourcentages des jeunes analphabètes de 20 à 24 ans des deux sexes devraient atteindre respectivement 74,11 % et 86,60 %* » (2000, vol 1 : 171).

L'analphabétisme est perçu en général comme étant lié à la condition d'incertitudes générales du pays. A mon humble avis, la santé et les lettres nationales sont les domaines les plus influencés. Les résultats de *l'Enquête sur les conditions de vie en Haïti menée en juillet 2003 par le Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD)* ont découvert qu'il existe une bonne corrélation entre la condition de l'éducation et la situation sanitaire du pays. Environ 14% de la population adulte (18 ans et plus) souffrent d'insuffisance pondérale ou sont en situation de malnutrition. Selon cette étude, les personnes en situation de malnutrition appartiennent essentiellement aux familles analphabètes ayant un régime alimentaire moins diversifié et consommant moins de groupes de produits alimentaires (ECVH 2003 : 150). Selon cette étude, au cours de la grossesse, 88% des femmes ne reçoivent aucun soin prénatal et 48% n'utilisent pas les services de santé pour les soins post-natals. Il a été aussi montré que l'absence des soins prénatals et post-natals s'explique, avant tout, par l'opposition du conjoint non avisé et analphabète à la fréquentation des services de santé (ECVH, 2003 : 151).

L'influence négative de l'analphabétisme sur les lettres nationales représente alors une autre ambiguïté à portée nationale. Le nombre de consommateurs apte à couvrir la production intellectuelle haïtienne est limité et le marché des livres infertile. Frank Etienne (entrevue accordée à A. M. Marty, 2000 : 211) est l'initiateur du « *Spiralisme haïtien* »². Ce dernier ne cache pas son émotion devant les conditions de la production intellectuelle et du marché des livres. Lors d'une entrevue accordée à Anne Marty (2000), Frankétienne³ a suggéré que « *le nombre de lecteurs potentiels des œuvres littéraires ayant les moyens et le pouvoir d'achat suffisant n'excède pas 300 personnes* » (A. Marty 2000: 190). De son côté, Desmarattes, qui est l'auteur de l'adaptation créole de « *Tartuffe* » (intitulée « *Mouché Defas* »⁴), affirme : « *la lecture profonde de mes œuvres demande un certain niveau de culture de la part du lecteur* » (entrevue accordée à A. Valdman, 1989a : 54).

L'infertilité du marché national des livres a des conséquences regrettables sur la production intellectuelle. Au moment de mener cette enquête, les lettres nationales obéissaient encore à cette poussée rapide et continue vers l'ailleurs. Cette poussée qui s'amorçait, il y a des décennies, se traduit aujourd'hui par le schisme de nos écrivains nationaux, l'abandon physique du terroir et la rupture thématique de leurs œuvres littéraire par rapport à la peinture locale. Non seulement cette dispersion crée deux communautés littéraires distinctives (les écrivains locaux et ceux de la diaspora), mais elle détruit l'unité nationaliste de leurs œuvres. De cette dislocation prennent naissance deux types de corpus littéraires : les oeuvres de tradition haïtienne et les oeuvres du dehors. Les deux expressions sont prises au sens que J. Jonassaint (2002) leur donne dans *Des romans de traditions haïtiennes sur un récit tragique*.

² J'entends par-là une nouvelle vision de l'écriture de la chose littéraire qui propose une certaine libération du langage et qui s'oppose à l'esprit de polémiques des ténors du mouvement Indigéniste, notamment Jacques Roumain, Jacques-Stephen Alexis, Carl Brouard, Jean-Fernand Brière, Jean-Baptiste et Cinéas René Depestre...

Pour citer l'auteur qui lui-même parodie Lejeune (1975 : 45), « *une œuvre n'est de tradition haïtienne qu'à partir d'un pacte inscrit dans cette frange du texte imprimé, qui commande toute la lecture (nom d'auteur, titre, sous-titre, nom de collection, nom d'éditeur jusqu'au jeu ambigu des préfaces)* » (J. Jonassaint, 2002 : 70). Si l'on en croit de bons historiens littéraires et linguistes (par ex., J. Jonassaint, 2002 et P. N. Ngandu, 2002), depuis Lhérisson (1873-1907) jusqu'à Alexis (1922-1961), tous les écrivains haïtiens ont tenu à assumer la nationalité de leurs œuvres. D'après ces auteurs, Frédéric Marcelin, avec ses romans publiés à Paris entre 1901 et 1903, est estimé parmi les premiers à donner la tonalité du mouvement. Frédéric est l'auteur de *Thémistocle-Épiminondas-Labasterre* (1901), un petit récit haïtien portant sur l'amour dans une petite bourgeoisie soumise à des pratiques religieuses et à des ambitions politiques ; *Vengeance de Mama* (1902), un roman intégralement haïtien ; *Marlisse* (1903), un autre récit haïtien qui rapporte le drame d'une petite-fille poursuivie par les assiduités de son patron ; et *Cymbalier*, un récit qui explique la fièvre des bas-quartiers de Port-au-Prince. Dans l'édition en volume de Mimola, qui raconte l'Histoire d'une cassette, Innocent (1906) fait aussi une préface titrée *Petit tableau de mœurs locales*, où il exalte toutes les pratiques culturelles haïtiennes. Philippe Thobby-Marcelin posait déjà l'urgence d'une littérature nationale par la forme et le fond sept ans avant la parution de son premier roman, *Canapé-vert* (1944). Le terme correspond plutôt à un quartier haïtien où résidait surtout la classe moyenne (voir J. Jonassaint 2002 et P. N. Ngandu, 2002).

Dès 1931, avec son roman paysan *La Montagne ensorcelée*, Roumain loue l'intéressante tentative de stylisation du créole et du français. Jean Price-Mars est considéré comme l'un des initiateurs de l'« *Indigénisme* ». Ce terme, élucidé par plusieurs écrivains de renom, notamment

³ Sobriquet pourvu par ses fanatiques

N. P. Ngandu (2002) renvoie à un mouvement littéraire typiquement haïtien centré sur les valeurs et les couleurs locales. Price-Mars montrait dans sa préface de *La Montagne ensorcelée* la nécessité de se servir des possibilités du milieu pour élaborer l'œuvre d'art et créer une esthétique haïtienne. Par contre, à partir de 1960, ce programme ambitieux de littérature nationale n'allait plus correspondre aux aspirations de nombreux écrivains. Même Depestre (1926-), un contemporain des auteurs de l'indigénisme (N. P. Ngandu, 2002), va décider d'en prendre ses distances. Depestre plaidera plutôt en faveur du rejet de cette littérature, dite raciale, et supportera absolument le mouvement pour la liberté de l'écrivain, de l'écriture et de l'imagination.

De ce désaccord a commencé tout le schisme qui s'exprimera sous une forme de « *libération du langage* ». Cette libération s'amplifiera avec la tendance « spiraliste » des écrivains des années soixante et se diversifiera au fil des ans, notamment dans la diaspora. À titre d'exemple, J. Jonassaint (2002) propose une liste relativement étendue d'ouvrages d'origine haïtienne, pourtant étrangers aux couleurs locales. C'est par souci de concision que je signale ici seulement les titres suivants : « *Ô Canada mon pays mes amours, d'Alien (1977) ; L'Afrique des rois de Dorssainville (1975) ; Comment faire l'amour à un nègre sans se fatiguer de Laferrière (1985); A corps joie, écrit par Renaud (1985) et Une eau forte de Jean Méthélus (1983)* » (voir J. Jonassaint 2002 : 65). Non seulement la thématique de ces œuvres s'écarte de la couleur locale, d'ailleurs leurs auteurs résident en dehors du territoire national. Bien entendu, la coïncidence de ces oeuvres avec le régime gouvernemental duvaliériste obligeait, dans un premier temps, tout critique à percevoir la fuite de l'espace national comme une stratégie transitoire.

⁴ Desmarattes intitule son adaptation créole de Tartuffe «Mouché Defas» ; ce qui signifie en français : Monsieur à deux faces.

Cependant, la chute de ce régime politique, en 1986, n'a marqué ni le retour physique de l'écrivain à sa nationalité, ni l'annulation de son projet de rupture d'avec les réalités locales. Beaucoup d'arguments pourraient être avancés pour renforcer cette idée de « *quête d'audience* » évoqué plus haut. Mais, j'évite ici un long discours efficacement résumé par Jonassaint (2002). Il affirme : « *seul Dorssainville (1911-1992) a pu démontrer sa résolution de vivre de nouveau en Haïti. Il a été rentré dans le pays dès 1986. Néanmoins, en 1992, il est décédé. Phelps, qui y a été aussi rentré, est retourné vivre en diaspora. Depestre, qui restait jusque là citoyen haïtien, s'est finalement, en 1991, fait citoyen français*» (Jonassaint, 2002: 93). Analysant *Une eau-forte* de Jean Metellus, Gallimard (1983)⁵ pense que la poussée vers l'ailleurs des lettres haïtiennes s'associe au milieu géographique ou humain dans lequel vit l'écrivain. Tirée de *Haïti en littérature* (Anne Marty, 2000 : 160-162), cette analyse est originalement publiée dans la revue montréalaise, *Collectif Paroles* (N° 27 janvier-février, 1984 : 44 ; voir A. Marty, 2000). À observer les circonstances entourant ce problème et les arguments proposés par les supporters du mouvement, on serait tenté de poser aussi le problème en termes de « *Quête d'une audience* ». C'est-à-dire la quête d'un public politiquement, culturellement et linguistiquement (et, peut-être même, économiquement) plus adapté. Pour mieux saisir la pertinence de cette théorie que je propose ici, il suffira de se rappeler comment tout a commencé.

Le mouvement de refus de l'affirmation nationale (titres, sur-titres, sous-titres, sous-textes, prétextes, postfaces, périclives éditoriaux ou auctoriaux soulignant l'haïtianité de l'œuvre) n'a percé en force que sous le régime duvaliériste. Ce régime est perçu comme étant autoritaire et sanguinaire (P. Ngandu, 2000). Au cours de ce régime politique (1957-1986), le système éducatif national n'a pas bougé dans les bonnes directions. Donc, le taux d'analphabétisme n'est pas

⁵ Dans A. M. Marty (2000).

amélioré. La lecture des ouvrages intellectuels et littéraires n'est pas encouragée. Les écrivains sont persécutés à cause de leurs opinions socioculturelles et politiques. Les lecteurs trop curieux et avides d'informations sont souvent considérés comme des adhérents communistes ou des « Kamoken ». Brièvement, le terme provient de la variété basilectale du créole continuum. Le sens « ennemi du Gouvernement » est celui qui semble être communément accepté. Durant le régime duvaliériste, « se faire Kamoken » constituait un délit sérieux. La punition appropriée allait de l'emprisonnement à vie à la peine capitale.

Contrairement aux travaux de 1901 à 1961 publiés surtout localement, les travaux actuels, en particulier les romans sont presque tous édités et vendus à l'étranger. À part les rares exceptions d'éditions et d'autoéditions nationales, les œuvres haïtiennes sont publiées sous le couvert d'éditeurs établis à l'étranger, notamment à Dakar, Paris, New York et Canada (Jonassaint 2002 et Marty, 2000). Beaucoup d'écrivains se sont vus forcés à se tourner vers un marché extérieur et des audiences étrangères. Jonassaint souligne : « *les romans de Chauvet, de Depestre et de Métellus, dans la Collection blanche de Gallimard, tout comme ceux de Charles d'Ollivier, chez Barrault ou Albin Michel sont d'abord des ouvrages français publiés par des éditeurs français dans des collections d'auteurs français. Gérard Etienne et Anthony Phelps, dont les œuvres ont été publiées aux Éditions Nouvelle Optique à Montréal, jouissent de la même reconnaissance institutionnelle québécoise* » (2002 : 85).

Price-Mars (1959) perçoit également un rapprochement entre les concepts de « production », d'« analphabétisme » et de « bilinguisme ». Il considère l'analphabétisme et la question de la sous-production littéraire en termes de drame politique et de rapport ambigu entre la diglossie et l'aliénation. Il affirme : « *si notre production intellectuelle et littéraire a manqué d'une masse de consommateurs pour l'absorber, en stimuler la profusion, en féconder la qualité ;*

c'est qu'elle a également manqué de relief ; c'est qu'elle a été obligée de s'adresser à une clientèle étrangère qui n'en a pas eu grand souci ; c'est qu'elle s'est trouvée enfin handicapée par la découpe de notre communauté bilingue » (Price-Mars, 1959 : 119).

Tout ce développement met en lumière la corrélation inévitable existant entre les attitudes linguistiques des haïtiens et leurs incertitudes socioculturelles. Il s'agit là d'un sujet qui a tout pour susciter les curiosités. Pourtant, les données disponibles en matière d'« *attitudes linguistiques* » dans le pays sont, sinon rares, dépassées par l'évolution historique et sociolinguistique. La présente étude a été élaborée de manière à présenter un tableau représentatif des attitudes linguistiques de l'ensemble de la population bilingue haïtienne, tout en se concentrant sur les attitudes d'un groupe précis : les enseignants de l'école fondamentale. Apparemment, l'ensemble de la communauté les perçoit comme étant des membres de la population bilingue du pays. Dans la présente étude, ils seront aussi perçus capables de parler, de comprendre et d'écrire le créole et le français. Cela implique, chemin faisant, quatre questions à répondre comme préliminaires à un débat plus général par la suite :

- (1) Pourquoi est-il important de solliciter la contribution de l'institution scolaire dans cette étude?
- (2) Pourquoi est-il important de choisir les enseignants du niveau fondamental comme population en laissant de côté ceux des autres paliers du système éducatif ?
- (3) Quelle est l'importance de cette recherche ?
- (4) Quels en sont les principaux objectifs et les variables ?

1. 1. 4. 1. Pourquoi est-il important de solliciter la contribution de l'institution scolaire dans cette étude ?

Ma réponse à cette question s'articule rapidement autour de quatre observations. Premièrement, il existe en Haïti un lien étroit entre le fait d'être éduqué et d'être bilingue.

Deuxièmement, la dernière constitution nationale (1987) a fait du créole une langue officielle à côté du français, qui était traditionnellement la seule langue officielle. Malgré tout, le statut du créole reste encore invariant au sein du système éducatif. Cela suscite, troisièmement, de grandes préoccupations éducatives et sociolinguistiques parmi les Haïtiens. Quatrièmement, tandis que le nombre d'analphabètes ne cesse de s'escalader, les attitudes linguistiques négatives sévissant dans le pays se reproduisent largement dans les écoles. Ces modalités m'obligent donc à percevoir l'Institution Scolaire en tant qu'un agent nécessaire de changements socioculturels et linguistiques. De là, il est envisageable qu'elle soit une source inéluctable d'informations pour le chercheur en sociolinguistiques et en éducation.

1. 1. 4. 1. 1. Éducation et bilinguisme

En faisant passer le créole au rang de langue officielle, la nouvelle constitution³ avait peut-être pour but de réduire le gap linguistique entre le bilinguisme et le monolinguisme. Malgré tout, la distance entre les deux phénomènes reste une situation sérieuse en termes quantitatifs. Comme je l'ai indiqué antérieurement, 70% de la population sont encore analphabètes (Anne Marty, 2000 : 211). Parmi les 30% d'alphabétisés, seulement 10% sont à considérer bilingues (Civan Vilsaint et Gepsie, 1994). D'ors et déjà, ces données nous font apercevoir qu'il existe un lien étroit entre l'éducation et le bilinguisme. Le dernier vocable correspond aux situations où des individus, des groupes ou des populations utilisent plus d'une langue. L'expression de « bilinguisme individuel » conviendrait mieux aux phénomènes où des individus, dû à leur biographie, utilisent plusieurs langues. En revanche, dans une situation linguistique où la (ou une partie de) population utilise le français et le créole, on parlera plutôt de bilinguisme social (Uriel Weinreich, 1953).

S. Sylvain (1936) présente la situation linguistique haïtienne comme étant un cas de bilinguisme, où vivent imperturbablement deux communautés : une masse rurale « *plus ou bilingue* » qui aurait des limitations fonctionnelles et une élite simplement « *bilingue* ». Si l'on tient en compte tous les détails accompagnant la description de cet auteur, il y a lieu de percevoir Haïti comme étant un cas de bilinguisme social. Comme j'ai souligné auparavant, le bilinguisme ou le multilinguisme sociétal réfère à la co-existence de deux ou plusieurs langues utilisées individuellement ou collectivement. A. Valdman (1989)⁶ perçoit la situation pourtant différemment. L'auteur a écrit un article intéressant sur les « *Aspects sociolinguistiques de l'élaboration d'une norme écrite pour le créole haïtien*, dans Ludwig, R. (1989: 43-63). Dans cet article, il considère Haïti comme un cas où évoluent deux communautés linguistiques : une masse unilingue et une élite bilingue. Il identifie plutôt trois variétés dans le continuum du créole : le basilect (CB), le mésolect (CM) et le français (FH). Selon cette description, le mésolect serait destiné à un public avant tout urbain. Cependant, le basilect serait la langue de la masse rurale unilingue. Bien entendu, le basilect et le mésolect diffèrent dans leur distance ou leur proximité par rapport à la langue-prestige (A. Valdman, 1989).

G. Kremnitz (1983) aperçoit deux modalités dans le bilinguisme social. D'une part, l'individu qui maîtrise de façon équivalente les différentes variétés linguistiques ne les utilise pas au hasard. Il leur attribue des fonctions selon des normes ou des lignes de conduites assez précises. Dans cette diglossie, chaque fois qu'un rapport de forces s'établit, le locuteur adapte naturellement ses attitudes avec une exactitude extraordinaire. D'autre part, il y a le problème de « *limitations pratiques* », selon lequel le locuteur ne maîtrise de façon suffisante (ou pas du

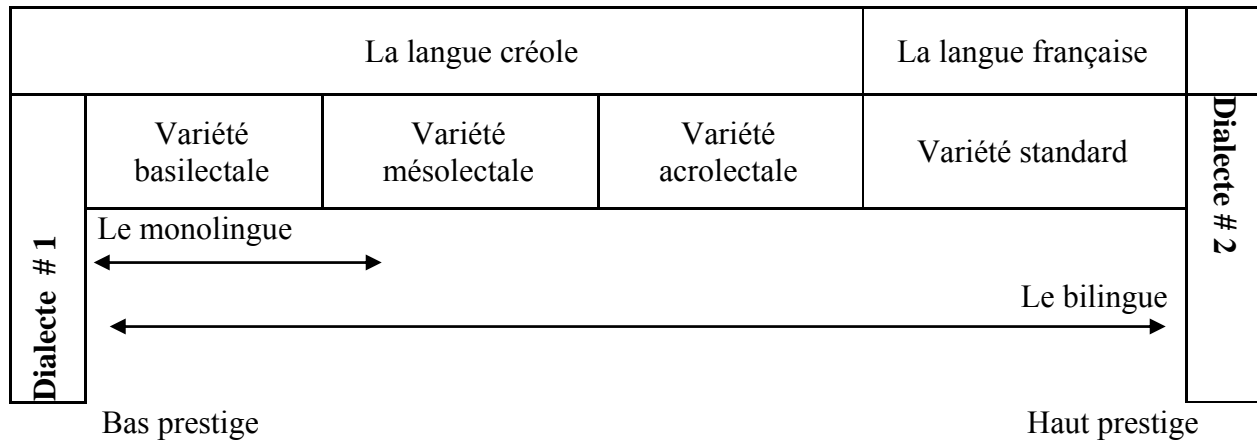
⁶ Article publié dans *Les créoles français entre l'oral et l'écrit* (Ludwig Ralph 1989 : 3 4). En vue de souligner la proximité du créole (⁶.suite), mésolectal et du français A. Valdman a aussi affirmé : « Le discours de l'élite bilingue outre le fort taux de francisation que présente la variété utilisée requiert dans certaines circonstance le passage obligatoire au français. »

tout) certaines variétés linguistiques : celles qui sont, à mon avis, plus branchées à la langue-prestige (le mésolect et l'acrolect, par exemple).

Dans le cas d'Haïti, il semble que le problème de limitations linguistiques soit corrélé au phénomène d'analphabétisme. L'Haïtien apprend la langue française à l'école et souvent à la maison sous le contrôle des parents bilingues. La seule variété parlée dans les rues est la basilectale. À cela, s'ajouteraient les dispositions idéologiques qui poussent souvent le locuteur à se relier le plus possible aux variétés les plus « prestigieuses » (le mésolect, l'acrolect et le français). En d'autres termes, celui qui parle le CB a tendance à bien accueillir le CM et celui qui s'exprime en CM a une tendance à s'écarter du CB et à s'attacher le plus étroitement possible à l'acrolectal et à la variété française (FH). Ces conditions contraignent aussi le locuteur bilingue à faire un usage souvent inconscient et simultané du créole et du français dans une même situation de communication. Cette activité est identifiée par les linguistes américains en termes de « code-switching ».

Selon Swann (2004), le « code-switching » réfère aux instances dans lesquelles les locuteurs remplacent un code (langue ou variété langagière) par un autre au cours de la conversation. Cette modalité a été aussi identifiée par plusieurs créolistes, notamment Fishman (1971) et Chaudenson (2001) comme étant le facteur jouant le plus avant à la francisation du créole. Décidément, tout le problème que je viens d'évoquer semble se résumer (Tableau 1.1) à un schéma simple. Le bilingue, qui est souvent un individu instruit, a l'expertise de tout le continuum linguistique et le monolingue, qui est souvent un individu non-alphabétisé, a le contrôle du champ basilectal seulement. En d'autres termes, celui qui parle le créole et le français est présumé instruit. Il détient le contrôle de tout l'appareil sociétal. En revanche, l'individu monolingue dispose d'une expertise limitée de la vie sociale. Il arrive souvent qu'il se

Tableau 1.1. Continuum linguistique haïtien ⁷



taise délibérément dans certaines situations essentielles de peur d’être taxé d’analphabète par l’interlocuteur bilingue.

1. 1. 4. 1. 2. Statut du créole dans les écoles

Dans une tentative de règlement du conflit linguistique haïtien, les rédacteurs de la constitution nationale de 1987 ont bien heureusement fait du créole une langue officielle. Pourtant, si cette langue est dite officielle au niveau étatique, tel ne me semble pas malheureusement le cas dans le domaine didactique. A l’heure actuelle, il est juste d’affirmer que sa place complémentaire par rapport au français demeure constante au sein de l’institution scolaire. Au moment de rédiger la nouvelle constitution, les constituants n’avaient pas su changer les provisions de l’ancienne loi sur les langues dans les écoles. Selon cette ancienne constitution (voir la constitution de 1979), le français jouerait le rôle de « langue d’instruction » et le créole le rôle d’ « outil d’enseignement » (voir aussi la constitution de 1987). En d’autres termes, le créole n’aurait accès au système d’instruction que pour faciliter l’acquisition de la langue et de la culture française. Ce parti pris constitutionnel n’est guère sans influencer les

⁷ Dr. Mary Jill Brody a beaucoup aidé dans la conceptualisation de ce schéma.

idéologies et les attitudes linguistiques des parents et des maîtres d'écoles. Voilà, en peu de mots, pourquoi il m'est si significatif de solliciter la contribution de l'institution scolaire dans cette étude.

1. 1. 4. 1. 3. Attitudes linguistiques dans les écoles

Lors d'un travail préliminaire, en 1996, j'ai eu l'occasion d'interroger un groupe d'instituteurs (12) de l'école élémentaire, à Port-au-Prince. L'objectif de ce micro-sondage était de voir si les attitudes linguistiques qui sévissent dans la communauté se trouvent aussi générées dans l'institution scolaire. Parmi ces participants, 10 ont déclaré connaître au moins un parent de la population créole dont les enfants ne pouvaient pas librement faire l'usage du créole à la maison, 8 d'entre eux ont confirmé savoir au moins un collègue pour qui le français était la seule langue utilisée dans les situations formelles et informelles. Neuf (9) ont déclaré avoir vu au moins une fois un collègue gronder ses élèves pour avoir fait l'usage du vernaculaire (je veux dire, le créole basilectal) en salle de classe.

En dépit des limitations d'ordre épistémologique (taille d'échantillon < 30, par ex.) ayant caractérisé ces entrevues, il semble avoir indiqué que l'institution scolaire serait largement touchée par le problème des attitudes linguistiques sévissant dans la nation. Donc, il est possible de terminer cette section en indiquant que l'école haïtienne symboliserait non seulement un instrument inévitable de changements sociaux, mais aussi une source dynamique d'informations pour le chercheur.

1. 1. 4. 1. 4. Institution scolaire, agent de changements sociaux

Il est, à mon avis, très rationnel de croire que l'institution scolaire constitue un agent de changements, car elle joue un rôle crucial dans les recherches de solutions aux problèmes sociaux. Son interaction avec l'évolution de la société remonte plus loin que les témoignages historiques ne

nous racontent. En fait, les types de connaissances dont l'humanité est témoin à travers son histoire, notamment les techniques, les liens de parenté étaient trop compliqués pour être maîtrisés à partir d'imitations non supervisées exclusivement. C'est là donc une bonne raison de croire que l'école avait existée bien longtemps déjà. Aujourd'hui, cette institution est appelée à jouer un rôle significatif dans la perpétuation des valeurs désirables de la société et l'amélioration de ses conditions. Par conditions sociales, R. L. Derr (1973 : 56) entend « *les modèles dans l'usage des formes de conduites par les membres de la population d'une communauté ou une société* ».

L'idée selon laquelle l'école devrait être utilisée pour promouvoir le bien-être social est illustrée dans l'histoire des États Unis. Par exemple, la période nationale (1776-1875) et progressive (1876-1957) de cette histoire ont vu les politiciens, les sociologues et les réformateurs éducationnels se servir de l'institution scolaire pour la stabilisation de leur nouvelle nation. Il était dès lors une obligation que l'institution scolaire soit sollicitée pour aider à atteindre les buts sociaux et politiques, tels que la stabilisation de la démocratie, l'américanisation des immigrants, la maintenance de l'ordre civil et l'unification des membres de divers groupes religieux économiques et ethniques (Derr, 1973).

Le travail de l'Américain P. F. Carbone, Jr. (1977) est l'un des plus sérieux sur les idées socio-éducatives d'Harold Rugg. Rugg est peut-être l'éducateur le plus brillant de la période d'Éducation Progressive aux États-Unis. De 1929 jusqu'en 1940, il a produit la toute première série de livres de textes pour les écoles. Fils d'un charpentier, Rugg était né à Fitchburg, Massachusetts. Il a connu la pauvreté. En 1908, il a reçu un diplôme d'ingénieur civil. Il a travaillé brièvement dans les travaux publics. Il est ensuite devenu enseignant des travaux publics à l'Université de Milliken à Decatur, Illinois, où il s'est beaucoup intéressé à connaître comment les étudiants apprennent. Cet intérêt l'a inspiré à préparer un doctorat en éducation à

l'Université d'Illinois, en 1915. Il a été professeur d'éducation à l'Université de Chicago, où il a enseigné jusqu'en 1920. Il a été finalement transféré à Columbia University, où il a enseigné jusqu'à sa retraite en 1951. Après sa retraite il a continué à écrire des livres sur l'éducation et a servi comme consultant éducatif en Egypte et à Puerto Rico. Dans son travail sur les idées socio-éducatives de l'ingénieur, éducateur et réformateur social Harold Rugg, P. F. Carbone, Jr. (1977) décrit l'institution scolaire comme « *l'agent inéluctable de changements sociaux* » (1977 : 129) et perçoit les éducateurs comme étant la « *minorité intelligente appelée à façonner les attitudes publiques envers la nécessité de changement social* » (1977 : 160).

L'institution scolaire a toujours été sous d'immenses pressions sociales. Les experts et les chercheurs s'y tournent souvent pour qu'elle leur aide à appréhender et à résoudre longitudinalement certains problèmes sociaux, notamment : l'éradication de la pauvreté, la réduction du taux de chômage des jeunes, la stabilisation des familles, la prévention de la délinquance juvénile, la question de santé, le problème des addictions aux substances illégales, les crimes, le terrorisme, etc. Dans une mise au point efficace en ce qui concerne la question du rôle social de l'institution scolaire aux Etats Unis d'Amérique, Derr (1973) décrit de façon énergique le rôle social de l'école des temps modernes. Selon lui, « *les buts sociaux de l'école sont les effets qu'elle entend produire sur la société. Par conséquent, l'institution scolaire devrait étendre ses préoccupations au-delà de l'étudiant et de la salle de classe pour atteindre la communauté* » (1973: 5). Un tel procès est à mon avis applicable à Haïti.

1. 1. 4. 2. Pourquoi est-il significatif de choisir les enseignants du niveau fondamental?

Le rôle de l'éducateur est très étendu. Comme les enseignants martiniquais (G. Kremnitz, 1989), les maîtres d'école haïtiens ont une grande autorité dans la formation de la communauté. Toute la population est censée passer par eux. Ils sont les dispensateurs du savoir français. Ils

regardent leur métier comme un progrès social. Étant issus eux-mêmes de la population créole, ils demeurent les témoins des problèmes linguistiques et socioculturels auxquels la nation est confrontée. L'éducation nationale est répartie en niveau préscolaire, primaire, secondaire et universitaire. La formule d'« *École fondamentale* » est aujourd'hui, adoptée par le Ministère de l'Éducation pour indiquer le niveau primaire et les trois premières classes de l'école secondaire. Le niveau fondamental est fréquenté par la population de 6 à 12 ans. Selon certains proches du ministère ayant requis l'anonymat, on y trouve également des enfants plus âgés. J'ai sélectionné les éducateurs de ce niveau en laissant de côté le préscolaire, le secondaire et l'Université pour deux raisons. D'une part, ce choix simplifierait l'application des instruments de l'enquête. D'autre part, à la différence des autres niveaux, le fondamental est celui que le plus grand nombre d'Haïtiens est supposé fréquenter. Aujourd'hui, « *le taux net de scolarisation de la population nationale d'âge 6 à 11 ans est de 60%* » (IHSI 2003: 100).

Le préscolaire, s'il existe depuis un certain temps dans le système éducatif national, n'est pas encore accepté ou connu de tous. *Le taux net de la population de 3 à 5 ans le fréquentant est 2%* (IHSI 2003: 100). La fréquentation des établissements préscolaires est marginale quel que soit le milieu de résidence, le département géographique du pays, le sexe ou le revenu annuel des familles » (IHSI, 2003) et, comme le note Kremnitz (1989) en se référant au cas martiniquais, « *les intervenants en préscolaires doivent faire très attention aux facultés langagières de l'enfant quittant le cercle familial pour la première fois et doivent être aussi très réceptifs et imposer moins leurs points de vue du créole ou du français que ne le font leurs collègues des écoles fondamentales, secondaires et universitaires* » (1989 : 107). Calculé en référence à la population de 12-18 ans, « *le taux net de scolarisation au cycle secondaire est de 22%* (milieu urbain et rural).

Le taux net de scolarisation au cycle secondaire dans le milieu urbain (42%) vaut 3,8 fois le taux net de scolarisation au cycle secondaire en milieu rural (11%) » (IHSI 2003 : 102).

Bien qu'aujourd'hui l'école secondaire reçoive un taux relativement significatif de la population urbaine et rurale de 12 à 18 ans, les éducateurs de ce niveau généralement jugent le problème langagier résolu. Récemment, certains programmes universitaires publics et privés, notamment la Théologie, les Écoles Normales Primaires et Secondaires et les Sciences Humaines ont introduit un cours de grammaire et d'écriture créole dans leur curriculum. Néanmoins, la place prestigieuse du français demeure non négociable au niveau universitaire.

1. 2. Importance de cette étude

On ne saurait trop insister sur l'importance de la présente étude. Il y a dans le pays une compréhension scientifique restreinte en ce qui concerne les attitudes des éducateurs envers le créole et le français. Durant mon séjour en Haïti (juillet 2004), j'ai pu visiter toutes les bibliothèques estimées les plus importantes et consulter tous les ouvrages bibliographiques disponibles sur la créolistique. À titre d'exemple, il y a environ 530 travaux répertoriés sur la standardisation et la normalisation dans les ouvrages bibliographiques sur les auteurs (Byssainthe, 1973) et le créole haïtien (Védrines, 2004). Cependant, les attitudes des éducateurs envers les deux langues en usage demeurent encore une charmille peu déblayée par les sociolinguistes haïtiens et étrangers. À part Michel J. (1967), Chaudenson, R. et Vernet, P (1983), Hervé Louis, J.-C. (1987) et Nwemely (1994) qui ont travaillé sur les attitudes envers les langues dans l'enseignement haïtien, aucune étude n'est faite jusqu'ici sur les attitudes des éducateurs envers le créole et le français. Des travaux menés par Colimond (1951), Mathélier G. (1967), Steward (1962) sur le cas haïtien, pour ne citer que ceux-là, sont vieux. Les études de Dejean (2001) sont efficaces, mais manifestement dépassés par les récents évènements socioculturels et politiques.

Ainsi, la revendication pour un dialogue nouveau autour du cas diglossique conflictuel d'Haïti s'avère légitime et défendable.

1. 3. Les objectifs et les variables

D'une part, j'ai assumé que les éducateurs haïtiens seraient des bilingues et qu'il y aurait des différences dans leurs compétences linguistiques. D'autre part, à travers leur usage du créole et du français, leurs choix et préférences linguistiques, leurs stéréotypes envers les autres locuteurs natifs et leurs positions sur la fonction écrite du créole (variables indépendantes), je cherchais à identifier leurs attitudes linguistiques (variable dépendante). Il est possible que cette dernière variable dépende aussi d'autres paramètres régulateurs, notamment l'âge des participants, leurs sexes, leurs lieux de naissance, leurs années d'expériences, leur salaire, leur religion et leurs positions politiques (variables modératrices). L'enquête a eu lieu juste après le remplacement du président haïtien, Jean-Bertrand Aristide. Par suite d'un tel événement, un malaise généralisé dominait le pays. Ce facteur externe pourrait avoir un effet négatif sur la relation entre les variables de cette recherche. Pour contrôler son influence, j'ai décidé d'éliminer les questions portant sur le revenu, les convictions religieuses et les coalitions politiques (variables de contrôle).

L'élimination de variables dans la présente étude n'est pas un acte isolé en matière d'observations empiriques. Les chercheurs contrôlent souvent certaines variables qui pourraient affecter négativement la validité interne et externe de leurs projets. Dans le domaine de santé, par exemple, K. L. Corff & associés (1995) avait contrôlé des variables externes en utilisant la « technique d'exclusion ». Le chercheur disqualifiait six cas qui pourraient influencer sur le traitement des variables dépendantes de son étude. Ces cas ($n=6$) ont été écartés à cause des « *changements qui arrivent dans leur statut physiologique ($n=3$), de l'infiltration d'éléments*

intraveineux (n=1) et de leur transfert à d'autres endroits (n=2), entre la première et la deuxième observation » (K. L. Corff & associés, 1995 : p. 144).

Les variables soumises au test dans la présente étude font partie d'une problématique impliquant à la fois l'histoire et la sociolinguistique. Ainsi, avant de proposer la méthodologie suivie dans la collecte des données, je verrai trois aspects : (1) les événements historiques dont dérivent les incertitudes sociolinguistiques, (2) les différentes tentatives pour améliorer la situation linguistique et (3) les travaux de certains sociolinguistes sur la question des « attitudes linguistiques ». Cette thématique historique et théorique est liée avant tout aux questions et hypothèses suivantes :

A. Questions :

- (1) Les éducateurs haïtiens, sont-ils des bilingues ?
- (2) Quels sont les attitudes des éducateurs envers l'usage de la variété créoles et la variété française dans le domaine formel et le domaine informel ?
- (3) Comment les éducateurs perçoivent-ils l'avenir de la production intellectuelle et littéraire en Haïti ?
- (4) Quels sont les clichés détenus par les éducateurs à l'égard des autres locuteurs natifs du créole haïtien ?

B. Hypothèses :

- (1) L'éducateur qui a des attitudes favorables envers l'usage de l'une ou de l'autre langue dans le domaine formel a des attitudes favorables à l'usage de cette langue dans l'institution scolaire.

- (2) oL'éducateur qui est favorable à l'usage d'une langue dans l'institution scolaire a aussi des attitudes favorables à la production intellectuelle et littéraire dans cette langue.
- (3) Plus les attitudes de l'éducateur sont favorables envers l'usage du français dans l'institution scolaire, plus il juge le locuteur du français et du créole mésolectal favorablement.
- (4) Quel que soit le milieu ou la classe socioéconomique d'où il vient, l'éducateur a des attitudes défavorables envers le locuteur du créole basilectal.

CHAPITRE 2

DONNÉES SUR L'HISTOIRE D'HAÏTI

« Les évènements sont plus grandes que ne le savent les hommes et ceux-là mêmes, qui semblent l'ouvrage d'un accident, d'un individu, d'intérêts particuliers ou de quelque circonstance extérieure, ont des sources bien plus profondes... ».

Essais sur l'histoire de France (Guizot)⁸

2. 1. Introduction

Les attitudes des Haïtiens envers leurs langues et les incertitudes socioculturelles auxquelles ils font face aujourd'hui racontent une longue histoire, qui remonte à un large mouvement orchestré contre la race noire par l'Europe occidentale. Comment cette race est-elle arrivée en Haïti ? Tôt après le débarquement de Christophe Colomb (1492) dans l'hémisphère de l'Ouest, le Pape Alexandre VI Borgia a attribué les terres découvertes aux Espagnols et aux Portugais, leur assignant pour frontière commune une ligne idéologique qui reliait les deux pôles. Ce fait a eu lieu en 1493, la même année durant laquelle le roi français, François 1^{er}, bravant son excommunication par le pontificat, a autorisé son royaume à trafiquer sur les côtes du Brésil et aux Antilles (Hogar Nicolas, 1927).

L'exemple était donc suivi par d'autres nations expansionnistes européennes, notamment : l'Angleterre et la Hollande (Nicholls, 1985 ; James, 1963 et Iona, 1976). C'est à travers cette large opération que les Haïtiens ont fait leur apparition sur la scène de l'histoire des Amériques. Dès lors, leur existence en tant que peuple allait être marquée par les empreintes de plusieurs nations. Le cadre restreint de cette étude ne garantit pas un développement avancé sur la colonisation d'Haïti par les puissances expansionnistes. Pourtant, s'il fallait en citer quelques-unes dans ce contexte, on devrait peut-être mentionner les États suivants : l'Espagne, l'Angleterre, la France et

⁸ Passage tiré de *Occupation américaine d'Haïti* (N. Hogar, 1927 : 19).

les États-Unis. En conséquence, mon exposé s'organise autour de deux types d'observations. D'une part, en entreprenant la traite, les nations européennes semblaient poursuivre deux objectifs : l'exploitation des Noirs et leur maintien dans la servitude à perpétuité.

D'autre part, ces nations ont profondément encodé leur système colonial et esclavagiste dans l'esprit de leurs sujets. Elles l'ont fait si bien que les structures sociales et politiques du pays n'arrivent guère à se débarrasser, malgré leur départ, des structures décriées de la servitude, c'est-à-dire : les préjugés et les attitudes négatives qui gênent encore la trajectoire culturelle, éducative, économique et sociolinguistique de la nation. Je verrai d'abord deux époques, la période coloniale et celle dite post-coloniale. Je tenterai par la suite de dégager la signification des attitudes des haïtiens envers la culture, l'éducation, l'économie et les langues de la nation. La dernière section aura pour but de monter la relation entre les deux variables sociales suivantes : la politique éducative et linguistique d'Haïti et le Créole.

2. 2. La période coloniale

L'Île d'Haïti est la seconde des grandes Antilles après Cuba. Elle est encadrée par Cuba au Nord, la Jamaïque à l'Ouest et Porto Rico à l'est. Elle se trouve à quelque 643 milles à peine au Sud de Miami et à quatre heures de vol des côtes américaines. La partie Est constitue la République-dominicaine. La République d'Haïti occupe la partie Ouest de l'Île (L. Maximilien, 1963). Haïti est un mot d'origine indigène qui signifie « *Terre haute et montagneuse* » (P. N. Ngandu 2000 : 69). Les premiers habitants voulaient ainsi marquer le caractère extrêmement varié du relief de ce territoire. Pour seulement une superficie de 27 750 kilomètres carrés (10 700 milles carrés), l'Île compte plus de 20 000 kilomètres carrés de montagnes. D'abord, elle a été appelée Hispaniola, durant le passage des Espagnols (P. Laffitte, 1882 : 17), ensuite Saint-domingue, durant le passage des Français (G. B. Emily (1927).

2. 2. 1. Les Indiens d'Haïti

Avant l'entrée des Espagnols en Amérique (6 décembre 1492), l'île d'Haïti était peuplée par deux groupes (les Arawaks et les Caraïbes) que les Espagnols appelaient « Indiens » parce qu'ils croyaient avoir touché les Indes. Les Arawaks, dénommés « *Chemès* » ou « *Chemis* » (J-C. Dorsainvil 1934: 7) ou Arawaks (N. Hogar, 1927 : 23) ou encore Taïnos (S. Sylvain, 1936 : 8 et P. Ngandu, 2000 : 69) étaient inquiets à la vue des Espagnols, car ils redoutaient les incursions réitérées des Caraïbes et des populations des Iles voisines du Sud.

L'histoire décrit pauvrement la langue des Indiens. Selon Dorsainvil (1934 : 8), « *ils parlaient une langue riche, complexe, sonore, plus avancée que la simple juxtaposition syllabique des parlers primitifs* ». Techniquement, ces caractéristiques s'appliquent à n'importe quelle langue. Les indigènes avaient une organisation religieuse et politique riche et élaborée. Leur culture était douce et paisible. Ils étaient assez souples pour se mouler en des chants rythmés que composaient leurs « sambas » ou poètes » à l'occasion des fêtes publiques ou en l'honneur des « zêmes », leurs dieux.

Selon S. Comhaire Sylvain (1936), les parlers indigènes auraient une certaine influence dans la formation lexicale et phonétique du créole haïtien, grâce aux contacts des Indigènes et des esclaves fuyant les habitations et aux relations amoureuses entre les femmes indigènes et les flibustiers français. Par exemple, le terme « *canoe* », parler indien, se dit « *canot* » en français. Ce qui devient « *kannot* », en créole haïtien. Jurumu, mot indigène et Juraumont, français, se dit aussi Joumou ou Jumu selon la graphie créole haïtienne actuelle. En fait, c'est au parler des Indiens que l'Haïtien doit sans doute la lettre « r » sourd. Cette variété linguistique a été retrouvée aussi dans toute l'Amérique du Sud, en espagnol. C'est peut-être à elle que l'on doit aussi l'articulation

indécise de l' « y » final, tantôt sourd, tantôt sonore dans certains mots en « ay », « ey » et « ey » (voir S. C. Sylvain, 1936).

2. 2. 2. Le passage des Espagnols

L'arrivée des Espagnols devait marquer la fin du règne aborigène. Les Espagnols, qui pratiquaient une colonisation d'exploitation, n'ont pas tardé à occuper la partie orientale et occidentale de l'Île ; ensuite, astreindre certains des aborigènes à exploiter les centres aurifères et répartir les autres habitants sur les plantations de coton et du tabac. N'étant pas habitués aux durs labeurs auxquels ils étaient forcés et frappés surtout par les maladies mortelles emportées par les Européens, cette population passait d'un million à soixante mille habitants (J.C. Dorsainvil, 1934).

Las Casas, un prêtre catholique, troublé par la destruction rapide de cette population devra se rendre en Espagne pour plaider en faveur de l'abolition de leur esclavage et leur remplacement par les Africains (James, 1963). Cependant, constatant que la prévarication espagnole achevait les Noirs aussi aisément qu'ils abattaient les Indigènes, « *il pleurera toutes les larmes de son corps pour avoir cru un temps à la légende de la robustesse des Africains et pour avoir plaidé l'emploi des Noirs aux travaux qui terrassaient les Indiens ...* » (L. Sala-Mollins, 1998 : 45).

2. 2. 3. La traite des Noirs

En 1517, Charles V, roi d'Espagne, a ordonné le transport du premier contingent de 15.000 Noirs africains en Haïti. La Traite des Noirs par les Européens ne part pas de cette date. Elle existe avant l'arrivée de Christophe Colomb dans l'hémisphère Ouest. Elle remonte même avant la bulle papale de l'année 1493. Le 8 janvier 1454, le pape Nicolas V a déjà autorisé le Portugal à adopter l'expatriation des Noirs. Leur itinéraire était l'Afrique et le Portugal (L. Sala-Mollins, 1998). Il paraît que jusqu'au 18^e siècle, la compagnie du Sénégal et sa rivale, la compagnie de Guinée, auraient détenu encore le monopole du commerce des esclaves. « *Les esclaves introduits*

à cette époque en Haïti étaient principalement des Sénégalais (Wolofs Mandingues) des Dahoméens (Aradas Nagos Mines) et des Congolais. Il y avait aussi quelques rares nègres du Monomotapa et de Madagascar. Et ce n'est que beaucoup plus tard spécialement durant les dix dernières années des activités colonialistes qu'on recrute surtout des Congolais » (S. Sylvain, 1936 :10). Les nations européennes qui se sont impliquées dans la « Traite » des Noirs ont eu des buts précis. Peut-être, ont-elles voulu les maintenir pour toujours dans la servitude. Sans doute, n'avaient-elles pas d'autres choix pour atteindre leurs objectifs ignominieux que l'usage de la force oppressive et déshumanisante. Étrangement, cette entreprise, comme il vient d'être prouvée, avait pour point d'appui l'interprétation sélective de la Bible.

Selon les complices de l'esclavage des Noirs, « *la loi de Moïse et la pratique constante de tous les siècles autorisent la servitude et les Africains par leur caractère et leur couleur sont particulièrement destinés à porter des fers* »⁹. Dans la bible (Genèse 9 : 20), il est dit qu'après le déluge Noé avait planté une vigne qui a produit des grappes. Un jour, ayant goûté abondamment au jus fermenté, il s'est enivré et s'est dénudé à l'intérieur de sa tente. Cham, père de Canaan, ayant vu la nudité de son père, avertit ses deux frères qui étaient ailleurs. Par contre, Sem et Japhet ont pris le manteau de leur père qu'ils ont mis sur leurs épaules. Marchant à reculons, ils ont atteint leur père et l'ont recouvert. Le verset insiste : « *leur visage était tourné en arrière et ils ne voyaient pas la nudité du père* » (Genèse 9 : 23). Lorsqu'il était devenu normal, il a appris ce que lui avait fait son fils, le plus jeune. Et il dit : « *Maudit soit Canaan ! Qu'il soit pour ses frères le dernier des esclaves ! Bénis soit Yahvé, le Dieu de Sem et que Canaan soit son esclave. Que Dieu*

⁹ Voir Cugoano EDHIS 10 : 48, texte cité par Louis Sala-Mollins Mollins, 1998 : 21.

mette Japhet au large, qu'il habite dans les tentes de Sem et que Canaan soit son esclave » (Genèse 9 : 25-27).

À travers les interprétations politiquement avantageuses de ce passage biblique, les Européens sont arrivés à combiner le racisme et le colonialisme pour imposer la malédiction de Cham à la population noire de l'Afrique. Ils s'en servaient, parmi d'autres abjections, telles que le racisme, l'avarice, l'ignorance..., comme l'argument essentiel qui justifiaient la servitude et le système colonialiste. Ainsi, ceux qui ne sont pas Blancs ou Noirs, notamment les Indiens rencontrés en Amérique seront considérés comme des Sémites. Les blancs, eux-mêmes, le front haut, l'âme fière, se proclameront les descendants de Japhet. De la sorte, une forme nouvelle de relation de souveraineté et de subordination basée sur le racisme était apparue parmi les habitants de la Planète.

Vers les années 1630, l'Île d'Haïti a pu attirer beaucoup de nations colonialistes européennes. Comme j'ai signalé plus haut, les colons espagnols et portugais n'étaient pas les seuls à avoir leur part au gâteau. Les Français enjolivaient aussi avec ferveur ces versets de la Genèse, depuis les premiers moments de la Traite et bien après que l'heure n'a sonné pour l'abolition de l'esclavage. Les Espagnols n'ont jamais pu prendre possession complète de L'Île tant qu'ils étaient obsédés par le pillage. Ainsi, contrairement à la colonisation d'exploitation pratiquée par ces derniers, le passage des Français sera une colonisation de peuplement.

2. 2. 4. Le passage des Français

Au début du 17^e siècle, des dizaines d'aventuriers français se sont réfugiés dans une petite Île appelée « La Tortue ». Ces individus étaient d'acabits différents. Ils étaient des fugitifs, des esclaves blancs ou engagés pour 36 mois, des débiteurs et des aventuriers cherchant des fortunes rapides et faciles (James, 1963). À cause de leur sagacité, ils n'ont pas eu trop de difficultés à se

trancher de beaux morceaux de l'empire espagnol. En 1625, la France a pris finalement possession d'Haïti militairement. L'exemple Français avait été suivi hardiment par les Anglais (Dorsainvil J.C, 1934 : 20). Comme conséquences immédiates de la présence de trois empires colonialistes dans l'Île, elles se sont combattues pour plus de 30 ans. Éventuellement, les Anglais ont totalement abandonné leur plan en vue de s'occuper d'autres colonies. Alors, le traité de Ryswick de 1625 a cédé aux Espagnols la partie Est de l'Île et l'Ouest aux Français.

En termes juridiques, la colonisation de l'Île par les Français n'a commencé que vers le milieu du 17^e siècle (Dorsainvil, 1934 et Iona, 1976). La première différence marquée entre la colonisation française et espagnole est le peuplement de l'Île d'Haïti par des Européens. À cause des résultats peu encourageants de ces tentatives, la Traite négrière sera réactivée et le nombre d'esclaves noirs dans l'Île va aussitôt grandir. Saint-Domingue comprenait trois classes sociales. Au timon de l'échelle sociale s'installe la classe blanche. Au beau milieu se trouvent les mulâtres ; c'est-à-dire : des hommes et des femmes issues de l'adultère ou de l'union illicite entre des blancs et des négresses, généralement esclaves. Ce groupe sera donc victime de répression sociale et politique à cause de sa descendance raciale. Mais, au bas de l'échelle social s'agonisait le noir esclave sans aucun droit (James, 1963).

De la sorte, le plus grand défi pour la suite sera la stabilisation de cette société ; car, en même temps qu'elle se hiérarchise, elle créera ses zones de conflits opposant Blancs, Mulâtres et Noirs. Cependant, le conflit le plus sérieux sera celui qui oppose dès le début les esclaves et les maîtres. Ces derniers, blancs propriétaires des biens de consommation et de production, représentent le Gouvernement et l'Armée française à Saint-Domingue. Ils détiennent le pouvoir des armes, mais ils sont moins nombreux que les noirs (Nicholls, 1985). « *Dans la période de 1750-1789, Saint-Domingue en a reçu jusqu'à trente milles par an* » (Jean-Claude Dorsainvil,

1934 : 121). S'ils n'avaient pas la force des armes, ces Noirs disposaient néanmoins de tous les avantages naturels pour inquiéter un colon : la valeur numérique, les forces physiques, la santé mentale et l'amour de la liberté. Ces hommes, pour la plus part, sont venus d'Afrique munis d'une formation intellectuelle et militaire informelle, d'une foi et d'une arme linguistique capable de faire chambarder sans tarder tout l'édifice colonial.

Ce qui leur manquait à ce tournant de l'histoire, c'était, non seulement les moyens de regroupement, mais aussi le pouvoir de communication commune. Dès lors, les colons vont réaliser qu'ils ont dans leurs mains un sérieux problème, auquel ils devront faire face le plus vite possible. Pour le résoudre et garder les nègres dans l'obéissance servile, ces Européens recourront à une série de tactiques déshumanisantes qu'ils énonceront dans un document juridique appelé : « code-noir ».

2. 2. 4. 1. Le « code noir »

Avec l'application du « code noir », le Noir sera désormais sujet à la répression non seulement corporelle, mais aussi religieuse, culturelle, sociale et linguistique. Le « code noir » se définit comme un recueil de lois régissant le rapport entre l'esclave et son maître. Jean-Baptiste Colbert (1619-1683) était chargé de le rédiger. Homme d'État français, mieux connu pour sa politique économique dite « colbertisme » (qui consiste à produire des biens exportables et importer peu), sa puissance de travail et son esprit méthodique lui ont permis d'assumer les charges de superintendant des bâtiments en 1664, de contrôleur des finances en 1665 et de secrétaire d'État à la maison du roi en 1668. Le roi Louis XIV lui avait fait demander de mettre ensemble tout ce qui concernait les esclaves, comme il en exige du reste sur la religion, la justice et les finances des Îles. Il voulait ainsi que Colbert s'inspire des arrêts déjà rendus par les conseils souverains et en outre qu'ils prennent sur chaque point l'avis des dits conseils. « *Ces prescriptions*

ont donné lieu à deux mémoires datés du 20 mai 1682 et du 13 février 1683, mais publié en 1685 » (L. Sala-Moulins 1993 : 86). Composé de soixante articles, rien n'échappera au ressort de ce code juridique. Il couvrira la religion, la culture, l'éducation, la justice, les finances des Îles et les conflits. Pour évoquer brièvement le contexte de son application en Haïti, je le diviserai ci-dessous en six groupes.

2. 2. 4. 1. 1. Le premier groupe d'articles

Les quatorze premiers articles jettent les bases pour une adaptation de la religion et du culte au besoin spécifique de l'esclave. Dans ces articles, on proclame qu'il n'y a pas de vraie religion que la catholique apostolique et romaine. La France remet ici le sort de l'esclave dans un contexte global. Le roi veut évangéliser le Noir pour sauvegarder la cause de la religion. Comme j'ai signalé antérieurement, c'était la conception de tous les empires coloniaux européens. Depuis la fin du 15^e jusqu'au milieu du 19^e siècle, tout comme le royaume ibérique rappelle sans cesse, dans sa gestion juridique des affaires coloniales, la nécessité de l'évangélisation des Noirs (L. Sala-moulins 1998). Cependant, il ne suffit que de regarder aux faits pour comprendre le vide caractérisant cet évangélisme.

Les règlements imposés aux compagnies de navigation fréquentant l'Afrique prévoient la présence de prêtres (au frais du roi ou de la compagnie, selon le cas) sur les enclaves territoriales qu'elles s'approprient. Il a fallu prendre soin des âmes des Blancs. Cependant, ces prescriptions ne comportent jamais de dispositions concernant la christianisation des Noirs sur le continent africain. Seuls les Noirs des colonies intéressent ce christianisme prôné par le « code noir ». Pour être christianisé, l'homme africain doit parcourir les océans, se perdre sur les plantations, y vivre docilement et mourir. Ce premier groupe d'articles interdit aussi toutes les activités publiques contraires à celles prescrites par la religion catholique et exige les maîtres à punir les contrevenants

comme rebelles et désobéissants. Pour prévenir les interférences aux activités « *messianiques* » des colons, le premier article réactive l'édit de 1615 qui interdisait aux Juifs et protestants de séjourner dans les Îles. Sous le régime de la compagnie des Indes, des Juifs et protestants ont obtenu l'autorisation de passer aux Antilles et de s'y installer pour des raisons commerciales. En 1671, Louis XIV mande de les laisser jouir de tous les privilèges accordés aux habitants des Îles et de respecter leur liberté de conscience. « *Cette décision rejoignait l'esprit du colbertisme. Leur expulsion a été reconduite dix-huit jours après la mort de Colbert, le 24 septembre 1683* » (Louis 1998 : 9).

A peine arrivé sur les plantations, on a imposé à l'esclave le « *baptême chrétien* ». Du latin « *baptisa* » et du grec « *batiptizein* », le vocable baptême se traduit en français par « *immersion* ». Théologiquement, le baptême, qui se donne par l'immersion complète du sujet dans l'eau ou par une simple ablution sur le front, désigne la mort au péché et la résurrection dans la piété chrétienne. Dans la conscience du colon et de l'esclave, le baptême était porteur d'une connotation antinomique. Pour l'Européen, il signifiait le respect de sa foi et le maintien de l'orthodoxie chrétienne, notamment le premier des sept sacrements de l'église, l'obéissance à un maître charitable et invisible : Dieu. Aux yeux du Noir, le baptême décrivait l'irrespect de ses croyances et de ses pratiques culturelles, l'abandon de sa terre natale, l'Afrique et l'obéissance à un maître cruel et visible: le colon.

2. 2. 4. 1. 2. Le second groupe d'articles

Le second groupe d'articles (les articles 15 à 21) décrit la situation de l'esclave dans sa vie quotidienne. Sans égard à sa religion, il ne peut même pas être propriétaire de son propre corps. Aussi, le « *code noir* » considère-t-il l'esclave comme des biens meubles dont le maître peut disposer à sa guise. La presse de l'époque affiche dans un article publicitaire : 10 000 tonnes de

nègres vendus aux Portugais (Bebel-Gisler, 1976). Dans un autre avis de vente, paru dans le journal commercial de Pointe-à-Pitre, on lit : « *Il aura procédé le samedi 25 du présent mois de juillet, heure de midi, par le ministère de monsieur le Commissaire-priseur, à Pointe-à-Pitre, à la vente au comptant, au plus offrant et dernier enchérisseur de divers effets mobiliers consistant en linges de corps, deux fusils et une négresse* » (Bebel-Gisler, 1976 : 59).

2. 2. 4. 1. 3. Le troisième groupe d'articles

Ironiquement, le troisième groupe (articles 22 à 29) présente le blanc comme un humaniste : le maître doit nourrir, soigner, habiller et imposer la culture et la langue française à son esclave. Pour assister le colon dans l'inapplication des moindres prérogatives dus à l'esclave, le code interdit l'esclave de revendiquer, de protester même pacifiquement et de poursuivre le maître juridiquement, sous peine d'être poursuivi à son tour. Pour prévenir des regroupements et des soulèvements ou encore pour « *protéger* » l'esclave contre les punitions qui en découleront, le « *bon* » maître aura soin de faire l'application d'une politique de groupements hétérogènes consistant à choisir des esclaves à introduire aux champs appartenant à des tribus différentes leur prévenant ainsi à d'utiliser les langues maternelles dans leurs interactions quotidiennes (L. Salamoulin 1998).

Donc, non seulement cette politique d'« hétérogénéisation » encourage la perte systématique des valeurs culturelles et des langues d'origine africaine, mais aussi la création d'un idiome tout nouveaux, le créole haïtien. Comme l'a souligné S. C. Sylvain (1936), la conséquence de cette politique radicale contre la langue de l'esclave est évidente. Les mots provenant des parlers africains n'ont perpétué que très peu dans le vernaculaire haïtien. « *Seulement environ 170 mots d'origine africaine sont retenus par le créole* » (1936 : 10).

2. 2. 4. 1. 4. Le quatrième groupe d'articles

Le quatrième groupe d'articles (30 à 37) autorise le maître à punir son esclave comme il lui semble bon s'il se fait marron. Étymologiquement, le terme vient de l'espagnol « *cimarron* » ou « *cimarrón* » qui signifie « *singe* » (Louis Sala-Molins, 1998 : 166). Une définition historique est proposée par Pius Ngandu (2000 : 68) : « *celui qui se réfugie au fond des mornes pour échapper à l'esclavage ou au code noir* ». Les punitions encourues lors d'une première capture indiquent le courage des esclaves qui récidivent. Les châtiments allaient de la coupure de l'une (ou des deux) oreille(s) à la brûlure vive des coupables.

Malgré la brutalité du système, le mouvement du « marronnage » a été développé largement tant que ces Noirs étaient des Hommes passionnés par l'humanité et la liberté. Le « marronnage » aura de longues conséquences sur l'avenir du peuple haïtien, comme il le sera sur le devenir des autres nations antillaises. Il offrait aux Haïtiens les premières pratiques aux sciences militaires. Il favorisait le regroupement des esclaves, qui est essentiel pour conserver leurs valeurs culturelles et le transfèrement de certains mots africains et indigènes au créole haïtien. Durant le « marronnage », les coutumes, les mœurs et les cultes africains sont pratiqués librement par les marrons et le créole qu'ils emportent dans les montagnes n'a pas trop subi l'emprise du français.

2. 2. 4. 1. 5. Le cinquième groupe d'articles

Le cinquième groupe (articles 38 à 43) renforce le droit du maître de punir son esclave. Le maître a le droit de le fouetter, l'emprisonner, lui couper les membres et même le tuer. Pourtant, il ne le fera pas sous sa propre direction. Le maître veillera bien se rappeler que l'esclave est sous la puissance de la loi (le « code noir »). L'article 43 stipule : « *Enjoignons à nos officiers de poursuivre criminellement les maîtres ou les commandeurs qui auront tué un esclave sous leur puissance ou sous leur direction et de punir le meurtre selon l'atrocité des circonstances ; et en*

cas qu'il y ait lieu de l'absolution [mais, il y en a eu toujours] permettons à nos officiers de renvoyer tant les maîtres que les commandeurs absous sans qu'ils aient besoin d'obtenir de nous des lettres de grâce » (L. Sala-moulins 1998 : 176)..

2. 2. 4. 1. 6. Le sixième groupe d'articles

Le sixième groupe (articles 44 à 60) écarte explicitement l'esclave du droit. Il n'est pas une personne. Il n'est non plus une bête, mais un bien mobilier. On n'apprend pas à lire et écrire à une chose. Comme tout bien en sa possession, le colon n'en tire que des profits. Donc, pour le colon, l'esclave n'a besoin d'apprendre à parler, à lire et à écrire aucune la langue. En conséquence, les deux concepts les plus contradictoires à Saint-Domingue ont été l'éducation et l'économie.

2. 2. 4. 2. L'éducation

L'éducation des esclaves ne constituait pas une priorité pour le colon. Il souhaitait exclusivement encoder son système répressif dans l'esprit de l'opprimé. De plus, le « code noir » se prononçait formellement contre tout programme visant à l'éduquer. L'esclave noir qu'on retrouvait avec un livre en main était souvent battu sauvagement. Les tentatives sporadiques d'initiation à la lecture étaient sévèrement boudées par les tenants du régime colonialiste. Plusieurs avis relatifs aux « Isles » parlent de l'exigence de tenir les nègres dans la plus profonde ignorance. Les correspondances se multiplient pour souligner l'incompatibilité de l'instruction avec l'existence des colonies ; ordonner la fermeture de toutes les écoles où sont admis les nègres et les gens de couleur ; ou encore indiquer qu'il est moins prudent de ne pas leur apprendre à lire. Les enfants des colons allaient plutôt recevoir leur instruction en France ; car pour eux Saint-Domingue était seulement un passage obligé vers la richesse. Les affranchis, eux aussi, partaient pour l'Europe pour recevoir une éducation (Trouillot, 2003).

En dépit de l'absence (ou de la quasi-absence) de la scolarisation formelle, la transmission des connaissances africaines qui résonnent aujourd'hui encore dans l' « oraliture » (c'est-à-dire, dans les mœurs, les métiers, les pratiques de loisirs, les chants, les jeux, les contes, les proverbes et les rituels du vaudou) témoigne de l'existence d'autres formes d'éducation dans la colonie de Saint-Domingue. Le terme vaudou « *tire ses origines du culte de possession et des rituels des « Loas » (ou « lwa »/esprits, en français) du Vodoum, au Bénin* » (P. Ngandu, 2002 : 85). Aussi, quelques marrons et d'autres esclaves plus favorisés, notamment Toussaint Louverture et sa femme Suzanne (à ne pas confondre à Suzanne Sylvain), « *encore plus instruite que lui* » (Trouillot, 2003 : 21), ont-ils essayé par des moyens divers d'apprendre à lire et à écrire.

2. 2. 4. 3. Toussaint Louverture

Né le 20 mai 1743 au Haut du Cap, sur l'habitation du Compte de Noé, Toussaint Louverture a reçu les premières notions de lecture et d'écriture grâce à son parrain Pierre Baptiste, qui était lui-même aussi un nègre. Il était un véritable érudit du Haut du Cap. En 1789, Toussaint est devenu le cocher de Bayon Libertat, gérant des propriétés de Breda. Il profitait de tout pour s'instruire ; il se passionnait pour la lecture (Dorssainvil, 1934, James, 1963 et Laffitte, 1882). Avant 1789, il a lu plusieurs fois, l'*Histoire philosophique des Indes de l'Abbé Raynal*. De plus, la prédication faite par l'auteur du livre intitulé *Un spartacus vengeur de la race noire* frappait son imagination (J.-C. Dorssainvil, 1934). À cause de son éducation, Toussaint sera le personnage essentiel de la lutte des esclaves pour la liberté générale. Devenu, en mai 1797, général de l'armée française à Saint-Domingue, il va conduire les esclaves à l'antichambre de l'indépendance. Mais, il a été enlevé par surprise par l'armée française. On l'a

enfermé au Fort de Joux, près de Pontarlier, le 7 avril 1803 où il mourut. Son courage est salué par plusieurs grands écrivains, notamment Lamartine et Victor Hugo (P. Ngandu, 2000).

2. 2. 4. 4. L'économie

Les buts de l'éducation divergeaient entre les esclaves et les maîtres. « *Les uns formaient les générations futures pour résister au système esclavagiste et les autres pour perpétuer le système amoral qu'est l'esclavage* » (Trouillot 2003 : 24) et s'enrichir. James (1963) remarque : « *Prospérité n'est pas une question morale et la justification de Saint-Domingue était sa prospérité* » (1963 : 33). Pendant des siècles, le monde occidental n'avait jamais connu autant de progrès économiques. Peu de temps après le *Traité de Paris* (1763), on exportera 72 millions de livres de sucre, 51 millions de livres d'indigo et 2 millions de livres de coton. On vendra aussi des peaux des molasses, du coca et du rhum.

En 1789, Saint-Domingue était devenue la principale possession coloniale de la France. Sur ses côtes, s'étaient des villes florissantes : le Cap Français, devenu aujourd'hui Cap Haïtien Port-au-Prince, la capitale actuelle, Saint-Marc, Léogâne, Port de Paix, les Cayes, etc. La propriété foncière et mobilière représentait un capital de 1 854 130 000 livres. Il s'y trouvait 813 plantations de cannes à sucre, 3 117 de café, 789 de coton, 3 151 d'indigo, 54 de cacao, 182 distilleries de rhum, 6 tanneries, 370 fours à chaux, 29 poteries et 36 tuileries (voir Pierre Laffitte, 1882 : 1-27). Si l'économie de Saint-Domingue brillait dans le système social complexe de la colonie, sa situation sociale devenait de plus en plus compliquée. C'était cette prospérité qui allait donc entraîner la Révolution haïtienne.

Les divisions à l'intérieur de cette société étaient fondées sur trois facteurs : la couleur, le droit et la liberté. L'un jouait au renforcement de l'autre. Le plus important des facteurs était la distinction de couleurs entre Blancs et non-Blancs. La plus importante caste était celle entre les

esclaves et les affranchis. Ces derniers avaient certains droits en commun avec les blancs, pourtant, ils souffraient comme les esclaves de discriminations sociales dues à leur origine et à leur couleur (Nicholls, 1985). C'est en août 1791 que la prospérité économique de Saint-Domingue allait cheminer vers la dégénérescence. Finalement, le déclin économique a été aggravé par la révolution française (1789), qui en fait, a eu aussi de grandes répercussions sur toutes ses colonies.

2. 3. Conditions post-coloniales

Deux ans après la révolution française (1789), l'union des mulâtres et des noirs et leur révolte généralisée contre les forces répressives ont fait suite à la liberté générale des esclaves et l'Indépendance politique de la nation. Le premier janvier 1804, la première république noire de l'hémisphère occidentale est donc établie. Cependant, la structure sociale et politique du pays n'arrive pas jusque-là se débarrasser des préjugés socioculturels et des attitudes négatives envers les langues installées par le système colonial et esclavagiste. Durant son gouvernement, Jean-Jacques Dessalines, ancien esclave et premier chef d'État haïtien (1804-1806), tentait de bonnes initiatives pour enrayer le préjugé de couleur. Par exemple, il a fait insérer dans la Constitution de 1805 que « *tout Haïtien est noir quelle que soit sa couleur* » (Constitution de 1805: bibliothèque nationale d'Haïti). Malgré la provision de cette constitution, le préjugé jouait un rôle important dans les structures sociales et politiques de la nation. Ce mal provoquait des querelles si sanglantes entre les citoyens au point que certains auraient même préféré observer une intervention étrangère dans les affaires du pays, plutôt que d'abandonner le pouvoir à leurs opposants (Nicholls, 1985).

Plusieurs institutions ont servi à renforcer la stratification sociale de la nation ; par exemple, plutôt que de représenter le peuple, la religion catholique représentait l'élite. Les entreprises de l'église ont implanté deux types de valeurs dans la population haïtienne : (1) la

haine de tout ce qui est africain et (2) l'amour de tout ce qui est blanc, français ou étranger. Ces valeurs étaient aussi inculquées dans les écoles laïques du pays, car ces dernières voulaient se modeler sur les institutions congréganistes (Fleurant, 1973). Vers la fin du 19^e siècle, sous le « *Concept noiriste* », qui cristallisait essentiellement tous les mouvements politiques populaires, plusieurs oppositions étaient manifestées contre les dogmes de l'église catholique, spécialement sous le Gouvernement de Salnave (1867-1869) et de Salomon (1879-1888). A l'époque de l'occupation américaine (1915-1934), le « noirisme » devenu plus déterminant défiait le pouvoir religieux. Ce mouvement politisé et partisan avait pour objectif non seulement le soulèvement des Noirs contre les Blancs et les Mulâtres, mais aussi un rapport plus sympathique à l'héritage africain, en particulier au Vaudou (Fleurant, 1973).

Pendant la présidence de Lescot (1941-1946), la question de la reconnaissance légale du *Vaudou* avait causé une controverse entre les « *Noiristes et les mulâtres* ». En vue d'apaiser et de gagner le support des mulâtres, le président Lescot, qui était lui-même un noir, a accordé son appui à la campagne anti-superstitieuse fomentée par l'église catholique contre le culte vaudou. C'est « *à partir de l'introduction de cette composante raciale [qu'] une série de revues allait apparaître autour du principe de l'Indigénisme...* » (P. Ngandu, 2000 : 79). Malgré le cours normal de cette campagne, la polémique demeure amère entre les antagonistes. François Duvalier (dit "Papa doc.") allait se servir habilement du mouvement noiriste pour prendre le pouvoir en 1957. Il installera un régime politique qui durera trente ans (y inclus le mandat de son fils Jean-Claude, surnommé « baby doc » par les Américains). Pour se faire une idée de l'atrocité de cette administration, il suffit de se rappeler la mort de Jacques-Stephen Alexis.

Cofondateur du parti communiste haïtien, Alexis s'était révélé très important pour le mouvement indigéniste. Ses idées et ses revendications sociales étaient devenues proéminentes

contre toute doctrine incapable d'un changement sociopolitique en profondeur. Il dépassait même les ressentiments de la négritude. Selon Léopold Sédar Senghor : « *la Négritude est la conscience d'être Noir, la simple reconnaissance du fait impliquant la responsabilité de son propre destin, de son histoire et de sa culture* » (P. N. Ngandu 2000 : 183). À cause de son zèle, Jacques-Stephen Alexis a été cruellement éliminé par le régime duvaliériste, le 22 avril, 1962 (P. N. Ngandu, 2000 : 80). D'autres historiens, notamment Nicholls (1985) et Fleurant (1973) sont unanimes à percevoir en l'ascension duvaliériste au pouvoir un malheur pour l'essor socioculturel du pays. Selon Nicholls (1985) le mode de gouvernement duvaliériste a agité un grand pessimisme concernant le mouvement de la négritude, en termes de l'agenda de ses défenseurs. Pour lui. Fleurant (1973), le concept de « *négritude* » représente une simple réponse à l'impérialisme et au néocolonialisme américain (1915-1939) qui n'est pas à confondre avec une vraie idéologie révolutionnaire capable de conduire un peuple dominé et déshumanisé à des changements sociaux qualitatifs. Pour clore cette section, il reste une question fondamentale à laquelle il faudrait répondre : quel serait le vrai sens de ces faits évoqués en relation à la situation linguistique et à l'éducation des Haïtiens ? À mon avis, les opinions psychosociales de P. Freire (2000) représentent l'explication la plus apprêtée au cas d'Haïti. Tirons-en le sens des faits.

L'auteur perçoit de tels faits dans la vie des peuples anciennement colonisés comme un long combat pour la restauration de leur humanité endommagée par l'asservissement. Un tel combat, selon lui, ne se gagnera que par la pratique de leur quête ; c'est-à-dire par leur reconnaissance de la nécessité de se battre pour elle avec ténacité puisque : presque toujours pendant cette étape initiale de la lutte, au lieu de s'efforcer pour la libération, ils ont tendance à devenir à leur tour des oppresseurs. Quelles seraient donc les causes de ces attitudes ? Selon l'auteur, la structure de la pensée de l'ancien opprimé serait accommodée aux contradictions

sociales et aux situations d'existence dans laquelle il a été formé. Son idéal devrait être un homme. Pourtant, pour lui, être un homme, c'est d'être oppresseur ; car, ceci a été son unique modèle d'humanité parce que privé de toute forme de relation externe. Ce phénomène résulterait du fait que l'opprimé, à un certain moment de son existence, adopte une attitude d'adhérence à l'opresseur. Sous ces circonstances, il ne saurait considérer son futur et sa vocation de peuple avec suffisamment de lumière. Cela ne signifie pas nécessairement qu'il est ignorant ; mais, sa perception de l'oppression est altérée par sa submersion dans la réalité d'oppression. En définitive, le dénouement des incertitudes nationales n'arrivera qu'à partir d'une politique éducative et linguistique compétente.

2. 3. 1. Le terme créole

Les problèmes linguistiques, comme j'ai indiqué précédemment, ont été systématiquement niés non seulement par les colons, mais également par les dirigeants haïtiens post-coloniaux. Ainsi, un rappel des attitudes de ces derniers acteurs de la politique linguistique haïtienne s'avère nécessaire bien avant de présenter et de discuter les résultats de mon enquête. Ce rappel portera notamment sur deux facteurs principaux: les initiatives d'aménagement linguistique post-coloniales, c'est-à-dire, les décisions étatiques et intellectuelles. D'autres informations sur la politique linguistique de François Duvalier à Jean Bertrand Aristide seront discutées au chapitre 7. Néanmoins, il conviendrait, avant d'aller plus loin, de revisiter brièvement les termes suivants : le créole et le créole-haïtien.

2. 3. 1. 1. Qu'est-ce que le créole ?

Le terme est passé au français par l'intermédiaire de l'espagnol (Iona, 1976). Il a d'abord désigné un enfant né dans une colonie. Il s'est ensuite étendu pour se référer au Noir né dans une colonie américaine, par opposition à celui qui venait de l'Afrique (le Bossal), et au Métis (terme

opposé aux Blancs purs ou Noirs). L'acception s'est vite étendue pour prendre un sens métaphorique. Le créole est devenu alors la langue européenne corrompue parlée par les Noirs ou Blancs créoles dans leurs rapports (Valdman, 1978 ; Iona, 1976 ; Holm, 1988 et Faine, 1974).

Le vocable créole a été défini en termes de résultat d'un processus appelé « créolisation » (Hymes, 1974 ; Holm, 1998), par lequel un parler, qui n'était pas la langue maternelle d'aucun de ses usagers, acquiert la qualité de langue maternelle d'une communauté (Iona, 1976 et Kremnitz, 1983). Sans être encore un créole, ce processus est appelé « pidginisation » (Goodman, 1964 ; Hymes, 1971 ; Alleyne, 1971 ; Chanvalon, 1973 ; Iona, 1976 : 23 ; Hall, 1979 ; Holm, J. 1988, etc.).

Cette théorie de « pidginisation » est cruciale pour l'intelligence du créole ; mais, le caractère spécifique du présent travail exclut toute possibilité de discussions approfondies sur la question. Voilà pourquoi, je me contenterai d'évoquer seulement quelques positions pertinentes. Pour un développement plus détaillé, le lecteur est invité à se référer aux ouvrages cités. Les linguistes (par ex. Hall, 1979) admettent que toute langue créole est un pidgin antérieur devenu langue maternelle. J. Holm, (1988) pense que la langue créole aurait un pidgin en son ascendance. Les parlars-pidgin et créole représentent deux phénomènes complémentaires. Dans presque tous les cas, la phase-pidgin précède la phase-créole. Toutefois, il est aussi très envisageable qu'un pidgin prenne naissance d'une autre langue créole (Hymes, 1971). Dans un tel contexte, le créole se comporterait comme n'importe quelle autre langue non-créole. Cette théorie a été aussi prônée par Alleyne (1971).

Selon Hymes (1971) et Alleyne (1971), le point de départ d'une langue créole est un pidgin, mais il ne l'est pas nécessairement. Il peut également être représenté par « *un pré-pidgin continuum* » (voir Hymes, 1971 : 65-6) ou par une autre variété linguistique subordonnée (un

créole). De plus, il est sujet à une double expansion dans sa structure et ses fonctions. Iona (1976) a été proposé une liste de « pré-pidgins » dans laquelle il tient compte des parlars de contact du Canada, le franco-amérindien et le souriquoien. « *Ces deux parlars de contacts ont été employés au 17e siècle dans les relations entre les Français et la population locale dans les environs de Montréal et respectivement dans la nouvelle Écosse, (l'ancienne Arcadie). Toutes les deux, disparus depuis longtemps, figurent dans liste de Hancock* » (Iona, 1976 : 23). Le pidgin de l'ancienne Indochine française, Tây Boi ou le franco-annamite représente un autre exemple de pré-pidgin. Avec le départ des Français, ce dernier s'est pratiquement éteint après environ un siècle. Hancock (1971) a trouvé beaucoup de similitudes entre ce pidgin français indochinois et le créole des Mascareignes par l'immigration de Réunionnais vers le milieu du 19^e siècle.

Le parler de contact franco-espagnol, le franyol, utilisé à Buenos Aires (en Argentine), a été perçu comme un bon exemple de pré-pidgin (Iona, 1976). Ce parler, employé entre les Français ou entre les Français et les Espagnols installés depuis longtemps en Argentine est décrit (Hancock, 1971) en termes d'« espagnol Italianisé».

En ce qui concerne le parler employé aux Antilles dans les rapports entre les Français et les Indigènes, Goodman (1964) rappelle qu'il s'agirait d'un pré-pidgin stable disparu d'assez bonne heure. Iona (1976), qui cite Chanvalon (1763), affirme que les Indigènes employaient un français si corrompu que c'est presque un langage étranger aux Français nouvellement arrivés aux Îles. « *Ce langage grossier n'est qu'une fausse imitation de notre langue dont on a conservé quelques termes et laquelle on a donné des interversions et une construction très informe* (Goodman, 1964 : 105). De tout ce qui vient d'être dit, il résulte que le processus de définir le créole est difficile. De la sorte, il ne sera pas possible d'identifier le créole haïtien sans remonter à son origine. De

plus, comme Hall (1968) et De camp (1971) le suggèrent bien, un tel projet suppose certains critères sociolinguistiques.

2. 3. 1. 2. Qu'est-ce que le créole haïtien ?

D'importants de discussions ont eu lieu sur le créole haïtien par les linguistes haïtiens et étrangers. Les plus marquantes sont celle du substrat et surtout celle de la classification généalogique des langues créoles menées par Hall, 1955; Hymes, 1959 ; Weinreich, 1958 ; Goodman, 1964, etc. Pourtant, aucun de ces débats n'aide à décrire intégralement les origines du créole haïtien. L'une des meilleures descriptions a été faite par Sylvain Suzanne (1936). L'auteur suggère que « *le créole haïtien existe un siècle avant l'apparition du premier texte attribué à Duvivier de la Mahotière* » (Suzanne, 1936 : 8). Pour aller plus loin, l'auteur affirme : « *le créole haïtien serait né dans l'île de la tortue au cours du XVII^e siècle du jour où l'esclave nègre s'est avisé pour se faire comprendre du flibustier français, son maître, d'essayer de lui parler dans sa propre langue.* »

Pour Suzanne (1936: 7), « *il y a eu un effort [une sorte de compromis implicite maître/esclave] d'ajustement des deux côtés, ce qui explique la formation de notre vocabulaire ressemblant phonétiquement à la langue du maître et à celle de l'esclave* ». L'hypothèse du « *va+infinitif* », futur français et du « *va+infinitif* », futur éwé (S. Sylvain, 1936 : 6-9) est peut-être la plus impressionnante des théories pour illustrer l'origine du « *créole haïtien* ». Selon elle, le terme « *éwé* » correspond aux langues-types parlées dans les régions d'« *Avrékété* », de *Lomé* et de « *Quittah* », par le groupe « *éburnéo-dahoméen* », dont le « *Fongbe* », parlé dans les régions d'« *Alada* » et de « *Ouida* », au Dahomey, place d'origine de beaucoup d'Haïtiens. Ce compromis « *maître/esclave* » est linguistiquement faisable si l'on tient compte du rapprochement *français/éwé* évoqué par l'auteur.

Soit, par exemple, la phrase « mwen pral couche a set-è » (nouvelle graphie du créole haïtien), traduite complètement par « je vais me coucher à sept heures », style moins filtré (moins français) que la forme suivante : « je vais au lit à sept heures » ou la forme : « je me coucherai à sept heures ». On a donc là une forme « éwé » décantée par le codage français. Une autre hypothèse importante est celle défendue par Hyppolite (1952). Il suggère que le créole haïtien n'ait été parvenu à l'existence que grâce à un « compromis historique » entre les colons français et les esclaves pour sauver l'économie française à Saint-Domingue. Cette théorie ne semble pas trop éloignée de celle évoquée par Sylvain (1936). Hyppolite explique que les esclaves avaient du mal à se faire comprendre des colons et à comprendre leurs instructions. Comme j'ai souligné antérieurement, les esclaves ne parlaient pas les mêmes langues puisqu'ils revenaient de pays différents. À ce tournant, le développement rapide d'une « *langue de compromis était l'unique initiative possible pour remédier aux frontières linguistiques que causait l'ignorance du français et garantir le progrès des établissements industriels à Saint-Domingue* » (Hyppolite, 1952 : 21).

2. 3. 2. Initiatives linguistiques (1804-1900)

Les initiatives positives pour juguler les problèmes langagiers sont rares de 1804 à 1900. Il n'y a pas eu un système scolaire compréhensible et accessible à tous. Le 1^{er} janvier 1804, Dessalines fait lire l'acte de l'indépendance en créole et en français. Il voulait ainsi marquer l'égalité sociolinguistique des deux langues. Pourtant, le créole n'est pas encore une langue d'État. Il a fallu attendre jusqu'en 1918 pour voir le premier signe de reconnaissance constitutionnelle du créole. L'article 24 de cette dite constitution déclare parcimonieusement que « *le créole est la langue populaire et familière de la république* [tandis que la langue officielle est le français] (Constitution haïtienne, 1918, article 24).

2. 3. 2. 1. Fabre Géfrard, l'un des chefs d'État bienveillants d'Haïti

Le passage de Fabre Géfrard au Pouvoir est essentiel pour l'avenir de l'éducation haïtienne. Il aboutit à la signature du Concordat de 28 mars 1860 avec le Saint-Siège. Il rétablit une paix relativement durable. Il initie de nombreuses réformes éducatives. Son gouvernement était bon envers tous, qu'on soit Noir ou Mulâtre ou Blanc. Un bilan partiel de ses initiatives a été proposé par J.-C. Dorsainvil (1934). Dans l'enseignement supérieur, il a réorganisé l'École Nationale de Médecine. Il a fondé une École de Musique. Il a créé une École de Droit (12 janvier 1860) dont les cours interrompus un instant se rouvriront en 1865. Il a ouvert une École de Peinture. Il a institué une École de Navigation, qui ne tardera pas à disparaître. Il envoyait des jeunes faire ou compléter leurs études en Europe aux frais de la République. Attentif à ne froisser personne, il accordait aux noirs jusqu'alors négligés autant de bourses qu'aux mulâtres.

Dans l'enseignement secondaire, il a créé de nouveaux Lycées, notamment à Jacmel et aux Gonaïves. Il a réorganisé les anciennes écoles en mettant en place un personnel capable. Il a fait des dons généreux de cabinets de physique et de laboratoires de chimie. En outre, il a créé un nombre important d'écoles secondaires pour les deux sexes. De tous ces établissements est sortie une génération qui, dès 1872, devait assurer au pays une élite intellectuelle remarquable. Dans le niveau primaire ou fondamental, grâce au zèle intelligent et averti de son ministre Élie Dubois, des écoles laïques sont créées dans les villes et les campagnes. Les premiers établissements scolaires administrés par les Sœurs de Saint-Joseph de Cluny et par les Frères de l'Instruction Chrétienne ont ouvert leurs portes. On a remanié le service de contrôle de l'enseignement. Aux commissions principales et particulières de surveillance scolaire, on a ajouté le Corps d'Inspecteurs de l'Instruction Publique (J.-C. Dorsainvil, 1934 : 276, 277), qui existe aujourd'hui encore.

Curieusement, l'État ne tardera pas à s'affranchir de ses devoirs éducationnels. Le contrôle de l'éducation nationale sera donc remis à l'église catholique romaine (Civan Vilsaint et Gepsie, 1994), qui n'a théoriquement et pratiquement rien fait pour juguler le problème sociolinguistique.

Pour l'élite intellectuelle de cette période (1804-1900), le mot d'ordre était de se ressembler aux Français (Anne-Marie Marty, 2000). Les seuls documents majeurs d'alors en français et créole sont un petit nombre d'œuvres littéraires. Aussi, Etzer Vilaire¹⁰ a-t-il affirmé : « *nous sommes condamnés à une littérature d'imitation* ». Les historiens et les linguistes ont beau chercher à expliquer l'indifférence de l'élite intellectuelle de cette période face au problème langagier. Parmi les approches théoriques les plus marquantes, trois théories retiennent mon particulièrement attention ici. La première, celle de Anne-Marie Marty (2000), est culturelle. La seconde, celle de Gouraige (1960), est historique et la troisième, celle de Kremnitz (1983), est sociolinguistique.

Anne-Marie Marty déclare : « *même si la langue de la masse populaire est le créole, la production intellectuelle était obligée d'être française ; car, la langue française n'est parlée et comprise que par 5% de la population d'alors* » (2000 : 12). En d'autres termes, il n'y a pas eu un marché où orienter la production intellectuelle et littéraire. Les écrivains appartenaient presque tous à la classe des mulâtres. Or, ces derniers représentaient une classe favorisée sur le plan socioéconomique, culturel et politique. Ils étaient des hommes politiques, rentiers, juristes, etc. Leurs positions intellectuelles, leur origine raciale, leurs mœurs et leurs préjugés les portent à mépriser la masse, à négliger les préoccupations des noirs et à vouloir rétablir le préjugé de couleur du système esclavagiste. Leur éducation les rapproche de la bourgeoisie française et les pousse à considérer la culture et la langue françaises comme les leurs. Donc, loin de s'occuper de

¹⁰ Dans Laroche Maximilien (1962 : 60).

l'essor du créole, ces intellectuels choisissaient d'imiter servilement les intellectuels français du 17^e siècle.

Ghislain Gouraige (1960 : 13) insiste sur le fait que « *l'indépendance n'avait pas assuré la paix* ». Les affrontements périodiques entre les armées des chefs ennemis mettaient en danger la vie normale. Les populations étaient forcées de mener la vie des camps. Elles couchaient sous des tentes se préparant à tout moment à gagner les montagnes. Ainsi, les intellectuels étaient plutôt des militants ayant un parti à défendre. De telles indifférences vis-à-vis du sort linguistique national réfèrent à ce que Kremnitz (1983) appelle une « *Haine de soi* ». Cette approche a été aussi faite par Ninyoles (1969) qui, lui-même, utilise l'expression d'Auto-odi. Ce terme correspond au fait que l'individu impliqué dans le conflit linguistique en nie même l'existence. De plus, il essaie de s'approcher de la langue dominante et des modèles de comportements culturels et sociaux qu'elle véhicule. Il correspond aussi à un abandon de ses propres valeurs et de son identité sociale originelle et de sa langue.

Selon Georg Kremnitz (1983), dans un bilinguisme apparemment stable où chacune des langues a ses fonctions propres et où les changements de ces fonctions sont presque insensibles, une accélération des changements peut-être déclenchée. Ces changements peuvent aller dans l'un des deux directions. La première porterait sur l'élimination de la langue dominée, ce que Kremnitz (1983) appelle une « *substitution* », comme c'était le cas du celtique remplacé totalement par le latin dans les provinces de la Gaule, sauf en Bretagne. La deuxième direction que peuvent prendre ces changements, c'est l'élimination de la langue dominante, ce que l'auteur appelle une « *normalisation* », comme le cas du hongrois et du tchèque dans leurs États respectifs face à l'allemand, jadis langue dominante.

2. 3. 2. 2. Les initiatives étatiques (1900 à nos jours)

La chambre législative a dû attendre 175 ans avant de prendre une importante décision pour l'utilisation du créole. En septembre 1979, les législateurs ont légalisé l'emploi du créole comme un *outil d'enseignement* seulement dans les quatre premières années de scolarisation (voir la Constitution de 1979). Cent trente-six ans après l'Indépendance nationale, la première vraie initiative pour enrayer l'analphabétisme et faire face au problème linguistique était entreprise. Ce projet était initié par le Gouvernement de Lescot dans les années 40. Il visait à payer 50 gourdes (\$10,00 à cette époque représentent environ 1,66 ou 2 dollars aujourd'hui) à quiconque enseignait un adulte à lire et à écrire le français. Cependant, cette initiative tout comme celles faites par l'UNESCO à la Vallée-Marbiale dans les mêmes années, s'est soldée en faible amélioration de l'éducation en Haïti.

La décision du Ministère de l'Éducation Nationale des années 80s de mener une large réforme éducative est parmi d'autres initiatives pour influencer positivement les attitudes envers les langues. Selon le Ministère de l'éducation d'alors, ce mouvement devait poursuivre les objectifs suivants : la scolarisation et l'extension de l'alphabetisation des enfants dans les classes primaires à tous les niveaux ; l'adaptation de l'école secondaire et technique aux besoins du pays; la transformation des universités haïtiennes en des universités de recherches; la planification et l'administration plus rigoureuse de l'enseignement et l'amélioration des résultats de l'enseignement. À cause des attitudes négatives du peuple envers la langue créole, cette initiative a été aussi soldée par un échec. Aujourd'hui encore, à l'instar du trojolabal, au Mexique (Mary J. Brody & John S. Thomas, 1988), beaucoup d'Haïtiens considèrent implicitement encore le français comme une langue et le créole comme étant un patois. Pour cette raison, le créole est perçu inférieur par rapport au français.

À mon avis, l'initiative la plus significative menée est le statut de langue officielle accordé au créole par la Constitution de 1987. Selon cette relativement nouvelle constitution, le créole et le français sont les deux langues officielles de la nation. Malgré ses imperfections, cette résolution offre une base constitutionnelle aux réformes linguistiques. Cependant, considérées globalement, les initiatives étatiques ne semblent aboutir à aucun résultat satisfaisant. Le rapport statistique de l'UNESCO publié en 2003 a montré que 80% de la population mondiale âgée de 15 ans et plus sont analphabètes. Haïti compte parmi les 30 nations du tiers-monde ne présentant pas de signes indiquant leur capacité à atteindre les projections du « Forum Mondial sur l'Éducation ». Les projections de ce forum, qui a eu lieu à Dakar en avril 2000, consistent à réduire le taux d'analphabètes à moitié vers 2015. Les causes de l'insuccès des initiatives étatiques ne sont pas trop difficiles à saisir : les décisions relatives à l'éducation en Haïti sont prises moins sur les bases de connaissances scientifiques que sur les idéologies politiques. Aucun document disponible aujourd'hui n'indique si les initiatives gouvernementales avaient été fondées sur les connaissances des attitudes des éducateurs envers le créole et le français.

2. 3. 2. 3. Les initiatives de l'intelligentsia (1900 à nos jours)

Si les intellectuels haïtiens et certains chercheurs étrangers ont fait montre d'intérêts pour la situation linguistique haïtienne, la question des attitudes des éducateurs envers les langues est rarement représentée dans leurs initiatives. S'ils n'ont pas su étudier la question langagière nationale dans son rapport étroit avec l'éducation, ils ont pourtant contribué à la clarifier avec tant de génie. Un bilan de leurs travaux menés en faveur du créole haïtien a été proposé par Iona (1976). Georges Sylvain (1901) est possiblement le premier intellectuel à entreprendre une initiative efficace en créole. Dans le domaine littéraire, il a produit des adaptations et des

entreprises originales, telles que : *Cric ? Crac ! Des fables de la Fontaine racontées par un campagnard et transcrites en vers créoles et Remarques grammaticales et lexicales.*

S'il importe de s'interroger sur l'objectivité de son travail, G. Sylvain (1901) a le mérite d'avoir perçu lucidement les problèmes du système éducatif et des langues du pays. Selon lui, « *le français pour la plupart d'entre nous n'est qu'une langue d'école. Le jour où par l'acquis d'un certain nombre d'œuvres fortes le créole aura droit de cité dans les écoles primaires rurales et urbaines le problème de l'instruction (de l'analphabétisme) aura disparu* » (Georges Sylvain, 1901 : 7-8). Durant la période de 1895 à 1930, il y a eu un accroissement positif d'anthologies de la littérature haïtienne dont *Morceaux (1904), Anthologie (1928) et Anthologie d'un siècle de poésie haïtienne*, accompagnée d'un *essai sur la muse haïtienne d'expression créole* (Morpeau, 1925). Il y a eu aussi des initiatives pour combattre l'analphabétisme et répandre l'instruction en se servant du créole haïtien.

Doret a publié le *Petit Syllabaire* (Doret, 1905), un ouvrage qui a été largement adopté par les responsables de l'Éducation Nationale. De plus, un recueil de fables de la Fontaine en version créole (1924) et un manuel de grammaire française fondé sur le créole (1925) ont été diffusés par le même auteur. Pourtant, si l'on peut croire aux réflexions de Hall (1968) consacrées à la créolistique, la phase moderne du créole haïtien aurait commencé à partir de 1930.

De 1930 à 1940, les travaux sur le créole faisaient déjà preuve d'une certaine rigueur scientifique et d'intérêt en éducation. Le travail de Baulieu sur le créole, *L'école réelle* (1939), destiné à l'enseignement rural, a révélé le degré d'intérêt de l'époque pour la créolisation de l'enseignement. Ce livre était destiné à conscientiser les dirigeants sur l'importance de l'usage du créole dans l'alphabétisation de la population. Le problème de l'adoption d'une orthographe pour le créole a aussi suscité de sérieuses discussions, car aménager un système orthographique

reflétant la prononciation des mots servant en même temps à l'apprentissage du français a toujours été une tâche ardue. Le système de Laubach a été aussi assez répandu à l'époque (Nap aprân, 1943). Il y avait aussi une certaine prédilection pour les contes populaires chez l'écrivain. Ce genre a fait l'objet d'un nombre relativement important de documents créoles. On comptait notamment les œuvres de S. Comhaire-Silvain (1937); Théard (1949); Bastien (1946); Paul (1946), Marx (1941). Quelques travaux plus scientifiques sur la phonétique et la phonologie ont été faits par S. Sylvain (1938), Faine (1939), Pressoir (1941) et Hall (1949).

Sylvain est sans doute la première femme haïtienne à avoir fait une thèse sur le créole haïtien à l'université de Sorbonne. Elle est détentrice d'un doctorat en linguistiques (Dejean, 2001). Pendant longtemps, l'intelligentsia du pays était unanime à reconnaître en elle la linguiste qui ait fait la représentation la plus fidèle du statut social de la langue française et du créole haïtien. Sans doute, sa longue reconnaissance est due à l'hésitation des intellectuels de l'époque à approcher méthodiquement le problème langagier du pays. Son observation des conditions diglossiques haïtienne lui a permis de décrire les fonctions du créole et du français comme suit :

« Tout Haïtien est plus ou moins bilingue et l'Haïtien de l'élite souvent élevé en France parle un français très pur, mais parle aussi le créole dans l'intimité. Il parle créole en plaisantant à sa femme à ses enfants à ses amis; il parle créole à ses serviteurs et à ses ouvriers. L'homme du peuple des villes parle généralement le créole. Cependant, comme il fréquente l'école primaire durant de longues années et qu'il est en contact avec des gens parlant le créole et le français. Il peut aussi s'exprimer en français à l'occasion. Le paysan lui ne parle pas français ou s'il est notable dans son village parle un français mutilé. L'adulte ne comprend du français que quelques phrases très simples se rapportant au commerce ou à la région. L'enfant de 12 à 14 ans qui se rend encore à l'école rurale

possède un vocabulaire scolaire qu'il oubliera plus tard ; pour lui comme pour ses parents le créole constituera un jour l'unique moyen d'expression » (S. Sylvain, 1936 : 7).

Cette représentation a été récemment limogée par plusieurs créolistes, dont Y. Dejean (2001). Pour l'auteur, Sylvain (1936) ne montrerait pas plus de rigueur d'exactitude et de rationalité que Demesvar Delorme. Delorme est compté parmi les bons écrivains haïtiens. P. N. Ngandu (2000 :74) souligne qu'« *il est l'auteur de Francesca (1873), « un récit historique qui se passe en Turquie et dans l'Italie de la renaissance et qui met en scène des amours tragiques* ». Dejean (2001) pense que la peinture de la situation sociolinguistique nationale faite par Sylvain (1936) aurait induit en erreur des chercheurs compétents et de bonne foi, mais étrangers aux réalités locales. Par exemple, il estime qu'elle aurait même engagé Ferguson (1959) sur une fausse piste dans son choix d'Haïti comme l'une des quatre communautés illustrant son atlas diglossique (Dejean Yves 2001). A côté des travaux généraux traitant du créole haïtien, il faut souligner aussi la publication d'études spéciales portant sur les rapports entre le créole et le français (Belle-garde, 1949; David, 1952; Pompilus, 1952 ; Hyppolite, 1952 ; Pressoir, 1958, etc.). Le travail philologique, historique et étymologique de Faine (1936) a été très bien reçu au débat. D'autres problèmes théoriques importants sur le créole, tels celui du substrat, ont été abordés Hall (1955).

L'époque qui débute à partir de 1960 allait représenter une phase nouvelle, non seulement pour la politique linguistique d'alors, mais aussi pour le développement subséquent du créole haïtien. Cette époque nous rappelle le régime gouvernemental de François Duvalier au cours duquel la bourgeoisie traditionnelle, mulâtre, bilingue et instruite avait été remplacée par la bourgeoisie noire, monolingue et analphabète. Je reviendrai sur cette question au chapitre 7. Au cours de cette période, l'instruction des masses est encore non résolue et l'intelligentsia haïtienne

s'efforce de présenter de manière générale le problème du créole; je pense, notamment, aux travaux de synthèse menés par Hall (1955 et 1966) portant sur la pidginisation et la créolisation.

Les initiatives des chercheurs étrangers sont également essentielles. La première des tentatives scientifiques de description de la condition diglossique haïtienne a été faite par Ferguson (1959). Un bilan de ce travail a été proposé par Chaudenson (1979). Quatre communautés bilingues sont mises en exergue dans ce travail : Switzerland, Égypte, Grèce et Haïti. Chacune dispose de deux variétés linguistiques : une haute (H) et une basse (B). Selon lui, la haute jouit d'un haut prestige tandis que la basse détient un prestige faible ou n'en jouit pas du tout. Le Switzerland a le standard allemand (H) et le non standard allemand (B) ; l'Égypte a l'arabe classique (H) et l'arabe moderne (B) ; la Grèce a le grec classique (H) et le grec moderne (B) et Haïti a le français (H) et le créole (B). L'auteur suggère que, dans chacune de ces communautés, l'usage de la variété (H) ou (B) dépende des fonctions spécifiques suivantes : *« prestige, héritage littéraire, acquisition, standardisation, stabilité, grammaire, lexique et phonologie »* (Chaudenson, 1979 : 110).

Les résultats de ce travail suggèrent que le choix de (H) ou de (B) dépende des fonctions accommodées à telle situation choisie : formelle ou informelle. Par exemple, un sermon à l'Église, un discours à la chambre, un cours à l'université ou une poésie publiée en français serait entrée dans (H) alors que les instructions orales qu'on donne à un serviteur ou un serveur, les conversations avec les membres de la famille, les amis et les collègues auraient fait dans (B). Les conclusions de l'étude de Ferguson (1959) suggère qu'il ne soit pas adapté d'employer une variété dans un contexte où l'utilisation de l'autre est prévue. En d'autres termes, un monolingue se verrait obligé de servir d'un traducteur afin de s'adresser aux des bureaux publics, notamment au tribunal.

À part les critiques proférées par Dejean (2001), cette théorie n'a pas été bien reçue auprès de plusieurs créolistes, dont Valdman (1978, 1981, 1982, 1988, 1989a et 1989b). Cet auteur est parmi les critiques qui opposent la sélection d'Haïti en tant que cas de diglossie stricte. Il est perçu comme le chercheur étranger qui ait initié le plus grand nombre de recherches scientifiques sur le créole et le français en Haïti. Selon Valdman (1981 : 3), « *un regard de près aux différences structurelles et fonctionnelles entre le français et le créole rend inapproprié le terme de diglossie dans le cas d'Haïti* ». « *Haïti, a-t-il poursuivi, est une nation composée de deux communautés linguistiques : une élite urbaine et une masse rurale. La première constituant une minorité dominante à la fois politiquement et économiquement est bilingue. Pour cette élite, a-t-il soutenu, le français couvre toutes les fonctions vernaculaires. Il n'y a pas de domaines d'utilisation ou de conversation dont le créole est exclu totalement. Les masses rurales sont monolingues* ».

Les travaux de Valdman et Joseph (1982) ont aussi généré des idées qui ont aidé à percevoir plus lucidement la diglossie conflictuelle haïtienne. Ces auteurs ont trouvé que les opinions des Haïtiens sont contradictoires en ce qui concerne l'usage du créole et du français dans l'enseignement. Selon eux, les bilingues croient que l'entrée du créole dans l'instruction chevaucherait sur les avantages de leur progéniture à posséder deux langues. D'autre part, les masses rurales monolingues pensent que l'absence du français à l'école primaire comme langue d'enseignement est un moyen dont se servent l'élite et les administrateurs pour prévenir leurs enfants d'apprendre la langue officielle, de gravir l'échelle sociale et de sortir de la pauvreté

Déjean propose une urgente exception à l'application du concept de diglossie « *à la Ferguson* » en ce qui concerne la situation linguistique de son pays dans sa thèse de doctorat (Dejean, 1977 : 410-411). Non seulement il rejette la théorie de Ferguson, l'auteur (1993) critique aussi tous ceux qui osent faire leur tribu à son concept diglossique. Selon lui, Fleischmann (1959)

également est inexact quand il affirme : « *la clientèle rurale voit l'efficacité et la légitimité des fonctions religieuses liées au français et qu'elle regarderait un sermon en créole inapproprié parce qu'il manquerait de pouvoir* » (Dejean 1993 : 102).

Dejean condamne également l'intervention de Fishman (1972) concernant le rôle de la diglossie dans la maintenance des langues. Il l'accuse d'avoir continué l'idée de stricte compartimentation prônée par Ferguson. Il réfute énergiquement la théorie de « *culpabilité linguistique* » préconisée par R. Chaudenson (1979 : 143) en se référant aux communautés diglossiques. Sa position sur la question est claire : « *les 95% de la population haïtienne ne peuvent pas choisir entre le créole, leur unique système linguistique et le français, une langue étrange à cette masse comme était le latin au peuple italien du seizième siècle. Toutes les fonctions publiques, privées, intimes, informels et formelles sont réalisées par les monolingues à travers leur seul système linguistique, le créole* » (Dejean 1993 : 79).

Morose (1970), Lofficial (1977) et Hall (1979), de leur côté, partagent l'idée de se servir du créole comme la langue d'enseignement. Chaudenson et Vernet (1983) ont fait une recherche efficace sur la réforme éducative aux Seychelles et en Haïti. L'un des aspects étudié était l'usage des langues. Ils ont proposé les figures suivantes en ce qui concerne Haïti : « (1) *conversation entre les membres de la famille (utilisation Informelle) : le créole : 90% et le français : 10%* ; (2) *Dans l'admiration: le créole : 90% ; le français oral : 100% (communication écrite)* ; (3) *A l'école (élémentaire et secondaire) : le français ; mais le créole est quelquefois utilisé pour la pour faciliter la compréhension* ; (4) *A l'église : le créole : 50% et le français 50%* ; (5) *Dans les discours politiques : le français et récemment le créole aussi* ; (5) *Dans la radio et la télévision : 2/3 de la population : le français et 1/3 : le créole* » (Chaudenson et Vernet, 1983 : 39-43). Néanmoins, ces discussions révèlent à quel point le débat sur le créole et le français reste encore

ouvert. De plus, les discussions ont tendance à évoluer à la mesure de l'évolution historique et théorique de la créolistique.

2. 4. Conclusion

L'intention des nations ayant marqué par leurs empreintes l'histoire d'Haïti était l'exploitation des « Noirs » et leur maintien perpétuellement dans la servitude. De fait, leur rôle a été simplement d'encoder dans l'esprit de ce peuple le système colonial et esclavagiste truffé de préjugés et d'attitudes déshumanisantes. À mon avis, si Haïti s'est formellement libéré du joug de l'asservissement, il n'a pas encore atteint la restauration complète de l'humanité altérée par l'assujettissement. Je veux dire que les séquelles du système colonial et esclavagiste perpétuent encore dans ses structures sociales et politiques et handicapent ainsi son essor sociolinguistique, éducatif, culturel et économique.

Dans ce chapitre, je m'intéressais à deux époques: la période coloniale et celle dite post-coloniale. Le passage de l'Espagne et de l'Angleterre n'a vraiment pas marqué la vie sociale, culturelle et politique des Haïtiens aussi directement que l'a accompli la colonisation française. L'occupation américaine (1915-1931) n'a aussi laissé que peu de traces socioculturelles et linguistiques dans leur vie : « *motivé par le mouvement de la Négritude, ce peuple s'opposait à tout ce qui pouvait ressembler à une emprise étrangère* » (S. Sylvain, 1936 : 9). Pourtant, le passage de la France installait un système socioéconomique et politique basé sur l'exploitation, l'oppression et la déshumanisation. Un tel système allait régler non seulement le mode social et politique des haïtiens, mais aussi leur fonctionnement linguistique.

En l'absence physique du colon, il semble qu'aujourd'hui encore la structure sociale et politique du pays est loin de se débarrasser des séquelles de cette méthode oppressive traditionnelle que représentent les préjugés, les attitudes négatives envers les langues. À mon

humble avis, les longues querelles et les réticences en ce qui concerne l'usage normal du créole dans l'enseignement sont plutôt conformes aux légendes installées dans nos esprits par les forces dominatrices occidentales et ne peuvent que handicaper l'essor linguistique, éducatif et culturel du pays. Mais, de tels moments de troubles dans la vie du peuple haïtien n'attestent pas nécessairement l'impéritie. Comme toute autre nation socialement avancée, le peuple haïtien est très doué et brillant. Dans *Pedagogy of the oppressed*, P. Freire (2000) voit telles circonstances obscures dans la vie nationale comme étant une lutte de restauration, qui ne se gagnera qu'à travers la pratique d'initiatives politiques et éducatives adéquates.

Il est bien évident que les conditions langagières ont évolué. Aujourd'hui, les anciennes représentations du statut du créole et du français, notamment celle faite par S. Sylvain (1936) sont sous d'immenses attaques. Certains créolistes, notamment Y. Dejean (1993 : 79) les rejettent sans même proposer une alternative claire. Toutes ces tintamarres indiquent à quel point la question langagière d'Haïti demeure encore un débat ouvert. J'ai également signalé les décisions sociolinguistiques prises par l'État et l'intelligentsia afin d'agir sur le problème. Ces décisions sont des tentatives captivantes qui méritent bien d'être acclamées. Pourtant, des réserves s'imposent quant à leur adaptation aux réalités actuelles de la diglossie haïtienne. Les réalités actuelles de la diglossie conflictuelle d'Haïti sont présentées, analysées et discutées en détail aux chapitres 5, 6 et 7.

CHAPITRE 3

DONNÉES SUR LES ATTITUDES ENVERS LES LANGUES

3. 1. Introduction

L'enquête que je communique dans cette dissertation visait d'abord à déterminer la mesure dans laquelle les éducateurs haïtiens seraient des bilingues. Ensuite, elle cherchait à identifier l'usage, le choix et les préférences que ces derniers feraient de leurs langues. En troisième lieu, elle visait à découvrir leurs stéréotypes envers les autres locuteurs natifs et leurs positions sur la fonction écrite du créole. En somme, tout ce qui vient d'être dit se retrouve autour de trois notions : la langue, la société et la culture. Il serait difficile de les fuir sans se dévier de la compréhensibilité des résultats que je propose par la suite. Le présent chapitre se concentre sur l'inspection deux sources de renseignements : les théories sociolinguistiques et les travaux empiriques susceptibles de prêter une assise épistémologique. Dans la section théorique je tenterai d'expliquer les concepts suivants : langue, société et culture. Je chercherai à découvrir la relation existant entre eux. Une telle gestion permettra de déboucher sur une notion déterminante: « *les attitudes linguistiques* ». Dans cette phase, j'évoquerai des théories susceptibles d'élucider cette dernière notion. Ce corpus théorique introduira par la suite la rubrique expérimentale du chapitre. Cette rubrique inclut les résultats de certains travaux empiriques pertinents sur la question des attitudes linguistiques.

3. 2. Données théoriques

La « langue » a souvent été définie en termes de comportement humain, notamment quand un individu parle ou écrit. Dans de tels cas, on peut aussi dire de soi-même que l'on communique. L'habilité de communiquer dans une langue est perçue comme un signe distinctif de race, qui rend

possible l'existence en société. Une telle habilité n'arrive pas au hasard. Elle résulte d'un système complexe (voir Mesthrie, 2001). J. Swann 2004), citant Edward Sapir (1921), définit la langue en termes d'acte purement humain, de méthode consciente de communication d'idées, d'émotions et de besoins. La langue résulte, selon lui, d'un système de symboles produits volontairement. Ces symboles auditifs sont produits par les organes de la parole. Cette tentative de définition est, à mon avis, très technique.

Il faut voir que les auteurs évitent consciemment de faire mention de l'« écriture » dans leur définition. Une explication possible est que cette dernière ne représente pas un critère indispensable pour le fonctionnement d'une communauté. La langue a existé pendant plusieurs millions d'années sans l'écriture formelle ; elle peut exister de la sorte sans être écrite formellement. C'est pourquoi les sociolinguistes s'intéressent, d'une part, à l'aspect humain et social de la communication et, d'autre part, aux variables de « compétence communicative », « usage », « choix linguistique », personnalité du locuteur et attitudes linguistiques. C'est aussi à ce palier qu'ils voient la langue comme étant un facteur social.

3. 2. 1. La langue, une variable sociale

Une réalité sociale est un système particulier (une structure ou un mécanisme) perçu comme opérant et qui existe par lui-même sans le secours d'un individu historique (Giddens, 1979). Cependant, il ne peut nullement exister indépendamment du groupe. Pour être le groupe idéal, les individus doivent être cohérents jour après jour dans leur support à cette dite réalité (Durkheim, 1962). Sous la base de cette brève description, il est possible d'envisager le créole haïtien comme étant une vraie réalité sociale. Cette langue préexiste par rapport à n'importe quel haïtien nouveau-né. Il est vu comme efficace et employé par la totalité de la population. Par contre, une langue morte n'est pas une réalité sociale. Un bon exemple de langue morte est le cas

de cornouaillais. Comme toute autre langue morte, il n'est pas supporté comme une langue vivante. Il ne préexiste pas les enfants de Cornouaille. Il n'est pas perçu comme une langue dynamique puisqu'il n'est pas en usage dans la vie de tous les jours. Donc, cornouaillais, cette langue de la région de Bretagne s'étendant au Sud de Finistère jusqu'au Nord d'Ouest de Morbihan, ne peut pas être perçu comme étant une réalité sociale.

T. Pateman (1987) a fait aussi un travail fascinant sur la question sociale. Selon lui, le support ou le non-support des membres du groupe pour la langue s'accomplit jour après jour sans être conscients de leur activité. Par exemple, un individu peut être entraîné de faire l'usage des gesticulations germaniques sans savoir ou croire qu'il le fait. Un autre peut employer l'anglais consciemment sans être conscient qu'il fait l'usage de cette langue dans une forme particulière. Voilà pourquoi le « prescriptivisme linguistique » (voir Giddens, 1979) exige la correction spontanée de la communication orale et écrite. L'objectif de cette dernière théorie est de s'assurer que la valeur formelle de la langue est maintenue. À cause de la tendance inhérente de changement dans l'usage de toute langue, ce concept est crucial. Elle est encore décisive en matière de préservation de la forme écrite, mais également vraie pour la forme orale.

Malgré tous les efforts possibles pour préserver les valeurs langagières, il paraît que la langue obéit à un mouvement de continuum. Les causes du changement vont de l'usage et du choix des langues, de la personnalité des usagers jusqu'au problème de l'identité. Cela nous mène inévitablement à considérer un nouvel aspect : l'identité. Aucune discussion sur les langues ne parviendra à s'échapper de cette notion. Saussure (1959) a lui-même été l'un des linguistes troublés par cette variable.

3. 2. 2. La langue, une variable culturelle

Cette section présente une brève appréciation de l'extension théorique de la sociolinguistique et des achèvements ayant eu lieu en ce qui concernant la relation entre la langue, la société et la culture. Le facteur le plus déterminant de la question est que, parmi les animaux, seul l'homme a pu développer une langue à travers l'histoire de l'évolution. Les bêtes de chaque espèce ont leurs moyens de communiquer entre elles, mais, la langue, comme méthode humaine de communication est la plus complexe. Chomsky (1965) va jusqu'à soutenir que la langue serait le seul critère qui séparerait l'homme du reste des animaux du monde.

De l'antiquité à nos jours, la culture a toujours été transmise à travers le langage. C'est pourquoi jusqu'au vingtième siècle, les études linguistiques et anthropologiques étaient encore inséparables aux États-Unis (Apte (2001). L'auteur note que les créateurs de plusieurs organisations socioculturelles, telles que la Société Folklorique, la Société Ethnologique et la Société Anthropologique Américaines étaient résolus à cataloguer culturellement les Américains indigènes sous la base de leurs parlers. De plus, l'auteur insiste sur le fait qu'« à travers l'antiquité et toutes les périodes médiévales, en Europe, la langue s'étudiait à partir de la rhétorique et de la philosophie. Une étude de la relation entre la langue et la culture suppose une compréhension des concepts culturels fondamentaux impossibles d'être accédée en quelques lignes ici. Pourtant, dans les prochaines lignes, mon attention portera principalement sur deux notions jugées tout à fait pertinentes à cette étude: les notions de culture et de contexte.

3. 2. 2. 1. La notion de culture

Il existe un vaste corpus en sciences anthropologiques concernant le concept de culture (Kroeber & Kluckholm, 1952 ; Keesing, 1974 ; Shneider, 1976, Shweder & LaVine, 1984, etc.). L'une des plus importantes orientations théoriques prises par les chercheurs a été de considérer la

culture en tant qu'un système de symboles et significations (Shneider, 1976 & Sherzer, 1987). Selon cette théorie, l'être humain créerait les symboles ou les éléments, qui peuvent être des objets, des actions, des événements, des personnes, etc. Il leur donne arbitrairement une signification spécifique. Pour le théoricien Shneider (1976), le rôle de la culture est de fusionner les parties disparates de la société en un monde significatif. De la sorte, la culture est perçue en termes d'un système ayant une existence indépendante des individus qui la manifeste dans leur comportement. Malgré les efforts scientifiques pour arriver à expliquer le concept adéquatement, il ne semble pas qu'il y ait jusqu'ici un accord unanime concernant sa nature. Pour paraphraser Kuhn (1970), ce n'est pas surprenant puisque les théories de bases d'une discipline se raffinent à mesure que de nouvelles connaissances, idées et modèles remplacent les anciens. À partir de 1960, plutôt de voir la culture comme étant uniforme et statique, la culture est devenue complexe, variée et dynamique en nature, et comme un modèle de réalité sociale (Geertz, 1973).

La culture est souvent définie en termes d'« *activités génétiquement interprétables* » (Martin, 2001 : 156). Brody (2003) a fait un travail très efficace sur la langue et la culture dans le curriculum de la langue seconde. Selon l'auteur, « *la culture est ce que savent les participants natifs en vue de participer de prendre part à l'ambiance culturelle ; dans une telle optique, la connaissance est hautement liée à la culture. La connaissance culturelle implique la compétence communicative connaissance; c'est-à-dire, la manière de parler et d'utiliser la langue de façon appropriée* (Brody, 2003 : 45)¹¹. L'auteur a aussi insisté sur le fait que la « culture » est supérieure à la « connaissance » puisque cette dernière se limite à l'individu seulement. Par contre, la culture, « *la connaissance de tout ce qui constitue le monde et comment il fonctionne..., est partagée parmi les membres de la communauté culturelle* »... [C'est-à-dire] Elle ne vit pas

¹¹ Ma traduction

dans les esprits, mais dans les interactions entre les individus qui participent dans [le contexte culturel] ... » (Brody, 2003 : 47)¹².

3. 2. 2. 2. La notion de contexte.

J. Swann (2004 : 49-52) introduit l'anthropologue Bronislaw Malinowski comme étant le premier à utiliser le terme contexte pour mettre de l'emphase sur le fait que la « compréhension du sens du discours » ; il est nécessaire de comprendre le contexte culturel dans lequel il a lieu (J. Swann, 2004). Les sociolinguistes distinguent plusieurs niveaux de contexte. Pourtant, la distinction essentielle est la séparation du contexte linguistique du socioculturel (J. Swann, 2004 : 49-52). À partir de cette différenciation, la concentration n'était plus limitée sur les études phonologiques et grammaticales caractéristiques, notamment les affixes, morphèmes classes, l'ordre des mots, les affixes concordances, etc.

Pour être bref, le contexte socioculturel semble être perçu aujourd'hui comme étant aussi étroit qu'une simple interaction interpersonnelle ou aussi largement que la communauté elle-même. Il inclut : (1) l'unité sociale, telles que le groupe, le réseau, la classe socioéconomique, l'association de volontaire et l'entourage ; (2) les facteurs culturels, tels que les échanges de connaissance, de croyances ; (3) les facteurs démographiques et sociaux, tels que l'âge, le sexe, l'éducation, la classe socioéconomique, la résidence et l'identité raciale, régionale, ethnique ou nationale. La conscience ou la compréhension de ces facteurs permet aux participants de connecter le contexte linguistique au sociolinguistique ou empirique. L'homme cherche toujours des signes contextuels, lesquels varient culturellement puisque chaque culture développe ses conventions contextuelles propres (Gumperz 1982).

¹² Ma traduction

L'un des objectifs des recherches qui étudient les langues en fonction de leur contexte socioculturel est la transformation des connaissances socioculturelles implicites en valeurs explicites ; c'est à dire que ces dernières recherches souhaitent découvrir comment les différents aspects du contexte non-linguistiques influencent la nature de la communication. Par exemple, les locuteurs natifs ont déjà les connaissances, mêmes si elles sont inconscientes. De fait, le rôle de la sociolinguistique devient d'aider l'individu à participer avec succès à l'interaction sociale. Hymes (1974) suggère trois directions principales qu'un chercheur pourrait décider de prendre en étudiant la langue dans ses contextes. Selon cet auteur, l'étude devrait « (1) envisager le contexte social aussi bien que le contexte linguistique, (2) être une linguistique socialement réaliste et (3) socialement constituées » (Hymes, 1974 : 166-169) ¹³.

De fait, l'objectif de ceux qui prennent la première orientation serait d'investiguer la langue elle-même ; mais, cette étude devrait toucher aux problèmes de l'éducation des groupes minoritaires, de l'inclusion de la langue minoritaire et de la politique linguistique globale. Ceux qui ont la deuxième orientation ferait alors une linguistique traditionnelle consistant à étudier la nature des lois et des changements linguistiques. De la sorte, ils s'intéresseraient au développement de nouvelles méthodologies aptes à faciliter de nouvelles découvertes. En troisième lieu, l'objectif des chercheurs qui prennent la troisième direction serait de s'intéresser aux diverses variables sociales en termes référentiels.

Par conséquent, ils devraient étudier la langue en tant qu'une action et une attitude sociale. Avec cette gestion sous les yeux, Hymes (1974) sectionne les travaux linguistiques en deux systèmes fondamentaux : la « grammaire » et la « langue ». La linguistique structurale et la

¹³ Ma traduction

linguistique « générative-transformationnelle » sont préoccupées par le premier et la sociolinguistique, celle à quoi j'ose joindre mon travail, est orientée vers le dernier système.

En outre, le degré auquel il est possible de rendre formels ou transformer en théorie les contextes sociolinguistiques reste un problème pour les chercheurs. Mon propos ici n'est pas d'en faire une exposition détaillée. En guise de commentaire, je renverrais le lecteur au travail de Lavandera (1985), lequel discute efficacement du problème en évoquant les trois positions contrastives suivantes: celles de Labov (1972), d'Hymes (1974) et de van Dijk (1977). Labov évoque la question de formalisation inhérente à la grammaire générative et croit que ses recherches ont contribué au développement de cette théorie. Hymes (1974) met en évidence la nécessité des règles dans la communication. Dans l'ouvrage qu'il a intitulé *Text and context*, van Dijk (1977) pense que la question de formalisation doit couvrir à la fois les aspects linguistiques et l'usage non linguistique de la parole.

3. 2. 3. Usage des langues

L'une des implications des études sociolinguistiques est peut-être la conscientisation qu'elles suscitent parmi les linguistes au sujet de la langue comme étant une réalité socioculturelle. En d'autres termes, dans l'existence humaine, il existe non seulement des régularités structurelles, mais aussi des régularités dans l'usage des langues. Langue est un véhicule qui passe non seulement des informations, mais aussi exprime les émotions, les besoins, les connaissances, les valeurs, les choix, les attitudes, etc. (R. Mesthrie, 2001). Les recherches sociolinguistiques ont pris une multitude de directions à travers l'histoire. Il n'est pas possible d'évoquer tous les aspects de ce vaste champ d'études dans un seul chapitre, même s'il est difficile de les éviter totalement à cause de leur chevauchement avec les variables, les questions et les hypothèses de la présente étude. Les prochaines sections de cet exposé envisagent brièvement les théories qui ont été

proposées pour les variables suivantes : l'usage, la langue, les attitudes linguistiques. Mais, pour ce qui est des travaux sociolinguistiques entrepris sur l'analyse du discours, la conversation, la correction, il vaut la peine de consulter les journaux sociolinguistiques spécialisés. Une longue liste a été proposée dans R. Mesthrie (2001).

L'un des développements les plus intéressants en sociolinguistiques a été la concentration des chercheurs sur l'analyse de la compétence communicative (Hymes, 1974). Cela implique non seulement la connaissance de la langue structurellement, mais aussi la connaissance de l'usage social et culturel de la langue. Certainement, la meilleure façon de comprendre la nature de la compétence communicative des individus dans les cultures spécifiques est d'analyser leurs performances linguistiques à travers une variété de situations et d'interactions sociales. L'ouvrage intitulé « *Creating contexts for second language acquisition* » présente un travail efficace sur ce sujet. Dans ce travail, les compétences linguistiques et communicatives sont adéquatement contrastées. L'auteur reconduit certains aspects proposés par Canale (1983) pour mesurer la compétence communicative : « *la compétence grammaticale, sociolinguistique, analytique et stratégique* » (Canale, cité par A. Ramirez 1995). Pour l'auteur, le centre d'intérêt du modèle de Canale est l'acte de parler (A. Ramirez 1995).

L'acte de la parole (Swann & associés, 2004 : 166) réfère aussi à une « *action exprimée par une expression ou une phrase dans un contexte déterminé. L'acte de la parole est une activité culturellement reconnue associée aux lois de l'usage du discours, par exemple un entretien pour demander un emploi à un patron potentiel, la conversation engagée avec un membre de la famille, un confrère...* ». Les différentes parties de l'acte de la parole ont été proposées par Hymes (1974). La liste partielle est résumée comme suit : l'âge, le sexe, l'éducation, la classe ou la caste sociale, la résidence, le lien, le code, le sujet, le message, les normes culturelles, d'interactions,

d'expectations, etc. Beaucoup de travaux menés durant les dernières décennies ont appliqué cette structure ethnolinguistique. Parmi les plus renommés sont ceux de Bauman et Sherzer (1974). Ils ont proposé des descriptions analytiques des langues de certaines cultures spécifiques.

3. 2. 4. Choix linguistique

Une autre variable importante rattachée à la question de l'usage est le type de choix que fait le locuteur natif des langues. En général, les travaux sur le « choix des langues » sont menés sur des communautés bi- ou multilingues où les langues sont associées à des activités distinctes. Par exemple, une langue internationale, telle que le français ou l'anglais, peut être employée dans les domaines formels ou les interactions publiques (l'éducation et les relations professionnelles) et une autre langue locale, comme le créole haïtien ou jamaïcain, est employée dans les domaines moins formels ou à la maison (J. Swann, 2004). Donc, la notion de « choix » me semble corrélée aux phénomènes diglossiques. Elle suppose la distribution de fonctions et des domaines particuliers aux langues.

Le terme « choix linguistique » n'implique pas que l'individu détient la liberté totale de choisir quelle langue adoptée. Selon Le Page & T. Keller (1985), le statut des langues en contact est perçu en fonction des relations de ces langues avec le Pouvoir et la perception que les locuteurs font de ces relations. Quand les relations entre les intergroupes changent, le statut des relations, des perceptions, de l'usage et des attitudes change également. Pourtant, ce n'est pas la langue qui transforme, mais les locuteurs. Souvent, ces derniers choisissent toute une variété possible de modèles socialement marqués. En réalité, ce changement arrive lorsqu'ils attachent des valeurs sociales aux modèles de choix et aux attitudes linguistiques. Pour la présente étude, un tel sujet vaut tout un pesant d'or. J'y reviendrai promptement quand je discuterai des résultats au chapitre 6.

3. 2. 5. Théorie du bilinguisme

Une théorie du bilinguisme a été aussi proposée par M. H. Blanc (2001). D'après l'auteur, il paraît que, quand les groupes linguistiques différents arrivent en contact, leurs langues viennent en contact aussi. Ces langues peuvent diverger ou converger ou plutôt diverger et converger en même temps. Cela est dû au fait que le degré de variation dans les emplois inter ou intra-langagiers dépend de la force des deux tendances sociales. Le concept d'« inter-langue » a été élaboré par Selinker (1972) pour évoquer la nouvelle version linguistique créée par l'apprenant d'une langue étrangère. Le terme intra-langue référerait plutôt au type de production faite par les locuteurs natifs lors du « code switching » (voir J. Swann, 2004). La tendance à réduire les différences entre les intergroupes s'appelle la « convergence ». Par contre, la tendance à accentuer ces différences est la « divergence » (M. H. Blanc, 2001).

Le premier scénario émerge quand les locuteurs sont en contact proche et surtout s'il y a un consensus en ce qui concerne les normes d'attitudes. Cela définit les petites communautés où il y a un important réseau de communication et les sociétés où un parler normalisé est imposé comme la langue légitime de la nation ou du groupe. Par exemple, en Haïti, le français est langue nationale et internationale. D'autre part, la deuxième s'exprime où il n'y a pas de choix imposé, c'est-à-dire, où le réseau social est faible. À côté d'autres problèmes socioculturels que cela produit sont : (1) une grande variation dans l'usage des langues, (2) la pidginisation et souvent (3) la perte ou la mort d'une langue (M. H. Blanc, 2001).

Dans *Language and Politics in the United States and Canada*, les influences négatives du choix des langues ont été identifiées. T. Ricento & B. Burnaby, 1998, qui citent Denison (1977), décrivent le problème en ces termes : « Une communauté décide, pour faciliter la fonction de l'économie, de supprimer une partie d'elle-même. Les parents multilingues arrivent à un point où

ils ne le considèrent plus nécessaire pour le futur de communiquer avec leurs enfants dans la variété linguistique de bas-prestige. Quand les enfants ne sont plus motivés à acquérir de compétences actives dans cette langue qui devient faible en connotations positives, telles que jeunesse, modernité, supports techniques, succès matériels et éducation. La langue de l'extrémité basse de la balance prestigieuse recule graduellement vers domaines moins importants jusqu'à ce qu'il n'y ait plus rien à utiliser. En ce sens, ils ont commis un acte de suicide » (T. Ricento & B. Burnaby, 1998 : 156).

3. 2. 6. Concept d' « attitudes »

Le concept d'« attitude » est sans doute le plus largement employé par les linguistes ; une définition a été proposée au premier chapitre. Le concept est aussi défini dans J. Swann (2004) comme étant les vues et les opinions que détiennent des gens en ce qui concerne la langue et ses variations. Les recherches systématiques menées sur les attitudes envers le style langagier, notamment par Peal & Lambert, 1962 ; Fishman, 1972 ; Brown, 1987; et Ramirez, 1988) étaient destinées à vérifier la mesure dans laquelle les locuteurs et leurs langues seraient évalués. D'autre part, les instruments les plus courants utilisés pour mesurer les attitudes sont le questionnaire et l'entrevue (Chaiken and Stangor, 1987 ; Tasser & Shaffer, 1990). La théorie supportant les d'attitudes linguistiques a été expliquée dans Mesthrie (2001). Selon l'article de B. S. Brainbridge (dans : Mesthrie, 2001), puisque les attitudes sont codées verbalement dans le cerveau, il est par conséquent possible de les transformer en des phénomènes linguistiques.

Une autre technique efficace utilisée par beaucoup de chercheurs (Gadner ; & Lambert, 1972; Anisfeld, M ; Bogo & Lamber, 1962 ; Lambert, Giles & Picard, 1975 ; Edwards, 1975; Huygens & Vaughan, 1983 ; Ryan & Giles, 1984; Rickford, 1985 et Fauquenoy, 1981, etc.) en vue

de mesurer les attitudes est le « Match-Guise-Technique (MGT) ». Sa description a été proposée par P. Ball & H. Giles (1988).

Initialement, le chercheur joue des voix préenregistrées sur le magnétophone. Ils demandent ensuite aux récepteurs de juger les capacités, les personnalités, les états émotionnels et diverses autres caractéristiques sociolinguistiques de l'émetteur. Le défi de ce procédé est le contrôle des différences vocales. Il est possible que les voix du locuteur accusent une certaine relation avec les variables indépendantes envisagées. Donc, dans un MGT, le locuteur doit être, comme un bon acteur, capable de créer des couleurs vocales différentes et de parler couramment toutes les variétés évaluées puisque sa voix doit matcher parfaitement toutes les caractéristiques verbales de l'autre variété linguistique. Les recherches d'attitudes linguistiques étaient allées si loin qu'à la fin du 20^e siècle, la périodique intitulée *Annual review of psychology* en donnait un aperçu régulièrement (Cooper and Croyle, 1984).

3. 3. Données empiriques

Au cours des récentes décennies, les travaux empiriques en Sociolinguistiques et en Sciences de l'Éducation se sont vus influencés par plusieurs concepts psychologiques. Les plus remarquables ont été le béhaviorisme, le mentalisme et le structuralisme. Le dernier dominait seul le champ des recherches linguistiques jusqu'au moment où R. Lado (1957) et B. L. Skinner (1957) ont publié leurs travaux devenus aujourd'hui archétypes. Dans son travail, Lado (1957) fusionne la doctrine béhavioriste et la théorie du structuralisme.

3. 3. 1. Le béhaviorisme

Le psychologue béhavioriste, Skinner (1957), est peut-être le plus zélé de tous les temps. Pendant longtemps il a travaillé dans le laboratoire. Il a finalement extériorisé ses recherches dans les années 1950s. Il est l'auteur de *Verbal behavior* (1957) dans lequel il transforme ses vues

psychologiques en linguistiques. Il est le concepteur de la théorie de l' « operant conditioning », une version plus actualisée du « reflexe conditionnée » de Ivan Pavlov (1949-1936). Cette théorie consiste à développer l'individu de manière à répondre, non seulement aux stimuli, mais aussi à agir sur l'environnement. Durant cette période, le béhaviorisme excluait toute condition mentale comme étant la cause probable du comportement et s'intéressait uniquement aux stimuli externes pour définir les comportements et les attitudes humaines (voir R. Ellis, 1997 ; Mitchell, R. et Myles, F. 1998).

3. 3. 2. Le mentalisme

Le mentalisme a émergé à partir des œuvres de G. Miller (1956) et de N. Chomsky (1959). Miller percevait l'individu comme un processeur d'information similaire à un ordinateur. Chomsky s'érigait plutôt en critique farouche de Skinner, dont les observations étaient surtout menées à huit clos dans le laboratoire. Selon R. Ellis (1994), « *la critique de Skinner par Chomsky jette les bases pour la ré-évaluation de beaucoup de ses théories. Par-là, il a montré les dangers de l'application sur l'humain des théories comportementales provenant des études menées sur les animaux dans les laboratoires...* » R. Ellis (1994 : 300). Le mentalisme a particulièrement influencé les chercheurs impliqués au domaine d'« acquisition de la langue première et seconde » (S. Krashen, 1976, Long, 1996 ; Gass, 1997). Plusieurs tentatives ont été faites et sont encore en cours pour combiner les deux concepts et pour développer un modèle unique fondé sur le rapport entre le mental et le social en tant que stimuli susceptibles d'expliquer le processus de l'acquisition de la langue, le comportement et les « attitudes linguistiques » (R. Ellis, 1994).

En général, les études d'« attitudes linguistiques » cherchent à savoir comment les locuteurs réagissent par rapport aux langues. Elles s'attachent également à comprendre comment ces derniers évaluent les autres locuteurs natifs ou non-natifs par rapport au style de leur discours

(ERIC, 2000). J. Fishman (1972) divise ces études en deux grands groupes : (1) celles qui s'occupent des attitudes face au langage orienté ou dirigé, c'est-à-dire celles qui considèrent la standardisation de la langue et (2) celles qui s'occupent des attitudes stéréotypées d'un locuteur envers une langue donnée ou envers le locuteur d'une ou plusieurs autres variétés linguistiques. En d'autres termes, le premier groupe s'appuie sur le mentalisme et le second sur le béhaviorisme. C'est à cause du caractère spécifique des objectifs du présent projet que je me suis intéressé aux travaux béhavioristes, laissant de côté les études normatives, comparatives et d'acquisition de compétences linguistiques ; car, ces travaux forment un autre terrain qui requière, à mon avis, des procédures longitudinales.

Par contre, les études influencées par le courant béhavioriste sont essentiellement concentrées sur l'usage de la langue, les préférences, les choix et les attitudes linguistiques. Fishman (1972), Ramirez (1988) et Brown (1987) sont arrivés à démontrer que le style du discours de l'apprenant peut avoir un impact sérieux sur les attitudes et les expectations de l'instituteur. Ervin-Tripp (1968), Gumperz & Hymes (1986) ont aussi étudié l'interaction entre la langue, le sujet de conversation et l'interlocuteur. Ils ont trouvé que les variations stylistiques représentent le produit d'un changement inconscient de codes mentaux en situations bilingues. Fishman, J. R. (1967) montre que, dans une situation diglossique, il existe généralement deux groupes de valeurs complémentaires : les valeurs basses et les valeurs élevées. Chacune de ces valeurs peut se réaliser dans n'importe quelle variété langagière. Les valeurs basses représentent les situations d'intimité, de solidarité, de spontanéité et d'autres dispositions non formelles. Les valeurs élevées réfèrent aux différences de statut, aux traditions et autres dispositions formelles.

Les premiers travaux sur la relation entre le bilinguisme et l'intelligence ont fait de riches contributions à l'éducation. Le psychologue canadien, W. Lambert (Peal, E. & Lambert, W. E.,

1962 et Gardner, R. C. & Lambert, W. E. 1972) est parmi les premiers chercheurs à utiliser le « Match-Guise-Technique » en vue d'étudier les attitudes envers les langues. Pour éviter la répétition de ce dernier anglicisme, j'emploierai dans le corpus de cette étude le sigle « MGT ». Lambert a d'abord administré le MGT sur un groupe d'étudiants montreal parlant français et anglais. Cette étude visait à appréhender les stéréotypes que ces jeunes détiennent envers des locuteurs d'autres variétés linguistiques présentes dans la communauté. Un autre groupe d'étudiants différents a eu à évaluer les caractéristiques de la personnalité de dix autres locuteurs. Les spécimens vocaux de deux sujets ont été enregistrés. Certains parlaient l'anglais et d'autres le français. Les résultats de cette enquête ont indiqué que les juges anglais avaient une grande tendance à évaluer plus favorablement l'anglais. Curieusement, les juges français ont évalué l'anglais plus favorablement que le français, mais l'évaluation qu'ils ont faite du français avait été moins crédible que celle émise par les juges anglais.

Anisfeld, M ; Bogo, N. et Lambert, W.E. (1962) ont demandé à un autre groupe d'étudiants de faire l'évaluation des caractéristiques de la personnalité de huit locuteurs utilisant la même méthode utilisée par Wallace Lambert. Certaines voix représentaient l'anglais standard et les autres constituaient une variante anglaise parlée spécifiquement par les Juifs-américains. Les résultats de cette observation ont montré que les voix imprégnées d'accents étaient comparativement dévaluées en termes de beauté et de supériorité.

Des études similaires ont été menées à travers le monde. Par exemple, à partir des études menées aux États-Unis (Lambert, Giles & Picard 1975), en Guyane (Edwards, 1975) et en Australie et la Nouvelle-Zélande (Huygens, I. & Vaughan, G. M. 1983), on est arrivé à démontrer qu'il existe une grande tendance à évaluer les variétés langagières qui divergent de l'anglais standard moins favorablement, surtout sur le plan de la compétence du locuteur. Par contre, Ryan,

L. B. et Giles, H. (1984) trouvent que les variétés non prestigieuses sont vues avec plus de bienveillance et de chaleur et sont aussi capables de remplir des fonctions de solidarité. Rickford (1985) a aussi utilisé le «MGT» sur vingt-quatre participants dans un village de l'Est de Demerara, en Guyane. Les participants ont été choisis à partir de deux groupes économiques: (1) la classe des propriétaires ou des travailleurs; et (2) la classe des non-propriétaires ou la classe moyenne. Les participants devaient évaluer trois variétés langagières sur le continuum créole anglais : le basilectal, le mésolectal et la variété acrolectale c'est-à-dire l'anglais standard. Les résultats de cette étude ont montré que les juges provenant de la classe des propriétaires et ceux de la classe moyenne ont associé le locuteur basilectal avec les professions de bas prestige. Le locuteur acrolectal a été associé avec les professions de haut prestige et le locuteur mésolectal avec les fonctions intermédiaires.

Cependant, sur le plan « *penchant amical* », les réponses des deux classes divergent de manière substantielle. Les juges de la classe des non-propriétaires évaluent le locuteur du basilect comme plus élevé et les juges de la classe des propriétaires jugent le mésolect plus élevé (Rickford, 1985). Dans ce cas, les participants de chaque groupe apparaissent plus zélés à faire la sélection du locuteur qui s'exprime comme eux. L'auteur a abouti à la conclusion suivante : « *dans les études sur les attitudes linguistiques, la classe sociale, l'occasion, la dimension pertinente et, sans aucun doute, d'autres facteurs doivent être pris en considération* »¹⁴ (Rickford, 1985 : 157). Les avantages associés aux recherches utilisant le MGT sont captivants, des inconvénients pourtant sont inhérents ; par exemple, il est probable que l'usage du créole est favorable dans un territoire donné et défavorable dans un autre. Cette théorie a été démontrée avec brio par Fauquenoy (1981).

¹⁴ Ma traduction

L'auteur étudiait les attitudes de plusieurs jeunes bilingues guyanais de l'Île de Poivres envers le français et le créole. Dans cette étude, deux instruments ont été utilisés : le questionnaire quantitatif et le MGT. Le premier instrument a été administré sur 242 jeunes garçons et filles des écoles secondaires. L'emploi du MGT a eu les 98 des 242 participants. L'objectif du questionnaire quantitatif était de mesurer les attitudes conscientes des participants envers leurs langues. Le second instrument avait pour but de mesurer leurs stéréotypes envers d'autres variétés linguistiques en usage dans la communauté. Les résultats du premier instrument ont montré que le créole avait été perçu comme mieux convenu pour les conversations simples et le français. Ce dernier, qui a été jugé plus convenu pour les conversations sérieuses ou formelles, est perçu comme un symbole de statut social.

Quand les données du second instrument sont analysées, le chercheur a trouvé les résultats suivants : les locuteurs du créole guyanais sont plus compétents, diligents, intelligents, sérieux et honnêtes que les locuteurs du français. Les juges du sexe féminin ont décidé que les locuteurs du français possédaient plus d'ambition et de confiance en eux-mêmes. Fasold (1984), Agheyisi et Fishman (1970) soulèvent certaines des questions les plus sérieuses en ce qui concerne l'adaptation de la méthode de W. Lambert. Ils soulèvent les problèmes de validité et d'expérience. Ils font le point sur la question de distance entre les variétés linguistiques et les participants, surtout à l'égard des formes hautes et basses dans les communautés diglossiques. L'auteur insiste également sur la question d'artificialité du procédé, soutenant que les juges peuvent éventuellement devenir las par suite des répétitions des voix et commencer à ne plus fixer leur attention aux variations vocales.

Rickford (1985) avance l'idée de familiarité avec les participants. Il affirme qu'*il est plus avantageux d'utiliser des participants connus plutôt que des sujets rencontrés pour la*

première fois au moment du test et la dernière fois après le test » (Rickford, 1985 : 151). La familiarité avec le terrain est là une notion essentielle. Elle a été aussi agitée par les anthropologistes éducatifs, notamment Erickson, F. et Mohatt, cités par Spindler (1982). Ils insistent sur le fait qu'une année devrait être la durée minimale du chercheur dans une communauté pour la connaître bien avant d'y mener une enquête.

3. 4. Conclusion

Les études d'Attitudes envers les langues s'intéressent aux comportements face à la normative de la langue et l'usage des langues ou variétés linguistiques. Le premier groupe d'études s'appuie sur le mentalisme et le second sur le béhaviorisme. Cette étude se concentre sur les travaux béhavioristes. Ces derniers travaux montrent que les langues dites prestigieuses (l'anglais standard et le français, par exemple) seraient les plus appropriées pour les situations formelles et l'éducation. De plus, il y aurait une certaine tendance à considérer les variantes populaires moins appropriées pour les situations formelles et éducationnelles.

En général, les travaux qui cherchent à identifier les clichés linguistiques ont employé le MGT. Ce procédé vise essentiellement à évaluer les stéréotypes détenus par certains groupes sociaux ou des individus par rapport à d'autres groupes ou d'autres individus. Dans presque tous les cas franco-créoles étudiés, le créole a été considéré convenu pour les conversations simples et intimes, mais le français, langue socialement et culturellement plus prestigieuse, a été jugé plus approprié pour les conversations formelles. Par contre, les travaux de Fauquenoy (1981) ont démontré qu'il y a aussi une très grande probabilité à ce que les locuteurs du créole soient aussi évalués supérieurs aux locuteurs du français dans certaines communautés. Donc, le chercheur de bonne foi ferait bien d'observer une attitude distante vis-à-vis des résultats d'investigations provenant de terrains étrangers jusqu'à ce qu'ils soient répliqués sur un échantillon local. La

méthodologie adoptée en conduisant le présent travail fera l'objet de la deuxième partie de la présente dissertation.

CHAPITRE 4

MÉTHODES ET PROCÉDURES

4. 1. Instruments

Cette étude visait à identifier les attitudes linguistiques des éducateurs du niveau fondamental desservant la population rurale et urbaine, en tenant compte de toutes les strates socioéconomiques de la nation. Pour atteindre ce projet ambitieux, j'ai dû grouper les questions de recherche en trois grandes catégories : (1) l'usage des langues par les participants, leurs préférences et leurs choix linguistiques, (2) leurs attitudes sur la production littéraire et (3) leurs clichés à l'égard des autres locuteurs natifs. Cette démarche exigeait l'emploi de trois types d'instruments : le questionnaire quantitatif, le Match-Guise-Technique (MGT) et le questionnaire qualitatif. Les procédures suivies dans la gestion de ces instruments sont décrites en détail ci-dessous.

4. 1. 1. Questionnaire quantitatif et questionnaire qualitatif

Le questionnaire quantitatif est divisé en quatre sections. Puisque j'avais postulé que les éducateurs haïtiens seraient des bilingues, la première section s'intéressait à vérifier s'ils parlent, comprennent et écrivent le créole et le français. La deuxième section cherchait à identifier l'usage que les participants font des langues dans les situations formelles et informelles. Dans cette dissertation, une situation sera dite formelle toutes les fois que l'usage du français est obligé dans le contexte de communication. Par exemple, un jugement dans un tribunal serait une situation formelle. Par contre, les conversations avec les membres de la famille seraient considérées informelles. La troisième section visait à identifier les préférences linguistiques des

participants et la quatrième s'intéressait à connaître leurs choix linguistiques pour l'école, en tenant compte de l'importance des objectifs éducatifs.

Le questionnaire qualitatif visait uniquement à encourager les participants à produire leurs commentaires et leurs impressions sur les problèmes étudiés. J'ai posé surtout des questions d'ordre général concernant les avantages et les inconvénients perçus dans un éventuel usage écrit du créole par l'école et par les écrivains nationaux.

4. 1. 2. Le MGT

Comme mentionné au chapitre précédent, le «*MGT*» est une technique initialement employée par Wallace Lambert en vue d'étudier les clichés qu'un groupe de locuteurs dispose par rapport à un autre groupe. Le procédé a été utilisé dans la présente étude en vue de déterminer les attitudes linguistiques des éducateurs envers le style du discours des sujets parlant le français et les deux autres variétés utilisées dans le pays (le créole basilectal et le créole mésolectal). Les démarches suivies dans l'utilisation de ce procédé sont expliquées ci-dessous.

4. 1. 2. 1. Démarches préliminaires

Six participants étaient choisis à lire un texte en français et dans les deux variantes créoles. Ce groupe a été choisi parmi les instituteurs de Carrefour, de Port-au-Prince et de la Cité Soleil à raison de deux participants par ville. Une fois choisis, les sujets ont été alors invités à s'entraîner avant la lecture finale des textes dans les trois variétés linguistiques. Leurs voix étant enregistrées et rejouées plusieurs fois, les œuvres des deux meilleurs émetteurs sont sélectionnées. Leurs voix ont été réarrangées au hasard sur une nouvelle cassette. Les deux termes utilisés pour désigner les participants étaient : émetteurs et récepteurs. Les émetteurs

sont ceux qui ont été chargés à lire les textes et les récepteurs sont ceux qui ont rempli le rôle de juges (voir la figure 4.1.).

4. 1. 2. 2. Procédures suivies dans l'utilisation du MGT

D'abord, au cours de la collecte des données, les récepteurs (ou juges) devaient écouter jouer les voix enregistrées des émetteurs. J'ai jugé bon de ne pas les prévenir qu'ils entendraient trois fois la même personne (voir les textes complets à l'annexe). À partir de l'examen auditif du style du discours de chaque émetteur, les juges devaient décider : (1) comment était probablement ce dernier, (2) s'il existait entre lui et eux un certain degré d'affinité et (3) quelle serait éventuellement sa profession. Ainsi, le MGT était développé autour de trois variables indépendantes : la personnalité, la distance sociale et la profession probable de l'émetteur. Le facteur de personnalité permettait au récepteur d'évaluer les caractéristiques personnelles de l'émetteur. Ensuite, la distance sociale lui permettait d'évaluer son attraction sociale à l'émetteur, tout en indiquant s'il l'appréciait comme un allié ou un collègue ; un frère de sang ; un voisin proche et s'il était recommandable pour remplir un poste prestigieux. Dans cette section, le juge devait faire l'un des trois choix suivants : oui, non ou neutre. Le facteur de profession permet-

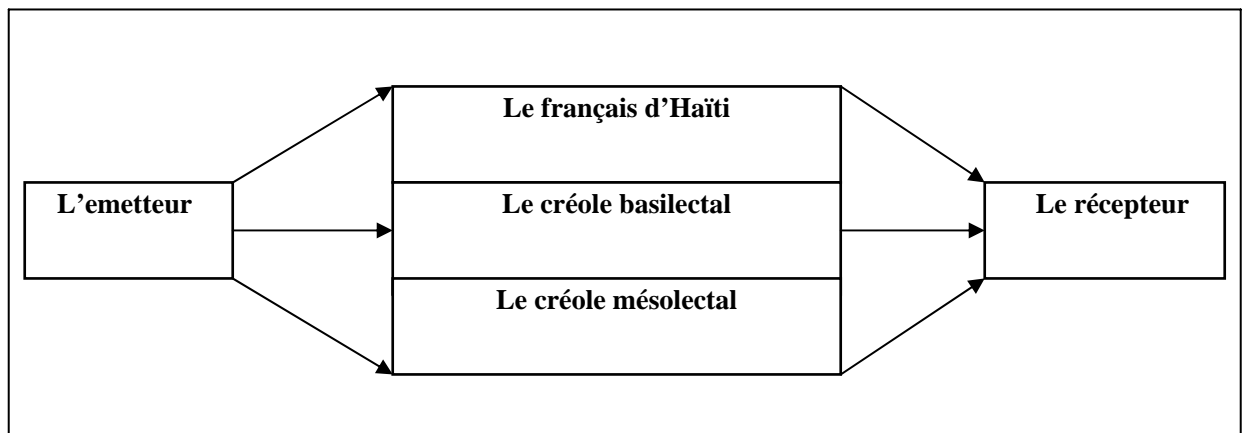


Figure 4.1. Représentation du MGT

taut au récepteur d'indiquer les professions probables de l'émetteur. Par ailleurs, les procédures utilisées sous cette rubrique étaient les suivantes : une liste comprenant trois professions prestigieuses et trois non prestigieuses était soumise à l'attention des juges. Leur rôle était d'indiquer promptement la profession probable de l'émetteur. La sélection des récepteurs a été faite en référence aux recommandations de Nunnally (1978), citées par Burn et Grove (1997). Selon lui, une détermination adéquate serait un échantillon de vingt fois le nombre de facteurs envisagés. Or, puisque le présent instrument se concentre sur trois facteurs, j'avais prévu d'investiguer 60 participants, pourtant 25 questionnaires ont été admis à participer au dépouillement puisque les autres n'avaient pas honoré tous les critères de participation.

4. 2. Procédures générales

Les procédures sont reposées sur deux aspects. D'abord, il y a eu les démarches académiques. Au cours de cette phase, les travaux scolaires préliminaires et les recherches majeures sur les littératures scientifiques pertinentes ont été faits. Ensuite, il y a eu les formalités pratiques inhérentes à tous les travaux de terrain. À ce niveau, les rapports avec la bureaucratie haïtienne sont engagés. L'application de ces instruments d'enquête et l'utilisation des sujets humains ont été précédées d'un test pour déterminer à l'avance le niveau de crédibilité du travail. Le présent chapitre renseigne sur la manière dont ces démarches pratiques ont été effectuées. Dans les prochaines pages, j'aborderai particulièrement les points suivants : le pré-test, le prélèvement de l'échantillon, les démarches administratives, les caractéristiques démographiques, la protection des participants, les méthodes employées dans le traitement et l'analyse des données collectées.

4. 2. 1. Pré-test

Juste avant l'administration des instruments et le prélèvement de l'échantillon définitif, j'avais fait une étude préliminaire. Ce qui permettait d'identifier la consistance interne et la crédibilité du mécanisme de l'enquête. Selon Remmers (1960), cité dans J.-F. Gladys (2002 : 10), « *un résultat de travail avec un coefficient de crédibilité de 0,71 à 0,92 est un aboutissement crédible* ». Vingt volontaires ont accepté de remplir les questionnaires. Le nombre de variables était 85. Les coefficients de crédibilité trouvés à l'occasion de ce test est défini par : $\text{Alpha} = 0,8944$. Donc, le niveau de crédibilité des instruments trouvé, $0,71 < 0,89 < 0,92$, avait été adéquat. Les résultats de cette étude partielle sont inclus aux résultats et discussions finales. Bien avant le test, un autre groupe de 12 (voir l'annexe) étudiants avaient accepté de passer un test destiné à évaluer la lisibilité des trois questionnaires. Malgré leurs limites, les résultats de ce test m'ont aidé à corriger certaines erreurs, surtout en ce qui concerne la section démographique et à déterminer la durée approximative des trois instruments (voir l'annexe).

4. 2. 2. Prélèvement de l'échantillon

Ce travail s'intéressait essentiellement aux écoles desservant la population rurale et urbaine. Il a paru qu'à l'époque où l'enquête a eu lieu le problème de la population urbaine ait été défini moins suivant des critères économiques qu'administratifs. Selon l'Institut Haïtien de Statistiques et d'Informatiques (2000, vol 2), la population rurale est celle qui réside dans les villes principales du pays. Ces dernières sont souvent dépourvues d'infrastructures de base, telles que l'eau l'électricité, etc. (Haïti en Chiffres, 1996). De plus, la politique économique centralisée caractérisant le pays produit une poussée constante de la population rurale vers les villes principales (Tableau 4.2.). De fait, il était bien possible de retrouver à l'intérieur de certaines agglomérations dites urbaines non seulement un chiffre élevé de masses rurales, mais aussi toutes

les strates socioéconomiques. Le prélèvement de l'échantillon était essentiellement reposé sur deux techniques : l'Échantillonnage sur la Base du Jugement¹⁵, un échantillonnage réalisé à partir de l'opinion d'une ou de plusieurs personnes suffisamment éclairées pour identifier les unités représentant la population et l'échantillonnage aléatoire, lequel fait appel au hasard (D. H. Sanders & F. Allard, 1992).

4. 2. 2. 1. Emploi de l'Échantillonnage sur la Base du Jugement

L'emploi de la technique d'échantillonnage sur la base du jugement avait au moins un avantage. Seules mes expériences ont été mises à profit dans le choix des unités et il n'a été intervenu aucune statistique complexe. Pourtant, il y a eu un inconvénient majeur : cette technique ne favorisait pas le prélèvement objectif de l'échantillon. Donc, pour pallier cette difficulté, j'ai employé parallèlement l'échantillonnage aléatoire simple et la « *Table des Nombres Aléatoires* » de Léonard J. Kazmier (1973)¹⁶. « *Contrairement à l'échantillonnage sur la base du jugement, l'emploi de l'échantillonnage aléatoire simple apporte une grande objectivité dans le choix des unités de la population* » D. H. Sanders et F. Allard (1992 : 178).

4. 2. 2. 2. Identification de l'échantillon

À ce point, j'ai mené les démarches suivantes. D'abord, j'ai ciblé la population (les enseignants) de l'enquête. J'ai ensuite identifié les segments les plus significatifs de la population nationale où l'échantillon ciblé aura été prélevé. Puis, j'ai comparé la population des villes principales et celle de la nation afin d'identifier la tendance migratoire des habitants de ces banlieues. Aidé par les responsables du Ministère de l'Éducation Nationale, j'ai pu dresser la liste complète des écoles de l'Ouest, puisque ce département a été perçu quantitativement le plus

¹⁵ Dans D. H. Sanders & F. Allard 1992: 178-180.

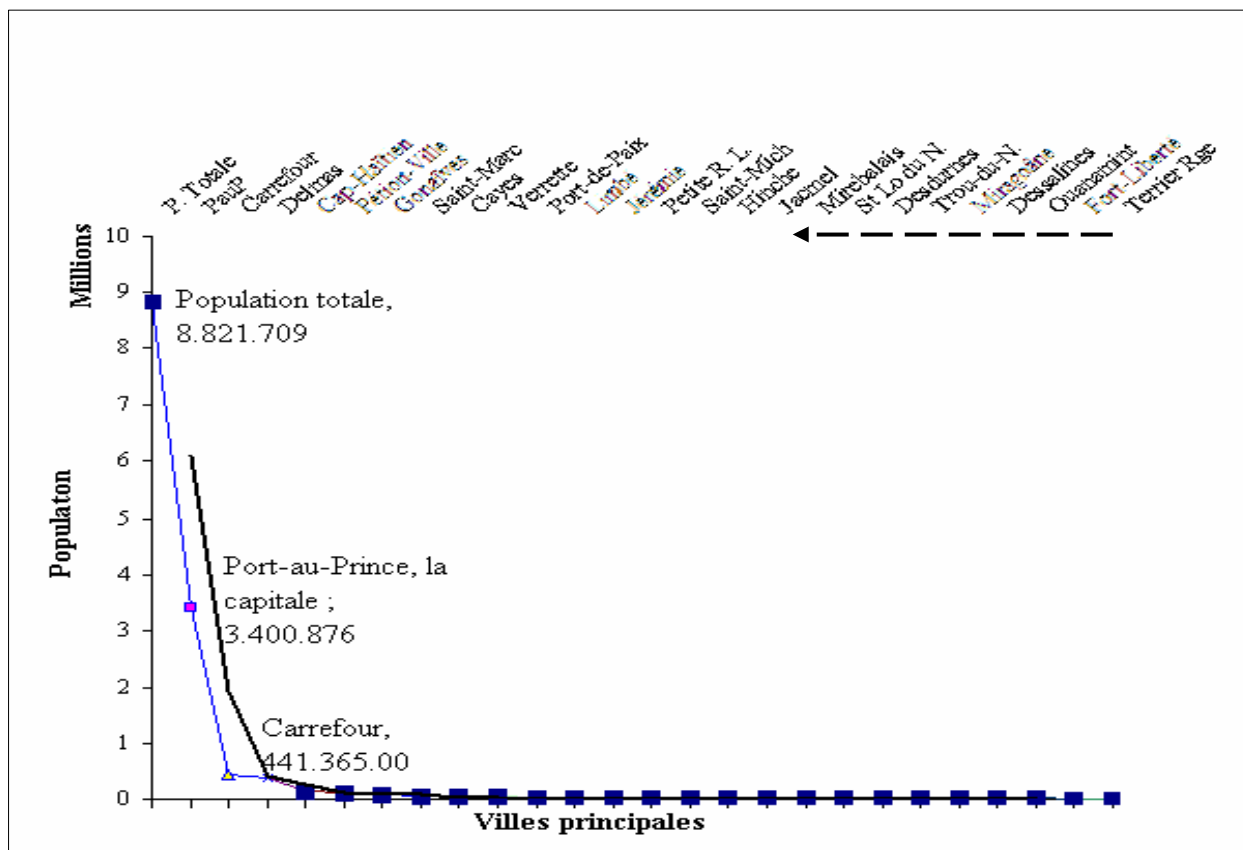
¹⁶ Voir D. H. Sanders & F. Allard (1992).

représentatif. Dans cette liste, toutes les institutions scolaires fondamentales de l'Aire métropolitaine, de Port-au-Prince et de Carrefour étaient représentées. J'ai fait enfin le regroupement de toutes les écoles de la liste et le prélèvement définitif des écoles. Les détails associés à ce processus sont présentés dans les prochaines sections.

4. 2. 2. 3. Taille de la population (N) : les villes principales

Selon l'Institut Haïtien de Statistiques et d'Informatiques (2000, vol 2), la population totale du pays est d'environ 8 821 709 habitants. Dans Haïti en chiffres (1996), la population des villes principales est définie comme suit : l'Aire métropolitaine et Port-au-Prince : 3 400 876 habitants, Carrefour : 441365, Delmas : 378851, Cap-Haïtien : 135194, Pétion-ville : 107322, Gonaïves : 82203, Saint-marc : 64453, Les Cayes : 60857, Verrette : 51911, Port-de-Paix : 34486, Limbé : 30710, Jérémie : 30518, Petite Rivière de Lartibonite : 24198, Saint-michel : 22775, Hinche : 20530, Jacmel : 19475, Mirebalais : 18923 habitants », St Louis du Nord : 18870, Desdunes : 17615, Trou-du-Nord : 16661, Miragoâne : 16623, Dessalines : 16380, Ouanaminthe : 15931, Fort-Liberté : 11703, et Terrier Rouge : 11180 ». Ces informations (Figure 5.1.) fournissent non seulement une image comparative de la population des villes, mais aussi une description de la tendance migratoire des habitants.

Remarquons bien que les populations se déplacent continuellement vers les villes voisines de la capitale (Delmas et Carrefour, par exemple) causant à la fois leur surpopulation et leur rurbanisation. Cette distribution procure peut-être le diagramme qui aiderait à interpréter le mouvement migratoire de la population vers les nations étrangères (Par ex., les États-Unis et le Canada). Comme il a été montré (Figure 4.1.), l'Aire métropolitaine, la ville de Port-au-Prince, la ville de Carrefour et Delmas sont les segments les plus représentatifs de la population totale de la nation. Terrier-rouge (N=0,13%) en est donc la plus petite portion.



Les mots et abréviations au-dessus représentent les villes démographiquement les plus importantes du pays. En allant de la gauche vers la droite, ces abréviations se lisent: Terrier-Rouge, Fort-Liberté, Ouanaminthe, Dessalines, Miragoâne, Trou-du-Nord, Desdunes, St Louis du Nord, Mirebalais, Hinche, Saint-Michel, Petite Rivière de Lartibonite, Limbé, Jérémie, Port-de-Paix, Verrette, Les Cayes, Saint-marc, Gonaïves, Pétion-ville, Cap-Haitien, Delmas Population totale, Carrefour et Port-au-Prince.

Figure 4.2. Taille et migration de la population nationale (mis en figure, par l’auteur, d’après les données de *Haïti en chiffres*, 1996: 9).

4. 2. 2. 4. Groupement des écoles

Selon l’*Enquête sur les conditions de vie en Haïti* (2003 : 13), il est vraisemblable qu’il existe trois classes socio-économiques en Haïti : « *la classe moyenne, la classe intermédiaire et la classe des démunis* » et on y distingue aussi deux types d’écoles : « *celles des milieux ruraux et urbains* » (*Enquête sur les conditions de vie en Haïti*, 2003 : 28). Pour mieux déterminer les écoles des milieux ruraux et urbains, je les ai rangées en trois groupes : groupe #1 (I), groupe #2 (II), et groupe #3 (III). Le groupe (I) représentait les écoles au service de la classe moyenne. Ce groupe

se situe pratiquement dans le milieu urbain. Le groupe (II) représentait les écoles qui sont au service de la classe intermédiaire. Il se situe dans le milieu rural. Le groupe (III) représentait les écoles qui desservent la classe basse. Ce dernier groupe se situe également dans le milieu rural.

4. 2. 2. 5. Identification des écoles à prélever

Tout d'abord, il est à noter qu'aucune recherche scientifique n'a été faite jusqu'à cette date (juillet, 2004) sur le statut socio-économique des écoles. À partir des informations empiriques repérées dans l'une des rares *Enquêtes sur les conditions de vie en Haïti (2003)*, les trois groupes d'écoles ont été facilement identifiés : le groupe I se trouve en grande partie dans l'Aire métropolitaine y compris Port-au-Prince (PAP), le groupe II se localise dans la ville de Carrefour (CFR) et le groupe III se situe à Varreux, appelé aussi Cité Soleil (CSL). Pour m'assurer de l'impartialité des choix, j'ai dû employer la technique de l'échantillonnage aléatoire simple.

4. 2. 2. 6. Emploi de l'échantillonnage aléatoire simple

En employant l'échantillonnage aléatoire simple, tous les choix ont été faits au hasard. De la sorte, les écoles ont eu la même probabilité d'être choisies et tous les enseignants ont eu une chance égale de faire partie de l'échantillon. De plus, pour m'assurer que les unités sont choisies en toute rigueur scientifique, j'ai utilisé la Table de nombre aléatoire. Il s'agit d'une suite impartiale de chiffres arrangés systématiquement. Arrangé au hasard, chaque chiffre de cette table jouissait de la même chance d'être sélectionné. J'invite le lecteur à se référer l'ouvrage de D. H. Sanders et F. Allard (1992), où de plus amples informations sont fournies sur l'usage de cette technique.

4. 2. 2. 7. Informations sur les écoles

Pour arriver à l'utilisation de la Table de nombre aléatoire, certaines informations sur les écoles des communautés retenues ont été essentielles. J'ai obtenu du Ministère de l'Éducation

Nationale la liste des écoles du département de l'Ouest. Dans cette liste figurent virtuellement toutes les institutions scolaires fondamentales de l'aire métropolitaine, de la ville de Port-au-Prince et de Carrefour (voir la liste complète des écoles à l'annexe). Port-au-Prince compte environ 46 écoles publiques et 183 écoles privées, la ville de Carrefour en détient 5 publiques et 282 privées. Le Varreux, une communauté essentiellement rurale, localisée ironiquement juste à côté de Port-au-Prince n'en a que 4 publiques et 109 privées (Répertoire des écoles fondamentales, secondaires et préscolaires à l'Enquête Annuelle du Ministère de l'Éducation Nationale, 1997-98).

4. 2. 2. 8. Sélection des foyers

Les informations sur les écoles reçues, j'ai assigné à chacune un nombre aléatoire. Ensuite, je me suis référé à la « table de nombres aléatoires » pour repérer les foyers et sélectionner les nombres correspondant à ces écoles. Par exemple, pour Port-au-Prince, la première école choisie correspondait au nombre 019, la deuxième à 160. Lorsque, dans un foyer, un nombre ne pouvait être exploité, comme c'était le cas du nombre 807, placé après 019, il était simplement laissé de côté pour passer à l'autre. La table de nombres aléatoires était cruciale dans la sélection des foyers pour cette étude. Cette dite table mérite une explication détaillée irréalisable en quelques paragraphes. D. H. Sanders et F. Allard (1992) l'ont fait adéquatement dans *Les statistiques, une approche nouvelle*, un excellent ouvrage auquel je ne peux que renvoyer le lecteur.

4. 2. 2. 9. Distribution de la population d'échantillonnage

J'avais voulu prélever 30 écoles à raison de 10 (33,33%) par groupe et 6 instituteurs (3,33% de l'échantillon) par école, mais des circonstances imprévisibles m'ont porté à changer ce plan. Cependant, j'ai eu 10 écoles (33,33%) à Port-au-Prince, 10 écoles (33,33%) à Carrefour, et 6 écoles (20%) à la Cité Soleil. Ce qui totalisait un pourcentage de 86,66% du

nombre d'écoles souhaité pour l'administration des instruments, j'ai distribué 203 questionnaires dans les écoles concernées. Pourtant, un total de 190 m'a été retourné. Certains questionnaires retournés n'étaient pas qualifiés à participer au traitement des données. De la sorte, le nombre a été réduit à 154 participants. Malgré cela, si l'on s'appuie sur le principe évoqué par Sanders & Allard (1992) pour régler le problème de la grandeur de la taille n de l'échantillon, il est confirmé que cet échantillonnage ($n=154$) est **statistiquement** et normalement adéquat. Selon les auteurs, « *lorsque la taille n de l'échantillon est suffisamment grand ($n \geq 30$), la distribution d'échantillonnage est approximativement une distribution normale, que la population soit distribuée normalement ou non. De plus, la distribution d'échantillonnage est approximativement une distribution normale, peu importe la taille de l'échantillon, si la population est distribuée normalement* » (Sanders & Allard, 1992 : 190).

4. 2. 3. Administration des instruments

Les administrateurs du Ministère de l'Éducation Nationale ont accueilli le projet avec cordialité et compréhension. Pour m'introduire aux écoles de Port-au-Prince, de Carrefour et de la Cité Soleil, l'approbation du Directeur général était une étape essentielle. J'en ai fait la requête en lui apportant une lettre de l'Université de l'État de la Louisiane. L'autorisation étant reçue, j'ai pu conduire des séances informatives avec les inspecteurs des districts directement concernés par le travail. Ces derniers m'ont introduit aux directeurs des écoles retenues qui, à leur tour, m'ont guidé vers les enseignants. Dans la plupart des cas, j'ai eu l'heureux privilège d'observer les enfants haïtiens travailler dans les salles de classe.

4. 2. 4. Caractéristiques démographiques de l'échantillon

J'ai demandé aux participants d'indiquer : leurs noms, leur nationalité, leurs âges, leurs sexes, leur lieu de naissance et leurs années d'expériences. En addition, je leur ai demandé s'ils

avaient effectué des visites à l'étranger. Par crainte de paraître trop indiscrets et d'essuyer un refus massif, j'ai évité de poser des questions portant sur le revenu et les convictions politiques. Tenant compte des témoignages de certains habitants, les conditions sociales et politiques exigeaient une grande circonspection. L'enquête a eu lieu juste après la chute du gouvernement du président Jean-Bertrand Aristide (2004).

4. 2. 4. 1. Données démographiques

Il s'ensuit que seulement cent sept (69,48%) participants ont accepté de porter leurs noms et prénoms aux questionnaires. Le reste (30,52%) a préféré garder l'anonymat. L'échantillon consistait en quatre-vingt-neuf (57,79%) personnes du sexe masculin, soixante-cinq (42,21%) personnes du sexe féminin. Quatre autres (2,60%) ont décidé de ne pas informer sur leur sexe. Par ailleurs, cent quarante-cinq (94,16%) participants étaient des haïtiens, deux (1,29%) d'origine étrangère et trois (1,95%) autres n'ont pas répondu à la question sur la nationalité. Il arrive que quarante-cinq (29,22%) participants étaient entre 20-29 ans. Quarante-deux (27,27%) participants étaient entre 30-39 ans. Parmi eux, trente-six (23,38%) étaient entre 40-49 ans. Onze (7,15%) étaient entre 50-59 ans. Dix (6,49%) participants étaient entre 60-69 ans. Dix (6,49%) participants ont décidé de ne pas indiquer leur âge ou ont déclaré qu'ils avaient soixante-dix ans ou plus. Quarante-deux (27,27%) participants ont déclaré avoir fait un séjour à l'étranger. Cent un (65,59%) n'ont jamais pu laisser le pays même une fois pendant leur carrière. Onze (7,14%) autres n'ont pas répondu à cette question. Trente et un (20,13%) participants ont indiqué qu'ils travaillaient à Carrefour. Quarante-trois (27,92%) ont indiqué qu'ils travaillaient à Port-au-Prince. Vingt et un (13,64%) enseignants travaillaient à Port-au-Prince et à Carrefour. Trente-neuf (25,32%) travaillaient à la Cité Soleil et vingt (12,99%) participants ont décidé de ne pas indiquer leurs lieux de travail. Cinquante trois (34,41%)

participants ont indiqué avoir 0-5 ans d'expériences dans l'enseignement. Trente et un d'entre eux (20,13%) ont indiqué qu'ils avaient entre 5-10 d'expériences. Trente-trois (21,43%) enseignants avaient 10-15 d'expériences. Vingt-cinq d'entre eux (16,23%) ont indiqué qu'ils sont dans l'enseignement entre 15-20 ans. Finalement, six (3,90%) participants avaient plus de 20 ans d'expériences. Six (3,90%) enseignants n'ont pas répondu à la question.

4. 2. 5. Protection des participants

Chaque participant a reçu les documents suivants : une copie de la lettre d'autorisation du Gouvernement pour mener l'enquête, une lettre d'explication, un formulaire de consentement et trois questionnaires à remplir. Le formulaire de consentement était destiné à informer le participant de ses droits, des objectifs de l'enquête et des procédures à suivre en répondant aux questionnaires. Une place y était allouée pour la signature du participant et la mienne. Les paquets non signés qui m'étaient retournés n'étaient pas admis au traitement et à l'analyse. Ils étaient comme des dossiers invalides. Donc, je les ai détruit au moyen d'un destructeur automatique de documents. Ces précautions étaient nécessaires pour éviter l'usage introverti des informations y contenues.

4. 2. 6. Procédures pour le traitement et l'analyse des données collectées

La troisième partie se concentre sur la présentation et la discussion des données collectées au cours de l'enquête. Les résultats sont interprétés et discutés tout en tenant compte aux questions et aux hypothèses de recherche (voir ci-dessus chapitre 1). Puisque trois instruments (le questionnaire quantitatif, le questionnaire qualitatif et le « *MGT* ») ont été employés dans la collection des informations, les résultats ont eu trois traitements spécifiques. Deux méthodes statistiques ont été adoptées : la statistique descriptive et l'inférence statistique. La statistique

descriptive intervenait dans l'arrangement et la présentation des résultats et l'inférence statistique permettait d'avancer adéquatement les conclusions.

Au seuil 0,05, et 0,01, le Test Khi-carré a été employé en vue de comparer les résultats de certaines variables indépendantes. Le « Web Chi Square Calculator » du Département de Linguistiques de « Georgetown University » a été aussi utilisé à cet effet. Le traitement des données est fait en utilisant la dixième version du Progiciel Statistique pour les Sciences Sociales (SPSS, Version # 10).

4. 3. Conclusion

Ce travail est construit autour de trois instruments : le questionnaire quantitatif, le questionnaire qualitatif et le MGT. Le questionnaire quantitatif a eu quatre sections. La première section visait à vérifier si les éducateurs haïtiens sont des bilingues. La deuxième cherchait à identifier l'usage que font les participants des langues dans les situations formelles et informelles. La troisième visait à identifier leurs préférences linguistiques. La quatrième enfin s'intéressait à connaître leurs choix linguistiques pour l'école, en tenant compte de l'importance des objectifs éducatifs. Le questionnaire qualitatif a été utilisé en vue d'inciter les commentaires et les impressions des participants. Le MGT a été employé en vue de déterminer les attitudes des éducateurs concernant style du discours des sujets parlant le français et les variétés créoles en usage ; c'est-à-dire, le basilect ou le créole rural et le mésolect / acrolect ou l'urbain. Un test avait été fait pour déterminer la consistance interne et la crédibilité des instruments. Le test avait eu lieu avant le prélèvement de l'échantillon définitif et l'administration des instruments. Le coefficient de crédibilité trouvé, $\text{Alpha} = 0,8944$, a été jugé adéquat.

Le prélèvement de l'échantillon était essentiellement reposé sur l'échantillonnage sur la base du jugement et l'échantillonnage aléatoire. J'ai mené quatre démarches dans le processus

d'identification. La population de chaque ville principale a été comparée à celle de la nation. Les segments les plus représentatifs étant identifiés et toutes les écoles regroupées, j'ai aisément identifié les écoles à prélever. Le prélèvement de l'échantillon de l'enquête était alors fait. Un total de 203 questionnaires a été distribué dans les écoles et 190 sont retournés. Cependant, le nombre a été inévitablement réduit à 169. Les documents suivants ont été soumis à chaque participant: une copie de la lettre d'autorisation du Gouvernement haïtien pour mener l'enquête, une lettre d'explication, un formulaire de consentement et les questionnaires. Le formulaire de consentement devait être signé par le participant et moi. Des 169 paquets retournés, 15 formulaires de consentement n'ont pas été dûment signés. Donc, ils n'étaient pas admis au traitement et à l'analyse des données.

Deux méthodes statistiques sont employées dans l'analyse et le traitement des données : la statistique descriptive et l'inférence statistique. La statistique descriptive intervenait dans l'arrangement et la présentation des résultats et l'inférence statistique permettait d'avancer les conclusions appropriées. J'ai aussi employé le Test Khi-carré en vue de comparer quelques-uns des résultats. Finalement, j'ai interprété les résultats en tenant compte des questions et des hypothèses de recherche (voir le chapitre 1).

CHAPITRE 5

RÉSULTATS

5. 1. Instrument # 1 : questionnaire quantitatif

Le premier instrument investiguait les variables suivantes : l'usage que font les participants du créole et du français, leurs préférences et leurs choix linguistiques. Les détails statistiques proposés dans les prochaines sections montrent qu'ils emploieraient plus fréquemment le créole, mais choisiraient ou préféreraient le français dans les domaines sérieux, tels que l'éducation et les interactions officielles. Puisque j'avais postulé que les éducateurs feraient partie de la population bilingue, la première question de recherche a servi à déterminer leur compétence orale et écrite, aussi bien que leur compréhension des deux langues.

5. 1. 1. Question # 1 : les éducateurs, sont-ils bilingues ?

Les analyses ont indiqué que les participants feraient partie de la petite communauté bilingue d'Haïti. Les statistiques descriptives (Tableau 5.1) révèlent qu'il y aurait des différences dans leurs compétences linguistiques (compétences orales (CO), compétence écrite (CE) et leur compréhension des deux langues (CL2)). En ce qui concerne leur CO (en créole et en français), les différences entre les moyennes (μ), les écarts types (σ), les médianes (Md), les modes (Mo) et les sommes (Σ) sont respectivement : 0,88 ; 0,17; 1,00, 2,00 & 110,00. En ce qui a trait à leur CL2 (le créole et le français), les différences entre les μ , σ ; Md ; Mo et Σ sont respectivement : 0,68 ; 0,21 ; 1,00 & 1,00 et 85,00. Finalement, en ce qui concerne leur CE (en créole et en français), les différences des μ , σ ; Md, Mo et Σ sont respectivement 0,73 ; 0,14 ; 0,00; 0,00 & 20,00. Le risque désiré pour rejeter à tort toute hypothèse-nulle (H_0) de non-différence était : $p=0,001$.

Tableau 5. 1. Statistiques descriptives : différences dans les compétences linguistiques des participants (médiane, mode, moyenne et somme)¹⁷

Les variables :	N	Médiane (Mode)	Moyenne (SD) *	Somme
Pouvez-vous parler le créole?	125	3,00 (3,00)	2,68 (1,13)	336,00
Pouvez-vous parler français?	125	<u>2,00 (1,00)</u>	<u>1,80 (0,96)</u>	226,00
Dif** →		1,00 (2,00) **	0,88(0,17)	110,00
Pouvez-vous comprendre le créole?	125	2,00 (2,00)	2,30 (1,04)	288,00
Pouvez-vous comprendre le français ?	125	<u>1,00 (1,00)</u>	<u>1,62 (0,83)</u>	<u>203,00</u>
Dif →		1,00 (1,00)	0,68(0,21)	85,00
Pouvez-vous écrire le créole?	125	2,00 (2,00)	2,17 (1,04)	272,00
Pouvez-vous écrire le français?	125	<u>2,00 (2,00)</u>	<u>2,90 (0,90)</u>	<u>292,00</u>
Dif →		0,00 (0,00)	0,73(0,14)	20,00

*Standard de déviation ;

**Différence des moyennes

5. 1. 1. 1. Test Khi-carré des réactions sur les compétences linguistiques

Le Test Khi-carré de Pearson a été exploité afin de déterminer le degré d'importance des différences. Les résultats indiquent que ces différences sont toutes significatives au seuil de signification ($p=0,001$) désiré pour tester les 3 variables de la première question (les éducateurs, sont-ils bilingues ?). La probabilité, alors, que ces différences arrivent par chance seule est moins que 1%. Le degré de liberté était 4. Selon le tableau du Test Khi-carré de Fisher & Yates cité dans : Sanders & Allard (1992: 467), si le degré de liberté est 4, la probabilité peut être inférieure $\geq 0,001$ et le Test Khi-carré (X^2) doit être : $\geq 18,47$. Dans cette mesure, le Test Khi-carré des trois variables est : 36,24. Donc, les différences sont significatives au risque désiré de

¹⁷ Les définitions communément acceptées sont les suivantes : la moyenne arithmétique d'un ensemble de données ou d'observation est la somme des observations divisée par le nombre d'observations. La médiane est la valeur qui sépare une série d'observation ordonnées en ordre croissant ou décroissant, en deux parties comportant le même nombre d'observations. Le mode est la valeur la plus fréquente.

rejet à tort de l'assertion hypothétique, selon laquelle « il y aurait des différences significatives dans les compétences linguistiques des participants ». Les différences étant significatives, toute hypothèse-nulle de non-différence associée aux trois facteurs de compétence testés (Compétences orales, écrites et la compréhension des deux langues) doit être rejetée.

En plus d'être significatives, les différences (dans les moyennes, par exemple : 0,88 (0,17) ; 0,68 (0,21) et 0,73 (0,14)) sont symptomatiques, car elles sont relativement larges et directionnelles. Les statistiques descriptives des trois mesures de compétences envisagées révèlent que les plus grandes valeurs se déplacent presque toutes en direction de la langue créole (Compétence en créole : 2,68 (1,13) ; 2,3 (1,04) & 2,17 (1,04) et compétence en français : 1,8 (0,96) ; 1,62 (0,83) & 2,9 (0,9)). Il faudrait pourtant noter aussi que les différences seraient favorables au français dans le domaine de l'écriture. En dépit du fait que les participants sont plus compétents en créole qu'en français (en termes d'aptitude verbale et de compréhension), il est très possible qu'ils détiennent plus d'intérêt au français qu'au créole. Les détails qui viennent d'être présentés sont purement statistiques. Une description plus prosaïque est proposée ci-dessous:

Compétences orales. Environ 47,2% des participants parlent le créole « *extrêmement bien* », 15,2% d'entre eux parlent le français « *extrêmement bien* », 32% soutiennent qu'ils parlent le créole « *très bien* », 26,4% déclarent qu'ils parlent « *très bien* » le français et 40,8% parlent « *bien* » cette dernière langue. Par contre, seulement 16% disent qu'ils parlent « *bien* » le créole alors que 13,6% d'entre eux indiquent qu'ils parlent un peu le français. Pourtant, 4% n'ont pas répondu à la question.

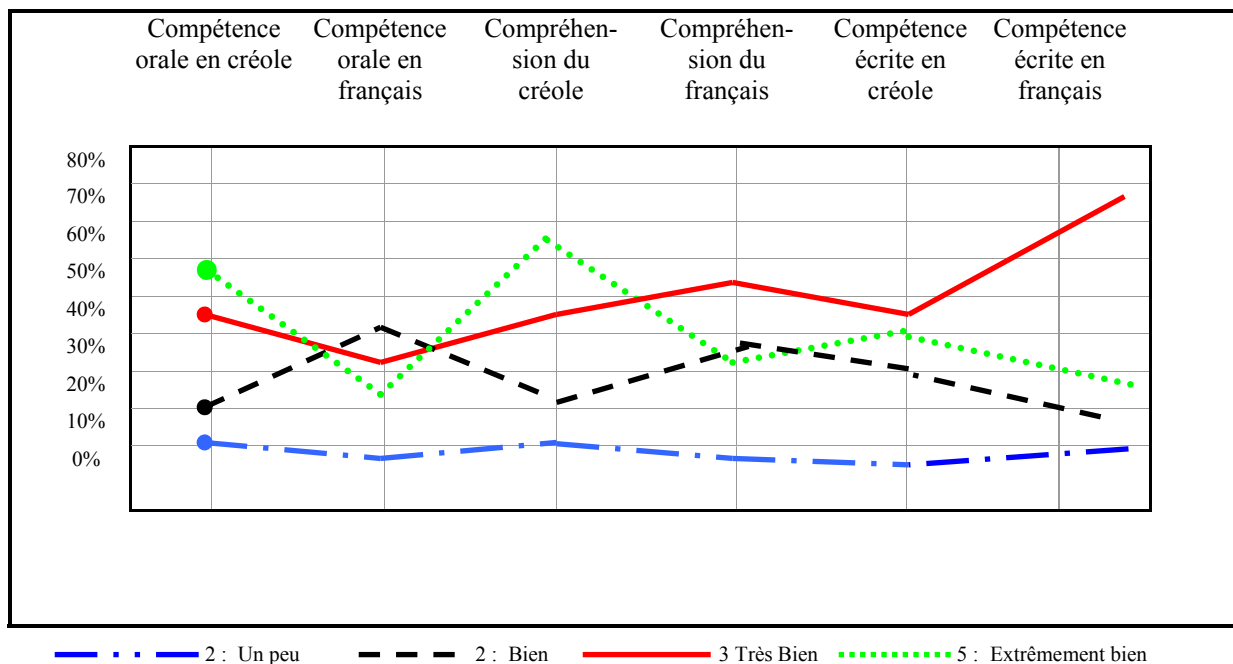


Figure 5.1. Compétences linguistiques déclarées des participants (expression orale, compréhension et expression écrite)

Compréhension des deux langues. Les résultats montrent que 53,6% des participants comprennent le créole « *extrêmement bien* ». Mais, 20% d’entre eux comprennent « *extrêmement bien* » le français. Les 43,2% disent qu’ils comprennent « *très bien* » cette dernière langue, mais 35,2% soutiennent qu’ils comprennent « *très bien* » le créole. Seulement 8% affirment qu’ils comprennent « *bien* » le créole, mais 29,6% le comprennent « *bien* » le français. Environ 2,4% déclarent qu’ils comprennent « *un peu* » le créole. Par contre 3,2% n’ont pas répondu.

Compétence écrite. En vue de cerner de plus près les compétences linguistiques des participants, je leur ai demandé s’ils pouvaient écrire le créole et le français. Ironiquement, quand les données recueillies sont comparées aux autres variables sur les compétences linguistiques (Figure 5.1.), j’ai trouvé que 70,8% d’entre eux écrivent *très bien* le français, mais seulement 38,4% écrivent *très bien* le créole. En outre, environ 17,6% des participants écrivent

le français *extrêmement bien*, 28,8% d'entre eux indiquent qu'ils écrivent le créole *extrêmement bien*, 22,4% disent qu'ils l'écrivent *bien*, 10,8% écrivent *bien* le français, 0,8% déclarent qu'ils écrivent *un peu* cette dernière langue, mais 0,8 ont décidé de ne pas réagir à la question.

5. 1. 2. Question # 2 : quelles sont les attitudes des éducateurs envers le créole haïtien et la variété française dans le domaine formel et le domaine informel ?

L'une des préoccupations majeures de cette étude était d'identifier les attitudes des participants envers les langues qu'ils déclarent capables de parler, de comprendre et d'écrire. Pour investiguer cette variable, j'ai posé trois questions : (1) quelle langue utilisent-ils dans les situations formelles et informelles ? (2) quelle langue préfèrent-ils dans les domaines formels et informels ? (3) quelle langue choisissent-ils pour atteindre les objectifs de l'éducation nationale ? Les réponses à ces questions feront donc l'objet du corpus des trois sections qui suivent : l'usage des langues par les participants, leurs préférences et leurs choix linguistiques.

5. 1. 2. 1. Usage des langues par les participants

La distribution des fréquences des réactions rapportées dans les prochaines sections (Tableau 5.2) révèle qu'il y aurait une différence assez consistante dans l'usage des deux langues. Le créole est employé surtout dans les situations moins sérieuses. L'usage du créole et du français à la fois est fait dans les situations plus ou moins sérieuses. Le français est employé surtout dans les situations sérieuses ou officielles. Les réactions ont suivi une échelle de valeurs préétablie allant de -1 à +5, où 1= Toujours créole (TC) ; 2= Créole souvent (CS) ; 3 = Créole et français (CF) ; 4= Français souvent (FS) et 5= Toujours français (TF) (voir l'annexe). La question directrice était alors : quelle langue les éducateurs utilisent-ils dans les domaines formels et informels ? Dans les prochaines sections, j'ai proposé deux représentations graphiques des fréquences de réactions des participants (Tableau 5.2. et 5.3.). À partir de ces représentations, deux

Tableau 5. 2. Usage des langues: représentation graphique des fréquences de distribution

Quelles langues employez-vous pour parler avec les personnes suivantes:	Aucune réponse		Tjrs* créole		Créole, souvent		Créole/ français		Français, souvent		Tjrs. français		Total des %**
	Fq.***	%	fq.	%	fq.	%	fq.	%	fq.	%	fq.	%	
Informelles													
Vos parents?	1	0,8	58	46,4	34	27,2	31	24,8	1	0,8	0	0	100
Vos voisins?	2	1,6	46	36,8	50	40	19	15,2	6	4,8	2	1,6	100
Vos enfants?	15	12	5	4	19	15,2	57	45,6	23	18,4	6	4,8	100
Vos confrères dans les rues?	2	1,6	11	8,8	43	34,4	43	34,4	24	19,2	2	1,6	100
Vos confrères au travail ?	2	1,6	2	1,6	12	9,6	66	52,8	36	28,8	7	5,6	100
Le directeur de votre école?	4	3,2	1	0,8	7	5,6	28	22,4	45	36	40	32	100
L'inspecteur de l'éducation?	8	6,4	1	0,8	2	1,6	11	8,8	38	30,4	65	52	100
Formelles													

*Toujours; ** Total des moyennes; *** Fréquence de distribution

schémas composés de trois types d'usages (informel, moins formel et formel) semblent avoir émergé.

D'abord, il y a les langues utilisées avec les parents (TC=46,4%, CS=27,2, CF=24,8) et les voisins (TC=36,8, CS=40, CF=15,2) (USAGE #1). Ensuite, il y a celles employées en s'adressant aux enfants (CS=15,2, CF=45,6, FS=18,4) et en conversant avec les confrères dans les rues (CS=34,4 ; CF=34,4 ; FS=19,2) et au travail (CS=9,6 ; CF=52,8 ; FS=28,8) (USAGE # 2). Finalement, il y a eu les langues employées en s'adressant au directeur de l'école (CF=22,4, FS=36, TF=32) et à l'inspecteur de l'éducation nationale (FS =30,4 ; TF=52) (USAGE # 3). Une explication est proposée ci-dessous :

USAGE #1. En conversant avec les parents, les 46,4% des participants déclarent utiliser « *toujours le créole* », 27,2 affirment qu'ils font « *toujours* » l'emploi de cette langue dans la

même situation de communication et 24,8 déclarent employer « *le créole et le français à la fois* ». Aucun (00%) ne déclare employer « *le français seul* » et seulement 0,8% affirment qu'ils l'emploient « *souvent* ». En s'adressant aux voisins, 36,8% d'entre eux utilisent « *toujours le créole* », 40 emploient « *souvent le créole* » et 15% déclarent qu'ils utilisent « *les deux langues à la fois* ». Pourtant, seulement 2% disent qu'ils ont toujours fait l'usage du « *français distinctement* ». En communiquant à leurs propres enfants à la maison, les 45,6% d'entre eux soutiennent qu'ils utilisent « *le français et le créole* » de façon égale, 4% disent « *toujours le créole* », 15,2 utilisent souvent cette dernière langue ; 5% affirment qu'ils emploient « *toujours le français* » et 18,4 % déclarent utiliser cette langue « *souvent* ».

USAGE #2. Pour s'adresser aux confrères rencontrés dans les rues, 34,4 utilisent « *souvent le créole* », 34,4 % se servent des deux langues et 19,2% déclarent employer le français « *souvent* ». En parlant avec ces individus au travail, 2% seulement attestent avoir utilisé « *toujours le créole* », 53% disent qu'ils utilisent « *le français et le créole* » et 29% déclarent avoir fait « *toujours* » l'usage du français et 9,6 affirment avoir employé cette langue « *souvent* ».

USAGE #3. En parlant au directeur de l'école où ils travaillent et aux inspecteurs de l'éducation nationale, les pourcentages déplacent significativement en direction de la variété française. Par exemple, pour parler avec le directeur de l'école, 6% des participants utilisent *le créole le plus souvent* », mais 22,4% se servent du créole et du « *français à égalité* », 36% utilisent « *le français le plus souvent* » et 32% « *le français seulement* ». De plus, pour s'adresser aux inspecteurs de l'éducation nationale visitant les salles de classe, 30,4 % des participants utilisent « *le français le plus souvent* », et 52% emploient « *le français seulement* ».

5. 1. 2. 2. Tendances centrales des participants

Afin de saisir les tendances centrales des participants, je me suis servi du tableau que A. Ramirez (1990) a développé pour identifier les tendances centrales des sujets parlant l'espagnol et l'anglais aux États Unis. Dans la présente étude, les détails statistiques résultant de l'emploi de ce procédé réaffirment les résultats rapportés plus haut. Il émerge (Tableaux 5.2 et 5.3) que le créole circule un peu partout dans le continuum linguistique haïtien. Pourtant, son usage a été aperçu essentiellement dans les domaines moins sérieux et dans l'intimité. Par contre, le français semble avoir gardé encore sa place traditionnelle de langue-prestige dans l'esprit des Haïtiens : l'usage du français est cohérent surtout dans les conversations formelles ou officielles.

En général, six tendances centrales ont été identifiées sur l'usage des langues :

- (1) Dans l'intimité, en parlant aux membres de la famille, les participants ont tendance à utiliser « *toujours le créole* » (Moyenne (μ) =1,83 ; Médiane (Md) =2,00 ; Mode (Mo)=1).
- (2) Pour parler avec les voisins et les enfants, ils ont tendance à employer « *le créole et le français* » (μ =3,40 ; Md =2,00 ; Mo =1).
- (3) Dans les situations plus ou moins formelles, notamment la conversation entre les compagnons de travail, leur tendance est de se servir du « *créole et du français* ».
- (4) Pour parler aux autres confrères rencontrés dans les rues, ils utilisent « *le créole le plus souvent* » (μ =2,75 ; Md =3,00 ; Mo =2).
- (5) Dans les domaines plus sérieux, pour communiquer avec les confrères au travail, ils ont tendance à employer le créole et le français à la fois (μ =3,32 ; Md =3,00 ; Mo =3,00).

- (6) Dans la communication sérieuse, formelle ou officielle, la tendance centrale de la population est d'utiliser « le français seulement ». Par exemple, pour parler au Directeur de l'école, ils emploient « le français souvent » ($\mu = 4,02$; $Md = 4,00$; $Mo = 3,00$) et pour s'adresser aux Inspecteurs de l'Education Nationale visitant les salles de classe, ils déclarent qu'ils font l'usage du « français seulement » ($\mu = 4,50$; $Md = 5,00$; $Mo = 5,00$).

5. 1. 2. 3. Comparaison des mesures de tendance centrales utilisées

Il n'est pas aisé de comparer les mesures de tendance centrale puisqu'une décision totalement mathématique est impossible. Les choix des mesures appropriées dépendent alors des données auxquelles le chercheur ou le lecteur s'attend. Sanders & Allard (1992 : 78) affirme qu'« *il n'y a pas de règle générale pour [comparer] les mesures de tendance centrale et déterminer laquelle est la plus appropriée pour décrire une distribution donnée* » En d'autres termes, selon le besoin, il est possible de déterminer les tendances centrales à partir de la moyenne arithmétique, de la médiane ou du mode. Si la distribution des mesures est parfaitement symétrique, le problème ne se pose plus : la moyenne, la médiane et le mode ont la même valeur.¹⁸

Dans la présente étude, l'analyse des trois mesures indique que les distributions des valeurs sont presque toutes dissymétriques. Un regard des six tendances centrales évoquées (voir la section précédente) révèle que, dans les tendances #1 ($\mu = 1,83$; $Md = 2,00$; $Mo = 1$), ($\mu = 3,40$; $Md = 2,00$; $Mo = 1$) et #2 ($\mu = 2,75$; $Md = 3,00$; $Mo = 2$), le mode possède la plus petite valeur, la

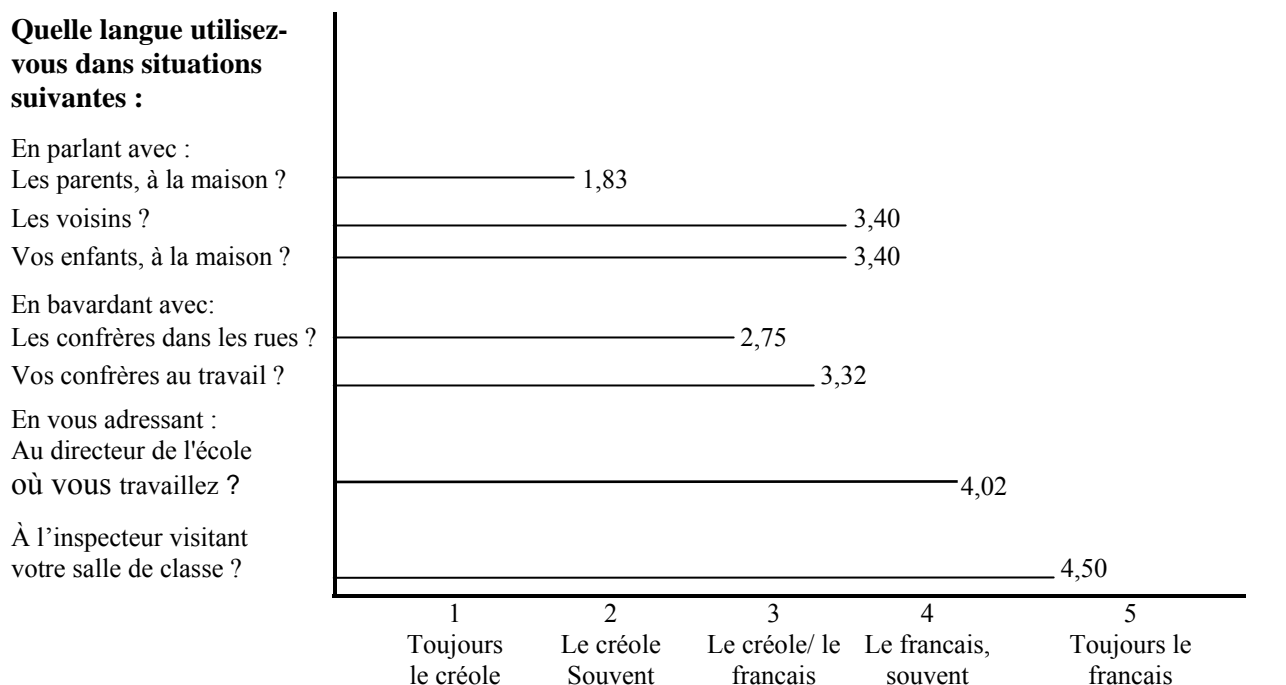
¹⁸ En revanche, « *dans une distribution dissymétrique, les valeurs des trois mesures sont différentes. Dans une distribution positivement dissymétrique, le mode possède la plus petite valeur ; la moyenne a la plus grande valeur et la médiane se situe entre les valeurs de la moyenne et du mode. Dans une distribution négativement dissymétrique, le mode a la plus grande valeur des trois mesures, la moyenne possède la plus petite valeur et comme toujours la médiane se situe entre le mode et la moyenne* » Sanders & Allard (1992 : 78).

moyenne se déplace vers les grandes valeurs et la médiane se place entre le mode et la moyenne. De la sorte, la distribution est positivement dissymétrique. C'est aussi le cas des tendances #3 (où $\mu=3,32$; Md =3,00 et Mo =3,00) et #4 (où $\mu=4,02$; Md =4,00 et Mo=3,00). Cependant, dans la tendance #5 ($\mu=4,50$; Md =5,00 ; Mo =5,00), le mode a la plus grande valeur des trois mesures, la valeur de la médiane et celle du mode sont identiques et la moyenne a la valeur la plus faible. Cette distribution est donc négativement dissymétrique.

5. 1. 2. 4. Différences dans les réactions sur l'usage des langues

Non seulement les différences découvertes préalablement (Tableau 5.2.) sont réaffirmées, j'ai aussi trouvé (Tableau 5.3.) que les participants auraient détenu une certaine tendance à employer de façon dichotomique les deux langues. Par exemple, dans le domaine informel et dans l'intimité, en communiquant avec les enfants et les voisins (créole et français :

Tableau 5. 3. Usage du créole et du français dans la communication : représentation des tendances de la population (basé sur le modèle d'A. Ramirez, 1990 : 261)



3,40=3,40), ils emploient plus de français que de créole. Pourtant, en s'adressant aux parents (1,83), ils emploient plus de créole que de français (3,40=3,40>1,83). Dans le domaine moins formel, en conversant avec les collègues dans les rues, ils utilisent plus de créole (le créole et le français= 2,75) ; mais, ils emploient plus de français en communiquant avec les confrères au travail (le créole et le français : 3,32). Dans les conversations officielles, en s'adressant au directeur (toujours le français : 4,02) et à l'inspecteur du Ministère de l'Éducation Nationale (toujours le français : 4,50), ils utilisent surtout le français.

5. 1. 2. 5. Test Khi-carré des réactions sur l'usage des langues

En vue de déterminer si les différences étaient significatives, j'ai administré le Test Khi-carré. Dans ce test, le degré de liberté (dl) de la distribution des réactions est : 2. Pour ce degré de liberté, la probabilité (p) est inférieure ou égale à 0,001. Or, à ce niveau, le résultat du Khi-carré (χ^2) doit être $\geq 13,82$ pour que les différences soient significatives. Puisque χ^2 est égal 125,06, je conclus alors que les différences dans les réactions sur l'usage des langues sont significatives au seuil de signification désiré (0,001).

5. 1. 3. Préférences linguistiques des participants

Pour identifier les préférences linguistiques des participants, je leur ai posé vingt questions. La majorité d'entre elles a été envisagée dans la section précédente sous d'autres formats. Cette stratégie visait à vérifier la fidélité des réactions avancées antérieurement. J'ai regroupé subtilement les questions en deux catégories. Sept d'entre-elles, notamment la première, la deuxième, la sixième, la onzième, la seizième, la dix-septième et la vingtième question portaient sur les préférences par rapport aux fonctions informelles. Les treize autres questions se concentraient sur leurs préférences linguistiques par rapport aux fonctions formelles. Afin de garder mon intention indiscernable, je n'ai pas suivi cet ordre de distribution.

Les fréquences de distributions (Tableau 5.4) semblent confirmer les informations obtenues antérieurement sur l'usage des langues.

Trois scénarios ont été dégagés. La majorité des participants préfère le créole dans les domaines informels, le français et le créole dans les situations moins formelles et le français dans les domaines formels ou officiels. Par exemple, dans la famille, en plaisantant avec leurs parents (TC=35,2% ; CS=20 ; CF=39,2 /FS=4,80 & TF=0,80) et en s'adressant aux voisins (TC=49,6%, CS=28,8, CF=9,3/FS=3,1 & TF=0,00), ils préfèrent faire l'usage du créole.

Par contre, dans l'intimité pour faire la cour à une fille (TC=2,4%, CS=35,2, CF=27,2/FS=19,2 & TF=14,2), ils préfèrent l'usage du créole et du français. Dans les domaines les plus sérieux, notamment en s'adressant aux étudiants universitaires (TC=2,4% ; CS=22,4 ;

Tableau 5. 4. Préférences des langues dans la communication : représentation graphique des fréquences

Quelles langues préférez-vous dans les situations suivantes:	Aucune Réponse		Tjrs* le créole		Créole, souvent		Créole/ français		Français, souvent		Tjrs. le français		% Total
	fq. **	%	fq.	%	fq.	%	fq.	%	fq.	%	fq.	%	
Informelles													
La famille	0	0	44	35,2	25	20	49	39,2	6	4,8	1	0,8	100
Le voisinage	2	0	42	33,6	44	35,2	33	26,4	5	3,9	1	0,9	100
La cour à une fille	18	14,4	2	1,6	3	2,4	44	35,2	34	27,2	24	19,2	100
Entretien univ***	0	0	2	1,6	28	22,4	36	28,8	39	31,2	20	16	100
Conf. Littér****	15	12	2	1,6	2	1,6	43	34,4	32	25,6	31	24,8	100
Une messe	8	6,4	14	11,2	12	9,6	71	56,8	13	10,4	7	5,6	100
Un sermon	7	5,6	7	5,6	17	13,6	62	49,6	19	15,2	13	10,4	100
Demande d'emploi	7	5,6	1	0,8	3	2,4	25	20	37	29,6	52	41,6	100
Au tribunal	16	12,8	3	2,4	1	0,8	43	34,4	25	20	37	29,6	100
Inspection officielle	6	4,8	1	0,8	2	1,6	27	21,6	36	28,8	53	42,4	100
Formelles													

*Toujours ; **Fréquence ; *** Entretien universitaire **** Conférence sur la littérature

CF=22,4/FS=31,2 & TF=6,9) et en présentant une conférence sur la littérature (TC=1,6%, CS=1,6, CF= 34,4/ FS=25,6 & TF=24,8), ils optent pour l'emploi du français. Dans les services religieux, par exemple, lors d'une messe par le prêtre (TC=11,2%, CS=8,6, CF=56,8 / FS=10,4 & TF=6,6) et un sermon par le pasteur (TC=5,6%, CS=13,6, CF=49,6 /FS=15,2 & TF=10,4), ils préfèrent l'usage du français et du créole à la fois.

En revanche, leurs positions étaient devenues plus distinctes en ce qui concerne les situations formelles et officielles. Par exemple, pour demander un emploi (TC=0,8%, CS=2,4, CF=20/ FS=29,6 & TF=41,6), lors d'un procès (TC=7,2%, CS=4,8, CF=24 /FS=21,6 & TF=22,4) et à l'occasion de la visite d'un inspecteur du Ministère de l'Éducation Nationale (TC=0,8%, CS=1,6, CF=21,6/FS=28,8 & TF=42,4), les participants déclarent qu'ils préfèrent employer le français.

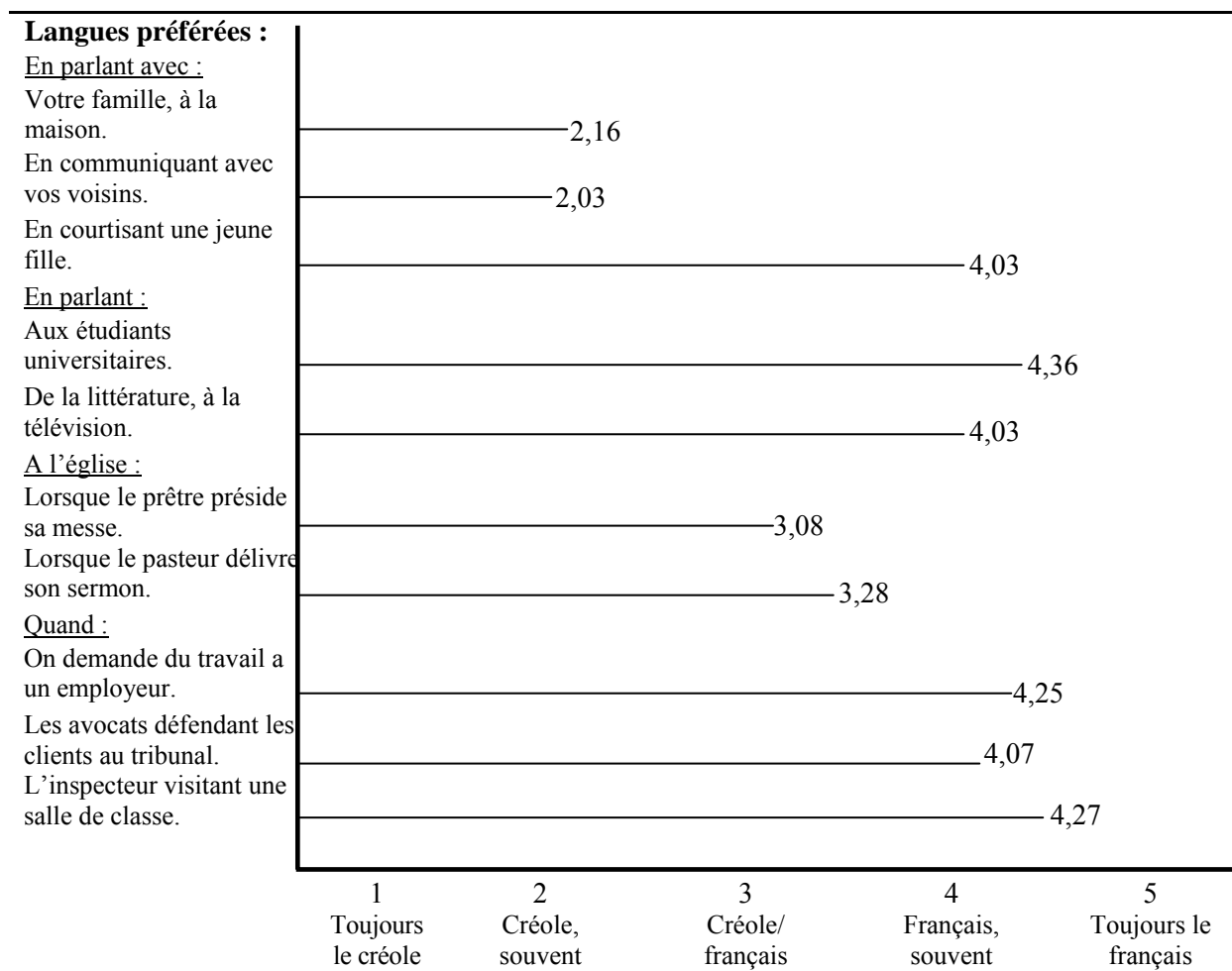
5. 1. 3. 1. Tendances centrales des participants

Les fréquences de distribution des réactions des participants (Tableau 5.4) montre qu'il y aurait quatre tendances associées à la variable « préférences linguistiques ». En ce qui concerne l'enseignement supérieur et universitaire (moyenne=4,36; médiane=4; mode=5, déviation=1,095), les résultats révèlent qu'ils préfèrent surtout le français (TENDANCE 1). Similairement, lors d'une demande d'emploi (moyenne=4,25; médiane=4; mode=5 ; déviation=0,974), ils préfèrent employer le français (TENDANCE 2). À l'occasion des messes par le prêtre (moyenne=3,08; médiane=3; mode=3; déviation= 1,204), d'un sermon religieux par le pasteur (moyenne= 4; médiane= 4; mode= 1,16 ; déviation= 1,168) et dans les contacts formels ou officiels avec un inspecteur officiel (moyenne=4,25; médiane=4; mode=5 ; déviation=0,86), ils préfèrent employer le français (TENDANCE 3).

Dans les autres situations informelles, notamment la famille (moyenne= 2,35; médiane= 2; mode= 2 ; déviation=0,99) et le voisinage (moyenne= 2,25; médiane=2; mode=2 ; déviation=1,05), les participants préfèrent faire l'emploi du créole (TENDANCE 4). Pourtant, une exception a été observée. Dans le domaine de l'intimité, pour faire la cour à une fille (moyenne= 4,03 ; médiane=4 ; mode=3 & déviation=1,17), les participants préfèrent utiliser surtout le français. Les tendances centrales des participants (Tableau 5.5.) semblent avoir corroboré les données rapportées antérieurement sur l'usage des langues. Dans ce tableau, les différences (dif) entre les préférences linguistiques des participants deviennent plus tangibles. Par exemple, dans le domaine informel (Communication entre la famille et les voisins), les préférences des participants sont respectivement : 2,16 et 2,03 (dif=-0,13). Cette différence (0,13) apparaît inférieure en comparaison aux autres. Dans le domaine de l'intimité (entre « la cour à une jeune fille » et « la communication avec la famille »), les préférences linguistiques des participants sont respectivement : 2,16 et 4,03 (dif=1,87)). Cette différence est 14,38 fois plus grande que la précédente (0,13).

Dans les domaines traditionnellement les plus sérieux, notamment l'éducation nationale (« en parlant aux étudiants universitaires » et « en parlant de la littérature à la télévision »), les préférences des participants sont : 4,36 et 4,03 (dif=0,33) respectivement. Entre les variables : « lorsque le prêtre préside sa messe » et « lorsque le pasteur délivre le sermon », leurs préférences sont respectivement 3,08 et 3,28 (dif=0,2). Entre « quand on demande du travail » et « lorsque les avocats défendent le client », les préférences des participants sont respectivement : 4,25 et 4,07 (dif=0,18). Entre « lorsque les avocats défendent les clients » et « lorsque l'inspecteur visite la salle de classe » (deux domaines généralement perçus comme étant formels ou officiels), les préférences des participants sont respectivement :

Tableau 5. 5. Préférence linguistique des participants: représentation graphique des tendances centrale (basée sur le modèle d’A. Ramirez, 1990 : 261)



4,07 et 4,27 (Dif= 0,2). En outre, deux groupes de variables paraissent particulièrement identiques : (1) à l'église (« entre lorsque le prêtre préside sa messe » et « lorsque le pasteur délivre son sermon » (dif=0,2)) et (2) dans le domaine bureaucratique (« entre lorsque les avocats défendent son client » et « lorsque l'inspecteur visite une salle de classe » (dif=0,2)).

5. 1. 3. 2. Test Khi-carré des réactions sur les préférences linguistiques

Afin de tester la crédibilité des différences statistiques observées dans cette section, un Test Khi-carré a été administré. Le test (voir l'annexe) a révélé que les différences sont

significatives au seuil désigné ($p=0,001$). Dans cette mesure, le degré de liberté de la distribution des réactions est 18. Or, à ce niveau, le résultat du Test Khi-carré devait être ≥ 42 pour que les différences soient significatives. Puisque le résultat du test est 106,84, je conclus que les différences dans les réactions sur les préférences linguistiques sont significatives.

5. 1. 4. Choix linguistiques des participants

En vue de déterminer le choix linguistique des participants, je leur ai proposé huit objectifs (voir l'annexe) dont ils devaient simplement indiquer le degré de signification à travers une échelle de valeur préétablie à cet effet (voir le questionnaire complet à l'annexe). Ces objectifs étaient présentés dans l'ordre suivant : (1) réussir dans cette société ; (2) réduire le taux d'analphabétisme ; (3) avoir plus de contact avec le reste du monde ; (4) trouver un bon travail plus tard ; (5) avoir accès à plus de textes scientifiques et littéraires ; (5) améliorer la production intellectuelle et littéraire ; (7) mieux comprendre les autres Haïtiens et (8) entraîner Haïti à devenir une nation puissante.

La plupart d'entre les participants (70%) estime qu'« *améliorer la production intellectuelle et littéraire et le développement du pays* » seraient les objectifs les plus importants. Un pourcentage significatif croit que le « *succès des étudiants dans leur société* » (65%), le « *contact des haïtiens avec le reste du monde* » (65%) et « *mieux comprendre les autres Haïtiens* » (65%) seraient les plus importants. Parmi eux, 60% pensent qu'« *avoir un bon travail dans l'avenir* » serait le plus important. Pourtant, 55% croient que « *avoir accès à plus de textes scientifiques et littéraires* » serait les objectifs les plus importants et seulement 40% pensent que « *réduire le taux d'analphabétisme* » devait être l'objectif majeur de la nation.

L'importance des objectifs de l'éducation étant déterminée, les participants devaient indiquer la langue qu'ils choisiraient pour les atteindre. J'ai trouvé que la majorité d'entre eux

5. 1. 5. Vérification de l'hypothèse # 1

La première hypothèse a été exprimée en ces termes : « *si l'éducateur a une attitude positive envers le français dans le domaine formel, son attitude est alors positive à l'usage de cette langue dans l'institution scolaire* ». Les résultats du premier instrument ont montré que les éducateurs haïtiens préfèrent et choisissent l'usage du français dans les situations formelles et pour atteindre les objectifs de l'éducation haïtienne. Donc, la première hypothèse est supportée.

5. 2. Instrument # 2 : questionnaire qualitatif

Le rôle du questionnaire qualitatif était de compléter les données obtenues à partir de l'instrument quantitatif. J'ai demandé aux participants d'indiquer leurs réactions en peu de mots sur : (1) les avantages et les inconvénients d'un éventuel usage scriptural du créole par l'Institution scolaire et par les écrivains et (2) l'avenir des productions littéraires. Ici, j'ai dû délimiter le débat, sinon, il y aurait sans doute un flot effréné de réponses. Je leur ai proposé des questions à portée qualitative et quantitative. Ce qui implique des résultats quantitatifs et qualitatifs. Les questions posées sous la rubrique quantitative et qualitative étaient essentiellement identiques. Dans le segment quantitatif, les réponses n'ont pas été commentées. Toutefois, les participants ont eu l'occasion d'indiquer les raisons de leurs réponses au segment qualitatif (voir les données qualitatives à l'annexe). En gros, les données recueillies à partir de cet instrument ont attesté les résultats rapportés précédemment sur l'usage, les préférences et les choix linguistiques.

5. 2. 1. Question # 3 : comment les participants perçoivent-ils l'avenir de la production intellectuelle et littéraire ?

Le questionnaire qualitatif offrait aux participants l'occasion d'indiquer leurs positions sur les avantages et les inconvénients d'un emploi scriptural de la langue créole dans les écoles nationales. Ils devaient également indiquer leurs positions en ce qui concerne l'avenir de la

production d'ouvrages scolaires et littéraires en créole. En gros, il arrive que les participants aient montré une forte tendance à employer le français et le créole dans les salles de classe. Mais, ils estiment que le créole ne devrait pas être obligé par le Pouvoir. Un grand nombre d'entre eux disent qu'ils auraient même regretté un emploi obligé du créole dans le système éducatif. De plus, la majorité ne pense pas qu'il serait nécessaire que les futurs instituteurs utilisent largement les textes créoles dans leurs cours. Les détails statistiques sur l'usage des langues dans les domaines informels, moins formels et formels sont rapportés dans les prochaines sections.

5. 2. 1. 1. Données quantitatives

Il arrive que dans la section quantitative, les attitudes linguistiques des participants soient manifestées avec une acuité toute particulière. L'analyse des résultats montre qu'ils seraient défavorables envers l'usage officiel du créole dans l'enseignement et dans les lettres nationales.

5. 2. 1. 1. 1. Sur l'usage des langues dans les lettres nationales

Les participants ont répondu à la question suivante : dans quelle(s) langue(s) les éducateurs écrivent-ils une lettre à un parent, un ami, au fiancé et à l'employeur ? Les résultats montrent qu'ils écrivent en français et détiennent des attitudes d'opposition envers l'usage scriptural du créole dans ces domaines. Par exemple, pour écrire des lettres aux parents, 55% utilisent le français et seulement 10% se servent du créole. Pour rédiger des lettres aux amis (es), 80% disent qu'ils utilisent le français seulement et 5% déclarent utiliser le créole seulement. À l'exception de 5% qui rédigent des lettres en créole à leur fiancé(e), 85% rapportent qu'ils écrivent toujours en français. Similairement pour écrire des lettres à l'employeur, 85% témoignent qu'ils font toujours l'usage du français tandis que 5% seulement confirment qu'ils utilisent la langue créole.

J'étais également intéressé à savoir si les participants pensent qu'il serait possible d'écrire en créole un ouvrage de physique, un matériel de la littérature haïtienne et une bonne dissertation

sur la littérature française. J'ai trouvé que 15% d'entre eux pensent qu'on pourrait écrire un ouvrage pour l'enseignement de la physique en créole, mais 55% détiennent une opinion contraire et 30% étaient neutres. Quant à la dissertation littéraire, 35% pensent qu'il est possible, 25% ne pensent pas que le créole est approprié et 40% étaient neutres. Pour ce qui est de la production des ouvrages créoles en vue d'un éventuel instruction littéraire, j'ai eu les résultats suivants : 10% « oui », 35% « non » et 55% « neutres ».

5. 2. 1. 1. 2. Sur l'usage des langues dans l'enseignement

J'ai posé aux participants la question suivante : *quelles langues les élèves parlent-ils en classe?* J'ai trouvé qu'ils dispensent leurs cours en français et en créole. La plupart d'entre eux supportent l'enseignement bilingue. Pourtant, tous ont eu des réserves en ce qui concerne la créolisation de l'enseignement de certaines disciplines. Par exemple, la majorité (60%) des réactions est partagée entre le « oui » et le « non » (oui : 30% et non : 30%). Si les neutres (40%) étaient partagés à parties égales entre les « oui » et les « non », il y aurait alors 50% des participants à répondre par « oui » et 50% par « non ». Cela impliquerait qu'il y a ici 50% de réponses positives pour l'utilisation du français et 50% pour l'utilisation du créole. Pour savoir si les éducateurs parlaient exclusivement le français en classe, 40% des participants disent : « oui » et 25% répondent : « non ». Là encore, il y a eu une neutralité de 35%. Si l'on met ensemble ceux (50%) qui déclarent « oui » pour la question précédente et ceux (40%) qui affirment parler le français uniquement, cela portera la fréquence de participants utilisant le français comme la langue d'enseignement à 90%.

À partir d'une question de contrôle, j'ai cherché à savoir s'ils dispensent leurs cours en français strictement. Les réponses à cette question font découvrir de plus près leurs attitudes en ce qui concerne un changement éventuellement profond du statut du créole dans le système

éducatif. J'ai trouvé que leurs réactions (55%) corroborent ce qu'ils ont précédemment affirmé. Quand, pour vérifier à nouveau cette information, j'ai posé la même question sous une autre forme, une différence de 5% seulement a été perçue. J'ai trouvé que 50% utilisent le créole et le français. Pour savoir s'ils dispensent des cours de grammaire créole, 40% déclarent dispenser des cours de grammaire créole et 40% disent qu'ils ne les font jamais. Là encore, il y a une balance. Quant à l'enseignement de lecture et de poésie, leurs attitudes ont été très catégoriques : 65% suggèrent qu'ils emploient le français exclusivement tandis que 15% font ces cours en utilisant parfois le créole.

5. 2. 1. 1. 3. Sur l'avenir d'un enseignement bilingue

J'avais voulu connaître la position des participants au cas où ils devraient, « si cela était encouragé par le Ministère de l'Éducation Nationale », utiliser largement les textes littéraires créoles dans leurs cours. Les participants ont semblé avoir répondu là encore par la négative. Les résultats indiquent que leurs attitudes sont probablement négatives envers l'utilisation obligatoire du créole dans l'enseignement. Si cela était encouragé par le ministère éducatif national, 20% seulement d'entre eux utiliseraient largement les textes littéraires créoles dans leurs cours et 70% auraient regretté le fait que le créole soit employé officiellement dans l'enseignement. Finalement, une majorité distincte (60%) ne pensent non plus qu'il serait nécessaire que les futurs instituteurs utilisent largement les textes littéraires créoles dans leurs cours.

5. 2. 2. Vérification de l'hypothèse # 2

La deuxième hypothèse testée était la suivante : « *si l'éducateur est favorable envers l'usage du français dans l'institution scolaire, il aura une attitude positive envers la production littéraire en français* ». J'ai trouvé que la majorité des participants affirment une tendance à employer le français dans les salles de classe. Ces derniers ne pensent pas qu'il serait nécessaire

que les futurs instituteurs utilisent largement les textes créoles dans leurs enseignements. Ils déclarent qu'ils auraient même regretté un emploi obligé ou officiel du créole dans les salles de classe. En conséquence, il est vraisemblablement qu'ils détiennent une attitude positive envers la production littéraire en français. La deuxième hypothèse est par conséquent acceptée.

5. 3. Instrument # 3 : le MGT

Afin d'identifier les stéréotypes des participants envers les autres locuteurs natifs, j'ai employé le MGT. Les voix enregistrées de deux émetteurs (masculin et féminin, n=2) présélectionnés étaient jouées. D'abord, les participants écoutaient jouer les messages des émetteurs. Ensuite, ils devinaient la personnalité, l'apparence sociale et la capacité professionnelle de ces derniers (voir aussi la description complète du MGT au chapitre 3). J'ai proposé ci-dessous les résultats détaillés de leurs réactions.

5. 3. 1. Question # 4 : quelles seraient les attitudes détenues par les éducateurs à l'égard des locuteurs natifs du créole haïtien?

À partir du calcul des moyennes générales des réactions positives sur les trois variables étudiées : personnalité, distance sociale et profession probable, j'ai trouvé que les éducateurs auraient une attitude positive envers le locuteur du français et le locuteur du créole mésolectal. Pourtant, il existe une grande probabilité que les participants aient une attitude négative envers le locuteur du créole basilectal. Les scores du locuteur basilectal ont toujours été maintenus à des niveaux relativement bas. Les différences entre les scores du locuteur du basilect et celles des autres locuteurs sont relativement larges et constantes. Le locuteur du basilect a eu respectivement les scores suivants : 19% ; 31,3% et 4,77%. Pourtant, ces chiffres ont été, par estimation, doublé (36,94% ; 58,22% et 13,46%) dans le cas du locuteur mésolectal, et même triplé (40,21% ; 58,8% et 17,81%) en faveur du locuteur de la variété française. Ces données illustrent donc les notions de

langue-prestige agitées par Labov (1972). Une synthèse des moyennes des réactions sur les trois variables fondamentales étudiées (personnalité probable, affinités sociales et Sur la profession probable) est ainsi proposée ci-après (voir aussi l'annexe).

5. 3. 1. 1. Sur la personnalité probable

(1). Attitudes positives envers le locuteur du texte lu en français :

Moyenne générale : 40,21%

(2). Attitudes positives envers le locuteur du texte lu en créole mésolectal :

Moyenne générale : 36,94%

(3). Attitudes positives envers le locuteur du texte lu en créole basilectal :

Moyenne générale : 19%

5. 3. 1. 2. Sur les affinités sociales

(1). Attitudes positives envers le locuteur du texte lu en français :

Moyenne générale : 58,8%

(2). Attitudes positives envers le locuteur du texte lu en créole mésolectal :

Moyenne générale : 58,22%

(3). Attitudes positives envers le locuteur du texte lu en créole basilectal :

Moyenne générale : 31,3%

5. 3. 1. 3. Sur la profession probable

(1). Attitudes positives envers le locuteur du texte lu en français :

Moyenne générale : 17,81%

(2). Attitudes positives envers le locuteur du texte lu en créole mésolectal :

Moyenne générale : 13,46%

(3). Attitudes positives envers le locuteur du texte lu en créole basilectal :

Moyenne générale : 4,77%.

5. 3. 1. 4. Test Khi-carré des réactions ou stéréotypes des participants envers le discours des locuteurs natifs du créole haïtien

Entre le locuteur basilectal et le locuteur mésolectal, la différence des moyennes est : 17,94 ; 26,92 et 8,69 (respectivement sur la personnalité probable, les affinités sociales et la profession probable). Entre le locuteur basilectal et le locuteur du français, la différence des moyennes est : 21,21 ; 27,5 et 13,04 (respectivement sur la personnalité probable, les affinités sociales et la profession probable). Pour déterminer le degré de signification des différences statistiques dans les trois scores (le français, le créole basilectal et le créole mésolectal), j'ai exploité là aussi le Test Khi-carré. Dans cette mesure, j'ai élevé le seuil de signification à 0,05. Cela signifie qu'avec cette probabilité, le test serait jugé négatif si la moyenne échantillonnale est significativement inférieure à la valeur a priori (5%). Selon la table de distribution du Test Khi-carré (X^2) de Fisher et Yates proposé par A. François (1992), X^2 est positif si et seulement s'il est $\geq 11,07$. Or, puisque le Khi-carré obtenu a été seulement 2,15. Donc, les différences ne sont pas significatives.

5. 3. 2. Vérification des hypothèses 3 et 4

Hypothèse # 3. À partir des informations disponibles avant ce travail, j'avais aussi postulé que « *plus l'attitude de l'éducateur est positive envers l'usage de la langue française dans l'institution scolaire, plus il juge les locuteurs de cette langue positivement* ». Les deux premiers instruments ont démontré que les éducateurs détendraient une attitude positive envers l'emploi du français dans l'enseignement. Les résultats du MGT indiquent que ces derniers détiendraient une attitude positive envers le locuteur du français et du créole mésolectal. Donc, la troisième hypothèse est maintenue : plus l'attitude de l'éducateur est positive envers l'usage de la langue française dans l'institution scolaire, plus il jugera les autres locuteurs de cette langue positivement.

Hypothèse # 4. « *Quel que soit le milieu géographique ou la classe socioéconomique d'où il vient, il a une attitude négative envers le locuteur du créole basilectal* ». C'était la dernière hypothèse de cette recherche. Les résultats de la présente section semble avoir révélé que, sans égard au milieu géographique et à la classe socioéconomique d'où il vient, le participant observera éventuellement une attitude négative envers le locuteur du créole basilectal. Il conviendrait de rappeler le fait que cette investigation ait eu lieu dans toutes les couches socioéconomiques de la nation (Port-au-Prince, Carrefour et Cité Soleil).

Comme il a été démontré au moyen du MGT, sur la personnalité, la distance sociale et la profession probable de l'émetteur, les scores du basilect ont à peine bougé. De la sorte, il est plausible de conclure que la quatrième hypothèse est aussi supportée.

CHAPITRE 6

DISCUSSIONS

L'analyse des résultats a fourni des détails sur plusieurs points qui sans doute ont affermi nos perceptions générales de la diglossie conflictuelle d'Haïti. Le but du présent chapitre consistera à mettre à profit ces informations en vue d'interpréter l'impact des variables indépendantes testées (usage, choix, préférences linguistiques...) sur la variable dépendante (attitudes linguistiques des bilingues haïtiens) de cette étude. Les trois instruments de recherche avaient été structurés de telle sorte que les informations obtenues soient circonscrites autour des variables indépendantes. Dans les prochaines sections, les résultats les plus pertinents seront identifiés et examinés. Les aspects suivants seront discutés : la thèse centrale défendue, les questions, les hypothèses et les paramètres investigués. Toutefois, avant d'arriver à un débat plus général, je ferai un bref retour sur l'histoire diglossique de trois peuples : les Égyptiens, les Chinois et les Français. Mon but en le faisant sera seulement de montrer le dessein des classes dirigeantes des États qui ont engendré les conflits linguistiques. J'espère, par-là, arriver à mieux cerner les attitudes linguistiques de l'élite bilingue haïtienne. Ce projet sera essentiellement interprétatif, mais cela ne pourra pas être totalement exempt de mon jugement personnel.

6. 1. Discussions spécifiques

6. 1. 1. L'idée centrale

Les discussions sur la diglossie conflictuelle haïtienne aboutissent souvent à des conclusions qui restent au niveau des hypothèses générales non observées localement. En ce sens, j'affirmerais que les détails empiriques leur font sérieusement défaut. L'idée centrale prônée par le présent travail est qu'en observant les attitudes linguistiques des créolophones, il est absolument avantageux de choisir un échantillon local. Une explication possible pour cette opinion est que la

langue créole dépende grandement de la société au sein de laquelle elle est née. Cette théorie trouve ses explications dans deux faits. Tous les créoles ont évolué dans des contextes de barrières culturelles et de luttes de classes sociales. Ainsi, il est à supposer qu'il y ait eu une grande nécessité d'interactions sociales en vue de franchir ces barrières. Les créolistes qui ont essentiellement évoqué ces questions dans leurs travaux sont, notamment Keith Whinnom (1971) dans : Hymes (1971) ; Alleyne (1971) ; Hall (1977) et Steward (1965).

À examiner l'évolution des pidgins, Whinnom (1971) infère qu'il y aurait quatre barrières auxquelles le créole devait faire face. Je les résumerai en termes : (1) écologiques (c'est à dire, la nature du contact culturel), (2) éthologiques (c'est à dire, les attitudes linguistiques de certains locuteurs envers d'autres), (3) mécaniques (c'est à dire, phonétiques) et (4) conceptuels (c'est à dire, lexicologiques). Alleyne (1971) et Hall (1977) reprennent cette thèse en accentuant surtout sur les aspects écologiques et éthologiques. Selon eux, les racines du créole sont plantées dans plénitude du dynamisme d'acculturation.

Steward (1965), pour sa part, traite la question créoliste comme étant une dissymétrie sociale entre les groupes en contact ; c'est-à-dire, en termes de situation dans laquelle les locuteurs d'une « langue-prestige » co-existent avec ceux d'une langue dénigrée et marginalisée socialement.

6. 1. 2. Les hypothèses

Les hypothèses testées dans la présente investigation étaient les suivantes: l'éducateur qui a une attitude positive envers l'usage d'une langue dans le domaine formel aura une attitude positive à l'usage de cette langue dans l'institution scolaire (HYPOTHÈSE #1); s'il est favorable à l'usage d'une langue dans l'institution scolaire, il aura une attitude positive à la production intellectuelle et littéraire dans cette langue (HYPOTHÈSE #2); plus son attitude est positive envers l'usage du

français dans l'institution scolaire, plus il jugera le locuteur du français et du créole mésolectal favorablement (HYPOTHÈSE #3) et quel que soit le milieu ou la classe socioéconomique d'où il vient, il aura une attitude négative envers le locuteur du créole basilectal (HYPOTHÈSE #4). Les résultats ont supporté fermement ces hypothèses. En conséquence, je suis abouti aux implications suivantes :

- (1) Il y a une grande probabilité que l'éducateur détienne une attitude positive envers l'usage du français dans l'institution scolaire.
- (2) Il y a une grande probabilité que l'éducateur dispose d'une attitude positive envers les productions littéraires en français.
- (3) Il y a une grande probabilité que l'éducateur détienne une attitude positive envers les locuteurs du français et du mésolect.
- (4) Quelle que soit la classe socioéconomique d'où il vient, il y a une grande probabilité que le bilingue haïtien montre une attitude négative à l'égard du locuteur basilectal.

6. 1. 3. Les variables

Les principales variables indépendantes investiguées étaient : l'usage des langues, les préférences et les choix linguistiques, les attitudes implicites des participants envers les autres locuteurs créolophones et l'avenir de l'écriture créole. Les trois instruments utilisés (le questionnaire quantitatif, qualitatif et le MGT) dans cette investigation produisent des données à la fois quantitatives et qualitatives. Les résultats les plus pertinents seront interprétés dans les prochaines sections.

6. 1. 4. L'usage du français et du créole

En général, les réactions des participants indiquent que le créole est employé « essentiellement » dans les conversations informelles, mais la langue française est utilisée

« surtout » dans les conversations formelles. L'étude de Ferguson (1959) avait révélé que l'usage du créole serait fait « exclusivement » dans les conversations informelles et le français serait « strictement » employé dans les conversations formelles. Je doute fermement que les résultats de la présente étude aient supporté cette hypothèse. En revanche, les résultats de cette étude appuient les thèses de Valdman (1988), Pedraza Pedro (1980) et Dejean (1993). A. Valdman (1988) affirme qu'il n'existe pas de domaine ou de situation « exclu » de l'utilisation du créole en Haïti. Selon le linguiste haïtien, Y. Dejean (1993), « une diglossie stricte » préviendrait l'interaction pratique entre les monolingues et les bilingues. Or, cette interaction existe bien parmi les deux communautés. Pedraza Pedro, Junior (1980), dont les recherches se concentrent spécialement sur le contact de l'espagnol et de l'anglais à New York, rejette l'idée de « *division stricte* » dans le fonctionnement diglossique.

Par ailleurs, la théorie de Ferguson a été aussi réévaluée par Fishman (1971), Chaudensson (1979) et Marcellesi (1980). Les trois linguistes ont prôné une diglossie surtout plus ouverte avec, en scène, deux langues quelconque aux prises dans une même communauté. J'ai aussi trouvé qu'il existe une différence insignifiante ($df=0,9$) entre la moyenne générale des participants (20%) qui déclarent utiliser seulement le français et la moyenne (29%) de ceux qui utilisent le français et le créole simultanément dans leur interaction. Cette différence est à mon avis symptomatique puisqu'elle représente les preuves que les bilingues haïtiens utilisent largement le « code switching » dans leur interaction. En ce sens, cette étude réaffirme les révélations d'Hymes (1986) et de R. Mesthrie (2001) sur l'existence du « code switching » dans les communautés diglossiques.

Les auteurs perçoivent le « code switching » en termes de stratégie communicative liée aux conditions diglossiques. Il s'agit, selon eux, d'une stratégie particulièrement entreprise par les bi-

ou multilingues pour les raisons idéologiques suivantes : la croyance sur la conformité d'un code à un domaine spécifique, l'adaptation d'une discussion à un sujet spécifique, le renforcement d'un message en termes de solidarité, la connaissance limitée d'un code donné. Les résultats adossent également les découvertes de Blom et de Gumperz (1972) en ce qui concerne l'usage des langues à Hemnesberget, un village du nord de la Norvège. Ce travail est sans doute la toute première vraie tentative qui expliquerait les raisons pour lesquelles les codes commutent à travers le discours. Dans ce village, deux variétés sont utilisées (le ranamâl, le dialecte local et le « bomâl », la variété officielle). Ces variétés ont des fonctions sociologiques similaires à celles que détiennent le français et le créole haïtien.

Les chercheurs ont aussi trouvé que le choix de la langue n'est ni arbitraire ni fortuit. Les villageois utilisent les deux variétés dans des occasions différentes, à cause de leurs significations socioculturelles différentes. Le ranamâl est utilisé dans les activités qui s'identifient avec la culture locale. En revanche, le bokmâl est employé dans les activités officielles, telles que l'école, l'église et le média. Les chercheurs trouvent aussi que le « code switching » a été exploité en réponse à un grand nombre de facteurs. Quand un étranger joint un groupe, par exemple, le fait provoque une substitution du bokmâl au ranmâl. Selon eux, ce type de commutation réfère à un « code switching situationnel ». Le « code switching » métaphorique, à leur avis, serait le type le plus complexe. Il a lieu durant le discours pour le plus souvent changer le sujet. Dans le cas de ce village, il a été trouvé que l'exemple classique de commutation métaphorique se rencontre dans les conversations bureaucratiques et dans les affaires administratives officielles (Blom et de Gumperz, 1972).

Les tableaux 5.2. à 5.5. offrent une représentation comparable au cas étudié par Blom et de Gumperz (1972). En Haïti, la présence du créole et du français a été aperçue à travers tous les

domaines (informels et formels). Allant d'un usage moins avancé au plus avancé du français, ou d'un emploi plus avancé au moins avancé du créole (pour parler avec les parents, les voisins, les enfants, les confrères croisés dans les rues, le directeur de l'école où il travaille et l'inspecteur de l'éducation nationale), le bilingue haïtien se sert du « code switching ». De plus, la tendance centrale des participants (46%) est de favoriser l'application d'un enseignement bilingue. Malgré tout, le français semble avoir maintenu sa position de « langue-prestige ». Les tableaux 5.2 à 5.5 montrent que l'usage du français se retrouve surtout dans les conversations sérieuses et formelles.

Encore faut-il nous rappeler que la différence entre la moyenne des éducateurs déclarant utiliser toujours le français et celle des éducateurs qui déclarant avoir continuellement fait l'usage du créole et du français n'est pas significative. Dans un travail qu'il intitule *Écrire en pays dominé*, Patrick Chamoiseau (1997) semble avoir implicitement décrit la même condition. Dans ce travail, l'auteur illustre avec une bonne dextérité la question de l'usage du français et du créole dans la production littéraire haïtienne et des antillaise. Il dépeint la condition diglossique de l'écriture littéraire d'Haïti et des Antilles en termes d' « *écriture qui lutte pour trouver son chemin* » (1997 : 250), d'une sorte de querelle au cours de laquelle Frankétienne, écrivain haïtien, a dû « *brûler ses manuscrits de langue française pour les doser en créole, au cours d'une petite cérémonie d'exorcisme* » (1997 : 250). L'écrivain martiniquais Raphaël Confiant avait, selon l'auteur, raconté une allégation similaire : « *Inversant les déterminations habituelles, il écrivait en langue créole le jour, de manière résolue, puis, de nuit, rattrapé par sa complexité, il écrivait en langue française, souligne l'auteur* » (1997 : 251). Donc, Confiant avait aussi brûler les manuscrits de langues françaises pour conforter son écriture créole.

Finalement, pour Chamoiseau (1997), le « code switching », *cette circulation intense entre le français et le créole* », « *c'est [paraît-il]un peu Malemort, mais surtout Dézafi, où*

respectivement « la langue française d'E. Glissant est précipitée dans l'archipédique Caraïbe, dérivée par un imaginaire qui la descelle de ses mémoires dominatrices et le créole de Frankétienne une langue non-convoquée, mais invoquée, élue dans une poésie moins accessible à ses blessures et à ses soumissions » (Chamoiseau, 1997 : 92). Malemort et Dézafi correspondent à deux ouvrages écrits respectivement par E. Glissant et Frankétienne pour décrire la tragédie de l'écrivain bilingue antillais.

Le présent du présent travail appuie totalement ces points de vue. Les résultats indiquent que les attitudes de la majorité des participants sont défavorables à l'usage du créole dans la production littéraire. J'ai aussi perçu une inhabilité significative en ce qui concerne l'écriture du créole : 70% des participants écrivent «*très bien*» le français tandis que 20% seulement écrivent «*bien*» la langue créole. Cette différence gigantesque (50%) entre ceux qui écrivent bien le créole et ceux qui écrivent bien le français semblent expliquer en grande partie les incertitudes concernant la production littéraire, le marché des livres (voir l'entrevue de Marty avec Frankétienne, dans A. M. Marty, 2000), la lecture des ouvrages littéraires (voir les propos de Desmarates, dans A. Valdman, 1989) et la poussée des écrivains nationaux vers les territoires d'outre-mer (J. Jonassaint, 2002).

6. 1. 5. Les préférences et les choix linguistiques

Les opinions des participants sur l'éducation diffèrent considérablement. Ils n'ont pas choisi la « *réduction du taux d'analphabétisme* » comme étant leur objectif prioritaire. Ceci est curieux puisque avant l'enquête, la notion d'alphabétisation était la dialectique traditionnelle de la classe dirigeante dans leurs discours sur les priorités nationales. Contrairement à cette tendance traditionnelle, 70% des enseignants déclarent que « *l'amélioration de la production intellectuelle et le développement de la nation* » seraient les objectifs prioritaires de l'éducation de la nation.

Les résultats indiquent que la majorité des participants préféreraient le français pour atteindre les objectifs de l'éducation. La langue créole, la plus usitée du pays, serait alors préférée pour l'enseignement à condition que cette créolisation de l'enseignement ne soit ni officielle, ni obligée par le Pouvoir.

L'une des théories qui servirait éventuellement à expliquer cette attitude a été proposée par S. Goss (2001). Selon l'auteur, tout code choisi peut être expliqué en termes de motivations pour améliorer les contacts sociolinguistiques ; en d'autres termes, le choix que font les locuteurs supporte les normes qui régissent leur interaction. Cette théorie qui vient d'être évoquée correspond à ce que Myers-Scotton (1993b) appelle « choix marqué » et « choix non-marqué ». Pour être concis, un choix de code se dit « non-marqué » si ce dernier est commun. Dans le cas où le changement serait inaccoutumé, le choix est dit « marqué ». Ce modèle a été développé par l'auteur pour expliquer ce qui semble motiver les locuteurs dans leur choix des variétés linguistiques particulières. Selon lui, les choix « non-marqués » sont généralement les plus sûrs à faire. Le code utilisé est important selon que les interlocuteurs perçoivent son choix « marqué » ou « non-marqué ».

Or, si l'on comparait le modèle de Scotton (1993b) au cas haïtien, le choix non-marqué pour les fonctions officielles référerait à la variété française. Par contre, durant le cours de leur interaction, si les bilingues découvrent que des membres de la communauté monolingue interviennent, ils substituent souvent l'usage du créole à l'emploi du français et continuent la conversation. Dans un tel cas, l'usage du créole est un choix non-marqué car on s'attendait à ce que les variétés créoles soient employées.

Dans la présente recherche, les participants ont choisi le français afin d'atteindre les objectifs de l'éducation. Un tel choix est à mon avis « non-marqué ». Pourtant, un choix éventuel

du créole dans le même contexte aurait été un « choix marqué » puisque personne ne s'attendrait à un tel changement dans le fonctionnement diglossique d'Haïti. Contrairement à la notion de « sûreté » résultant du choix de codes non-marqués évoqué plus haut, le choix marqué d'un code langagier recèle souvent des risques. L'interprétation que l'on peut faire de ce choix découle de ses contrastes avec le « choix non-marqué » ; c'est-à-dire, le caractère de soudaineté ou de nouveauté du choix marqué risquent de suggérer des significations sociales ; car, si le « choix marqué » est fait, c'est souvent pour redéfinir la relation entre le locuteur, l'interlocuteur et la fonction de la langue. Ce choix se manifeste typiquement sous forme d'expression d'autorité, d'indication de supériorité sociale et d'identification culturelle. Il s'explique en termes de débat pour un changement dans le rapport social entre les locuteurs et leurs attitudes explicites et implicites.

6. 1. 6. Les attitudes linguistiques

Comme on a pu sans doute remarquer au chapitre précédent, le présent travail cerne deux types d'attitudes linguistiques : celles qui sont explicites et celles qui sont implicites. Les participants (voir les Tableaux 5.2. à 5.5.) disposent d'une attitude négative envers l'usage du créole dans l'enseignement et dans les fonctions formelles ou officielles. Ils détiennent une attitude positive à l'usage du français dans ces mêmes fonctions. S'ils sont favorables à l'égard de la production intellectuelle en français, leur attitude reste pourtant négative envers l'usage du créole dans l'écriture. J'ai trouvé (Tableau 5.5.) qu'à cause des divergences idéologiques, socioculturelles, économiques et politiques particulières incorporées dans la société haïtienne, le français demeure encore une langue désirable et le créole continue d'être une langue moins désirable. Il en résulte des variétés intermédiaires : le créole rural (le basilect) dont l'usage est découragé par la population bilingue ; le créole urbain (le mésolect ou l'acrolect) employé dans les

interactions moins formelles et la variété française (le superstrat, la langue-cible) employée surtout par les membres de la bureaucratie administrative dans domaines formels ou officiels.

Ces données réaffirment et illustrent la théorie du « créole-continuum » développée par Hall (1966), De Camp (1971) et Bickerton (1973). En général, ceux qui maîtrisent plus ou moins une partie du continuum en font des ajustements dans leurs interactions, en allant vers la variété plus acrolectale (dans le style formel) ou en descendant vers la variété basilectale (dans le style informel). L'analyse du MGT faite dans le chapitre précédent a illustré ce schéma. L'utilisateur des variétés proches du français (le mésolect et l'acrolect) est perçu comme étant un individu « éduqué, poli, génial, énergique, confiant, articulé, motivé et fantastique ».

En revanche, l'utilisateur de la variété non-standard (le basilect) est plutôt taxé de « vulgaire, non éduqué, ennuyeux, grossier, paresseux, incertain, embrouillé, monotone et banal ». Eu égard aux variables sur les distances, les affinités sociales et les professions probables des locuteurs, les attitudes linguistiques des participants suivent le schéma suivant (allant respectivement du locuteur français au basilectal) : 13,46% ; 40,21% et 58,8% > 4,77% ; 36,94% et 58,22% > 13,46% ; 19% et 31,3%.

En d'autres termes, les participants gardent encore une attitude positive envers le locuteur du français et du mésolect, mais, comme prédit (Hypothèse #4), ils disposent d'une attitude négative envers le basilectal. Ces choix, on l'a vu antérieurement, sont avant tout non-marqués et idéologiques. Du point de vue néo-marxiste, le vocable « ideologie » réfère à un système d'idées et de pratiques qui déguisent et distordent les relations sociales, économiques et politiques entre les classes dominantes et les classes dominées. Dans ces conditions, la dichotomie idéologies/rerelations sociales est dynamique. Les deux concepts se supportent mutuellement dans le maintien des interactions inégales entre les groupes (J. Swann, 2004) en servant ainsi à

rationaliser les structures sociales, les habitudes et les attitudes linguistiques dominantes (Blommaert, 1999 et Shieffelin, 1998).

6. 2. Discussions générales

Les données de la présente étude contredisent la place faite par Ferguson à Haïti sur sa mappemonde diglossique. Du moment où il a entrepris son travail (1959) jusqu'en 2004, Haïti n'a pas connu une diglossie stricte. Même S. Sylvain (1936), qui semble avoir désorienté l'auteur (voir Dejean, 1993), a été le témoin d'une certaine substitution du créole au français (code-switching) dans certaines interactions sérieuses. De plus, la situation du créole semble continuer à s'améliorer aujourd'hui encore. Malgré toutes les réserves évoquées, l'auteur a le mérite d'être le premier à concevoir une théorie diglossique reposée sur la notion de distribution fonctionnelle des langues. Son modèle réévalué par Fishman (1971) et Chaudensson (1979) décrit une situation dans laquelle coexistent deux variétés linguistiques séparées, ayant chacune des fonctions spécifiques. D'abord, il y a la variété linguistique « haute ». Cette variété est normalement utilisée dans l'écriture, l'enseignement, la bureaucratie, les institutions légales et dans les situations publiques et officielles. Ensuite, la variété « basse » est utilisée par la masse.

Cependant, il faudrait noter deux aspects significatifs dans l'hypothèse de Ferguson. D'une part, dans une situation diglossique, il n'y a pas seulement les dialectes antagoniques ; il y a aussi des groupes socialement conflictuels. D'autre part, le conflit se définit en termes de distribution de fonctions linguistiques. Pour faire le point sur cette question, je développerai, chemin faisant, deux points de vue. Premièrement, les politiques de distribution de fonctions s'exécutent différemment selon les milieux géographiques et les objectifs visés par les classes dirigeantes. Deuxièmement, le but de toute distribution de fonctions vise à centraliser l'État et puisque la centralisation suggère l'exclusion systématique des langues populaires, l'exclusion du

peuple monolingue dans un Gouvernement centralisé demeure inévitable. Pour illustrer cette dernière théorie, j'envisage de m'arrêter brièvement sur l'histoire des conflits sociolinguistiques de trois grands modèles diglossiques : l'Égypte, la Chine et la France.

6. 2. 1. La diglossie égyptienne et chinoise

L'Égypte ancienne et la Chine fournissent sans doute les premiers exemples d'États centralisés et diglossiques de l'histoire humaine (Lehmann, 1975). Leur prospérité était reposée sur une large communauté rurale qui paie les taxes sous forme de denrées agro-industrielles à un petit groupe d'individus au pouvoir. En vue de gérer la nation, les classes dominantes de ces sociétés établissent une large bureaucratie centralisée. Elle avait pour tâche de collecter les taxes des paysans, de les protéger contre les attaques extérieures et d'organiser les travaux publics spécialement en relation à l'irrigation. De même que la Chine, la diglossie égyptienne a fait son apparition très tôt dans l'histoire du monde. Néanmoins, en guise d'être une diglossie stable, une tendance nouvelle a émergé à chaque période importante de la diglossie égyptienne. De là, pendant son histoire, l'Égypte a connu plusieurs langues distinctes. On distingue, par exemple, le coptic, l'égyptien primitif, l'ancien et le moyen égyptien. De fait, ces parlers se sont succédées en tant que langues officielles dans le domaine formel et dans l'écriture avant d'être disparus complètement (Sotiropoulos, 1982).

Par ailleurs, cette succession de langues officielles observée dans le cas égyptien peut nous conduire à poser deux questions : pourquoi y a-t-il eu autant de successions diglossiques en Égypte ? Pourquoi la Chine a-t-elle maintenue une seule diglossie à travers la quasi-totalité de son passé ? La Chine, à l'instar de l'Égypte, a été envahie par une série de conquérants. Ces invasions ont toujours résulté en de grands changements dans la composition de la classe dirigeante. La composition de la classe dirigeante n'a jamais été totalement bouleversée (Sotiropoulos, 1982).

Cependant, la notion de continuité dans la composition de la classe dominante, à elle seule, ne pourra pas expliquer la continuité de la diglossie chinoise. Certains faits historiques fournissent des indices pertinents. Plusieurs chercheurs, notamment Fitzgerald (1961) et Schirokauer (1978) sont arrivés à démontrer que les conquérants de la Chine seraient les héritiers de l'appareil bureaucratique de la période antérieure. De là, ils n'ont fait que continuer les langues et les structures administratives qu'ils ont héritées.

Dans le cas égyptien, la succession des langues officielles dans le domaine de l'écriture a été faite dans un contexte historique, socioéconomique et politique spécifique. Pour être bref, l'Égypte est établie possiblement en 3000 avant Jésus-Christ, selon Sotiropoulos (1982), ou en 3100 avant Jésus-Christ, selon l'historien C. Williams (1987). Son histoire est jalonnée par plusieurs phases opposées et des changements fondamentaux. Dans une analyse du cas égyptien, Butzer (1978) suggère que, le plus souvent, les changements succèdent de longues périodes de déclin et de calamités écologiques causées par les sécheresses ou les inondations. Donc, sitôt qu'une amélioration éventuelle s'annonce, on devait s'attendre à ce qu'une nouvelle classe dirigeante, souvent des envahisseurs, apparaisse sur la scène politique. Dès lors, cette bureaucratie toute neuve impose une forme de gouvernement fondamentalement différente et centralisée, qui unit la population autour d'une langue officielle nouvelle. Dans ces circonstances, il est très vraisemblable à ce que ces nouvelles administrations n'aient pas été en position de continuer les structures des périodes déchues (Butzer, 1978).

Décidément, la différence entre l'histoire diglossique chinoise et celle de l'Égypte repose sur la notion de continuité des principes bureaucratique traditionnelle. L'importance de la bureaucratie dans la préservation et l'expansion de la diglossie est un problème qui apparaîtra de

nouveau quand je reviendrai sur le cas d'Haïti, mais il convient d'abord de revisiter brièvement le cas de la diglossie française.

6. 2. 2. La diglossie française

La façon radicale dont la révolution française a permis à la bourgeoisie de s'accaparer du contrôle de l'État est une histoire fascinante. L'ascension de la bourgeoisie a causé un bouleversement drastique dans les règlements linguistiques de deux périodes : (1) celle qui précède la révolution et (2) celle qui la succède. Durant la période précédant la révolution de 1789, la majorité des Français parlaient plusieurs variétés linguistiques qui n'étaient pas françaises (le latin, par ex). Mais, s'ils parlaient aussi le français, ils n'en avaient que très peu de compétences linguistiques. Par l'Ordonnance de 1539, le Gouvernement remplace systématiquement le latin par le français, qui est devenu la langue officielle dans l'administration de l'État (Marcellesi, 1980). Cette ordonnance avait mon avis deux portées. D'une part, en faisant le français devenir la langue officielle à la place du latin, le secteur bourgeois, dont la connaissance du français était considérablement supérieure à celle du latin, avait la garantie de l'égalité d'accès aux institutions de l'État.

D'autre part, le français étant devenu la seule langue officielle, l'emploi des patois, je veux dire les variétés régionales et rurales, était prohibé dans les domaines officiels. Les paysans et les travailleurs, qui étaient les locuteurs de ces variétés, devaient dès lors avoir recours à des traducteurs rétribués pour communiquer puisque le Pouvoir installait une « diglossie stricte ». Durant la période qui suivait l'ordonnance de 1539, le français était devenu renforcé et utilisé en tant que la langue du Roi, de la noblesse et du petit nombre de bourgeois impliqués dans l'administration de l'État. L'Institution scolaire du 18^e siècle, alors administrée par l'Église

catholique romaine, qui enseignait encore le latin ancien, introduisait éventuellement un enseignement du français basé sur les structures grammaticales latines (R. Balibar, 1974).

En revanche, l'essor du capitalisme, de la moitié du 18^e siècle, résultait en l'accroissement considérable des influences de la bourgeoisie financière, commerciale et industrielle. De plus, il y avait une grande tendance à ce que le français soit propagé partout en tant que langue bourgeoise (R. Balibar, 1974). En ce sens, la pré-diglossie durait jusqu'en 1539 et impliquait le latin contre toutes les autres variétés utilisées sur le territoire français. Par contre, la post-période avait été le témoin d'une diglossie nouvelle. Elle impliquait, cette fois, la variété française de la classe dominante, influencée par les modèles du latin écrit contre les variétés utilisées dans les domaines informels et dans la communication orale parmi la masse paysanne. Avec la révolution française de 1789, l'autorité bureaucratique centralisée de la France se renforcera considérablement. Ce renforcement résultera en un besoin d'« aménagement linguistique » plus pressant qu'il était durant la période monarchique. De la sorte, la division entre les langues informelles et la langue officielle était devenue plus décantée et la distribution de fonctions aux langues plus poussée. Dès lors, la paysannerie se sentait de plus en plus dominée et exclue des affaires nationales. Voilà dans quelles circonstances la politique d'« aménagement sociolinguistique » officielle et bourgeoise allait vraiment commencer en France (Calvet, 1974).

En termes d'« aménagement sociolinguistique », l'intention de la classe dirigeante et bourgeoise de la révolution de 1789 peut être perçue en termes de deux stratégies : (1) l'une à court terme et (2) l'autre à long terme. D'abord, un édit promulgué et distribué, le 14 janvier 1790, instituant la traduction de documents officiels dans les diverses langues régionales. Ceci peut être vu comme étant un don stratégique, à court terme, fait par la classe dirigeante aux diverses langues régionales. Pourtant, cette mesure avait seulement pour but d'assurer que les

locuteurs de ces langues comprennent les principes de la révolution et se rallient à sa cause, à un moment où elle était sérieusement menacée. Les stratégies à long terme peuvent être comprises, cependant, à travers les prises de décisions subséquentes par rapport à l'édit du 14 janvier 1790. Le deuxième édit du 21 octobre 1790 est pris pour instituer les lectures des textes officiels en français, après les messes du dimanche, à l'église et dans les régions non-français du pays. Ce deuxième édit avait pour but d'exposer obligatoirement la population paysanne à la langue qui doit remplir la fonction de langue officielle (Calvet, 1974).

D'autres lois concernant l'institution scolaire étaient prises par la Convention Nationale. Parmi les plus marquantes, citons : (1) les écoles primaires s'établiront où les enfants apprendraient le français (loi du 21 octobre 1793) et (2) seulement le français devra être utilisé comme langue d'instruction dans les écoles (loi du 26 octobre 1793). En décembre 1793, le Comité pour la Sûreté Publique a interdit l'usage de l'allemand en Alsace. En janvier 1794, un édit est pris pour ordonner aux écoles des communes ne parlant pas français de n'embaucher que des enseignants d'expression française. Ici, la distribution de fonctions aux langues par la classe post-révolutionnaire apparaît plus méthodique et idéologique. La langue française est présentée, non seulement comme le symbole de l'identité nationale, mais aussi comme conservatrice de l'unité et l'intégrité territoriale de la France (Calvet, 1974 et R. Balibar, 1974).

L'un des effets les plus fascinants de la politique linguistique française révolutionnaire est l'aliénation linguistique des Français. Cette politique n'a pas été limitée seulement au secteur linguistiquement non-français de la population, elle s'est étendue au secteur d'expression française. R. Balibar (1974) affirme que la nouvelle forme linguistique officielle était codifiée sur la base de la variété littéraire de la langue, et cette variété elle-même était modelée sur la moule (j'ai repris ici le terme utilisé par S. Sylvain, 1936 pour décrire le rapport entre le créole haïtien et les langues

africaines), de la langue latine antérieurement développée et enseignée dans les écoles de l'ancien régime. Calvet (1974) perçoit le but général de la politique linguistique post-révolutionnaire en termes de domination politique et économique et d'assimilation de la population dans le système capitaliste français.

Dans une discussion plus élaborée sur la même question, R. Balibar (1974) semble inférer que la politique linguistique post-révolutionnaire française visait à créer, dans la nouvelle bourgeoisie, une langue commune (le français) laquelle pourrait leur servir de moyen de communication en ce qui concerne les institutions étatiques, tels que le système éducatif, juridique, etc. En poursuivant ces buts, la politique diglossique française a eu deux effets. Le premier consistait à développer la langue française, symbole de la bourgeoisie grandissante, pour qu'elle devienne plus uniforme et standardisée. Avec la croissance éventuelle de l'appareil politique centralisé et bourgeois, le deuxième effet visait à l'amplification du rôle de la langue officielle, le français. Cette diglossie impliquait le français-standard, la langue de l'État, d'une part, contre les autres variétés en usage ; c'est-à-dire, les variétés familières ou orales et les langues régionales distinctes, tels que le basque, le breton, le catalan, etc. Selon Marcellesi (1980), qui propose une discussion détaillée du cas français, il semble que les problèmes linguistiques ont même duré jusqu'au temps actuel.

6. 2. 3. Élaboration fonctionnelle du français et du créole haïtien : périodes révolutionnaires et post révolutionnaires

L'histoire a été évoquée plus haut pour deux raisons. D'abord, dans l'intelligence du phénomène diglossique, les expériences égyptiennes et chinoises offrent une opportunité essentielle. Elles permettent d'apercevoir de plus près les causes de la continuité des conditions diglossiques. Néanmoins, la plus importante des deux raisons est le fait que la diglossie conflictuelle haïtienne a été engendrée sous le charisme du modèle français. En interprétant les

attitudes linguistiques des Haïtiens, deux faits dominants méritent d'être examinés. En 1791, durant la période révolutionnaire, il y a eu d'abord la révolte des esclaves qui a conduit à une première abolition de l'esclavage à Saint-Domingue (voir le chapitre 2). Ensuite, en 1804, l'indépendance d'Haïti a été déclarée. Cette graphique fait apparaître trois périodes dans l'histoire sociolinguistique haïtienne : une période révolutionnaire (1517-1791), une intermédiaire (1791-1804) et une post-révolutionnaire (1804 à nos jours). La période intermédiaire par rapport aux deux autres phases qui viennent d'être évoquées se caractérisait surtout par la lutte pour le « prestige ». Cette lutte se manifestait à travers l'assimilation profonde du modèle socioculturel et linguistique français.

Par contre, la période post-révolutionnaire allait être définie en termes de lutte pour le Pouvoir. Cette lutte s'exprimait, en termes de reproduction du modèle sociolinguistique et culturel français. Les post-révolutionnaires haïtiens cultivaient la politique d'exclusion de la masse monolingue et illettrée comme c'était le cas en France, avant et pendant la révolution de 1789. Dans les prochaines sections, je discuterai de deux scénarios : les attitudes sociolinguistiques de la classe dirigeante révolutionnaire et celles de la classe dirigeante post-révolutionnaire. Cet exposé aura pour but de révéler comment le passé et le présent des Haïtiens se juxtaposent.

6. 2. 4. Scénario I : Les attitudes linguistiques des révolutionnaires

Juste après 1791, la population haïtienne était déjà divisée en trois communautés. D'une part, il y avait les noirs esclaves et les mulâtres. Ces derniers étaient des anciens libres, possédant des biens, pour la plupart, et ayant un accès limité à l'éducation. D'autre part, il y avait la nouvelle élite noire qui venait juste de faire leur percée à partir de la population esclave. Celle-ci avait été libérée par suite de la révolte de 1771. Ce groupe avait eu traditionnellement très peu d'accès à une éducation en français, la seule qui existait à l'époque. L'éducation en français était devenue un

champ essentiel dans la lutte pour le prestige entre les deux secteurs haïtiens. Le problème devenait même plus délicat quand, vers 1796, Sonthonax, le représentant de la France révolutionnaire à Saint-Domingue, a établi des écoles où les noirs recevaient une éducation française élémentaire. On enseignait le grec et l'histoire romaine. Les fils des noirs et des mulâtres étaient envoyés en France pour être éduqués (instruits) dans une école spéciale établie pour eux (voir James, 1963).

De plus, Sonthonax annonce qu'aucun soldat recevrait une commission dans l'armée s'il était resté illettré. Cette annonce a fourni un encouragement supplémentaire aux membres de la nouvelle élite pour acquérir une éducation et une compétence en français. Conduit par Toussaint Louverture, une nouvelle élite francophile composée d'anciens libres, de généraux de l'armée révolutionnaire, d'officiers et de fonctionnaires administratifs était développée. L'une des caractéristiques de cette classe est l'accès spécial et privilégié que ses membres avaient à l'éducation en français. Cela avait pour effet de définir sa composition et son identité sociale. Outre la définition de cette nouvelle classe dirigeante noire, l'accès privilégié que ses membres avaient à l'éducation en français avait un autre effet. Cela avait une fonction idéologique et opérait comme le symbole de l'émergence de l'élite bilingue et la défaite de la masse monolingue. Il devrait être sans doute poignant de voir qu'à cette époque ce groupe de noirs élites, eux-mêmes anciens ex-esclaves, forçaient la masse noire à travailler sur les plantations comme main-d'œuvre (Honorat 1974).

L'éducation en français était disponible seulement aux enfants de ceux qui sont membres de la classe dirigeante. Le rôle central que l'éducation en français jouait dans la formation et l'identité de la nouvelle classe politique semble avoir été reconnu par la population paysanne. Ainsi, ces gens ont supplié Sonthonax, le représentant républicain français, de leur envoyer des enseignants

européens qui pourraient enseigner les jeunes enfants à lire et écrire. Ceci n'a jamais été fait, selon James (1963). Le développement du système éducatif en français émergé à Saint-Domingue est le résultat de deux types de forces. Le premier des deux était la politique linguistique de la France révolutionnaire, elle-même. Comme j'ai suggéré plus haut, les pratiques linguistiques développées en France avaient deux aspects : (1) les langues régionales ont été utilisées pour communiquer des proclamations et des édits et (2) les lois de base, une fois passées, on prenait des ordonnances à l'institution scolaire en vue d'éliminer les langues régionales. L'objectif de cette politique était d'affirmer la prédominance de la classe bourgeoise révolutionnaire (Trouillot 1979).

L'histoire a montré que les deux aspects de la politique linguistique de la France monarchiste ont été dupliqués à Saint-Domingue. « *En 1792, les proclamations de Sonthonax ont été distribuées en français et créole* » (James, 1963 : 175). Il a même été relaté que Sonthonax utilisait des interprètes quand il avait eu besoin de communiquer avec les masses noires du pays (voir Trouillot 1979). Un autre exemple des pratiques linguistiques, comme il a été appliqué en France, est la proclamation écrite en créole (en 1801) envoyée par Napoléon Bonaparte aux rebelles noirs de Saint-Domingue, pour leur exiger la loyauté à la République française (Berry, 1975). On pourrait continuer les témoignages pour montrer la similarité entre la politique linguistique française en France et celle menée en Haïti.

Le second aspect de la reproduction des pratiques sociolinguistiques françaises à Saint-Domingue sous-entend la diffusion zélée du français par l'élite révolutionnaire de Saint-Domingue. Une fois la prédominance assurée, l'usage exclusif du français dans le développement de l'appareil politique, notamment dans la bureaucratie administrative et le système d'éducation de la colonie, est exigé. Le modèle d'aménagement linguistique de la République française n'était pas probablement le plus grand facteur dans l'élaboration fonctionnelle du français et du créole haïtien

et le développement de la langue officielle. Le facteur le plus décisif était les conditions qui régnaient alors à Saint-Domingue. Le français devenait inévitablement la langue officielle des institutions coloniales, dont les mulâtres et l'élite noire se déclaraient les héritiers. C'était aussi la langue au moyen de laquelle les membres de cette élite, particulièrement ceux-là qui étaient libres avant l'abolition de l'esclavage de 1793 avaient appris à écrire. Par contre, en plus du fait que le créole n'a pas eu de système d'écriture standardisé, il y a aussi l'absence totale de toute décision pour en faire une langue écrite qui pourrait égaler le français localement. En conséquence, cette langue ne pourrait pas être utilisée en éducation ou dans les affaires gouvernementales.

De fait, la continuité du français comme langue officielle de Saint-Domingue et la diffusion de son usage dans la nouvelle élite révolutionnaire ont servi parfaitement les intérêts de la bourgeoisie française à Saint-Domingue (Honorat, 1974 et Trouillot, 1979). La reproduction des pratiques sociolinguistiques françaises à Saint-Domingue, par les membres de la classe élite, avait donc plusieurs conséquences. Elle servait à assurer leur place en tant qu'élite et à leur donner le contrôle de toutes les zones de l'appareil étatique.

De plus, l'imitation du modèle social et politique français servait à dissiper éventuellement dans l'esprit des monolingues toute ambition, selon laquelle ils seraient eux-mêmes aussi les vrais héritiers de l'État et de l'économie nationale. Ainsi, entre la révolte générale de 1791 et la déclaration de l'indépendance de 1804, la consolidation d'une classe néo-coloniale au sein de la révolution arrive rapidement. Comme Honorat (1974 : 11) a suggéré, « *au moment de la déclaration de l'indépendance haïtienne, en 1804, la nouvelle élite était capable d'utiliser son contrôle sur la machine étatique pour développer une base économique pour elle-même à travers la confiscation des plantations anciennement possédées par les Blancs.* » De la sorte, on ne peut

aboutir qu'à une seule conclusion logique : la langue a joué un rôle important dans la formation des classes sociales en Haïti.

6. 2. 5. Scénario II : les attitudes linguistiques des post-révolutionnaires

La période post-révolutionnaire a été marquée par la lutte pour le Pouvoir. Cette lutte qui se manifestait en termes de duplication du modèle français (voir Marty 2000). Comme je l'ai souligné antérieurement, ce modèle avait pour but, l'exclusion de la masse monolingue et illettrée. Après 1804, Dessalines, le premier chef d'État haïtien, est assassiné. L'État est divisé en deux républiques. Il y avait alors, d'une part, l'État septentrional d'Henri Christophe et le méridional d'Alexandre Pétion, d'autre part. L'élite noire, qui avait cessé d'être esclave jusqu'au soulèvement de 1791 avait tout le contrôle du Nord. L'élite mulâtre, composée d'anciens libres, traditionnellement propriétaires de biens était en charge dans le Sud. Pourtant, dans ces deux États séparés jusqu'à qu'à la réunification de 1820, le français a continué d'être la seule langue officielle.

Comme j'ai suggéré précédemment, plusieurs tentatives ont été faites dans chacun des deux États pour empoigner les problèmes éducatifs et sociolinguistiques (voir le chapitre 2). Dans une correspondance qu'il a eu avec Wilbersforce, le Roi Christophe entendait même remplacer le français par l'anglais (voir Nicholls, 1979). Malgré cela, le statu quo, n'a jamais été changé jusqu'à sa mort. Similairement, dans le sud d'Haïti, sous le contrôle du mulâtre, Pétion, on s'intéressait plutôt à un autre aspect de la question. Tôt après la déclaration de l'indépendance, Etienne Gerin a fait un plaidoyer en faveur de l'usage du créole en tant que la langue officielle dans la nouvelle nation. Il est allé même jusqu'à rédiger un plan d'actions et une grammaire dont l'usage serait fait initialement dans les écoles. Sa défense était évidemment négligée par le gouvernement de Pétion. (Trouillot, 1979).

Avec le français fonctionnant comme langue d'État dans un pays comme Haïti, qui est quasi-totalement monolingue, une politique linguistique à la française ne servait qu'à accroître l'isolement déjà existant entre la classe dominante et la classe dominée. Pour être concis, cette isolation constituait l'un des facteurs ayant affaibli l'habileté de l'État à résister contre les pressions militaires et diplomatiques extérieures. Ironiquement, depuis la déclaration de l'indépendance (1804), le français a fonctionné comme la langue unique de l'État, mais c'est sous l'occupation du pays par les forces armées des États-Unis (1915-1934) qu'on sentait enfin la nécessité de déclarer le français la langue officielle. La constitution de 1918 a non seulement proclamé le français « la langue officielle », elle a déclaré également que son usage était obligatoire dans la machine administrative et judiciaire (Valdman, 1978).

C'est pour satisfaire les intérêts des occupants américains que la constitution de 1918 a été adoptée. La déclaration sur le statut officiel du français, elle-même, a été interprétée comme étant un baume appliqué au sentiment nationaliste et anti-américain du peuple et de l'élite bilingue. Cette élite devait être rassurée que, devant la présence menaçante de l'anglais, le français, langue du Pouvoir, un brin de souveraineté linguistique était tout au moins protégé. L'unité politique et socioculturelle a été perçue comme étant le seul bénéfice intéressant produit par le soi-disant sentiment de souveraineté nationale, dont les mulâtres-bourgeois, les noirs-bourgeois et le peuple monolingue étaient animés. Cette unité nationale alternative a suscité un certain intérêt pour l'émancipation de la langue créole. Pourtant, avec le départ de l'envahisseur étranger, elle avait vite dissipé (Nicholls, 1979).

Une autre manière par laquelle l'élite bourgeoise cherchait à protéger le statu quo linguistique est à travers la politisation de l'éducation. Par exemple, elle monopolise la question d'alphabétisation de la masse et de réforme éducative nationale en imposant des théories et des

méthodes qui leur sont avantageuses. Elle insiste sur le fait que toute réforme impliquant l'usage du créole devrait avoir pour objectif ultime le transfert au français. À bien scruter cette méthodologie, le principe de transition du créole au français revêt une certaine signification éducative restreinte dans la pratique, car, il s'agissait là encore d'un retour du français au créole. D'autres problèmes sérieux sont associés à ce principe. Par exemple, il n'a eu aucune théorie linguistique testée localement. L'État n'a pas su adopter des continuités pédagogiques adéquates. Souvent les campagnes d'alphabétisation sont court-circuitées par les priorités politiques de la minorité dirigeante. Il conviendrait aussi de souligner l'hypothèse, selon laquelle le monolingue a un devoir de faire l'acquisition du français puisqu'il s'agit de la langue officielle. Ce principe joue un rôle important en termes de prédominance politique et linguistique. De plus, il y a un piège : l'acceptation de ce postulat suggère une acceptation du statu quo linguistique et la subordination du créole au français.

La façon dont les régimes duvaliéristes (François, le père et Jean-Claude, le fils) livraient le contrôle de l'État à la bourgeoisie est une histoire intéressante. Le créole était l'arme essentielle du « Mouvement pour l'Authenticité Nationale » de François Duvalier et de ceux qui partagent ses idées. Déjà, en 1948, dans ses travaux littéraires, il a noté qu'un élément vital dans le programme de réforme éducative qu'il a proposé pour Haïti serait l'« usage du créole dans les écoles primaires ». Évidemment, l'un des articles de la constitution de 1957 a donné au créole une reconnaissance semi-officielle. Selon cet article, le créole pourrait être utilisé au cas où les locuteurs auraient un niveau inadéquat de compétence en français. En 1958, conformément à sa position précédant la prise du Pouvoir, Duvalier organisait une campagne contre l'analphabétisme. De fait, il a présenté une note aux législateurs en tenant compte d'un enseignement primaire en

créole (Nicholls, 1979). Ironiquement, en dépit des attitudes apparemment positives envers l'usage officiel du créole, très peu a été fait dans la pratique officielle du vernaculaire.

Cependant, « *les réformes constitutionnelles de 1957 et de 1964, accordant la reconnaissance officielle au créole, y compris une législation autorisant l'usage de cette langue dans le domaine de l'éducation primaire, sans des programmes pratiques pour favoriser son implémentation, étaient à ma vue purement symboliques. De telles lois ont servi simplement à identifier dans le Gouvernement, avec un rôle symbolique, un groupe populaire parlant la langue de la masse* » (Fontaine, 1982 : 36-37). Il n'y avait pas de plan systématique en faveur du créole au niveau gouvernemental et au système de l'éducation. À cause de l'existence de cette barrière linguistique, le processus d'exclusion de la masse est réaffirmé. Le seul facteur possible pour exécuter les réformes linguistiques authentiques aurait été un programme de changement économique rapide. Cela aurait aussi exigé de nouvelles pratiques linguistiques officielles, particulièrement dans le système d'éducation. Peut-être, la question à se poser ici est pourquoi cette divergence entre « doctrinarisme » et « fonctionnalisme » ? La réponse à cette question se trouve dans le caractère même du régime.

L'administration de François était composée des membres de la population noire, anciens marginalisés et sans-emploi, qui rêvaient d'être bourgeois un jour, à leur tour. L'objectif ultime de ce secteur ambitieux était la destruction du rôle de la « bourgeoisie traditionnellement mulâtre » en tant que classe dominante et son remplacement par une « bourgeoisie noire ». Durant les quatorze années du régime de François, la position de ces Noirs était forte et leur contrôle de l'armée et du service civil ratifié entièrement par le Pouvoir. Par conséquent, le pouvoir politique de la « bourgeoisie traditionnelle » était affaibli. Malgré tout, peu a changé en termes de structure

sociale ou économique et éducationnelle et le pouvoir économique est demeuré dans les mains de la bourgeoisie traditionnelle (Nicholls, 1979 et Fontaine, 1982).

L'échec du régime dans sa tentative pour s'opposer efficacement à la classe bourgeoise traditionnelle fournit la clef même qui fera comprendre son échec dans ses tentatives d'« aménagement linguistique ». Il y a eu un avantage impromptu pour le créole. Les membres de la bourgeoisie noire au pouvoir souffraient d'inaptitude orale et écrite en français. De la sorte, l'usage du créole s'étendait à beaucoup de domaines de la vie politique et nationale, où il avait été traditionnellement exclu. Pourtant, comme j'ai signalé antérieurement, le régime laissait l'autorité économique de la bourgeoisie traditionnelle totalement indéfrisable. Tout ceci allait commencer à changer en 1971, peu après la mort de François, à l'accession au pouvoir de son fils, Jean-Claude Duvalier.

Si avec le père, le pouvoir politique et économique était longtemps opposé, avec le fils, ils se sont vus connectés. Le mariage entre les bourgeois noirs qui ont tenu le pouvoir politique et la bourgeoisie traditionnelle qui ont tenu l'arène du pouvoir économique a été enfin réalisé. La réalisation de ce rapprochement est, à mon avis, la caractéristique majeure de la période post-françois. Fontaine (1982 : 33) note : « *le secteur majeur de la bourgeoisie traditionnelle impliqué dans ce compromis était la bourgeoisie industrielle. Elle avait émergé à cause sa collaboration intime avec les entreprises étrangères, les banques internationales, les entrepreneurs et les investisseurs étrangers* ».

En 1970, la noce de Jean-Claude avec la fille d'un membre important de la classe bourgeoise traditionnelle est le symbole de ce rapprochement entre les deux classes dominantes. C'est dans ce contexte politique que des tentatives sérieuses et concertées avaient été réalisées dans le domaine de réformes éducatives et d'aménagement linguistique durant les années 1970

jusqu'à la chute de ce régime en 1986. L'arrivée du président Jean-Bertrand, Aristide à la tête du Gouvernement allait marquer le nouvel échec de la bourgeoisie politiquement, la prise du pouvoir par la masse et le triomphe du créole. Sa chute empressée, le 30 septembre 1991, marquait la défaite des espoirs démocratiques et l'atermoiement de l'envol du créole. Le retour d'Aristide au pouvoir a été rendu possible grâce aux pressions du peuple haïtien et de la communauté internationale sur les leaders du coup. Pourtant, la mobilisation populaire pour la promotion du créole abandonnée avec le coup n'a jamais été rétablie.

6. 2. 6. Corrélations entre le passé et le présent

Le cadre restreint de cette brève discussion nous limitait à quelques exemples assez sommaires. Les trois modèles diglossiques évoqués montrent que l'intention de la classe dirigeante en créant la diglossie conflictuelle a toujours été l'exclusion de la masse monolingue. En France, par exemple, l'élaboration fonctionnelle du français obéissait à deux tactiques. La première, à court terme, cherchait à rallier le peuple à la cause bourgeoise. L'autre, à long terme, visait à exclure ce peuple des affaires de l'État. En Haïti, le pouvoir mystificateur de la colonisation française produit un nombre de conséquences dichotomiques se traduisant en termes d'« imposition » et de « culpabilisation ». D'abord, la France a imposé au peuple le français, mais, c'est à ce peuple qu'il revient la responsabilité de l'acquiescer et d'en faire un usage juste s'il veut bien sortir de son exclusion sociale et économique ; si non, il est blâmable ou perdu aux bouffons et aux attitudes linguistiques négatives. Comme le perçoit P. Chamoiseau (1997 : 250), s'éduquer en pays dominé représente une « *lutte* ».

La France a imposé le capitalisme au peuple haïtien, mais son économie n'est pas celle du type capitaliste. Son économie est plutôt reposée sur une industrie d'assemblages. D'un autre côté, en France, l'intention de la bourgeoisie était d'exclure le peuple français, qui constitue la

force du travail. Comme je l'ai montré à travers cette recherche, la classe dirigeante française et la classe politique haïtienne ont eu un dessein similaire. Bien malheureusement, le système de l'éducation nationale a été invité à participer à l'exclusion de la masse, en France. Les résultats de mon enquête indiquent que l'institution scolaire continuera d'être la représentante farouche et la promotrice par excellence de l'idéologie de la classe dirigeante, de la langue et de la culture française en Haïti.

Aujourd'hui, dans toutes les sociétés capitalistes et industrialisées, il y a un grand vent de changement en ce qui concerne l'intégration des citoyens à l'économie. À cause de l'émergence de la privatisation, il y a une grande modification en ce qui concerne l'acquisition des propriétés de L'État. Il a été prouvé que la centralisation des propriétés de l'État ne peut plus fonctionner comme elle a été dans le passé. En revanche, le peuple haïtien répète continuellement les structures décriées de la France et des autres sociétés capitalistes. Force est donc d'espérer que des prises de consciences similaires aux lucidités de la population française et des autres sociétés avancées seront faites en Haïti. Ces prises de conscience ont été à maintes fois démontrées dans le passé à travers les réclamations populaires (1986, par ex.) afin de réclamer une plus grande part aux affaires étatiques et éducatives.

L'un des buts de cette section est de voir si l'analyse des résultats indique des changements dans les domaines qui, traditionnellement, ont été des zones d'exclusions de la masse monolingue. En d'autres termes, le créole a-t-il aujourd'hui de nouvelles fonctions ? À examiner les tableaux 5.2 à 5.5, il est facile de remarquer que les zones d'interaction, qui ont toujours été des domaines d'exclusion dans le passé, ont très peu changé. Les participants déclarent qu'ils désirent voir le système légal, c'est-à-dire le tribunal, les juges et les avocats, continuer à fonctionner en français. En ce qui concerne l'instruction, à l'instar de la bureaucratie scolaire étatique, les participants

entendent bien préserver le français. Ils préfèrent le français pour l'éducation bien qu'ils soient tout à fait conscients de l'anomalie sociolinguistique dont souffre le peuple. Ils choisiraient le créole pour l'instruction à condition que son usage ne soit pas officiel. Aux niveaux supérieurs et universitaires de l'éducation nationale, les bilingues entendent préserver jalousement le statu quo, prétextant (voir le questionnaire qualitatif) que le français leur permettrait de disséminer les informations littéraires, scientifiques et techniques auxquelles le créole est encore inaccessible.

Un autre aspect important du problème discuté concernerait les attitudes implicites des bilingues à l'égard des monolingues de la communauté. En faisant les démarches bureaucratiques afin de mener l'enquête en Haïti, je me suis adressé en créole à l'un des officiers au Ministère de l'Éducation Nationale. J'ai eu pourtant à peine une réponse de sa part. Ayant compris la situation, je me suis servi cette fois du code français. J'ai eu alors la réponse satisfaisante. Même s'il existe légalement deux langues officielles (français et créole) dans le pays, l'un reste encore dominant. Le consensus général parmi les membres de la bureaucratie et l'élite bilingue est que le français demeure la langue de l'État. En conséquence, l'individu qui arrive au bureau est présumé bilingue.

Un autre phénomène est aussi concevable. Il est possible qu'il existe une certaine « variation linguistique » parmi les bilingues. Cela produirait un gap entre la « langue officielle de bureau » et celle utilisée par les bilingues qui entre en contact avec l'administration bureaucratique. Donc, qu'on soit bilingue ou monolingue, on risque d'être discriminé sur la base de son discours. Cette forme de discrimination est souvent révélée en termes de grossièreté et d'intolérance envers le locuteur incompetent.

6. 2. 7. La question de l'aménagement linguistique ("Language planning")

Dans cette section, je discute de la question de l'« aménagement linguistique ». Cette question me guidera par la suite vers un lieu saumâtre ; il s'agira d'émettre des opinions personnelles concernant la solution éventuelle du problème d'Haïti. Il faut avant tout s'entendre sur le concept d'aménagement linguistique. Plusieurs travaux l'ont défini avec succès ; mais, pour gagner du temps, j'utilise ici les définitions proposées par D. de Robillard (dans : R. Ludwig 1989). Selon cet auteur, « *le terme est un néologisme qui ne se comprend pas en termes des expressions anglaises : " language planning ou de language policy". Le terme fait état d'une certaine vision des processus d'intervention sur la langue qui, cherche à composer avec la réalité, à proposer des objectifs modestes, réalistes, et des opérations praticables en fonction notamment des ressources disponibles et des désirs des intéressés. Il s'appliquerait à décrire, étudier, proposer des solutions et des moyens concrets pour améliorer des situations linguistiques perçues comme étant problématiques, etc.* » (D. de Robillard, dans : R. Ludwig, 1989 : 82).

À mon avis, un aménagement linguistique peut-être atteint adéquatement de deux manières: (1) l'accession au pouvoir politique des représentants de la majorité monolingue et (2) les prises de mesures adéquates pour traiter la question des langues. Autrement dit, la pression populaire est la seule force capable d'obliger les responsables à effectuer les changements nécessaires. Ceci a été justifié à travers l'histoire de la diglossie conflictuelle de plusieurs sociétés créolophones, notamment la Guadeloupe et la Martinique.

Par exemple, en Guadeloupe et en Martinique où se poursuit encore la politique diglossique française d'exclusion du créole, les mouvements populaires nationalistes des années 1960s ont transformé non seulement la balance politique des forces en place, mais aussi la situation linguistique. Le Gouvernement socialiste de François Mitterrand avait montré sa volonté de

résoudre le problème, mais, puisque les mesures n'étaient pas adaptées localement, les progrès ont été limités, le taux d'échec dans le système scolaire en Guadeloupe et en Martinique a été prouvé quatre fois plus grand que ce qui prévalait en France (Prudent, 1983). Dans le cas d'Haïti, la politique d'exclusion des monolingues semble avoir implicitement été dénoncé par A. Valdman (1989). Il a perçu la politique linguistique haïtienne en termes de « *diglossie conflictuelle [qui] se manifeste par une profonde ambivalence envers les deux idiomes en présence de la part des deux grands groupes sociaux du pays, les privilégiés qui, parce qu'ils maîtrisent les deux langues, sont effectivement diglottes, dans le sens que Ferguson (1959) donne à ce terme, et les couches populaires unilingues* » A. Valdman (1989 : 57).

L'avènement du créole est toujours lié à la pression populaire. Valdman (1989) souligne que la promotion de la langue créole était l'élément principal des mouvements populaires et nationalistes de l'élite bilingue contre l'impérialisme américain. Comme je l'ai souligné précédemment, durant les régimes duvaliériètes (père et fils), les vrais représentants de la masse n'ont pas eu l'accès qualitatif au Pouvoir et il n'a pas eu de mesure adéquate prise pour défendre la langue dominée (Fontaine, 1982). Le but majeur de tout aménagement linguistique est de garantir la population monolingue l'accès à l'État ; c'est-à-dire, les institutions, les domaines de connaissance, l'information et la culture générale devraient être accessibles à chaque individu de la société. On devrait lui permettre l'accès à tous les services sans tenir compte du statut ou de la fonction de la langue dont il fait usage. La thèse que j'ai tentée de défendre ici est un idéal applicable à toute autre société créolophone où les monolingues sont déprivés de leur droits sociolinguistiques.

Sur ce terrain, la question à laquelle il conviendra de répondre est la suivante : qu'est qu'on peut ou devrait faire pour atteindre cet idéal ? Une réponse rapide à cette question serait d'étendre

les fonctions officielles du créole aux domaines représentant traditionnellement des barrières pour la masse. Ceci est, à mon avis, très réalisable dans le cas d'Haïti puisque le créole a déjà atteint suffisamment de maturations pour endosser certaines fonctions spécialisées. Cependant, un certain réalisme serait nécessaire. Il est essentiel que le français reste encore une langue officielle à cause du rôle qu'il joue en tant que langue technique et scientifique. Une période rationnelle de planification, qui inclut la préparation approfondie d'un lexique spécialisé serait alors capitale avant de faire accéder le créole à toutes les fonctions sérieuses ou formelles.

Comme l'a suggéré A. Valdman (1989 : 43), « *le créole haïtien se distingue des autres créoles à base lexicale française* » et, sans aucun doute, des autres créoles à base lexicale anglaise et espagnole. De fait, l'un des avantages propres au créole haïtien, c'est qu'il a déjà accédé au « statut constitutionnel » de langue complètement officielle. Les données qualitatives de l'enquête ont révélé que le problème sociolinguistique des Haïtiens serait l'immuabilité et / ou la continuité du statu quo sociopolitique. Ce qui implique la perpétuation des attitudes linguistiques séculaires de la bureaucratie et l'exclusion de la masse monolingue. Je conclurais cette section en me rappelant que tout aménagement linguistique adéquat devrait viser le changement de la vie de la masse. Cela sous-entend : l'amélioration des attitudes linguistiques des membres de la bureaucratie, le progrès juste dans l'usage du créole comme une langue officielle, l'encouragement des monolingues à prendre part au processus décisionnel qui leur concerne, l'échange de nouvelles idées portant sur les technologies locales et l'incitation à l'usage du français et du créole dans l'écriture et la littérature.

6. 2. 8. À propos des locuteurs monolingues

A analyser avec diligence les données qualitatives de la présente enquête, il paraît qu'une certaine inquiétude surplombe les participants en ce qui concerne la contribution des monolingues

aux prises de décisions importantes. Ils préféreraient le français et contestent l'usage du créole en tant que langue officielle, même si c'est le vœu de la constitution de 1987. Les arguments reviennent en ce qui concerne les avantages de la communauté si elle utilise une langue officielle acceptable à l'étranger. En voici quelques exemples (mais voir l'annexe pour un rapport complet) :

— « *Non. Je suis contre tout usage du créole à l'école. La vieille méthode n'était pas mauvaise. Cependant, nous pourrions utiliser le créole seulement oralement pour donner des explications quand les étudiants ne comprennent pas* » (Q#9 Sexe féminin Carrefour Age : 30-39 années d'expériences : 0-5).

— « *Non. On est habitué avec le français. Je pense que l'usage du créole a contribué à abaisser la qualité des études, ces jours. Dans les services administratifs de Port-au-Prince, par exemple, c'est encore le français qui est requis. Nous ne savons pas où cette réforme [elle voulait peut-être dire aménagement linguistique] nous mènera* » (Q#1 Sexe féminin Port-au-Prince Age : 20-29 années d'expériences : 0-5).

— « *Je ne vois pas d'avantage dans l'utilisation du créole puisque, plus tard, c'est sûr, il sera graduellement supprimé et remplacé par le français* » (Q#13 Sexe féminin Port-au-Prince Age : 20-29 années d'expériences : 0-5).

— « *Non. Le niveau de l'éducation a été abaissé par l'introduction du créole dans les écoles. Cependant, je pense que le créole, comme une langue maternelle, devrait être utilisée avec le français* »

Ce qui est frappant dans ces déclarations est que tous ont pris des positions au nom de la « communauté ». Après lecture rigoureuse de ces données, je me demandais si cette communauté dont ils parlaient était seulement le petit groupe de bilingues (10%) qui contrôle l'État. À mon humble avis, de telles attitudes viseraient à favoriser la continuité de la politique d'exclusion de la

masse. Cette politique linguistique, rappelons-le, a été installée dans les esprits par la bureaucratie européenne pendant la colonisation. Étant moi-même né en Haïti, et pour avoir vécu pendant longtemps avec les monolingues de cette communauté, je ne crois pas qu'ils aient perçu la situation actuelle du pays comme avantageuse. Je crois avoir remarqué deux désavantages qu'il vaudrait la peine de partager brièvement. D'une part, la situation sociolinguistique actuelle à laquelle ces monolingues sont confrontés leur enlève toute possibilité d'acquérir des compétences linguistiques dans « une langue ». D'autre part, elle limite leur accès localement et internationalement puisque les fonctions nationales, officielles et diplomatiques sont remplies par la variété française.

Pourtant, avec le perfectionnement des langues sans discrimination, les monolingues auraient accès à l'administration régionale. Je pense que c'est tout ce dont ils ont besoin pour le moment. Comme pour n'importe quel autre membre de la société, ce qui importe avant tout pour la masse, c'est la communication interne. Son engagement aux diversités culturelles internationales pourrait faire partie d'un projet complémentaire. Une juste fonctionnarisation du créole aurait éventuellement l'avantage d'engager le peuple dans son ensemble dans cette communication interne. A. Valdman (1978 : 348-349) propose quatre étapes essentielles pour la fonctionnarisation du créole : premièrement, « *la sélection du code linguistique* », c'est-à-dire, le choix d'une variété dialectale ou sociolectale ; deuxièmement, « *la standardisation (ou codification)* », qui correspond au choix d'un code graphique et l'établissement d'une norme. *Troisièmement, « l'enrichissement (ou l'élaboration) non seulement du vocabulaire, mais aussi de la syntaxe » ; et quatrièmement, « l'illustration »*, c'est-à-dire une production littéraire avancée. À mon humble avis, ces étapes sont pratiquement déjà franchies par le créole haïtien. L'auteur lui-même a dû affirmer, à travers son article publié dans *ScriptOralia* (R. Ludwig, 1989 : 277-305), qu'« *un grand nombre de conditions se trouvent ainsi réunies pour faire du créole une langue propre à la communication écrite. [Et] au*

cours des quatre dernières décennies, et en particulier entre 1979 et aujourd'hui, par un processus qui va s'accéléralant, le CH [créole haïtien] s'est vu doter d'un nombre impressionnant de textes écrits » (A. Valdman, 1989 : 43).

En outre, on pouvait également déceler dans l'article de Valdman (1989) des progrès importants dans l'usage du créole haïtien, surtout dans le domaine éducatif et médiatique. Malgré tout, il y a lieu pourtant de douter que de tels progrès ne résident seulement dans le domaine de la communication orale. Les résultats de mon enquête indiquent que les bilingues auraient détenu des attitudes négatives envers le créole. De plus, leur incompétence en écriture du créole est alarmante. Rappelons que « *la variété écrite d'une langue n'est en aucun cas la transcription de la variété orale, même si c'est par-là, souvent, que tout commence. Les situations de l'oralité et les situations de l'écriture ne sont pas les mêmes* » (M.-C. Hazaël-Massieux, 1989 : 183). L'usage écrit du créole haïtien est à mon avis très réalisable pour trois raisons : cette langue détient déjà une base constitutionnelle, un système de code existe et il n'y a pas de variétés rivales.

Le domaine morphosyntaxique serait sûrement le plus problématique, mais la faisabilité d'une grammaire a été maintes fois prouvée en Haïti et dans la diaspora. Tout le problème résiderait alors dans le choix d'une variété linguistique sur quoi travailler. Ce qu'on devrait faire jusqu'ici pour résoudre ce problème, c'est l'entreprise périodique de recherches expérimentales localement. Ces recherches devraient déterminer non seulement le type d'usage que font les locuteurs natifs des variétés, mais aussi leurs préférences pour elles. Les résultats de la présente enquête indiquent que les bilingues haïtiens ont une attitude positive envers le créole mésolectal. De plus, si l'on croit aux aboutissements des travaux de bons linguistes créolophones, notamment Salomon, 1972, Gibson, 1982, Carrington, 1981, Prudent, 1983, Bébel-Gisler, 1983, etc., il semblerait qu'en général l'usage des variétés intermédiaires soit la préférence des créolophones. Pour en clore ce chapitre, puisque le

mésolèct est préférée au basilect dans le continuum du créole d'Haïti, toute politique linguistique dans ce territoire créolophone devrait envisager sérieusement cette variété. Malgré tout, ce qui importe vraiment, c'est d'accommoder ce qui est déjà acquis.

CHAPITRE 7

CONCLUSIONS GÉNÉRALES

7. 1. Sommaire des données statistiques

Les résultats statistiques de cette recherche révèlent que les enseignants haïtiens (169 enseignants de Port-au-Prince, Carrefour et Cité Soleil) sont des bilingues. Ils parlent, comprennent et écrivent le créole et le français à un pourcentage élevé. En matière de communication orale, le pourcentage moyen des participants qui se déclarent capables de parler le créole—dans l'intervalle allant d'« extrêmement bien », « très bien », « bien » à un peu—est 25 ((40%, 45%, 10% et 5%)/4). Le pourcentage moyen de ceux qui peuvent communiquer oralement en français correspond à 25 ((55%, 15% et 15% et 0%)/4).

En termes de compréhension du créole, le pourcentage moyen des participants qui comprennent cet idiome est : 27 ((40%, 45%, 10% et 5%)/4) et le pourcentage moyen de ceux qui comprennent le français est : 12,5 ((5%, 35% 50% et 10%)/4). Pourtant, en matière d'écriture, le pourcentage moyen des participants qui écrivent le créole « extrêmement bien », « très bien », « bien » et un « peu est » : 20 ; ((30%, 35%, 0% et 15%)/4) tandis que le pourcentage moyen de ceux qui écrivent le français dans cette même intervalle est : 25 ; ((0%, 70%, 20% et 10%)/4).

En plus des pourcentages moyens calculés comme mesures de synthèse pour décrire l'aspect général des données, d'autres mesures de tendance centrale, telles que les moyennes arithmétiques pondérées ($\mu = \sum X/N$)²⁰, la médiane ($Md = L_{Md} + (N/2 - FC/f_{Md})l$)²¹ et le mode

²⁰ La lettre grecque sigma symbolise la somme de, X, la valeur des variables, la majuscule N, le nombre d'unités dans la population et μ , la moyenne de la population (D. H. Sanders et F. Allard, 1992).

²¹ Md symbolise la médiane, L_{Md} la limite inférieure de la classe médiane, N la somme des fréquences de la distribution et FC , la fréquence cummulée de toutes les classes précédant la classe médiane

$(Mo=L_{Mo}+d_1/d_1+d_2)$ ²² ont été aussi utilisés pour condenser les données sous une forme plus humainement utilisable. Aidé par le Progiciel Statistique pour les Sciences Sociales (SPSS), les résultats trouvés pour les trois mesures de tendance centrale susmentionnées (μ , Md et Mo) correspondent respectivement aux valeurs suivantes : 1,8 ; 2 et 1 (compétence orale en créole) et 2,68 ; 3 et 3 (compétence orale en français) ; 1,62 ; 1 et 1 (compréhension du créole) et 2,3 ; 2 et 2 (compréhension du français) ; 2,17 ; 2 et 2 (écriture du créole) et 2,33 ; 2 et 2 (écriture du français).

Les Tests Khi-carré indiquent l'inexistence de différences numériques significatives dans les fréquences d'occurrence entre la tendance des participants à s'exprimer en créole et leur tendance à s'exprimer en français ($X^2=\sum (f_0-f_e) 2/f_e \rightarrow df=0,019 \geq 0,022$ ou $3=3$). Similairement, il n'existe aucune différence significative de fréquences d'occurrence entre leur capacité à comprendre le français et le créole ($X^2=\sum (f_0-f_e) 2/f_e \rightarrow df =0,019 \geq 0,013$ ou $3=3$). Ironiquement, s'ils parlent et comprennent les deux langues de façon apparemment similaire, les enseignants écrivent mieux le français que le créole, leur langue maternelle.

Comme le Test Khi-carré l'a démontré, il y a une différence significative dans les fréquences d'occurrence entre leur habilité à écrire les deux langues ($X^2=\sum (f_0-f_e) 2/f_e \rightarrow df =0,112 > 0,002$ ou $3 > 2$). Cette distinction observée sur le plan scriptural est due sans doute à la préférence des éducateurs pour le français et leur motivation idéologique.

Bon nombre de participants ne parviennent pas encore à saisir la nécessité de l'usage du créole dans la vie nationale et dans l'enseignement. De fait, ils anticipent plus d'inconvénients que d'avantages dans l'usage officiel de cette langue. Commentant sur les avantages et les

²² M_o est le mode, L_{M_o} la limite de la classe modale, d_1 , la différence de la classe modale et la fréquence de la classe précédente dans la distribution, d_2 , la différence entre la fréquence de la classe modale et la fréquence de la classe suivante dans la distribution ; et l , la largeur de la classe modale.

inconvenients d'un usage officiel éventuel du créole dans l'institution scolaire et dans la production intellectuelle ou littéraire, l'un d'entre eux a affirmé : « *Je ne vois pas de privilège dans l'utilisation d'une telle langue [le créole] puisque cette langue sera graduellement supprimée et remplacée par le français. La vieille méthode n'était pas mauvaise. Nous pourrions utiliser le créole oralement si ce n'est que pour donner seulement des explications quand les étudiants ne comprennent pas* » (Q#9 Sexe féminin Carrefour Age : 30-39 années d'expériences : 0-5).

J'ai envisagé deux types d'attitudes dans cette étude : les attitudes explicites et implicites des participants. Pour mieux identifier celles qui sont explicites, j'ai considéré trois facteurs : (1) l'usage des langues, (2) les choix et (3) les préférences linguistiques. En ce qui concerne l'usage des langues, les résultats indiquent que les éducateurs font un plus grand usage du créole que du français. Par exemple, le pourcentage moyen des participants qui utilisent le créole est : ((65%, 40%, 10% et 0%)/4) et le pourcentage moyen de ceux qui utilisent le français est : ((30%, 75%, 70% et 10%)/4). Quant aux choix linguistiques des participants pour l'éducation nationale, je leur ai proposé une liste de huit objectifs, sous la forme suivante : [(1)> (2)> (3)> (4)> (5)> (6)> (7)> (8)> (9)] Leur rôle était seulement de la restructurer par ordre d'importance. Cette liste se lit comme suit : « réussir dans cette société » (1) ; « réduire le taux d'analphabétisme » (2) ; « avoir plus de contact avec le reste du monde » (3) ; « trouver un bon travail plus tard » (4) ; « avoir accès à plus de textes scientifiques » (5) et « avoir accès à plus de textes littéraires » (6) ; « améliorer la production intellectuelle et littéraire » (7) ; « mieux comprendre les autres Haïtiens » (8) et « entraîner Haïti à devenir une nation puissante » (9). Les résultats statistiques recueillis ont permis de restructurer la liste sous la forme suivante : [(2)> (9)> (8)> (6)> (5)> (4)> (3)> (1)> (7)].

Il en résulte que la majorité des éducateurs choisirait le français pour atteindre les objectifs de l'éducation. Malgré ce choix, 45% contre 25% d'entre eux pensent que le français serait moins

adapté « *si l'on voulait éduquer les jeunes pour qu'ils comprennent les autres Haïtiens* » (objectif # 8). « *Pour réduire l'analphabétisme* » (objectif # 2), 55% choisiraient le français et le créole. Similairement, la majorité des enseignants préfère l'usage du français pour atteindre les objectifs de l'éducation. Beaucoup d'entre eux pensent que le créole serait plus adapté pour les situations informelles et le français plus approprié pour les situations formelles : 55% des participants préfèrent le créole pour plaisanter avec leurs parents à la maison, contre 5% optant pour le français dans le même contexte. Il convient néanmoins de souligner que 40% préfèrent se servir des deux langues.

Pour identifier les attitudes implicites des participants, le MGT a été exploité. Comme rapporté au chapitre 9, sections 9.1 à 9.3, le basilect a eu respectivement les scores suivants : 19% ; 31,3% et 4,77%. Ces chiffres passent à 36,94% ; 58,22% et 13,46% dans le cas du locuteur du mésolect. Comparé aux scores du locuteur du basilect, les scores du locuteur du français ont techniquement doublé : 40,21% ; 58,8% et 17,81%. Cela produit une relation qui s'exprimerait logiquement sous la forme suivante : $CB < CM < HF$. En résumé, le bilingue a une attitude positive envers le français et le mésolect a une attitude négative envers le basilect. Dans la mesure où le bilinguisme continue à s'élargir, la variété basilectale est encline à la disparition progressive.

7. 2. Conclusion finale

Avant de mener cette enquête, j'avais postulé que les éducateurs sont des bilingues. Les résultats statistiques ont montré que les participants parlent, comprennent et écrivent le français et le créole. Ils parlent et comprennent mieux les variétés créoles, mais écrivent mieux le français. J'étais intéressé à vérifier les hypothèses suivantes: (1) l'éducateur qui a une attitude positive envers l'usage d'une langue dans le domaine officiel aura une attitude positive à l'usage de cette langue dans l'institution scolaire; (2) l'éducateur qui est favorable à l'usage d'une

langue dans l'institution scolaire aura une attitude positive à la production intellectuelle et littéraire dans cette langue ; (3) plus l'attitude de l'éducateur est positive envers l'usage du français dans l'institution scolaire, plus il jugera le locuteur du français et du créole mésolectal favorablement ; et (4) quel que soit le milieu ou la classe socioéconomique d'où il vient, l'éducateur aura une attitude négative envers le locuteur du créole basilectal. Les résultats indiquent que l'éducateur fait un usage significatif des deux variétés créoles. Cependant, un regard de plus près fait apercevoir que le prestige dont le français a toujours eu aux dépens du créole n'est pas encore remis en question en Haïti. L'éducateur préfère l'usage du français pour les situations formelles et choisit le français pour atteindre les objectifs de l'éducation. La première hypothèse est ainsi vérifiée.

De plus, l'éducateur ne pense pas qu'il serait nécessaire que les futurs enseignants utilisent largement les textes créoles dans leurs cours. Il aurait même regretté l'emploi obligatoire du créole dans l'enseignement. Il détient une attitude positive envers l'utilisation d'ouvrages littéraires en français et une attitude négative envers l'utilisation d'ouvrages littéraires en créole. La deuxième hypothèse est aussi confirmée. Par contre, s'il maintient une attitude positive envers l'usage du français dans l'enseignement, l'enseignant détient aussi une attitude positive envers le locuteur du créole mésolectal. La troisième hypothèse est alors admise. Il existe également chez les éducateurs une forte tendance à utiliser le français et le créole mésolectal en salle de classe. Par contre, quel que soit le milieu ou la classe socioéconomique d'où il vient, il aura une attitude positive envers le locuteur du mésolect et une attitude négative envers le locuteur du basilect.

Comparativement aux autres locuteurs du français et du créole (en termes de personnalité, de distance sociale et de profession probable), la perception des participants

concernant l'émetteur basilectal ont été tenus à des niveaux bas. Pour tous les trois facteurs, il maintient respectivement les scores suivants : 19% ; 31,3% et 4,77%, ces chiffres passent à 36,94% ; 58,22% et à 13,46% dans le cas du locuteur mésolectal. Pour ce qui est du locuteur de la langue française, j'ai trouvé les scores suivants : 40,21% ; 58,8% et 17,81%. Donc, la quatrième hypothèse est supportée.

7. 3. Recommandations

Il existe chez l'enseignant haïtien un grand désir de faire un enseignement bilingue. Cette instruction bilingue n'implique pas, pourtant, la créolisation obligée de l'instruction ; car, il ne souhaite pas que le Pouvoir s'intervienne formellement dans cette affaire. Dans une vision réformiste, le taux d'incompétence en écriture créole observé en ce qui concerne les éducateurs constitue un problème très curable. À mon avis, ce problème peut être dénoué facilement à partir de la mise en place de programmes adéquats et guidés par des responsables compétents. L'incompétence en écriture du créole qu'on a pu observer est plutôt révélatrice d'anomalies administratives et politiques. Ce serait une erreur de le nier. En somme, qui sont les responsables de la préparation des enseignants ? Qui en sont les employeurs ?

Il serait injuste d'attribuer toutes les causes des incertitudes socioculturelles et sociolinguistiques du pays à ces maîtres d'école dont les voix débiles sont si faiblement entendues par des dirigeants trop distants par rapport à leurs problèmes et leurs revendications. Dans une perspective de développement socioculturel et économique, seule l'utilisation méthodique du créole comme une « langue d'enseignement » est la voie pragmatique à suivre dans le cas d'Haïti. Je ne revendique pas l'élimination du français. Un tel projet serait utopique. Ce que je réclame ici, c'est une place normale pour le créole dans l'institution scolaire et dans la société comme le souhaite d'ailleurs l'esprit et la lettre constitutionnelle. Ce changement est très possible surtout en

matière de l'éducation des jeunes de 6 à 12 ans. Les pédagogues, les psychologues et les linguistes le savent bien : les possibilités pour l'enseignement des langues sont très grandes en ce qui concerne ce groupe d'âges.

Une telle éducation est capitale puisqu'il permettrait aux jeunes du pays de comprendre, parler et écrire deux langues plutôt que de n'avoir aucune au terme de leur éducation. A mon avis, tout ce qui importe à ce tournant, c'est la mise en oeuvre d'un mécanisme politique et éducatif adapté. Comme plusieurs spécialistes du bilinguisme ont réussi à démontrer, notamment J.-W. LaPierre (1988) et T. Ricento et B. Burnaby (1998), le choix de la langue est une décision politique. Bien avant eux, Labov²³ avait observé cette relation étroite entre les questions linguistiques et les préoccupations politiques ; « *cet aménagement, a-t-il affirmé, ne peut s'échapper de la politique* ».

Les résultats montrent que le créole basilectal a tendance à disparaître progressivement. Pourtant, il existe un grand intérêt pour la variété mésolectale. De ce fait, l'État devrait envisager un programme d'alphabétisation porté sur l'utilisation de cette dernière variété. On devrait également se donner pour tâche dans le pays une campagne systématique visant essentiellement à encourager les écrivains du dedans et de la diaspora à employer plus largement la variété mésolectale dans leurs productions intellectuelles. Les incertitudes socioculturelles des Haïtiens pourraient aisément être surmontées si ceux qui planifient l'éducation prenaient au sérieux la situation sociolinguistique et modifiaient leurs attitudes en ce qui concerne l'enseignement bilingue.

Basé sur les commentaires avancés par les participants, je doute que trop d'improvisations aient eu lieu et soient encore en cours dans les initiatives étatiques pour résorber les incertitudes

²³ Cette affirmation de Labov est tirée de *Le créole, force jugulée* (D. B.-Gisler, 1976 : 37, 38).

sociolinguistiques. La majorité des commentaires soutenus par les participants sont adéquats et par conséquent dignes d'être entendus par les responsables. L'absence de matériels didactiques ; la qualification des enseignants ; les disciplines scolaires ; l'absence de supervision ; l'ingérence de la politique aux projets éducationnels ; la question de partialité de certains dirigeants du ministère de l'éducation nationale et la disparité salariale sont autant de plaintes qui méritent des solutions promptes et intelligentes.

Il est irrésistible de conclure cette section rappelant cet avertissement de Robert Chaudenson (1979 : 152): *« Si on a l'ambition de créer un système réellement mis en œuvre, comment ne pas se préoccuper de l'accueil que lui feront les élites déjà plus ou moins alphabétisées en français et qui seront non seulement les premiers utilisateurs potentiels d'un tel système, mais encore, nécessairement, les agents de l'alphabétisation qu'on prétend entreprendre. Toute tentative de ce genre, qui n'est pas précédée d'une étude sociolinguistique approfondie visant à définir les objectifs et à connaître les réactions du public existant et potentiel à l'élaboration et à l'utilisation d'un tel système, relève des travaux pratiques d'une unité de valeur de la licence ou de la maîtrise en linguistique ».*

7. 4. Limites de l'enquête

Cette étude a découvert plusieurs facteurs intéressants qui sont de nature à assister dans la compréhension des attitudes des enseignants non seulement envers le créole et le français, mais aussi à l'égard d'autres utilisateurs de ces deux langues. Malgré tout, ce travail est loin de la perfection. Les lecteurs en quête de vérité scientifique devraient le regarder comme une contribution intellectuelle préliminaire et un travail destiné strictement à satisfaire à un devoir académique. Je me sens moi-même tenu à formuler des réserves sur trois points. Premièrement, à cause des limitations d'ordre temporel, budgétaire, logistique, et politique, cette investigation

se concentrait uniquement sur les attitudes des enseignants haïtiens. Des questions sur le niveau socioéconomique, le salaire, les impressions politiques n'ont pas été posées. D'autres chercheurs peuvent sentir la nécessité de considérer ces variables contrôlées ou exclues.

Deuxièmement, les résultats indiquent que tous les éducateurs haïtiens sont bilingues. La logique en relation à cette assertion reposait essentiellement sur le modèle de compétence proposé par A. Ramirez (1995 : 43). Selon l'auteur, « *l'habilité communicative se conceptualise selon les fonctions, les situations et les matières mises en relation à l'écoute, l'expression orale, la lecture et les modalités de l'écriture* »²⁴. Les instruments utilisés dans cette étude n'avaient pas pour but la vérification matérielle des positions des participants et aucun test de performance orale ou écrite n'a fait suite à l'administration de ces instruments. D'autres recherches sur les attitudes des éducateurs pourraient juger bon d'identifier les habilités des participants en élocution, en lecture et en écriture à partir de tests de compétence linguistiques oraux ou écrits. D'autres modèles peuvent être aussi explorés dans un autre travail plus orienté sur la psycholinguistique. Il est bien probable qu'une telle démarche changerait tout le dynamisme des résultats.

Enfin, ce travail cherchait à déterminer si les incertitudes éducatives et socioculturelles des Haïtiens n'étaient pas des facteurs étroitement liés aux attitudes des éducateurs envers le créole et le français. Les résultats de la présente enquête n'ont pas permis d'établir une telle relation avec une certitude absolue, même si l'analyse des commentaires des participants m'a contraint à retenir que l'essor sociolinguistique et éducatif d'une nation procède d'abord des attitudes positives de la classe dirigeante à l'égard des langues et de l'éducation. Aussi, devrait-on peut-être s'interroger sur les attitudes des dirigeants politiques eux-mêmes envers la question de l'aménagement

²⁴ Ma traduction (voir Ramirez, 1995 : 43 pour la lecture du texte en anglais).

linguistique et éducatif en Haïti. En guise de conclusion, j'exprimerais le souhait que d'autres chercheurs puissent apercevoir la nécessité de déboucher sur ce chemin jusqu'ici peu accessible.

RÉFÉRENCES

- Agheysi, R. et Joshua, F. (1970) Language Attitude Studies. *A survey of methodological approaches*. Anthropological linguistics. Vol. 12 5 : 137-157. Indiana University Press.
- Alleyne, M. (1971) Language and society in St. Lucia. *Caribbean studies*, 1 : 1-10
- Anisfeld, M ; Bogo, N. et Lamber, W.E. (1962) Evaluational Reactions to Accented English Speech. *Journal of abnormal and social psychology*. Vol. 65. No. 4. (223-231)
- Ara cil, L. V. (1965) Conflit linguistique et normalization linguistique en Europe nouvelle. *Centre Européen Universitaire* : 12- 20.
- Apte, M. L. (2001) Language in Society: Overview. Dans: Mesthrie, R. *Concise Encyclopedia of Sociolinguistics* (ed.). Amsterdam: Elsevier. Oxford, UK.
- Balibar, R. (1985) L'institution du français, *Essai sur le colinguisme des Carolingiens à la République*. Paris : Presses Universitaires de France (PUF).
- Ball P., Giles H. (1988) Speech style and employment selection: The Matched Guise Technique. In: Breakwell G M, Foot H, Gilmour R (eds.) *Doing Social Psychology: Laboratory and Field Exercises*. Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- Bauman, R. & Sherzer, J. (1979) Explorations in the Ethnography of Speaking, 2nd (Eds). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bebel-Gisler, D. (1976) *La langue créole force jugulée* (59-63) Paris: Édition L'hamartan.
- Bébel-Gisler, D., 1983, 'De la culture guadeloupéenne. De l'indépendance, dans *Les Temps Modernes*, avril-mai : 2004-2026.
- Beck, R. H. (1965) *A social history of education*. Englewood Cliffs, N. J. USA : Prentice Hall, Inc.
- Berry, P., 1975, 'Literacy and the question of Creole', in Rubin, V., & R. Schaedel (eds.), 1975, *The Haitian Potential*, Teachers' College Press, Columbia University Press, Columbia University Press, New York.
- Bickerton, D. (1981) *Roots of Language*, Karoma Publishers, Ann Arbor.
- Blanc, M. H. (2001) Bilingualism, Societal. Dans : Mesthrie, R. (eds.). *Concise Encyclopedia of Sociolinguistics*. Amsterdam: Elsevier.
- Blom J. P. & Gumperz J. J. (1972) Social meaning in structure: *code switching in Norway*. In: Gumperz J. J. & Hymes D (eds.). *Directions in Sociolinguistics*. Holt Rinehart, Winston,

- New York : 409-34.
- Blommaert, J. (eds.). (1999) *Language Ideological Debates*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
- Bastien, A. R. (1946) *Anthologie du folklore haïtien. Sociedad de alumnos de la Escuela Nacional de Antropología e Historia*. Contes, proverbes, devinette, bibliographie.
- Baulieu, C. (1939) *L'école réelle. 1.1 : Pou l'écoles rurales ac l'écoles mi-temps. Port-au-Prince : Imprimerie du gouvernement*.
- Brody, M. J. et John, S. T. (1988) *Tojolabal Maya ethnographic and linguistic approaches. Geoscience and Man (vol 26)*. Louisiana State University. Baton-Rouge : Department of geography & anthropology.
- Brody, M. J. (2003) *Culture as core. A linguistic Antropological perspective on language and culture in the second language curriculum*. Information Age Publishing : 37-51.
- Burnaby, B. (1985) *Promoting native writing systems in Canada (eds.)*. Toronto: Ontario Institute for studies in Education.
- Burnaby, B., & Beaujot, R. (1986) *The use of Aboriginal languages in Canada: An analysis of 1981 census data (Doc. No. S : 2-176)* Ottawa: Department of Secretary of State.
- Burnaby B., (1987) *Language for Native, ethnic, and recent immigrant groups: What's the difference?* TESL Canada Journal, 4 : 9-27.
- Burnaby B., (1992a) *Adult literacy issues in Canada*. Dans : R.B. Kaplan (eds.), *Annual review applied linguistics XII* : 156-171. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Burnaby B., Holt M., Steltzer, N., & Collins, N. (1987) *The Settlement Language Training Program: An assessment (Report of behalf of the TESL Canada Federation)*. Ottawa: Employment and Immigration Canada.
- Byssainthe, M. (1951) *Dictionnaire de bibliographie haïtienne*. Washington: Scare Crow Press.
- Byssainthe, M. (1973) *Dictionnaire de bibliographie haïtienne*. New York: Scare Crow Press.
- Brown, R. et Levinson, S. (1987) *Politeness. Some universals in language usage*, Cambridge : Cambridge University Prees.
- Butzer, K. (1978) *The people of the river. Ancient Egypt*. National Geographic Society. Washington, D.C : 32-41.
- Calvet, L-J. (1974) *Linguistiques et colonialisme: petit trait de glottophagie*. Payot: Paris.

- Canale, M. (1984) Consideration in the testing of reading and listening proficiency. *Foreign language Annals*, 17 (4) : 349-391. Cité par Ramirez, A. G. (1995). Creating contexts for second language acquisition. *Theory and methods*. New York: Longman publishers.
- Carbone, P. (1977) The Social and Educational thought of Harold Rugg. United States of America: Duke University Press.
- Carrington, L., 1981, Literacy and Rural Development: A Look at the St. Lucian Initiative. *Paper prepared for the ICAE executive meeting and seminar*, May-June, 1981, Trinidad : Port-of-Spain.
- Chanvalon, J. B. F. (1763) Voyage à la Martinique, contenant diverses observations sur la physique, l'histoire naturelle, l'agriculture, les mœurs et les usages de cette isle, faite en 1751 et dans les années suivantes. Paris : C. J. B. Bauche.
- Chaiken S. et Stangor C. (1987) Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology* 38: 575-630
- Chamoiseau P. (1997) *Écrire en pays dominé*. Société nouvelle Firmin-Didot. Edition Gallimard. France. Mensil-Sur-l'Estrée : 137.
- Chaudenson, R. (1979) Les créoles français. *Collection langues en question*. (p. 39-43). France: Fernand Nathan.
- Chaudenson, R. et Vernet, P (1983) Le créole à l'école. *Étude comparée des réformes éducatives en Haïti et aux Seychelles*. Paris : ACCT: 39-43.
- Chaudenson, R. (2001) *Creolization of language and culture*. London and New York: L'Hamarttan
- Colimond, M. T. (1951) Enseignement par le créole. La voix de l'U.N.I.H : U.N.I.H. Port-au-Prince, Haïti (WI).Publishers.
- Comhaire-Sylvain, S. (1936) Le créole haïtien : Morphologie et Syntaxe. *Thèse honorée du diplôme de l'école pratique des hautes études à la sorbonne*. Wetteren. Belgique:Imprimerie de Meesther.
- Comhaire-Sylvain, S. (1938) À propos du vocabulaire des croyances paysannes. Port-au-Prince.
- Chomsky, N. (1959) Review of verbal behavior by B. F. Skinner. *Language*, 35 (1). : 26-58.
- Chomsky, N. (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Cooper J., Croyle R. T. (1984) Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology* 35: 395-426

- Corff, K. E., Seideman, R., Venkataraman, P. S., Lutes, L., & Yates, B. (1995) Facilitated tucking : A nonpharmacologic comfort measure for pain in preterm neonates. Dans le *Journal of Obstetric Gynecologic & Neonatal Nursing*, 24(2), 143-147.
- Civan, V. et Gepsie (1994) The Haitians: Their History and Culture. Refugee Resources. Center for Applied Linguistics Cultural Orientation Resource Center. Department of State U.S. Web: <http://www.culturalorientation.net/haiti/hfamily.html>
- Crystal, D. (1992) *An encyclopedic dictionary of language and languages*. Cambridge, MA: Blackwell. Web: <http://www.sil.org/lingualinks/literacy/referencematerials/Bibliography>
- Dalphinis, M. (1985) Caribbean and African languages : social history, language, literature and education. Karia Press.London. United Kingdom.
- De Camp, D. (1961) Social and geographical factors in Jamaican dialects. Dans *Proceedings* : 61-84.
- De Camp, D. (1971) The study of pidgin and Creole language. Dans : Hymes. (13-39).
- Dejean, Y. (1977) Comment écrire le créole d'Haïti. Paris : Fernand Nathan : 410-411.
- Dejean, Y. (1993) An overview of the language situation in Haiti. Dans : *International journal of the sociology of language*, 102 : 73-83.
- Dejean, Y. (2001) Créole école rationalité. *Texte à paraître dans la Revue Chemins Critiques*. Web:<http://www.tanbou.com/2002/fall/CreoleEcoleRationalite.htm>.
- Derr, R. L. (1973) *Taxonomy of social purposes of public schools*. New York: David Mc Kay Company INC.
- Denison, N. (1977) Language death or language suicide ? *International Journal of Sociology of Language*, 12 : 13-22. Cité par : Ricento, T. et Burnaby, B. (1998) *Language and politics in the United States and Canada*. Lawrence Erlbaum associates, publishers. New Jersey : Mahwah : 156.
- Dijk, V. (1977) *Text and context*. Laongman, London.
- Dorsainvil, J.C. (1934) *Manuel d'histoire d'Haïti*. Port-au-Prince : Frères de l'Instruction Chrétienne.
- Doret, F. (1905a) *Petit Syllabaire haïtien base sur la langue populaire d'Haïti, adopté par le département de l'Instruction Publique pour les écoles primaires*. Port-au-Prince : Chez l'auteur.
- Doret, F. (1924) *Pour amuser nos tout petits ; initiation aux fables de la fontaine, avec une introduction sur la prononciation créole*. Paris : Imprimerie des Orphelins-apprentis.

- Doret, F. (1925) Les premiers pas dans la grammaire. Port-au-Prince : Bibliothèque du petit Haïtien.
- Durkheim, E. (1982) The rules of sociological method. London : Macmillan.
- ECVH-2001 (2003) Enquête sur les conditions de vie en Haïti. *Volume 1 : principaux résultats. Education environnement santé et transport*. Haïti : Institut haïtien de Statistique et d'Informatique.
- Edwards, W. (1975) Sociolinguistics behaviour in rural and urban circumstances in Guyana. *Dissertation de doctorat non-publiée*. University of New York.
- Ellis, R. (1994) Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press
- Ellis, R. (1997) Second Language Acquisition. *Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Emily, G. B. (1927) Occupied Haiti. *The writers Publishing Company Inc*. New York. (2).
- Encyclopedie Guinness, (1990) Adaptation française de *The Guinness Encyclopedia*. *Publiée en Grande Bretagne* : Guinness : 360.
- Eersel, C. (1982) Sranam in transition. Society for Caribbean Linguistic Conference, Surinam, September.
- ERIC (2000) Clearinghouse on Languages and Linguistics Washington DC. Identifier: ED278255. <http://www.ericdigests.org/pre-925/what.htm>
- Erickson, F. and Mohatt (1982) The Cultural Organization of Participant Structure in two Classrooms of Indian Students. Dans "*Doing the Ethnography of Schooling (eds)*". Spindler. New York : Molt Rhinehart and Winston.
- Ervin-Tripp, S. (1968) An Analysis of the Interaction of Language. Topic and Listener AA 66 No. 6 Part 2 86-102). *Readings in the Sociology of Language (eds.)* : 192-211.
- Faine, J. (1936) Philologie créole. *Études historiques et étymologiques sur la langue créole d'Haïti*. Port-au-Prince Haïti: Imprimerie de L'État.
- Faine, J. (1939) Le Créole dans L'univers. Études comparatives des panes françaises créoles. *Le mauricien. Tome 1*. Port-au-Prince : Imprimerie H. A. Théodore.
- Fanon, F. (1970) Black skin, write masks. Grove Press. New York. Paladin.
- Fasold, R. (1984) *The Sociolinguistics of Society (eds.)*. Basil Blackwell. New York. Oxford. For a review of language attitudes (chap. 6).

- Ferguson, C.A. (1966) National sociolinguistic profile formulas. In W. O. Bright ((eds.)), Hague, Netherlands: Mouton.
- Ferguson, C. A. (1959) Diglossia. *Word*, 15 : 325-340
- Fishman, J. R. (1967) Bilingualism with and without diglossia ; diglossia with and without bilingualism. *Journal of social issues*, 23, No 2 : 29-38.
- Fishman, J. R. et associés (1971) *Bilingual Attitudes and Behaviors. Bilingualism in the barrio. Vol. 7.* Indiana university publication.
- Fishman, J.A. (1972) *The sociology of language.* Rowley, MA: Newbury House.
- Fishman, J.A. (1987) What is happening to Spanish on the U.S. Mainland? *Ethnic Affairs*
- Fishman, J.A. (1989) Cross-polity perspective on the importance of linguistic heterogeneity as a “contributing factor” in civil strife dans J.A. Fishman (eds.). *Language and ethnicity in minority sociolinguistic perspective* : 605-626. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Fishman, J.A. (1990) Empirical explorations of two popular assumptions: Inter-polity perspective on the relationships between linguistic heterogeneity, civil strife, and per capita consensus in the reorganization of schools : 209-225. New Brunswick, NJ: Transaction.
- Fitzgerald, C. (1961) *China.* Cresset Press, London.
- Fleurant, G. (1973) Caste, class conflict and status quo in Haiti. In D.E. Gelfand and R. D. Lee (Eds). *Ethnic conflicts and Power : a cross-national perspective* : 178-193. New York : John Willey and Sons.
- Fontaine, P. (1982) Language, society and development : dialectic of French and Creole use in Haiti, dans : *Latin American Perspectives.* Vol VII, no 1 : 28-49.
- Freire, P. (2000) *Pedagogy of the oppressed.* New York: Editions Continuum : 45.
- Gass, S. (1993) Past, present, and future. *Second language research*, 9/2 : 99-117.
- Gadner, R. C. & Lambert, W. E. (1972) *Attitudes and motivation in second language learning.* Newbury House, Rowley. MA.
- Geertz, C. (1973) *The interpretation of culture.* Basic Books, N. Y.
- Ghislain Gouraige (1960) *Histoire de la littérature haïtienne. De l'indépendance à nos jours.* Haïti : Imprimerie N. A. Théodore : 13

- Gibson, K., 1982, Tense and Aspect in Guyanese Creole. *Dissertation de doctorat*. England: Université de York.
- Giddens, A. (1979) *Central Problems in Social Theory: Action, Structure and Contradiction in Social Analysis*. Berkeley: University of California Press.
- Goss, S. (2001) Code-switching : sociopragmatic models. Dans Mesthrie, R. (Eds.). *Concise Encyclopedia of Sociolinguistics*. Amsterdam: Elsevier.
- Goodman, M. (1964) *A comparative Study of French Dialects*. The Hague: Mouton.
- Gumperz, J. J. et Hymes, D. (1986) *Directions in Socio-linguistics: The Ethnography of Communication*. Oxford: Basil Blackwell.
- Gumperz, J. J. (1982) *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. J. (1982) *Discourse strategies*. Cambridge University Press. Cambridge, UK.
- Hall, R. A. (1949) *Le créole haïtien et sa grammaire*. Le nouvelliste. 9 avril.
- Hall, R. (1979) *Pidgin and Creole Languages*. Ithica and London. Cornell university press. London.
- Hall, R. A. (1966) *Pidgin and Creole Languages*. Ithaca: London: Cornell University Press.
- Hall, R. A. (1955) *Sostrato e lingue Creole*. *Archivio glottologico italiano*. 40.1: 1-9
- Hall, R. A. (1968) *Creole linguistics*. In *current trent in linguistics* (Ed.: Tomas A Sebeo. 4: 361-371).
- Hall, R. A. (1968) *Pidgin and Creole language*. Ithica, New York: Cornell University Press.
- Hancock, I. F. (1971) *A survey of the Pidgin and Creoles of the world* dans: Hymes (1971): 509-523.
- Hazaël-Massieux, M.-C. (1989) *La littérature créole : Entre l'oral et l'écrit ?* Dans : R. Ludwig (eds.) : *Les créole français entre l'oral et l'écrit*, Tübingen, Gunter Narr Verlag, coll. *ScriptOralia* : 277-305.
- Hogar, N. (1927) *L'Occupation Américaine d'Haïti: La revanche de l'Histoire*. Industrias Graficas Espana S. L. Madrid : 23
- Hira, S. (1983) *Class formation and class struggle in Surinam*, dans: Ambursley. F. & R. Cohen (Eds). *Crisis in the Caribbean*. Kingston : Heinemann: 166-190.
- Holm, J. (1988) *Pidgins and Creoles. Theory and Structure*. Cambridge: University Press.

- Honorat, J. (1974) *Enquête sur le développement*. Port-au-Prince : Imprimerie centrale.
- Hancock, I. F. (1971) A provisional comparison of the English-derived Atlantic Creoles in Hymes: 287-291.
- Hymes, D. H. (1964) Introduction : Toward ethnographies of communications *American Anthropologist* 66 : 1-34.
- Hymes, D. H. (1971) *Pidginization and creolization of language: proceedings of a conference held at the University of the West Indies, Mona, Jamaica*. Cambridge: University Press.
- Hymes, D. H. (1974) *Foundation in sociolinguistics : An Ethnographic approach*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia, PA. study of Tehrani Persian
- Huygens, I. and Vaughan, G. M. (1983) Language Attitudes Ethnicity and Social Class in New Zealand. Dans : *le Journal multilingual and multicultural Development*. Vol. 4 No. 2 et 3 : 207-223.
- Hyppolite, M. P. (1952) *Le devenir du créole haïtien* (pp. 7-8). Port-au-Prince Haïti: Imprimerie de L'État.
- IHSI-PNUD (2000) Institut Haïtien de Statistiques et d'Informatique. Recueil de statistiques sociales. Haïti en chiffres. *Division des statistiques générales*. Volume 1. Haïti : Service Pao.
- IHSI-PNUD (2000) Institut Haïtien de Statistiques et d'Informatique. Recueil de statistiques sociales. Haïti en chiffres. *Division des statistiques générales*. Volume 2. Haïti: Service Pao.
- Iona, V.-R. (1976) *Le créole français*. *Institut de Linguistique de Bucarest*. Mouton & Co. B. V., Publishers. Paris : The Hague.
- James, C. L. R. (1963) *The black Jacobins. Toussaint Louverture and the Santo-Domingo revolution* : 33. New York: The Dial Press.
- Jean-Charles, H. L. (1987) *Attitudes of teachers and parents toward French and Creole in Haiti*. *Doctoral dissertation*. Stanford University, CA.
- Jean-François, G. (2002) *Attitudes of Nurses toward the Use of Therapeutic Touch as pain Relief Modality*. *Master thesis*. School of Nursing. Florida: Florida A&M University.
- Jardel, J. P. (1982) Le concept de diglossie de psichari à Ferguson. *Lengas*, , No. 11, 5-15.
- Jeuda, D. (1983) Early newspaper texts in Papiamentu, in Carrington, L. (ed). *Studies in Caribbean Linguistics*, University of the West Indies. Trinidad.

- Jonassaint, J. (2002) Des Romans de tradition haïtienne sur un récit *tragique*. Canada: L'harmattan.
- Kephart, R., (1984) Literature through Creole English : *Report on applied linguistics presented to the Conference on Language Without a Written Tradition and their Role in Education. Thames Polytechnic. August-September.*
- Keesing, R. (1974) Theory of culture. Annual review of anthropology 3 : 73-97.
- Krashen, S. (1976) Formal and informal linguistic environments in language acquisition and language learning. TESOL, 77. Washington, DC : TESOL : 144-58.
- Kremitz, G. (1983) Le français et le créole : *Ce que pensent les enseignants.* Gesamtherstellung: WS Druckerei Werner Schaubbruch Mainz.
- Kroeber A. L. Kluckholm C. (1952) Culture : a critical review in New York. Center for applied Linguistics. Washington, DC.
- Kuhn, T. (1970) The structure of scientific revolutions. University of Chicago Press. Chicago, Il : USA.
- Labov, W. (1964) Phonological Correlates of Social Stratification. The Ethnography of Communication. *Special Issue of American Anthropologist (eds.)* 3. Également dans Gumperz et D. Hymes vol. 66 : 164-176.
- Labov, W. (1972a) Sociolinguistic patterns. Philadelphia. University of Pennsylvania Press.
- Lado, R. (1957) Linguistics across cultures. MI : University of Michigan.
- Laffitte, P. (1882) Toussaint Louverture. *Extrait du cours sur les grands types d'humanité professés par M. Laffite.* Bureau de la revue occidentale. Rue Monsieur-le-prince.
- Lambert, W. E. ; Giles, H. et Picard, O. (1975) *Language Attitudes in a French-American Community.* Linguistics 158 August : 127-152.
- LaPierre, J.-W. (1988) Le pouvoir politique et les langues. Press Universitaires de France. Boulevard Saint-Germain, 75006. France : 255.
- Lavandrera, B. R. (1985) The study of language in its socio-cultural context. Dans: Neweyer J. (ed). *Linguistics. The Cambridge survey. Vol. 4. Language : The sociocultural context.* Cambridge University Press. Cambridge, UK.
- Lehmann, W. (1975) Language and Linguistics in the People's Republic of China, University of Texas Press, Austin and London.

- Lejeune, P. (1975) *Le pacte autobiographique*, Paris : Seuil.
- Le Page, R. B. and Tabouret-Keller, A. (1985) *Acts of Identity: Creole-based Approaches to Language and Ethnicity*. Cambridge University Press.
- Lofficial, F. (1979) *Créole-Français: une Fausse querelle. Collectif Paroles. B.P : 263 Succ. LaSalle Québec Canada H8R3V2.*
- Long, M. (1996) *The least a role of linguistic environment in second language acquisition.*
 Dans : R. William et B. Tej (Eds). *Handbook of second language acquisition.*
 London ; academy press.
- Marcellesi, J. (1980) 'Bilinguisme, diglossie, hégémonie: problèmes et tâches', *Langages*,
 No. 61, Mars, 1981, pp. 9-12
- Martin, J. R. (2001) 'Language, register and genre', in A. Burns and C. Coffin (eds)
Analysing English in a Global Context. London: Routledge.
- Marty, A. M. (2000) *Haïti en littérature.* France: La Flèche du Temps Maisonneuve et Larose
 9-11.
- Marx, F.-L. (1941) *Argots et sabirs des camps de déportés . Le français moderne, 14.3 : 168-173.*
- Mathélier, G. (1976) *Pédagogie et bilinguisme en Haïti. Revue de la faculté d'ethnologie # 28, Port-au-Prince, Haïti (WI).*
- Maximilien, L. (2002) *Mythologie haïtienne.* Canada :GRFKA
- Maximilien, L. (1963) *Haïti et sa littérature. A.G.E.U.M : 445-446.*
- Mesthrie, R. (2001) *Concise Encyclopedia of Sociolinguistics (eds.). Amsterdam: Elsevier. Oxford, UK.*
- Michel, J. (1967) *Études sur le créole d'Haïti.* Université de Grenoble. Thèse de troisième cycle. France.
- Miller, G. (1956) *The magic number seven. Plus or minus two : some limits on our capacity for processing information. Psychology review, 63 : 81-97.*
- Ministère de l'économie et des finances (2000) *Recueil de statistiques sociales. Haïti: Institut haïtien de Statistique et d'Informatique : division d'Analyse et de recherche Démographique.*
- Mitchell, R. et Myles, F. (1998) *Second language learning theories.* London : Edward

- Arnold.
- Morose, J. (1970) *Pour une Réforme de l'Éducation en Haïti*. Doctoral Dissertation. Université de Fribourg Switzerland.
- Morpeau, L. (1925) *Anthologies d'un siècle de poésie haïtienne 1817-1925, avec une étude sur la muse haïtienne d'expression créole*. Paris : Bossard
- Myers-Scotton, C. (1993a) *Dueling Languages: Grammatical Structure in Code switching*. Oxford: Clarendon.
- Myers-Scotton, C. (1993b) *Social Motivations for Code switching: Evidence from Africa*. Oxford: Clarendon.
- Nap aprân* (1943). *Nous apprenons à lire ; méthode Laubach ; leçon trois à douze. Konesans se richès*. Port-au-Prince : Imprimerie de l'État. Bureau de diffusion de l'enseignement par l'école
- Ngandu, P. N. (2000) *Enseigner les littératures africaines*. Paris : L'Harmattan.
- Nicholls, D. (1979) *From Dessalines to Duvalier : race, color and national independance in Haiti*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Ninyoles, R. L. (1969) *Conflicte lingüistic valencià*. Barcelona (Ed). 62.
- Nwenmely, H. (1994) *Language reclamation : French Creole language teaching in the UK and the Caribbean. Thèse de doctorat. Multilanguage Matter Ltd. Clevedon, England*.
- Paul, E. C. (1946) *Notes sur le folklore d'Haïti*. Proverbes et chansons. Port-au-Prince : Imprimerie N. Telhomme. Haïti-journal, 10 : avril 1946.
- Pateman, T. (1987) *Language in mind and language in society*. Oxford University Press, Oxford. UK.
- Peal, E. & Lambert, W. E. (1962) *The relation of bilingualism to intelligence. Psychological monographs. 546*.
- Pedraza, Pedro, Jr. & associés (1980) *Rethinking diglossia*. Dans: *Ethnoperspectives in bilingual education, 2 : theory in bilingual education, R. V. Padilla (eds.)*. : 75-97 Ypsilanti : Eastern Michigan University
- Pilot Books (2004). *King James Version*. Broadman & Holman. Nashville, Tennessee.
- Pressoir, C.-F. (1941) *Identification des poissons d'Haïti par leurs noms créoles. Revue de la société d'histoire et de géographie d'Haïti*. 12 : 52-55.

- Price-Mars J. (1959) De Saint-Domingue à Haïti. Port-au-Prince: Présence Africaine.
- Prudent, L. (1983a) 'La langue créole aux Antilles et en Guyane', dans *Temps Modernes*, Nos. 441-442. avril-mai, 1983 : 2072-2089.
- Prudent, L. (1983b) 'Le discours créoliste contemporain: apories et entéléchies'. Dans : *Espace Créole*, No. 5, 1983 : 31-42.
- Ramirez, A. G., Arce-Torres, E. et Robert L. P. (1978) Language Attitudes and the Achievement of Bilingual. *Pupils in English Language Arts. The Bilingual Review. Vol. 5* , No. 3 (pp. 190-206) New York College and the City College of the City University of New York. September-December.
- Ramirez, A. G. (1988) Instructional beliefs of New York foreign of teachers. In A. G. Ramirez (eds.), *Spotlight on teaching*. Schenectady, NY : New York Association of Foreign Language Teachers.
- Ramirez A. G. (1990) Sociolingüística: español e inglés en contato en estados unidos. Madrid : Ediciones cultura hispánica del cenro iberoamericano de cooperación.
- Ramirez, A. G. (1995) Creating contexts for second language acquisition. *Theory and methods*. New York: Longman publishers.
- Ramirez, J. D., Yuen, S.D., & Ramey, D. R. (1991) Final report: Longitudinal study of structured immersion strategy, early-exit transitional bilingual education programs for language-minority children. San Mateo, CA: Aguirre International.
- Rickford, J. R. (1985) Standard et Non-standard Language. *Attitudes in a Creole Continuum*. dans *Language of Inequality (Eds)*. N. Wolfson (pp. 46-160). Manes. Mouton : The Hague.
- Robillard, D. (1989) Le processus d'accession à l'écriture : étude de la dimension sociolinguistique à travers le cas du créole mauricien. Dans Ludwig, R. (Eds) : *Les créoles français entre l'oral et l'écrit* : 81-110. Germany: Gunter Narr Verlag.
- Ryan, L. B. et Giles, H. (1984) *Attitudes toward Language Variation (Eds)*. Edwards Arnold Press.
- Saint-Jacques Fauquenoy, M. (1981) Attitudes des Jeunes Guyanais bilingues de l'Île de Cayenne face au Français et au Créole, dans : *Études Créoles*. Canada : Université de Montréal.
- Sala-Mollins, L. (1998) *Le code noir ou le calvaire du Canaan*. Press Universitaires de France (puf)

- Salomon, D. (1972) Form, content and the post-Creole continuum. Paper presented to the conference on Creole languages and educational development. Trinidad : University of the West Indies.
- Sanders, D. H. & Allard, F. (1992) *Les statistiques: une approche nouvelle*. Quebec: McGraw-Hill.
- Sapir, E. (2004) Language. Dans J. Swann, A. Deumert, T. Lillis et R. Mesthrie : *A dictionary of sociolinguistics*. Tuscaloosa : University of Alabama Press.
- Saussure, F. (1959) Course in general linguistics. (eds.). C. Bally et A. Sechehaye, trans. W. Baskin. New York : McGray Hill.
- Schieffelin, B. B., Woolard, K. A. & Kroskrity P. V. (1998) *Language ideology: Practice and Theory*.(Eds) Oxford: Oxford University Press.
- Schirokauer, C. (1978) A brief history of Chinese and Japanese civilization. Harcourt Brace Jovanovich Inc. New York.
- Schmidt, R. J. (1991) Sources of language policy conflict: A comparative perspective. Paper presented to the Annual Conference of the Western Political Science Association, Seattle, WA.
- Selinker, L. (1972) Interlanguage. *International review of applied linguistics*, 10 : 209-31.
- Sherzer, J. (1987) A discourse-centered approach to language and culture. *American anthropologist*, 89 : 295-309.
- Shneider, D. (1976) *The socio-cultural context*. Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- Shweder, R. & LaVine, R. (1984) *Culture theory : Essay on mind, self emotion*. Cambridge University Press. Cambridge, UK.
- Sotiropoulos, D. (1982) The social roots of the Greek diglossia. *Dans language problem and planning*, 6: 1-28.
- Stock, M. (1985) *A practical guide to graduate research*. United State of America: McGraw-Hill Book Company.
- Skinner, B. F. (1957) *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Steward, W. (1962) The functional distribution of French and Creole in Haiti. *Language and linguistics*, 15 : 149-59.

- Steward, W. (1965) Urban Negro speech: sociolinguistic factors affecting English teaching. Dans : R. Shuy (e.d). *Social Dialects and Language*. Champaign, IL : National Council for Teachers of English.
- Swann, J. & al. (2004) A dictionary of sociolinguistics. Une copublication de presse de l'Université d'Alabama et de presse de Edinburgh.
- Sylvain, G. (1901) Cric ? crac ! Fables de La Fontaine racontées par un montagnard haïtien et transcrites en vers créoles. Remarques grammaticales et lexicales. *Paris Ateliers haïtiens*, 2 : 205-44
- Sylvain, S. (1936) (voir Comhaire-Sylvain, S.)
- Swain, M. (1993) The output hypothesis: just speaking and writing aren't enough. *Canadian Modern Language Review*, 50: 158-64.
- Tesser A. & Shaffer D. R. (1990) Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 41: 479-523.
- Théard, G. (1949) Contes haïtiens. Compagnie de lithographie. Port-au-Prince, Haïti.
- Todd-Dandaré R. (1980b) A short survey of the social history of Papiamentu. Paper presented to the conference on the Society for Caribbean Linguistics. Aruba.
- Tracey R. (1999) Judaism 101. The Name of God. <http://www.jewfaq.org/name.htm>.
- Trouillot, H. (1979) Les Limites du Créole dans notre Enseignement. Imprimerie des Antilles, Port-au-Prince.
- Trouillot, J. (2003) Histoire de l'Éducation en Haïti. *Editions Université Caraïbe*. EDITEC. Port-au-Prince, Haïti.
- Trudgill, P. (1974b) The social Differentiation of English in Norwich. Cambridge University Press.
- Valdman, A. (1978) Le Créole: structure statut et origine. Paris: Editions Klincksieck.
- Valdman, A. (1989a) « Aspects sociolinguistiques de l'élaboration d'une norme écrite pour le créole haïtien ». Dans Ludwig, R. (Eds) : *Les créoles français entre l'oral et l'écrit* : 43-63. Germany: Gunter Narr Verlag.
- Valdman, A. (1989b) Le créole : Structure statut et origine. *Initiation à la linguistique*. Paris : Éditions Klincksieck.
- Védrine, E. H. (2004) An annotated bibliography on Haitian Creole : *A review of publications from colonial times to 2000*. *Educa. Vision Inc., Coconut Creek, Fl.*

- Weinreich, Uriel. (1953) *Languages in contact*. New York: Publications of the linguistic Creole of New York.
- Williams, F. (1974) *The Identification of Linguistic Attitudes*. *Linguistics* 136 (pp. 1-32). Mouton. The Hague. Paris.
- Whinnom, K. (1971) 'Linguistic hybridization and the "special case" of pidgins and Creoles', in D. Hyymes (Eds.). *Pidginization and Creolisation of Languages*. Cambridge University Press.

ANNEXES

ANNEXE A. LETTRE À LA DIRECTION DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Le 12 avril, 2004

NGANDU, Puis Nkashama, *Professor*
Department of French Studies
Louisiana State University

Au: Directeur/directrice général/e de l'enseignement primaire haïtien

Objet: Demande d'autorisation

Monsieur/Madame:

Nous sommes heureux de vous informer que monsieur Jean-François, qui est un étudiant à notre université, a été autorisé à voyager en Haïti en vue de mener une enquête auprès des instituteurs des écoles primaires de Carrefour, de Port-au-Prince et ses environs.

Cette enquête vise à obtenir des informations sur les attitudes et opinions des instituteurs à l'égard du français et du créole dans les usages formels et informels. Les informations reçues seront utilisées par le chercheur dans la rédaction de sa thèse de doctorat uniquement.

En conséquence nous vous serons grandement reconnaissants si vous pouvez bien lui accorder votre agrément et autorisation en vue de son introduction aux différentes instances hiérarchiques conduisant aux instituteurs primaires des zones susmentionnées. Nous vous remercions d'avance de votre coopération avec l'Université de l'État de la Louisiane et vous sommes très reconnaissants de nous avoir prêté votre temps si précieux.

Sincèrement,

Comité de recherche

ANNEXE B. RÉPONSE DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET AUTORISATION À MENER L'ENQUÊTE EN HAÏTI



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA CULTURE

Direction de l'Enseignement Fondamental

No : *A-15/81*

Port-au-Prince, le *31* MAI 2004

AUTORISATION

La Direction de l'Enseignement Fondamental présente ses compliments aux Directeurs d'école Fondamentale de Carrefour, de Port-au-Prince et de ses environs et leur demande d'accueillir dans leur école, **Monsieur Lesly Jean FRANCOIS**, étudiant à l'Université de Louisiane, dans le cadre d'une enquête sur l'usage du Français et du Créole dans le milieu haïtien.

Cette Direction compte sur l'entière collaboration des Directeurs d'écoles et des Enseignants pour permettre à **Monsieur Lesly Jean FRANCOIS** de réaliser son enquête.



Directeur de l'Enseignement Fondamental

ANNEXE C. LETTRE D'EXPLICATION ADDRESSÉE AUX PARTICIPANTS

Le 12 avril, 2004

Objet: Lettre d'explication

Monsieur/Madame:

Nous aimerions vous informer que vous avez été choisi (e) comme participant (e) à l'occasion d'une enquête sociolinguistique que M. Lesly Jean-François entreprend auprès des éducateurs haïtiens. M. Lesly Jean-François est actuellement un étudiant dans notre université.

L'objectif de cette enquête est de réunir des informations sur les attitudes envers le français et le créole dans les situations formelles et informelles en Haïti. Les informations reçues seront utilisées seulement dans la rédaction d'une thèse doctorale. Votre participation est volontaire. Il n'y a pas de risque associé à votre participation à cette enquête. Prendre part à cette étude vous procurera le plaisir d'avoir contribué aux efforts pour améliorer le système éducatif d'Haïti. Votre nom n'apparaîtra jamais sur les instruments de recherche. Aucune identité ne sera précisée dans l'analyse des données. Toutes formes de matériels écrits seront conservées dans un endroit assuré. De plus aucun membre du Ministère de l'Éducation, aucun directeur d'école et aucun collègue n'aura accès à vos informations. Les réponses aux questionnaires seront analysées par groupes plutôt que par individu.

Nous vous rappelons que vous pouvez renoncer à participer à tout moment et même refuser de répondre à n'importe quelle question. Vous ne serez pas différemment traité (e) par l'investigateur. Votre coopération à cette enquête est très importante. Nous vous sommes très reconnaissants de votre collaboration.

Sincèrement

Signature de l'Étudiant

ANNEXE D. CONSENTEMENT VOLONTAIRE DU PARTICIPANT

Je comprends que ma participation à cette enquête exigera que je fournisse des informations concernant mes attitudes envers le français, le créole d'Haïti et mes expériences personnelles. Je comprends aussi que ma participation exigera approximativement une heure de mon temps.

Je comprends que les informations obtenues de l'étude seront analysées et utilisées pour identifier les attitudes des éducateurs haïtiens envers le français et créole en Haïti. En plus, l'information fournie contribuera aux efforts pour améliorer le système éducatif d'Haïti.

J'ai été assuré par l'investigateur que l'accès des informations confidentielles obtenues sera seulement limité à lui. Ce dernier m'a aussi offert de répondre à n'importe quelles questions que je pourrais avoir sur les procédures mentionnées dans la lettre qu'il m'a donnée ou sur les résultats de l'enquête.

Donc, je consens volontairement de participer dans ce projet de recherches sur les attitudes des éducateurs envers le français et le créole en Haïti.

Nom du participant: _____
(En grands caractères)

Signature du participant: _____ Date _____

Nom de l'investigateur: _____
(En grands caractères)

Signature de l'investigateur : _____ Date _____

ANNEXE E. LES INSTRUMENTS : LE QUESTIONNAIRE QUANTITATIF, LE QUESTIONNAIRE QUALITATIF ET LE MGT

QUESTIONNAIRE QUANTITATIF

Section 1

1. Votre nom et prénom _____
2. Mettez un X devant le groupe de votre choix.
3. Votre âge : ___ 20-29 ___ 30-39 ___ 40-49 ___ 50-59 ___ 60-69 ___ >60
4. Votre sexe? ___ Féminin ___ Masculin
5. Votre nationalité? ___ Haïtien (ne) ___ Autre
6. Avez-vous visité un autre pays? ___ Oui ___ Non
7. Lieu de travail? _____ Carrefour _____ Port-au-Prince _____ Aucun
8. Vos années d'expériences. ___ 0-5 ___ 5-10 ___ 10-15 ___ 15-20

Section 2

Veillez indiquer votre degré de connaissance du français et du créole haïtien. Mettez un « X » sous l'une des catégories représentant mieux votre opinion. S'il vous plait, ne laissez pas de question sans réponse.

1. Expression orale

	Extrêmement bien	Très bien	Bien	Un peu	Pas du tout
1. Pouvez-vous parler le créole haïtien?					
2. Pouvez-vous parler français ?					

2. Compréhension

	Extrêmement bien	Très bien	Bien	Un peu	Pas du tout
1. Pouvez vous comprendre le créole ?					
2. Pouvez vous comprendre le français?					

3. Expression écrite

	*Extrêmement bien	Très bien	Bien	Un peu	Pas du tout
1. Pouvez-vous écrire le créole haïtien					
2. Pouvez-vous écrire le français					

Section 3

Quelle langue utilisez-vous pour communiquer aux personnes suivantes :

	Toujours en créole	Créole le plus souvent	Créole & français	Français le plus souvent	Toujours en français
1. Votre père et mère à la maison					
2. Vos enfants à la maison					
3. Vos confrères à l'école où vous travaillez					
4. Le directeur de l'école où vous travaillez					
5. Vos confrères croisés dans les rues					
6. Les inspecteurs de l'éducation nationale visitant votre classe					

Section 4

Encerclez la lettre qui correspond mieux à votre réponse sachant que : A= Créole seulement B=Créole le plus souvent C=Créole et français D= français le plus souvent E=Français seulement et F=Pas d'opinion.

Quelle langue préférez-vous utiliser dans les situations suivantes?

	A	B	C	D	E	F
1. En plaisantant avec votre famille à la maison.	A	B	C	D	E	F
2. Quand communiquez avec votre voisin dans votre lieu de résidence.	A	B	C	D	E	F
3. Au tribunal par les avocats pour défendre les clients.	A	B	C	D	E	F
4. Pour enseigner aux étudiants des universités.	A	B	C	D	E	F
5. A la radio et la télévision pour parler de la littérature et l'art.	A	B	C	D	E	F
6. Pour courtiser une jeune fille.	A	B	C	D	E	F
7. Quand l'inspecteur de l'éducation nationale visite une salle de classe.	A	B	C	D	E	F
8. A l'église lorsque le prêtre préside la messe.	A	B	C	D	E	F
9. Quand on demande du travail à un employeur éventuel.	A	B	C	D	E	F
10. L'église lorsque le pasteur délivre un sermon.	A	B	C	D	E	F
11. A la télévision quand le journaliste diffuse des nouvelles.	A	B	C	D	E	F
12. Dans les réunions internationales par les délégués haïtiens.	A	B	C	D	E	F
13. Pour enseigner dans les classes primaires.	A	B	C	D	E	F
14. Au tribunal lorsque les juges siègent.	A	B	C	D	E	F
15. Au travail quand vous parlez à vos collègues au sujet de votre fonction.	A	B	C	D	E	F
16. Au marché quand vous demandez le prix des oranges.	A	B	C	D	E	F
17. Au voisinage quand vous jouez au domino avec votre voisin.	A	B	C	D	E	F
18. A la radio et la télévision pour parler de la science et de la technologie.	A	B	C	D	E	F
19. Pour enseigner à l'école secondaire.	A	B	C	D	E	F
20. A la maison quand vous donnez des ordres aux serviteurs.	A	B	C	D	E	F

Section 5

Voici des objectifs probables pour l'éducation en Haïti. Veuillez placer un « X » dans l'une des boîtes représentant mieux votre position.

Dans quelle mesure pensez-vous qu'ils sont importants?

	H. N*	←—————→							B. N**
1. Réussir dans cette société									
2. Réduire le taux d'analphabétisme en Haïti.									
3. Avoir plus de contact avec le reste du monde.									
4. Trouver un bon travail plus tard.									
5. Avoir accès à plus de textes scientifiques									
6. Avoir accès à plus de textes littéraires									
7. Améliorer la production intellectuelle et									
8. Mieux comprendre les autres Haïtiens									
9. Entraîner Haïti à devenir une nation puissante									

*Haut Niveau ; **Bas Niveau

Section 6

Pour les items ci-dessous encerclez l'un des choix suivants : DT (=d'accord totalement), D (=d'accord partiellement), N (=neutre), O (=opposez partiellement) ou OT (= opposez totalement).

Je pense que le créole est plus approprié pour l'éducation en Haïti

	DT	D	N	O	OT
1. Si l'on veut réussir dans cette société.	DT	D	N	O	OT
2. Pour réduire le taux d'analphabétisme en Haïti.	DT	D	N	O	OT
3. Si nous voulons avoir plus de contacts avec le reste du monde.	DT	D	N	O	OT
4. Si quelqu'un veut trouver un bon travail dans le futur.	DT	D	N	O	OT
5. Si l'on veut avoir accès à plus de textes littéraires.	DT	D	N	O	OT
6. Si nous voulons mieux comprendre les autres Haïtiens.	DT	D	N	O	OT
7. Si l'on veut avoir accès à plus de livres scientifiques.	DT	D	N	O	OT
8. Si nous voulons améliorer la production intellectuelle et littéraire du pays.	DT	D	N	O	OT
9. Pour qu'Haïti devienne une nation puissante!	DT	D	N	O	OT

• **QUESTIONNAIRE QUALITATIF**

- (1) Quelle langue utilisez-vous pour écrire une lettre:
 - (a) A un parent?
 - (b) A un ami?
 - (c) A votre fiancé (e)?
 - (d) A votre patron (employeur)?
- (2) Pouvez-vous brièvement indiquer les raisons pour vos réponses à chaque aspect de la question précédente?
- (3) Pensez-vous qu'on pourrait écrire en créole?
 - (a) Un ouvrage pour l'enseignement de la physique en rhéteur?
 - (b) Un livre de textes pour l'enseignement de la littérature haïtienne?
 - (c) Une dissertation sur la littérature française?
- (4) Vos élèves parlent-ils seulement le français?
- (5) Parlent-ils seulement le créole?
- (6) Parlent-ils le créole et le français?
- (7) Vous dispensez vous vos cours en français seulement? Si oui pourquoi?
- (8) Vous dispensez-vous vos cours en français et en créole? Pourquoi?
- (9) Vous arrive-t-il de faire des cours de grammaire créole? Pourquoi?
- (10) Vous arrive-t-il de faire des cours de lecture expliquée ou de poésie en vous servant des textes créoles ? Pourquoi?
- (11) Aimerez-vous si cela est encouragé par le ministère de l'éducation nationale utiliser largement les textes littéraires écrits en créole dans vos cours? Pourquoi?
- (12) Pensez-vous qu'il serait bon que les futurs instituteurs haïtiens maîtrisent le créole?
- (13) Pensez-vous qu'il serait bon que les futurs instituteurs haïtiens utilisent largement les textes littéraires écrits en créole dans leurs classes? Pourquoi?

Nous vous prions, en vous présentant nos remerciements les plus sincères, d'ajouter des commentaires additionnels si vous en avez.

- **LE MGT**

Section 1

A votre sens comment est probablement cet individu?

(Pour chaque pair d'adjectifs ci-dessous placez un « X » dans l'une des cinq boites représentant mieux votre opinion. Classez l'individu en indiquant s'il tend serait plus près de l'un ou de l'autre adjectif. Utilisez l'exemple suivant :

Éduqué	X					Non instruit
--------	---	--	--	--	--	--------------

Commencez ici s'il vous plait.

Éduqué						Non instruit
Génial						Ennuyeux
Poli						Grossier
Energique						Paresseux
Confiant						Incertain
Articulé						Embrouillé
Motivé						Monotone
Fantastique						Banal

Section 2

Encerchez oui non ou neutre.

1. Aimeriez-vous que cet individu soit votre ami de prédilection?	Oui	Non	Neutre
2. Aimeriez-vous que cet individu épouse un membre de votre famille proche?	Oui	Non	Neutre
3. Aimeriez-vous que cet individu soit votre voisin?	Oui	Non	Neutre
4. Aimeriez-vous voir que des étudiants haïtiens à l'école primaire apprennent le style du discours de cet individu?	Oui	Non	Neutre
5. Choisiriez-vous de lire pour vos étudiants un texte littéraire écrit par cet individu ?	Oui	Non	Neutre

Section 3

A votre sens quelle fonction probable cet individu tend-t-il à remplir? Placez un « X » à côté de l'une des occupations correspondant mieux à cette personne.

1. Politicien		2. Docteur médical	
3. Commerçant(e) de rues		4. Journaliste	
5. Avocat		6. Serviteur de maisons	
7. Éleveur d'animaux		8. Professeur	

ANNEXE F. ÉVALUATION DES INSTRUMENTS : RÉSULTATS

Forme de réactions :

Les instruments ont été soumis à un microéchantillon de 12 étudiants d'université, qui ont accepté volontiers de les lire et les évaluer. Cette démarche a été conçue en vue de faciliter l'identification des erreurs imprévisibles, et de déterminer la compréhensibilité et la plausibilité des questionnaires. J'ai aussi demandé aux participants de remplir une forme de réactions après lecture des questions.

Questions:

1. Quel est votre nom?
2. Est-ce que vous avez lu le questionnaire entièrement? oui ou non?
3. Dans quelle mesure avez-vous compris les quatre catégories du questionnaire (démographique, questionnaire 1, questionnaire 2 et MGT)? Pour cette question, j'ai demandé aux participants de placer un X sous l'un des cinq choix suivants: (1) *extrêmement bien*; (2) *très bien* ; (3) *bien* ; (4) *un peu* ; et (5) *pas du tout*.
4. S'il vous plaît, faites des commentaires supplémentaires dans l'espace au-dessous.

Réactions :

Tous les participants (100%) ont écrit leurs noms et prénoms sur la forme de réactions. Onze d'entre eux (91%) ont déclaré qu'ils ont lu les questionnaires entièrement. L'un (8%) n'a pas répondu à cette question. Neuf participants (75%) ont affirmé qu'ils ont compris la section démographique «*Extrêmement bien*»; trois (25%) ont affirmé qu'ils l'ont compris très bien. Aucun n'a répondu qu'il l'a compris «*Bien*», «*Un peu*» ou «*Pas du tout*». Huit (67%) ont affirmé qu'ils ont compris le questionnaire # 1 «*Extrêmement Bien*».

Trois (25%) ont affirmé qu'ils l'ont compris « *très bien* ». Un seul participant a déclaré avoir bien compris et aucun n'a répondu qu'il a compris « *un peu* » ou « *pas du tout* ». Huit (67%) ont affirmé qu'ils ont compris le questionnaire # 2 « *extrêmement bien* », quatre (33%) ont déclaré l'avoir compris « *très bien* » et aucun d'entre eux n'a indiqué qu'il l'a compris « *bien* », « *un peu* » ou « *pas du tout* ».

Sept des participants (58%) ont affirmé qu'ils ont compris le «*MGT*» « *extrêmement bien* » ; deux (16%) ont affirmé qu'ils l'ont compris « *très bien* ». Trois (25%) ont déclaré l'avoir bien compris. Aucun des participants n'a répondu « *un peu* » ou « *pas du tout* ». En général, les commentaires supplémentaires fournis étaient positifs. Quatre participants (33%) n'ont pas fourni des commentaires.

Formulaire de réactions

Section	Extrêmement bien	Très bien	Bien	Un peu	Pas du tout
Démographique					
Questionnaire 1					
Questionnaire 2					
MGT					

Espace réservé aux commentaires supplémentaires:

ANNEXE G. DONNÉES QUALITATIVES: RÉSULTATS

Sous cette rubrique qualitative les participants devaient brièvement indiquer les raisons pour leurs réponses à chaque aspect de la question suivante: *Dans quelle langue écrivez-vous une lettre: à un parent; à un ami; à votre fiancé (e) et à votre employeur.* » Pour cette question, j'ai techniquement essuyé un grand refus, car seulement 5% des participants ont accepté de répondre. Ceux qui favorisent le français ont indiqué les raisons suivantes:

- (1). « J'écris des lettres à mes parents en français parce qu'ils peuvent comprendre *un peu* le français » (Q#1: Sexe féminin/Port-au-Prince/Age: 20-29 Années d'expériences: 0-5)
- (2). « J'écris mes lettres en français parce que la priorité dans mon pays est à la langue étrangère » (Q#7: Sexe masculine/Cité-Soleil/Age: 30-39 années d'expériences: 0-5).
- (3). « C'est mieux de s'exprimer en français au patron » (Q#9 Sexe féminin/Port-au-Prince/Age: 30-39 années d'expériences: 0-5).

Par contre, les participants qui favorisent le créole étaient en faible pourcentage et n'avaient avancé aucune raison pour leurs réponses à cette question. La majorité (55%) d'entre eux dispense leurs cours en français seulement; 50% d'entre eux présentent leurs cours en créole et en français; 40% font des cours de grammaire en créole et 40% ne les font pas. De là, il est possible de conclure que les éducateurs supportent l'éventualité d'une éducation bilingue. Certains de leurs arguments sont les suivants:

- (1). « Oui. Mais le français d'abord! C'est l'école! Il s'agit du français » (Q#5: Sexe masculin/Carrefour/Age: 30-39 années d'expériences: 0-5).

- (2). « Pour apprendre une langue, il faut l'écouter et la répéter » (Q#9: Sexe féminin/Port-au-Prince/Age: 30-39 années d'expériences: 0-5).
- (3). « En créole et français. Pour que les élèves comprennent mieux » (Q#2: Sexe féminin/Port-au-Prince/Age: 20-29 années d'expériences: 0-5).
- (4). « Parce qu'on a deux langues » (Q#2: Sexe féminine/Cité-soleil/Age : 20-29 années d'expériences : 0-5).

Quand j'ai demandé aux participants s'ils font des cours de grammaire créole et pourquoi, les réponses étaient devenues plus tranchantes. Les 40% des participants font des cours de grammaire créole; 40% ne les font pas. Ceux qui ne le font pas n'ont pas évoqué d'arguments. Certains de leurs arguments favorables à un cours de grammaire créole à l'école sont les suivants:

- (1). « Parce que l'une des deux langues aide à comprendre l'autre. La majorité des enfants de l'école élémentaires ne sait pas d'autre langue que le créole. Une école faite en français serait une expérience traumatisante pour ces pauvres enfants » (Q#5 Sexe masculine/Carrefour/Age : 30-39 années d'expériences : 0-5).
- (2). « Pour faciliter l'apprentissage. Nous gagnerions beaucoup en utilisant le créole à l'école. Avec le créole l'individu est dans la présence de concepts vrais » (Q#6 Sexe masculin /Port-au-Prince/Age: 30-39 années d'expériences: 0-5).
- (3). « Pour faciliter la compréhension » (Q#7 Sexe masculin/Cité-soleil/Age : 30-39 années d'expériences : 0-5).

- (4). « Pour aider les élèves à mieux comprendre » (Q#2: Sexe féminine/Port-au-Prince/Age : 20-29 années d'expériences : 0-5).
- (5). « Le créole est une langue. Elle a ses règles son vocabulaire et ses expressions propres» (Q#3: Sexe féminin/Port-au-Prince/Age: 20-29 années d'expériences : 0-5).

J'étais intéressé à connaître pourquoi les éducateurs feraient des cours de lecture expliquée ou de poésie en se servant des textes créoles. J'ai trouvé que seulement 15% des participants dispensent des cours de lecture expliquée ou de poésie en se servant de textes créoles 65% utilisent le français. Ceux qui disent qu'ils font des cours de lecture expliquée ou de poésie en se servant de textes créoles ont proposé les arguments suivants:

- (1). « Oui. Le créole, c'est la langue préférée des élèves. Le problème de l'éducation en Haïti est la barrière linguistique... L'individu monolingue est dans une position désavantageuse quand il reçoit l'instruction en français seulement » (Q#2 Sexe féminin/Cité-soleil/Age: 20-29 années d'expériences: 0-5).
- (2). « Pour parler mieux le créole ; car, pour l'enfant qui fait la connaissance du français pour la première fois l'usage du créole est un avantage fantastique. Quand je parle, l'enfant est perdu » (Q#11: Sexe masculin/Port-au-Prince/Age: Age: 30-39 années d'expériences: 0-5).

La plupart de ceux qui disent qu'ils ne dispensent pas de cours de lecture expliquée ou de poésie en se servant de textes créoles ont avancé les arguments suivants:

- (1). « Français devraient être le médium d'instruction pour que L'Enfant réussisse plus tard et ait plus de contact avec le monde international »(Q#11: Sexe masculin/Port-au-Prince/ Age: 30-39 années d'expériences: 0-5).
- (3). « L'usage des deux langues à l'école peut constituer un handicap. Cependant, avec le français seulement nous sommes isolés du reste du monde. Encore plus avec le créole. Nous devrions continuer avec la méthode traditionnelle. Je ne pense pas que nous soyons prêts pour une réforme éducative qui requiert l'utilisation du créole comme une langue à part entière et qui doit coûter tant de millions de dollars »(Q#11: Sexe masculin/Cité-soleil/Age: 30-39 années d'expériences: 0-5).
- (4). « L'introduction du créole à l'enseignement fera nullement aide aux jeunes parce que s'ils doivent poursuivre leurs études dans un pays francophone cela posera beaucoup de problèmes s'ils ne maîtrisent pas le français »(Q#11: Sexe masculin/Carrefour/Age: 30-39 années d'expériences: 0-5).
- (5). « Le créole est la langue populaire d'Haïti. Ma langue officielle est française même si la constitution en dit autrement. Il faut se servir seulement du français dans l'enseignement »(Q#11: Sexe masculin/Carrefour/Age: 30-39 années d'expériences: 0-5).
- (6). « La méthode conventionnelle avec français a donné de meilleurs résultats. Les parents sont très fâchés de la Réforme » (Q#11: Sexe masculin/Port-au-Prince/Age: 30-39 années d'expériences: 0-5).

J'avais voulu savoir les raisons de leurs réponses à la question suivante: Aimerez-vous si cela est encouragé par le ministère de l'éducation nationale utiliser largement les textes littéraires écrits en créole dans vos cours? Une majorité des participants (60%) ne pensent pas qu'il serait nécessaire que les futurs instituteurs haïtiens utilisent largement les textes littéraires écrits en créole dans leurs cours et seulement 30% d'entre eux auraient supporté une telle entreprise. Certains de ceux qui disent « Non » ont évoqué les causes suivantes:

- (1). « Non parce que les élèves doivent apprendre le français et c'est tout. Avec le créole les enfants ont beaucoup de problèmes surtout en lecture et l'écriture. La transition du créole au français est très difficile. Les problèmes d'intervention doivent être résolus » (Sexe masculin/Carrefour/Age: 20-29 années d'expériences: 0-5).
- (2). « Non. Je préfère le français par tous comptes. Il n'y a pas d'avenir avec le créole » (Sexe masculin /Port-au-Prince/Age: 20-29 années d'expériences: 0-5).
- (3). « Je pense personnellement que l'usage de Créole est un désavantage. Mon fils a été dans une école où l'on utilise seulement le créole. Après ses trois premières années il ne pouvait pas dire même « le papa » en français. Il est déjà sept ans; cela m'inquiète. Je ne pense pas que l'utilisation du Créole est pas dans l'intérêt de l'enfant » (Sexe féminin/Cité Soleil/Age: 20-59 années d'expériences: 0-15).

- (4). « Le français devraient être la langue d'éducation. Celui qui demande un travail ne le fait qu'en français. Le français est la langue d'avancement social (Sexe féminin/Carrefour/Age: 20-29 années d'expériences: 0-5).

Là aussi ceux qui ne favorisent pas le français étaient en faible pourcentage Certains de leurs arguments à ce sujet sont les suivants:

- (1). « Oui. Les élèves peuvent facilement comprendre le créole ; c'est leur langue maternelle » (Q#3 Sexe féminin/Port-au-Prince/Age: Age : 20-29 années d'expériences : 0-5).
- (7). « Beaucoup de parents ne savent seulement que le créole. Donc il doit y avoir un pont de communication entre l'école l'enfant et les parents » (Q#11: Sexe masculin/Carrefour/Age: 30-39 années d'expériences: 0-5).
- (8). « Les textes littéraires écrits en créole devraient être utilisés largement dans les cours parce qu'il est plus facile d'apprendre en créole » (Q#11: Carrefour/Sexe masculin/Age: 30-39 années d'expériences: 0-5).
- (9). « Les enfants qui commencent leur éducation en créole sont plus alertes. Ils comprennent plus rapide et sont plus motivés » (Q#11: Sexe/masculine/Carrefour/Age: 30-39 années d'expériences: 0-5).

Quand j'ai demandé aux participants s'ils pensent qu'il serait bon que les futurs éducateurs haïtiens maîtrisent le créole, les réponses étaient devenues plus explicites. La majorité des participants (60%) ne pensent pas qu'il serait nécessaire que les futurs instituteurs haïtiens utilisent largement les textes littéraires écrits en créole dans leurs cours. Ceux qui sont contre évoquent les raisons suivantes:

- (1). « Non. Je suis contre l'usage du créole dans l'école. La vieille méthode n'était pas mauvaise. Cependant, nous pourrions utiliser le créole seulement oralement pour donner des explications quand les étudiants ne comprennent pas » (Q#9 Sexe/féminine/Port-au-Prince/Age: 30-39 années d'expériences: 0-5).
- (2). « Non. On est habitué avec le français. Je pense que l'usage du créole a contribué à abaisser la qualité des études ces jours. Dans les services administratifs de Port-au-Prince c'est encore le français qui est requis. Nous ne savons pas où cette réforme nous mènera » (Q#1 Sexe féminin/Port-au-Prince/Age: 20-29 années d'expériences: 0-5).
- (3). « Je ne vois pas d'avantage dans l'utilisation du créole puisque plus tard sur il sera graduellement supprimé et sera remplacé par français » (Q#13 Sexe féminine/Port-au-Prince/Age: 20-29 années d'expériences: 0-5).
- (10). « Non. Le niveau de l'éducation a été abaissé par l'introduction du créole dans les écoles. Cependant, je pense que le créole comme une langue maternelle devrait être utilisée avec le français » (Q#11: Sexe masculin/Port-au-Prince/Age: 30-39 années d'expériences: 0-5).
- (4). Seulement 30% d'entre eux auraient supporté l'idée qu'il serait bon que les futurs instituteurs haïtiens maîtrisent le créole. L'un de leurs arguments est le suivant: « Bien sûr le créole est ma langue maternelle » (Q#5 Masculin/Carrefour/Age: 30-39 années d'expériences: 0-5).

Pensez-vous qu'il serait bon que les futurs instituteurs haïtiens utilisent largement les textes littéraires écrits en créole dans leurs classes? Pourquoi? Cette question avait pour but

de contrôler la réponse à la question précédente. Ironiquement, les résultats ont été ici absolument identiques. La majorité des participants (60%) ne pensent pas qu'il serait nécessaire que les futurs instituteurs haïtiens utilisent largement les textes littéraires écrits en créole dans leurs cours. Seulement 30% d'entre eux auraient supporté une telle entreprise.

Ceux qui supportent l'idée que les futurs instituteurs haïtiens utilisent largement les textes littéraires écrits en créole dans leurs classes n'ont indiqué aucune raison pour leurs réponses. Par contre, ceux qui disent « non » évoquent les raisons suivantes:

- (1). « Non, parce que le créole n'est pas une langue représentative surtout pour écrire les textes littéraires » (Q#2 Sexe féminine/Port-au-Prince/Age: 20-29 années d'expériences : 0-5).
- (2). « Puisque la langue créole fait partie de mon patrimoine, il est aussi mon héritage linguistique; par conséquent, il est normal que les futurs instituteurs utilisent largement les textes littéraires écrits en créole dans leurs classes. Cela facilitera grandement l'apprentissage » (Q#3 Sexe féminine/Carrefour/Age: 20-29 années d'expériences: 0-5).
- (3). « Il serait bon pour mieux réfléchir et discuter. Je veux que ce travail soit une entreprise sérieuse pour l'éducation haïtienne parce qu'on néglige trop longtemps la langue créole » (Q#3 Sexe féminine/Carrefour/Age: 20-29 années d'expériences: 00-05).

ANNEXE H. LE MGT: RÉSULTATS

Personnalité probable de l'émetteur

Pour deviner le tempérament l'apparence sociale et la capacité professionnelle de l'émetteur, les récepteurs devaient simplement décider si cet individu était : éduqué génial poli énergique confiant articulé motivé et fantastique. Ces paramètres étaient arrangés sur une échelle contenant cinq paliers. Le récepteur devait promptement élire le niveau le plus approprié à chacun. Les résultats sont résumés au-dessous.

Réactions sur le texte lu en français

Une moyenne totale de 71,75% des récepteurs (78,3% % pour la voix masculine et 65,2% pour la voix féminine) jugent très éduqué celui qui parlait le créole mésolectal ; 23,9% d'entre eux (13% pour la voix masculine et 34,8% pour la voix féminine) pensent que le lecteur du texte mésolectal était génial. Environ 45,65% des récepteurs (39,1% pour la voix masculine et 52,2% pour la voix féminine) préjugent que ce dernier était poli ; 19,55% (26,1% pour la voix masculine et 13,0% pour la voix féminine) croient qu'il était énergique ; 50% (47,8% pour la voix masculine et 52,2% pour la voix féminine) croient qu'il était confiant. Une moyenne totale de 41,3% des récepteurs (52,2% pour la voix masculine et 30,4% pour la voix féminine) estiment que le lecteur du texte mésolectal était articulé ; 47,8% d'entre eux (47,8% pour la voix masculine et 47,8% pour la voix féminine) croient que ce dernier était motivé et 21,7% (13,0% pour la voix masculine et 30,4% pour la voix féminine) croient qu'il était fantastique.

Réactions sur le texte lu en créole mésolectal

L'Haïtien qui parle le *créole* mésolectal est vu inférieur par rapport à celui qui utilise le français. Une moyenne totale de 50% des récepteurs (47,8 % pour la voix masculine et 52,2% pour la voix féminine) considèrent très éduqué celui qui s'exprimait en créole mésolectal ; 34,75% d'entre eux (30,4% pour la voix masculine et 39,1% pour la voix féminine) pensent que ce dernier était génial. Environ 41,3% des récepteurs (39,1% % pour la voix masculine et 43,5% pour la voix féminine) croient que le lecteur du texte mésolectal était poli ; 197% (21,7% pour la voix masculine et 17,04% pour la voix féminine) croient qu'il était énergique ; 43,45% (39,1% pour la voix masculine et 47,8% pour la voix féminine) croient qu'il était confiant. Un total de 47,85% de récepteurs (34,8% pour la voix masculine et 60,9% pour la voix féminine) estiment que celui qui s'exprimait en créole mésolectal était articulé ; 32,1% d'entre eux (39,1% pour la voix masculine et 39,1% pour la voix féminine) croient que ce dernier était motivé ; et 19,55 % (13,0% pour la voix masculine et 26,1% pour la voix féminine) croient qu'il était fantastique.

Réactions sur le texte lu en créole basilectal

Le locuteur du basilect est estimé inférieur par rapport au locuteur du mésolectal. Seulement une moyenne totale de 21,7% de récepteurs (21,7% pour la voix masculine et 21,7% pour la voix féminine) jugent éduqué celui qui parlait le créole basilectal. Environ 13% d'entre eux (43% pour la voix masculine et 21,7% pour la voix féminine) pensent que celui qui s'exprimait en créole basilectal était génial, 30,4% (30,4% pour la voix masculine et 30,4% pour la voix féminine) croient que ce dernier était poli. Seulement une moyenne totale de 65,0% des récepteurs (43% pour la voix masculine et 87% pour la voix féminine) croient que le lecteur du texte basilectal était énergique. Pourtant, 26,1% d'entre eux (26,1% pour la voix

masculine et 26,1% pour la voix féminine) croient qu'il était confiant, 10,85% (43% pour la voix masculine et 17,4% pour la voix féminine) estiment qu'il était articulé. Une moyenne totale de 26,05 % d'entre eux (21,7% pour la voix masculine et 30,4% pour la voix féminine) estime que ce dernier était motivé et les 17,4% (17,4% pour la voix masculine et 17,4% pour la voix féminine) croient qu'il était fantastique.

Tableau 5.7. Réactions sur la personnalité probable de l'émetteur : texte lu en français

<u>Éduqué</u>						<u>Non instruit</u>
Voix M. ***	78,3	17,4	0	43	0	Voix M.
Voix F. ****	65,2	17,4	43	43	87	Voix F.
<u>Génial</u>						<u>Ennuyeux</u>
Voix M.	13,0	26,1	39,1	17,4	43	Voix M.
Voix F.	34,8	26,1	21,7	13,0	43	Voix F.
<u>Poli</u>						<u>Grossier</u>
Voix M.	39,1	34,8	17,4	43	43	Voix M.
Voix F.	52,2	21,7	21,7	43	0	Voix F.
<u>Énergique</u>						<u>Paresseux</u>
Voix M.	26,1	17,4	47,8	87	0	Voix M.
Voix F.	13,0	21,7	56,5	87	0	Voix F.
<u>Confiant</u>						<u>Incertain</u>
Voix M.	47,8	87	21,7	21,7	0	Voix M.
Voix F.	52,2	21,7	17,4	87	0	Voix F.
<u>Articulé</u>						<u>Embrouillé</u>
Voix M.	52,2	17,4	21,7	87	0	Voix M.
Voix F.	30,4	21,7	13,0	43	0	Voix F.
<u>Motivé</u>						<u>Monotone</u>
Voix M.	47,8	21,7	26,1	43	0	Voix M.
Voix F.	47,8	30,4	13,0	87	0	Voix F.
<u>Fantastique</u>						<u>Banal</u>
Voix M.	13,0	43,5	39,1	43	0	Voix M.
Voix F.	30,4	21,7	30,4	13,0	43	Voix F.

Tableau 5.8. Réactions sur la personnalité probable de l'émetteur : texte lu en créole mésolectal

	5*	4	3	2	1*	
<u>Éduqué</u>						<u>Non instruit</u>
Voix M.**	47,8	30,4	43	17,4	0	Voix M.
Voix F.**	52,2	13	17,4	17,4	0	Voix F.
<u>Génial</u>						<u>Ennuyeux</u>
Voix M.	30,4	17,4	43,5	43	43	Voix M.
Voix F.	39,1	13	30,4	87	43	Voix F.
<u>Poli</u>						<u>Grossier</u>
Voix M.	39,1	34,8	17,4	43	43	Voix M.
Voix F.	43,5	13	34,8	43	43	Voix F.
<u>Énergique</u>						<u>Paresseux</u>
Voix M.	21,7	13	56,5	43	43	Voix M.
Voix F.	17,4	21,7	39,1	17,4	43	Voix F.
<u>Confiant</u>						<u>Incertain</u>
Voix M.	39,1	26,1	30,4	43	0	Voix M.
Voix F.	47,8	17,4	26,1	43	43	Voix F.
<u>Articulé</u>						<u>Embrouillé</u>
Voix M.	34,8	21,7	34,8	43	43	Voix M.
Voix F.	60,9	43	13	87	13	Voix F.
<u>Motivé</u>						<u>Monotone</u>
Voix M.	39,1	21,7	21,7	13,0	43	Voix M.
Voix F.	39,1	87	34,8	43	13	Voix F.
<u>Fantastique</u>						<u>Banal</u>
Voix M.	13	21,7	52,2	43	87	Voix M.
Voix F.	26,1	43,5	17,4	0	13,0	Voix F.

*Plus bas niveau ; **Plus haut niveau ; ***Voix masculine; ****Voix féminine

Tableau 5.9. Réactions sur la personnalité probable de l'émetteur : texte lu en créole basilectal

	5*	4	3	2	1	
<u>Éduqué</u>						<u>Non instruit</u>
Voix M.*	21,7	0	30,4	21,7	26,1	Voix M.
Voix F.*	21,7	47,8	30,4	21,7	26,1	Voix F.
<u>Génial</u>						<u>Ennuyeux</u>
Voix M.	43	17,4	56,5	13,0	87	Voix M.
Voix F.	21,7	43	47,8	13,0	13,0	Voix F.
<u>Poli</u>						<u>Grossier</u>
Voix M.	30,4	43	26,1	21,7	17,4	Voix M.
Voix F.	30,4	87	34,8	13,0	13,0	Voix F.
<u>Énergique</u>						<u>Paresseux</u>
Voix M.	43	17,4	47,8	87	21,7	Voix M.
Voix F.	87	21,7	56,5	43	87	Voix F.
<u>Confiant</u>						<u>Incertain</u>
Voix M.	26,1	17,4	30,4	43	21,7	Voix M.
Voix F.	26,1	87	39,1	87	17,4	Voix F.
<u>Articulé</u>						<u>Embrouillé</u>
Voix M.	4,3	17,3	30,4	17,4	30,4	Voix M.
Voix F.	17,4	17,4	21,7	13,0	30,4	Voix F.
<u>Motivé</u>						<u>Monotone</u>
Voix M.	21,7	43	39,1	21,7	13,0	Voix M.
Voix F.	30,4	43	39,1	87	17,4	Voix F.
<u>Fantastique</u>						<u>Banal</u>
Voix M.	17,4	87	34,8	13,0	0	Voix M.
Voix F.	17,4	43	47,8	13,0	17,4	Voix F.

*Plus bas niveau *Plus haut niveau **Voix masculine ; **Voix féminine

Distance sociale par rapport au locuteur des trois variétés (le français, le basilect et le mésolect)

En vue de déterminer leur distance sociale possible par rapport au style de l'émetteur, j'ai posé aux récepteurs les questions suivantes : (1) Aimerez-vous que cet individu soit votre ami de prédilection? (2) Aimerez-vous que cet individu épouse un membre de votre famille proche? (3) Aimerez-vous que cet individu soit votre voisin? (4) Aimerez-vous voir que des étudiants haïtiens à l'école primaire apprennent le style du discours de cet individu? (5) Choisiriez-vous de lire pour vos étudiants un texte littéraire écrit par cet individu ? Ils devaient répondre en encerclant le « oui », le « non » ou le « neutre ».

Réactions sur le texte lu en français

Après avoir entendu jouer le texte français, les récepteurs répondaient aux cinq questions susmentionnées. Les données collectées sont les suivantes : une moyenne totale 73,95% des récepteurs (69,6% pour la voix masculine et 78,3% pour la voix féminine) déclarent qu'ils aimeraient être l'ami de l'émetteur du français. Environ 58,7% de récepteurs (52,2% pour la voix masculine et 65,2% pour la voix féminine) choisiraient cet individu pour être un membre de sa famille ; 91,85% d'entre eux (87% pour la voix masculine et 96,7% pour la voix féminine) le choisiraient comme un voisin ; 76,6% (56,5% pour la voix masculine et 96,7% pour la voix féminine) le considèreraient comme un modèle pour leurs étudiants. Par contre, seulement une moyenne totale de 39,15% (69,6% pour la voix masculine et 87% pour la voix féminine) le choisiraient comme un auteur à lire s'il avait écrit un texte littéraire ; mais, il convient de souligner que le taux de personnes neutres pour ce paramètre s'élevait à 73,95% (18% pour la voix masculine et 78,3% pour la voix féminine).

Réactions sur le texte lu en créole mésolectal

Les données collectées à propos de l'émetteur mésolectal ne sont pas tellement différentes des réponses précédentes : 65,75% des récepteurs (56,3% pour la voix masculine et 65,2% pour la voix féminine) accepteraient l'émetteur du créole urbain comme un ami de prédilection ; 58,7% d'entre eux (52,2% pour la voix masculine et 65,2% pour la voix féminine) choisiraient cet individu pour être un membre de leur famille ; 91,85% (87% pour la voix masculine et 96,7% pour la voix féminine) le choisiraient comme un voisin ; 76,6% (56,5% pour la voix masculine et 96,7% pour la voix féminine) le prendraient comme modèle pour les étudiants. Par contre, seulement 63,2% (56,5% pour la voix masculine et 69,9% pour la voix féminine) le choisiraient comme auteur à lire s'il avait écrit un texte littéraire. Le taux de récepteurs neutres pour ce paramètre était seulement 21,75% (43% pour la voix masculine et 30,4% pour la voix féminine).

Réactions sur le texte lu en créole basilectal

Après avoir entendu la lecture du basilect, les récepteurs ont réagi promptement. Cette fois encore les données ont révélé que l'Haïtien qui parle le créole basilectal est vu inférieur par rapport à celui qui utilise les autres variétés. Seulement 32,6% des récepteurs (26,1% pour la voix masculine et 39,1% pour la voix féminine) accueilleraient l'amitié d'un locuteur du créole rural. Une moyenne totale de 26,1% d'entre eux (26,1% pour la voix masculine et 26,1% pour la voix féminine) choisiraient cet individu pour être un membre de leur famille ; 45,65% (39,1% pour la voix masculine et 52,2% pour la voix féminine) le choisiraient comme un voisin ; 28,25% (17,4% pour la voix masculine et 39,1% pour la voix féminine) le prendraient comme modèle pour leurs étudiants. De plus 23,9% (21,7% pour la voix masculine et 26,1% pour la voix féminine) le choisiraient comme auteur à lire s'il avait écrit un texte littéraire. Pour cette

question, le nombre de récepteurs neutres s'élevait à 32,6% (26,1% d'hommes et 39,1% de femmes).

Tableau 5.10. Réactions sur la distance sociale par rapport à l'émetteur

Émetteurs	Aimeriez-vous que cet individu soit votre ami de prédilection ?	Aimeriez-vous que cet individu épouse un membre de votre famille proche?	Aimeriez-vous que cet individu soit votre voisin?	Aimeriez-vous voir que des étudiants haïtiens à l'école primaire apprennent le style du discours de cet individu?	Choisiriez-vous de lire pour vos étudiants un texte littéraire écrit par cet individu ?
<u>Français</u>					
Voix masculine	78,3	52,2%	87%	56,5%	69,6%
Voix femelle	78,3%	65,2%	96,7%	96,7%	87%
% Total	73,95%	58,7%	91,85%	76,6%	39,15%
<u>Créole mésolectal</u>					
Voix masculine	56,3%	52,2%	87%	56,5%	56,5%
Voix femelle	65,2%	65,2%	96,7%	96,7%	69,9%
% Total	65,75%	58,7%	91,85%	76,6%	63,2%
<u>Créole basilectal</u>					
Voix masculine	26,1%	26,1%	39,1%	17,4%	39,1%
Voix masculine	26,1%	26,1%	39,1%	17,4%	39,1%
Voix femelle	39,1%	26,1%	52,2%	39,1%	26,1%
% Total	32,6%	26,1%	45,65%	28,25%	32,6%

Professions probables

Les récepteurs devaient réagir aux questions suivantes: quelles sont les fonctions probables du locuteur? Il s'agissait donc de choisir parmi les paramètres suivants: docteur médical; avocat; professeur; journaliste; politicien; commerçant des rues; éleveurs de bestiaux et serviteur / servante de maisons. Une distribution de fréquences des réponses est présentée ci-dessous.

Réactions sur le texte lu en français

Après avoir entendu jouer le texte français, 23,9% des récepteurs (26,1% pour la voix masculine et 21,7% pour la voix féminine) déclarent que celui qui s'exprimait en français était un docteur médical ; 50% (52,2% pour la voix masculine et 47,8% pour la voix féminine) croient que le lecteur du texte français était un professeur. Seulement 43% d'entre eux (43% pour la voix masculine et 43% pour la voix féminine) pensent que ce dernier était un avocat ; 65% des récepteurs (43% pour la voix masculine et 87% pour la voix féminine) déclarent que celui qui s'exprimait en français était un journaliste ; 43,5% (87% pour la voix masculine et 00% pour la voix féminine) affirment qu'il était un politicien. Par contre, seulement 43,5% (00% pour la voix masculine et 87% pour la voix féminine) estiment qu'il était un commerçant de rues ; 21,5% d'entre eux (43% pour la voix masculine et 00% pour la voix féminine) croient que ce dernier était un éleveur d'animaux et 43,5% (00% pour la voix masculine et 87% pour la voix féminine) croient qu'il était un serviteur de maisons.

Réactions sur le texte lu en créole mésolectal

Après avoir entendu jouer le texte mésolectal, une moyenne de 15,2% de récepteurs (17,4% pour la voix masculine et 21,7% pour la voix féminine) déclarent que celui qui s'exprimait en français était un docteur médical ; 21,5% (43% pour la voix masculine et 0%

pour la voix féminine) qualifient de professeur le lecteur du texte français. Par ailleurs, 36,95% de récepteurs (4% pour la voix masculine 30% et 43,5% pour la voix féminine) pensent que celui qui s'exprimait en français était un avocat ; mais 87% des récepteurs (87% pour la voix masculine et 87% pour la voix féminine) déclarent que ce dernier était un journaliste ; 43% (43% pour la voix masculine et 43% pour la voix féminine) affirment qu'il était un politicien. Seulement 13,0% (13,0% pour la voix masculine et 13,0% pour la voix féminine) estiment qu'il était un commerçant de rues ; 43,5% d'entre eux (87% pour la voix masculine et 00% pour la voix féminine) croient que ce dernier était un éleveur d'animaux et 86,5% (43,5% pour la voix masculine et 13,0% pour la voix féminine) croient qu'il était un serviteur de maisons.

Réactions sur le texte lu en créole basilectal

Là encore, les résultats révèlent que le locuteur du créole basilectal a la tendance d'être évalué inférieurement par rapport à celui qui utilise les deux autres variétés linguistiques. Seulement une moyenne totale de 87% de récepteurs (87% pour la voix masculine et 87% pour la voix féminine) pensent que l'émetteur du basilect pourrait bien être un docteur médical ; 43,5% (87% pour la voix masculine et 0% pour la voix féminine) disent qu'il pourrait être un avocat ; 86,5% (43% pour la voix masculine et 13% pour la voix féminine) pensent que ce dernier pourrait remplir la fonction de professeur ; 0% estime qu'il serait un journaliste ; 21,5% (0% pour la voix masculine et 43% pour la voix féminine) déclarent que le locuteur du créole basilectal pourrait être un politicien. Par contre, 34,8% des participants (voix masculine: 26,1% et voix féminine: 43,5%) estiment que le locuteur du basilectal pourrait remplir la fonction de commerçant de rues; 17,35% (voix masculine: 30,4% et voix féminine: 43%) le qualifient d'éleveur d'animaux; 19,55% déclarent qu'il serait un serviteur de maison.

Tableau 5.11. Réactions sur les fonctions probables de l'émetteur

ÉMETTEUR	DOM	AVO	PRO	JOU	POL	COM	ÉLE	SER
<u>Français</u>								
Voix masculine	26,1	43	52,2	43	87	0	43	0
Voix femelle	21,7	43	47,8	87	0	87	0	87
% Total	23,9	43	50	65	43,5	43,5	21,5	43,5
<u>Créole mésolectal</u>								
Voix masculine	17,4	43	30,4	87	43	13,0	87	43
Voix femelle	13,0	0	43,5	87	43	13,0	0	13,0
% Total	15,2	21,5	36,95	87	43	13,0	43,5	86,5
<u>Créole basilectal</u>								
Voix masculine	87	87	43	0	0	26,1	30,4	17,4
Voix femelle	87	0	13	0	43	43,5	43	21,7
% Total	87	43,5	86,5	0	21,5	34,8	17,35	19,55

DM=Docteur médical ; AV=Avocat ; PRO=Professeur ; JOU=Journaliste ;
COM=Commerçant des rues ; SER=serviteur ; ÉLE =Éleveur d'animaux

ANNEXE I. TEXTES LUS DANS L'EMPLOI DU MGT

Textes #1 : Variété française

Quand la communication est coupée !

Si la communication est coupée dans la famille, il vous appartient en tant que père ou mère d'y remédier. Si elle n'est pas interrompue, faites tout votre possible pour qu'elle reste bonne ; car un foyer sans échanges entre ses membres est un foyer malheureux.

Textes #2 : Variété créole urbaine (le mésolect)

Lè kommunikasyon an koupe !

Si komunikasyon nan fanmi an koupe, se ou menm antan ke papa ou "du moins" manman ki pou "arranger" cela. Si li pa koupe nèt, fè tout "possible" ou poul ka rete "bien" ; "parce que" yon kay ki pa gen pale "entre" moun yo, se yon "famille malheureuse".

Textes #3 : Variété créole rurale (le basilect)

Lè pa gen chita tande !

Si pa gen chita tande nan fanmi an, se ou menm kom papa ou manman ki pou range sa. Si li pa koupe nèt, fè tout jan poul ka kenbe djanm ; paske kay ki pa gen pale nan mitan moun yo, se yon fanmi malere.

ANNEXE J. RÉSULTATS DÉTAILLÉS DES TESTS KHI-CARRÉ

Sur l'usage des langues:

Degré liberté (dl) = (lignes - 1) x (colonnes - 1)

df = (3-1) x (2-1) = 2

Calcul des fréquences à espérer pour chacune des cellules:

Calcul ligne 1, colonne 1

Valeur espérée (O) = 1,83

Valeur Observée (E) = (lignes totales x colonnes totales) / grand total

E = (341,83 x 8,6) / 356,42 = 8,2479602715897

Khi-carré = (O - E) au carré / E

Khi-carré = ((1,83 - 8,2479602715897) *2) / 8,2479602715897

Khi-carré = 4,99398793051713

Khi-carré -Carré maintenant = 4,99398793051713

Calcul ligne 1, colonnes 2

Valeur espérée (O) = 340

Valeur Observée (E) = (lignes totales x colonnes totales) / grand total

E = (341,83 x 347,82) / 356,42 = 333,58203972841

Khi-carré = (O - E) au carré / E

Khi-carré = ((340 - 333,58203972841) *2) / 333,58203972841

Khi-carré = 0,123478512456003

Total Khi-carré maintenant = 5,11746644297313

Calcul ligne 2, colonnes 1 .,

Valeur espérée (O) = 2,75

Valeur Observée (E) = (lignes totales x colonnes totales) / grand total

E = (6,07 x 8,6) / 356,42 = 0,146462039167275

Khi-carré = (O - E) au carré / E

Khi-carré = ((2,75 - 0,146462039167275) *2) / 0,146462039167275

Khi-carré = 46,2810019035403

Total Khi-carré maintenant = 51,3984683465134

Calcul ligne 2, colonnes 2.,

Valeur espérée (O) = 3,32

Valeur Observée (E) = (lignes totales x colonnes totales) / grand total

E = (6,07 x 347,82) / 356,42 = 5,92353796083273

Khi-carré = (O - E) au carré / E

Khi-carré = ((3,32 - 5,92353796083273) *2) / 5,92353796083273

Khi-carré = 1,14431779762649

Total Khi-carré maintenant = 52,5427861441399

Calcul ligne 3, colonnes 1 .,

Valeur espérée (O) = 4,02

Valeur Observée (E) = (lignes totales x colonnes totales) / grand total

$E = (8,52 \times 8,6) / 356,42 = 0,205577689243028$

Khi-carré = (O - E) au carré / E

$Khi-carré = ((4,02 - 0,205577689243028) * 2) / 0,205577689243028$

Khi-carré = 70,7752753636616

Total Khi-carré maintenant = 123,318061507802

Calcul ligne 3, colonnes 2.

Valeur observée (O) = 4,5

Valeur Observée (E) = (lignes totales x colonnes totales) / grand total

$E = (8,52 \times 347,82) / 356,42 = 8,31442231075697$

Khi-carré = (O - E) au carré / E

$Khi-carré = ((4,5 - 8,31442231075697) * 2) / 8,31442231075697$

Khi-carré = 1,74994930747942

Total Khi-carré maintenant = 125,068010815281

Calcul de la probabilité (P) .,

Cherchons les valeurs critiques au dl = 2:

Niveaux x de signification: 0,20; 0,10; 0,05; 0,025; 0,01; 0,001

valeurs Crit: 3,22 4,61 5,99 7,38 9,21 13,82

Sig, 0,20: Khi est : $\geq 3,22$

Sig, 0,10: Khi est : $\geq 4,61$

Sig, 0,05: Khi est : $\geq 5,99$

Sig, 0,025: Khi est : $\geq 7,38$

Sig, 0,01: Khi est : $\geq 9,21$

Sig, 0,001: Khi est : $\geq 13,82$

dl: 2

Khi-carré: 125,068010815281

$p \leq 0,001$,

Donc, la distribution est dite significative.

Sur les préférences linguistiques :

Degré liberté (dl) = (lignes - 1) x (colonnes - 1)

df = (10-1) x (3-1) = 18

Calcul des fréquences à espérer pour chacune des cellules:

Calcul ligne 1, colonnes 1 .,
Valeur Observée (O), = 35,2
Valeur espérée (E) = (lignes totales x colonnes totales)/grand total
 $E = (94 \times 329,6) / 821,6 = 37,7098344693281$
Khi-carré = (O - E) au carré / E
Khi-carré = $((35,2 - 37,7098344693281) * 2) / 37,7098344693281$
Khi-carré = 0,194729119193871

Calcul ligne 1, colonnes 2 .,
Valeur observée (O) = 20
Valeur espérée (E) = (lignes totales x colonnes totales) / grand total
 $E = (94 \times 329,6) / 821,6 = 37,7098344693281$
Khi-carré = (O - E) au carré / E
Khi-carré = $((20 - 26,5433300876339) * 2) / 26,5433300876339$
Khi-carré = 0,194729119193871
Total Khi-carré = 1,6130292805906
Total Khi-carré maintenant = 1,8077583997844

Calcul ligne 1, colonnes 3 .,
Valeur observée (O) = 39,20
Valeur espérée (E) = (lignes totales x colonnes totales) / grand total
 $E = (94 \times 260) / 821,6 = 29,746835443038$
Khi-carré = (O - E) au carré / E
Khi-carré = $((39,20 - 29,746835443038) * 2) / 29,746835443038$
Khi-carré = 0,194729119193871
Total Khi-carré = 2,8783248047401
Total Khi-carré maintenant = 4,68608320452457

Calcul ligne 2, colonnes 1.,
Valeur observée (O) = 33,6
Valeur espérée (E) = (lignes totales x colonnes totales) / grand total
 $E = (94 \times 329,6) / 821,6 = 37,7098344693281$
Khi-carré = (O - E) au carré / E
Khi-carré = $((33,6 - 37,7098344693281) * 2) / 37,7098344693281$
Khi-carré = 0,588242856025104
Total Khi-carré maintenant = 5,27432606054968

Calcul ligne 2, colonnes 2.,
Valeur observée (O) = 35,2
Valeur espérée (E) = (lignes totales x colonnes totales) / grand total
 $E = (94 \times 232) / 821,6 = 26,5433300876339$
Khi-carré = (O - E) au carré / E

Khi-carré = $((35,2 - 26,5433300876339) * 2) / 26,5433300876339$
Khi-carré = = 2,69428386606382
Total Khi-carré maintenant=7,9686099266135
Calcul ligne 2, colonnes 3 .,
Valeur observée (O) = = 26,4
Valeur espérée (E) = (lignes totales x colonnes totales) / grand total
 $E = (94 \times 260) / 821,6 = 29,746835443038$
Khi-carré = (O - E) au carré / E
Khi-carré = $((26,4 - 29,746835443038) * 2) / 29,746835443038$
Khi-carré = = 0,471941826016698
Total Khi-carré maintenant=8,44055175263019

Calcul ligne 2, colonnes 3 .,
Valeur observée (O) = 35,2
Valeur espérée (E) = (lignes totales x colonnes totales) / grand total
 $E = (81 \times 329,6) / 821,6 = 32,4946445959104$
Khi-carré = (O - E) au carré / E
Khi-carré = $((35,2 - 32,4946445959104) * 2) / 32,4946445959104$
Khi-carré = 0,193164313038549
Total Khi-carré maintenant= 8,63371606566874

Calcul ligne 3, colonnes 1.,
Valeur observée (O) = 27,2
Valeur espérée (E) = (lignes totales x colonnes totales) / grand total
 $E = (81 \times 232) / 821,6 = 22,8724440116845$
Khi-carré = (O - E) au carré / E
Khi-carré = $((27,2 - 22,8724440116845) * 2) / 22,8724440116845$
Khi-carré = 0,744857804787966
Total Khi-carré maintenant= 9,37857387045671

Calcul ligne 3, colonnes 2.
Valeur observée (O) = 19,2
Valeur espérée (E) = (lignes totales x colonnes totales) / grand total
 $E = (81 \times 260) / 821,6 = 25,6329113924051$
Khi-carré = (O - E) au carré / E
Khi-carré = $((19,2 - 25,6329113924051) * 2) / 25,6329113924051$
Khi-carré = 1,71636818252852
Total Khi-carré maintenant= 11,0949420529852
Calcul ligne 4, Colonne 1 .,
Valeur observée (O) = 22,4
Valeur espérée (E) = (Lignes totales x Colonnes totales) / grand total
 $E = (75 \times 329,6) / 821,6 = 30,0876338851022$

Khi-carré = $(O - E) \text{ au carré} / E$
Khi-carré = $((22,4 - 30,0876338851022) * 2) / 30,0876338851022$
Khi-carré = 2,17397692717344
Total Khi-carré maintenant = 13,2689189801587

Calcul ligne 4, Colonne 2 .,
Valeur observée (O) = 22,4
Valeur espérée (E) = (Lignes totales x Colonnes totales) / grand total
 $E = (75 \times 232) / 821,6 = 21,1781888997079$
Khi-carré = $(O - E) \text{ au carré} / E$
Khi-carré = $((22,4 - 21,1781888997079) * 2) / 21,1781888997079$
Khi-carré = 0,0318900491331744
Total Khi-carré maintenant = 13,3008090292918

Calcul ligne 4, Colonne 3 .,
Valeur observée (O) = 31,2
Valeur espérée (E) = (Lignes totales x Colonnes totales) / grand total
 $E = (75 \times 260) / 821,6 = 23,7341772151899$
Khi-carré = $(O - E) \text{ au carré} / E$
Khi-carré = $((31,2 - 23,7341772151899) * 2) / 23,7341772151899$
Khi-carré = 2,22431054852321
Total Khi-carré maintenant = 15,525119577815

Calcul ligne 5, Colonne 1.,
Valeur observée (O) = 34,4
Valeur espérée (E) = (Lignes totales x Colonnes totales) / grand total
 $E = (83 \times 329,6) / 821,6 = 33,2969814995131$
Khi-carré = $(O - E) \text{ au carré} / E$
Khi-carré = $((34,4 - 33,2969814995131) * 2) / 33,2969814995131$
Khi-carré = 0,014843237728141
Total Khi-carré maintenant = 15,5399628155432

Calcul ligne 5, Colonne 2 .,
Valeur observée (O) = 25,6
Valeur espérée (E) = (Lignes totales x Colonnes totales) / grand total
 $E = (83 \times 232) / 821,6 = 23,4371957156767$
Khi-carré = $(O - E) \text{ au carré} / E$
Khi-carré = $((25,6 - 23,4371957156767) * 2) / 23,4371957156767$
Khi-carré = 0,104208594779346
Total Khi-carré maintenant = 15,6441714103225

Calcul ligne 5, Colonne 3 .,
Valeur observée (O) = 24,8
Valeur espérée (E) = (Lignes totales x Colonnes totales) / grand total
E = (83 x 260) / 821,6 = 26,2658227848101
Khi-carré = (O - E) au carré / E
Khi-carré = ((24,8 - 26,2658227848101) *2) / 26,2658227848101
Khi-carré = 0,195461339026994
Total Khi-carré maintenant = 15,8396327493495

Calcul ligne 6, Colonne 1 .,
Valeur observée (O) = 56,8
Valeur espérée (E) = (Lignes totales x Colonnes totales) / grand total
E = (72 x 329,6) / 821,6 = 28,8841285296981
Khi-carré = (O - E) au carré / E
Khi-carré = ((56,8 - 28,8841285296981) *2) / 28,8841285296981
Khi-carré = 25,4558653150272
Total Khi-carré maintenant = 41,2954980643767

Calcul ligne 6, Colonne 2 .,
Valeur observée (O) = 10,4
Valeur espérée (E) = (Lignes totales x Colonnes totales) / grand total
E = (72 x 232) / 821,6 = 20,3310613437196
Khi-carré = (O - E) au carré / E
Khi-carré = ((10,4 - 20,3310613437196) *2) / 20,3310613437196
Khi-carré = 5,2496437191985
Total Khi-carré maintenant = 46,5451417835752

Calcul ligne 6, Colonne 3 .,
Valeur observée (O) = 6,6
Valeur espérée (E) = (Lignes totales x Colonnes totales) / grand total
E = (72 x 260) / 821,6 = 22,7848101265823
Khi-carré = (O - E) au carré / E
Khi-carré = ((6,6 - 22,7848101265823) *2) / 22,7848101265823
Khi-carré = 12,3648101265823
Total Khi-carré maintenant = 58,9099519101575

Calcul ligne 7, Colonne 1 .,
Valeur observée (O) = 49,6
Valeur espérée (E) = (Lignes totales x Colonnes totales) / grand total
E = (74 x 329,6) / 821,6 = 29,6864654333009
Khi-carré = (O - E) au carré / E

Khi-carré = $((49,6 - 29,6864654333009) * 2) / 29,6864654333009$
Khi-carré = 12,5650734102098
Total Khi-carré maintenant = 71,4750253203673

Calcul ligne 7, Colonne 2 .,
Valeur observée (O) = 15,2
Valeur espérée (E) = (Lignes totales x Colonnes totales) / grand total
 $E = (74 \times 232) / 821,6 = 20,8958130477118$
Khi-carré = (O - E) au carré / E
Khi-carré = $((15,2 - 20,8958130477118) * 2) / 20,8958130477118$
Khi-carré = 1,66352041024673
Total Khi-carré maintenant = 73,138545730614

Calcul ligne 7, Colonne 3 .,
Valeur observée (O) = 10,4
Valeur espérée (E) = (Lignes totales x Colonnes totales) / grand total
 $E = (74 \times 260) / 821,6 = 23,4177215189873$
Khi-carré = (O - E) au carré / E
Khi-carré = $((10,4 - 23,4177215189873) * 2) / 23,4177215189873$
Khi-carré = 7,68799178925761
Total Khi-carré maintenant = 80,8265375198716
Calcul ligne 8, Colonne 1 .,
Valeur observée (O) = 20
Valeur espérée (E) = (Lignes totales x Colonnes totales) / grand total
 $E = (90 \times 329,6) / 821,6 = 36,1051606621227$
Khi-carré = (O - E) au carré / E
Khi-carré = $((20 - 36,1051606621227) * 2) / 36,1051606621227$
Khi-carré = 7,18390931368688
Total Khi-carré maintenant = 88,0104468335585

Calcul ligne 8, Colonne 2 .,
Valeur observée (O) = 29,6
Valeur espérée (E) = (Lignes totales x Colonnes totales) / grand total
 $E = (90 \times 232) / 821,6 = 25,4138266796495$
Khi-carré = (O - E) au carré / E
Khi-carré = $((29,6 - 25,4138266796495) * 2) / 25,4138266796495$
Khi-carré = 0,506048901871687
Total Khi-carré maintenant = 88,5164957354302

Calcul ligne 8, Colonne 3 .,
Valeur observée (O) = 41,6

Valeur espérée (E) = (Lignes totales x Colonnes totales) / grand total
E = (90 x 260) / 821,6 = 28,4810126582278
Khi-carré = (O - E) au carré / E
Khi-carré = ((41,6 - 28,4810126582278) *2) / 28,4810126582278
Khi-carré = 5,50279043600563
Total Khi-carré maintenant = 94,0192861714358

Calcul ligne 9, Colonne 1.,
Valeur observée (O) = 24
Valeur espérée (E) = (Lignes totales x Colonnes totales) / grand total
E = (67 x 329,6) / 821,6 = 26,8782862706913
Khi-carré = (O - E) au carré / E
Khi-carré = ((24 - 26,8782862706913) *2) / 26,8782862706913
Khi-carré = 0,308223960881161
Total Khi-carré maintenant = 94,327510132317
Calcul ligne 9, Colonne 2.,
Valeur observée (O) = 21,6
Valeur espérée (E) = (Lignes totales x Colonnes totales) / grand total
E = (67 x 232) / 821,6 = 18,919182083739
Khi-carré = (O - E) au carré / E
Khi-carré = ((21,6 - 18,919182083739) *2) / 18,919182083739
Khi-carré = 0,228857842874404
Total Khi-carré maintenant = 94,5563679751914

Calcul ligne 9, Colonne 3.,
Valeur observée (O) = 22,4
Valeur espérée (E) = (Lignes totales x Colonnes totales) / grand total
E = (67 x 260) / 821,6 = 21,2025316455696
Khi-carré = (O - E) au carré / E
Khi-carré = ((22,4 - 21,2025316455696) *2) / 21,2025316455696
Khi-carré = 0,0299943321367843
Total Khi-carré maintenant = 94,5863623073282

Calcul ligne 10, Colonne 1.,
Valeur observée (O) = 21,6
Valeur espérée (E) = (Lignes totales x Colonnes totales) / grand total
E = (91,6 x 329,6) / 821,6 = 36,7470301850049
Khi-carré = (O - E) au carré / E
Khi-carré = ((21,6 - 36,7470301850049) *2) / 36,7470301850049
Khi-carré = 6,24356641258786
Total Khi-carré maintenant = 100,829928719916

Calcul ligne 10, Colonne 2.,
Valeur observée (O) = 28,8
Valeur espérée (E) = (Lignes totales x Colonnes totales) / grand total
 $E = (91,6 \times 232) / 821,6 = 25,8656280428432$
Khi-carré = (O - E) au carré / E
Khi-carré = $((28,8 - 25,8656280428432) * 2) / 25,8656280428432$
Khi-carré = 0,176123450161409
Total Khi-carré maintenant = 101,006052170077

Calcul ligne 10, Colonne 3.,
Valeur observée (O) = 42,4
Valeur espérée (E) = (Lignes totales x Colonnes totales) / grand total
 $E = (91,6 \times 260) / 821,6 = 28,9873417721519$
Khi-carré = (O - E) au carré / E
Khi-carré = $((42,4 - 28,9873417721519) * 2) / 28,9873417721519$
Khi-carré = 5,84149024376762
Total Khi-carré maintenant = 106,847542413845

Calcul de la probabilité (P),,
Cherchons les valeurs critiques au $df = 18$:
Niveaux de signification: 0,20 0,10 0,05 0,025 0,01 0,001
Crit vals: 22,76 25,99 28,87 31,53 34,81 42,31
Sig, 0,20: Khi est supérieur ou égal à 22,76
Sig, 0,10: Khi est supérieur ou égal à 25,99
Sig, 0,05: Khi est supérieur ou égal à 28,87
Sig, 0,025: Khi est supérieur ou égal à 31,53
Sig, 0,01: Khi est supérieur ou égal à 34,81
Sig, 0,001: Khi est supérieur ou égal à 42,31
Degré de liberté: 18
Khi-carré = 106,847542413845
 p est less than or equal to 0,001,
La distribution est significative.

Sur le MGT :

Degré de liberté (df) = (rows - 1) x (Colonnes - 1)
 $df = (3-1) \times (3-1) = 4$
Calculons les fréquences à espérer pour chaque cellule.,
Calcul ligne 1, Colonne 1.,
Valeur observée (O) = 40,21
Valeur espérée (E) = (Lignes totales x Colonnes totales) / grand total

$E = (116,82 \times 96,15) / 280,51 = 40,0422195287156$
Khi-carré = $(O - E)$ au carré / E
Khi-carré = $((40,21 - 40,0422195287156) * 2) / 40,0422195287156$
Khi-carré = 0,000703015139414111
Total Khi-carré maintenant = 0,000703015139414111

Calcul ligne 1, Colonne 2.,
Valeur observée (O) = 58,8
Valeur espérée (E) = (Lignes totales x Colonnes totales) / grand total
 $E = (116,82 \times 148,32) / 280,51 = 61,7687155538127$
Khi-carré = $(O - E)$ au carré / E
Khi-carré = $((58,8 - 61,7687155538127) * 2) / 61,7687155538127$
Khi-carré = 0,142681808427299
Total Khi-carré maintenant = 0,143384823566713

Calcul ligne 1, Colonne 3.,
Valeur observée (O) = 17,81
Valeur espérée (E) = (Lignes totales x Colonnes totales) / grand total
 $E = (116,82 \times 36,04) / 280,51 = 15,0090649174717$
Khi-carré = $(O - E)$ au carré / E
Khi-carré = $((17,81 - 15,0090649174717) * 2) / 15,0090649174717$
Khi-carré = 0,522699940314407
Total Khi-carré maintenant = 0,666084763881121

Calcul ligne 2, Colonne 1.,
Valeur observée (O) = 36,94
Valeur espérée (E) = (Lignes totales x Colonnes totales) / grand total
 $E = (108,62 \times 96,15) / 280,51 = 37,2315175929557$
Khi-carré = $(O - E)$ au carré / E
Khi-carré = $((36,94 - 37,2315175929557) * 2) / 37,2315175929557$
Khi-carré = 0,00228254211745491
Total Khi-carré maintenant = 0,668367305998576

Calcul ligne 2, Colonne 2.,
Valeur observée (O) = 58,22
Valeur espérée (E) = (Lignes totales x Colonnes totales) / grand total
 $E = (108,62 \times 148,32) / 280,51 = 57,4329556878543$
Khi-carré = $(O - E)$ au carré / E
Khi-carré = $((58,22 - 57,4329556878543) * 2) / 57,4329556878543$
Khi-carré = 0,0107854234883465
Total Khi-carré maintenant = 0,679152729486922

Calcul ligne 2, Colonne 3 .,
Valeur observée (O) = 13,46
Valeur espérée (E) = (Lignes totales x Colonnes totales) / grand total
 $E = (108,62 \times 36,04) / 280,51 = 13,95552671919$
Khi-carré = (O - E) au carré / E
Khi-carré = $((13,46 - 13,95552671919) * 2) / 13,95552671919$
Khi-carré = 0,0175949453124978
Total Khi-carré maintenant = 0,69674767479942

Calcul ligne 3, Colonne 1.,
Valeur observée (O) = 19
Valeur espérée (E) = (Lignes totales x Colonnes totales) / grand total
 $E = (55,07 \times 96,15) / 280,51 = 18,8762628783288$
Khi-carré = (O - E) au carré / E
Khi-carré = $((19 - 18,8762628783288) * 2) / 18,8762628783288$
Khi-carré = 0,000811117930396178
Total Khi-carré maintenant = 0,697558792729816

Calcul ligne 3, Colonne 2.,
Valeur observée (O) = 31,3
Valeur espérée (E) = (Lignes totales x Colonnes totales) / grand total
 $E = (55,07 \times 148,32) / 280,51 = 29,118328758333$
Khi-carré = (O - E) au carré / E
Khi-carré = $((31,3 - 29,118328758333) * 2) / 29,118328758333$
Khi-carré = 0,163460253719217
Total Khi-carré maintenant = 0,861019046449033

Calcul ligne 3, Colonne 3.,
Valeur observée (O) = 4,77
Valeur espérée (E) = (Lignes totales x Colonnes totales) / grand total
 $E = (55,07 \times 36,04) / 280,51 = 7,07540836333821$
Khi-carré = (O - E) au carré / E
Khi-carré = $((4,77 - 7,07540836333821) * 2) / 7,07540836333821$
Khi-carré = 0,751180348725787
Total Khi-carré maintenant = 1,61219939517482

Calcul de la probabilité (P),
Cherchons les valeurs critiques au dl = 4:
Niveaux de signification: 0,20 0,10 0,05 0,025 0,01 0,001
Crit vals: 5,99 7,78 9,49 11,14 13,28 18,47

Degré de liberté: 4

Khi-carré = 1,61219939517482

Pour le niveau de signification, 05 level, Khi-carré devra être supérieur ou égal à 9,49,

La distribution n'est pas significative,

p est less than or equal to 1

VITA

Lesly Jean-François was born to Laurette and Jérémie Jean-François on August 8, 1960, in Port-au-Prince, Haiti. He received his initial formation in Sciences of Education from the University Adventist of Haiti, where he completed the requirements for the “Diplôme de normalien”, in 1988. He attended a seminar on Civic Education at the Florida State University, in 1993. After completing the seminar, he returned to his country, where he taught until his enrollment at the Florida A&M University, in 1996. From the latter, he received a Bachelor of Art (B.A.) degree in French literature, in 1998, and a master’s degree in education (M.Ed.), in 1999. He joined the Louisiana State University, in 2001, and pursued doctoral studies under the supervision of Dr. Ngandu, Pius, Dr. Arnulfo, Ramirez, Dr. Mary Jill Brody, and Dr. Gregory Stone. In the Spring 2006, he partially fulfilled the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in French and the minor in linguistics. His degree will be conferred in August 11, 2006, at the Summer commencement. He taught in Louisiana State University from 2001 to 2003 and in Baton Rouge Community College from 2003 to 2005.