Document généré le 23 avr. 2024 07:03

Québec français

Les enfants haïtiens et l'apprentissage du français

Pierre-Michel Laguerre

Numéro 71, octobre 1988

URI : https://id.erudit.org/iderudit/45240ac

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)
1923-5119 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Laguerre, P.-M. (1988). Les enfants haïtiens et l'apprentissage du français. *Québec français*, (71), 28–33.

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 1988

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Les enfants haïtiens et l'apprentissage du français

Pierre-Michel Laguerre

En mars 1985, *Québec français* publiait « L'enfant haïtien entre deux langues », un article dans lequel j'ai brossé un tableau de la situation linguistique des enfants haïtiens immigrés au Québec et montré le caractère plutôt « différent » que « déficient » de leur langage. Une telle mise au point s'avérait nécessaire, car certains intervenants du milieu scolaire (comme d'ailleurs certains locuteurs du créole eux-mêmes) refusent d'admettre le créole comme une langue à part entière et voient dans les productions langagières des enfants créolophones une déviation du français intrinsèquement mauvaise, et l'attribuent soit à la négligence soit à la propension de l'erreur chez les enfants.

Suite au très vif intérêt qu'a semblé susciter mon approche quant à la façon d'aborder les problèmes langagiers des enfants haïtiens, certains intervenants ont souhaité une description plus fine des rapports existant entre les systèmes linguistiques créole et français et surtout quelques stratégies concernant la didactique de l'enseignement du français aux enfants haïtiens.

Selon les lectures qu'autorisent ces positions et ces souhaits, on peut dégager les éléments de réflexion suivants :

- il y a une situation d'ignorance réciproque du code linguistique de l'enseignant québécois et de l'apprenant haïtien ;
- le fait que le créole et le français soient deux langues génétiquement apparentées ne permet pas à l'enseignant de savoir ce qui chez l'apprenant haïtien est transitoire ou acquisition définitive dans la dynamique de l'apprentissage ;
- les démarches didactiques visant les enfants haïtiens devraient être différentes de celles utilisées pour l'ensemble des enfants issus d'autres communautés ethniques immigrées.

Pour décanter ces réflexions, je centrerai tout d'abord mon analyse sur les frontières qui séparent les langues créole et française fournissant ainsi aux intervenants des éléments pour une meilleure connaissance de la langue maternelle des élèves haïtiens. Ensuite, je présenterai les dimensions sociolinguistiques et pédagogiques qui régissent l'apprentissage du français dans la société haïtienne et leur impact sur la compétence langagière de l'enfant haïtien. Enfin, je proposerai des éléments pour une didactique de l'enseignement et de l'apprentissage du français aux enfants haïtiens scolarisés à l'école québécoise.

Aux frontières du créole et du français

Une anecdote pour commencer. Au cours d'une séance de formation sur les enfants haïtiens que j'ai donnée à un groupe d'enseignants québécois, ce fut l'enthousiasme au moment où, abordant les rapports entre le français et le créole, ils ont, sans aucune difficulté, décodé le sens de l'énoncé suivant :

Vwati a pa mache maten an li te fè trò frèt.[1]
[vwati a pa maʃe matɛ̃ ã li te fɛ two frɛt]
(La voiture n'a pas démarré ce matin, il faisait trop froid)

Ils venaient de découvrir un créolophone qui sommeillait en eux et n'hésitaient pas à comparer le créole au joual. Cependant les premiers enthousiasmes furent vite suivis d'un désappointement devant la frustration de ne pas pouvoir comprendre l'énoncé :

Chita ti gason ! (Assieds-toi, petit garçon !).
[ʃita ti gasɔ̃]

Cette anecdote mérite qu'on s'y arrête un instant, car elle illustre bien le dilemme dans lequel se trouve l'enseignant québécois face à la réalité langagière de l'enfant haïtien. D'un côté, le système linguistique du créole, en dépit de son partage avec le français d'un champ lexical commun, constitue-t-il selon l'expression du linguiste américain Ferguson (1959) une variété du français ? De l'autre, le fait de parler créole ou de parler français implique-t-il une compréhension de l'une ou de l'autre langue ? Examinons les choses de plus près.

Les linguistes sont unanimes à reconnaître que lorsque deux communautés en contact parlent deux langues différentes, il peut en résulter une nouvelle langue. Celle-ci prend tout d'abord, le nom de « sabir » ou « pidgin », selon les cas, c'est-à-dire qu'elle est utilisée pour des relations épisodiques, particulièrement pour le commerce. Elle s'appellera ensuite créole et deviendra alors pour la deuxième génération la langue principale de la communauté.

Cependant un débat surgit quand il s'agit de trouver l'affiliation de cette nouvelle langue. Par exemple, dans le cas du créole haïtien, certains auteurs, notamment Jules Faine (1937), le considèrent comme le dernier-né des langues romanes en le comparant d'ailleurs aux patois des premiers aventuriers français en Haïti dont un grand nombre était de provenance normande, picarde, angevine, poitevine et de quelques régions limitrophes : l'Aunis, la Saintonge, la Vendée, la Bretagne, etc. D'autres, par contre, Sylvain (1936) et Lefebvre, C., (1982), ont recours aux langues africaines dont les structures syntaxiques se comparent à celles du créole pour expliquer la genèse de cette langue. Somme toute, l'unanimité se fait autour de l'idée que le créole haïtien est majoritairement à base lexicale française, avec dans une faible mesure des mots empruntés à l'anglais, à l'espagnol, à l'indien caraïbe et à des langues africaines. Pompilus (1981) a même délimité une zone d'interférence où le mot français et le mot créole se recoupent tant au plan de la forme[2] qu'à celui du sens. Le lexique du créole rejoint alors le français moderne sur nombre de thèmes[3] tels :

Le fait que le créole et le français soient deux langues génétiquement apparentées ne permet pas à l'enseignant de savoir ce qui chez l'apprenant haïtien est transitoire ou acquisition définitive dans la dynamique de l'apprentissage.

Mot français	**Mot créole**
1. Alimentation	
bifteck	biftèk
café	kafe
chocholat, etc.	chokola, etc.
2. Ameublement	
canapé	kanape
divan	divan
tapis, etc.	tapi, etc.
3. Vie scolaire	
addition	adisyon
cahier	kaye
crayon	kreyon
composition, etc.	konpozisyon, etc.

Toujours à ce niveau lexical, certains mots sont passés du français au créole par :

1. Variation phonétique

ex.: **bureau** ..... **biwo**
jus ..... **ji**
baigner ..... **benyen**

2. Agglutination (fusion du déterminant et du nom)

colle ..... **lakòl**
église ..... **legliz**
tante ..... **matant**

3. épenthèse (addition ou insertion d'un phonème dans un mot)

stade ..... **estad**
spécial ..... **espesyal**
station ..... **estasyon, etc.**

En ce qui concerne le rapport lexique/sens, sur le plan des différenciations, trois cas peuvent se présenter :

1. Celui où le mot français subit en créole une restriction de sens

assiette (asièt) ..... **sens unique : récipient pour manger.**

2. Celui où le mot français subit en créole une extension de sens

bébé (bebe) ..... **enfant et belle femme**

3. Celui où le mot français subit un changement total de sens en créole

croquer (kwoke) ..... **suspendre quelque chose, passer ses mains autour du cou d'une personne.**

En outre, au plan morpho-syntaxique, l'organisation d'un énoncé créole présente de grandes différences avec le français. En voici quelques cas :

1. La postposition de l'article.

Français		**Créole**	
GN		**GN**	
D	**N**	**N**	**D**
la	**table**	**tab**	**la**

2. L'absence de désinences verbales et par conséquent de verbe conjugué. En outre, le verbe créole fonctionne avec un certain nombre de marqueurs indiquant le temps et surtout l'aspect, c'est-à-dire la manière du déroulement de l'action (action à son début, en plein accomplissement, etc.). Exemples :

Filip ap soti ..... **Philippe est en train de sortir**
Nou fèk soti ..... **Nous venons juste de sortir**
Filip te soti ..... **Philippe était sorti**
Filip va soti ..... **Philippe sortira**
Filip ta soti **Philippe sortirait**

3. L'absence de variations dans la terminaison du nom pour indiquer le genre et le nombre. Exemples :

kreyon an ..... **Un crayon**
kreyon yo ..... **Des crayons**

On peut donc le constater à la lumière de ce bref survol : le créole haïtien, de par sa base lexicale française, présente certaines similitudes, du moins aux niveaux phonétique et sémantique, avec le français. Le fait qu'un francophone ou un créolophone a une compréhension des messages que recoupent des éléments lexicaux renvoyant à des référents communs à l'une et l'autre langue, signifie en clair que pour l'un et l'autre de ces locuteurs les deux langues ne sont pas totalement étrangères.

Mais une langue, reconnaissons-le, ne se réduit pas à un matériau sonore ni à un lexique, voire à une morpho-syntaxe généralement considérée comme son noyau dur. Elle englobe également certaines conditions d'usage de ce lexique et de cette morpho-syntaxe, celles qui sont particulières à la culture dans laquelle s'inscrit cette langue. Le mot, fait bien remarquer Dubois (1969), participe à la vision du monde dans laquelle le locuteur est impliqué comme sujet et comme membre d'un groupe social. Par exemple, « bonjou », en tant que terme d'adresse faisant partie des discours sociaux en usage dans la société haïtienne, ne se dit que jusqu'à midi, tandis qu'à partir de midi on utilise « bonswa ».

Comment on devient francophone haïtien

Il ne faut certainement pas passer par quatre chemins pour devenir francophone : il n'en existe que deux. Le premier, c'est de naître dans une famille qui fait habituellement usage du français. Le second consiste à faire l'apprentissage du français, généralement à l'école, et d'utiliser par la suite la langue apprise dans sa vie de tous les jours.

Mais si par nature l'être humain est « sociolingue », c'est-à-dire qu'il intègre la catégorie des « êtres sociaux » capables de communiquer au moyen du langage extrait de son patrimoine culturel, l'inégale distribution des ressources langagières sur l'échiquier social fait qu'il reçoit la langue différemment selon son appartenance sociale. La société haïtienne confrontée à deux langues socialement hiérarchisées pour des raisons historiques, politiques, économiques, etc., offre un parfait exemple de cette inégalité devant la langue. Le français, qui occupe le sommet de la pyramide, associe différences de ressources financières, pou-

L'usage effectif d'une langue suppose pour le moins une intégration affective du vocabulaire et des structures étudiées, intégration sans laquelle la performance ne s'arrête qu'à des stéréotypes verbaux au niveau de la mémoire littérale.

voir dans le travail et dans la société politique, type de consommation et relation à la culture. Par contre, le créole[4] est synonyme d'analphabétisme, de bas niveau social ou d'absence de culture intellectuelle, d'appartenance aux masses populaires citadines ou rurales.

C'est donc en tout premier lieu sur la base du milieu social d'origine que va se faire l'acquisition du français. Ainsi, les enfants issus de milieux sociaux favorisés acquerront au tout début de leur socialisation le français dans le cadre de leur environnement familial. Dans certaines familles, la communication quotidienne se passe en français et le personnel domestique généralement créolophone, aussi réduite que soit sa compétence, s'adresse en français aux enfants. Par contre, dans d'autres familles, les deux langues coexistent sur un continuum allant de l'usage du créole à l'usage du français et les enfants en font l'acquisition de façon simultanée. En synthèse, l'acquisition du français parlé auquel ces enfants ont été exposés leur accorde une certaine capacité à aborder les situations sociales de communication, à les interpréter, à y faire face et surtout à faire sans rupture aucune un apprentissage formel du français dans le cadre scolaire.

Quant aux enfants issus de milieux défavorisés, d'aucuns ont peu de chances de devenir francophones haïtiens, plus particulièrement la très grande majorité de ceux qui vivent dans les régions rurales. En effet, ces enfants n'ont aucune pratique du français puisqu'ils vivent dans des contextes familiaux et communautaires strictement créolophones. D'autres, par le biais de la scolarisation, constitueraient des francophones en devenir. Une enquête pilote de Joseph (1980) sur le degré d'exposition au créole et au français de l'enfant haïtien scolarisé en contexte urbain et rural révélait que les réseaux de communication auxquels l'enfant participe ne lui offraient aucun contact avec le français en dehors des heures de cours et aucune possibilité de réemploi authentique des acquisitions faites. Il est donc clair que de tels enfants ne peuvent avoir des habiletés langagières en français comparables à celles des enfants qui, avant leur entrée à l'école, ont une certaine pratique de la langue. Car, si pour les premiers, le français a une valeur structurante dans la formation de leur personnalité, puisqu'il a été leur premier médiateur affectif, il constitue pour les seconds une véritable langue de spécialité, la langue du « métier d'élève ».

Et il a donc fallu apprendre le français aux créolophones haïtiens... ?

Le cursus de la scolarité en Haïti comporte une part importante d'étude du français, ce qui fait dire à un pédagogue haïtien que « l'enseignement de la langue française demeure l'objectif principal de l'enseignement primaire au point que la connaissance du français était la connaissance tout court ». Mais les résultats sont décevants. Après sept années d'école primaire, à raison de dix heures de français au moins, les élèves qui pourtant, sont détenteurs d'un certificat, ne maîtrisent pas du tout cette langue. Et selon une évaluation de Mathelier (1980), plus d'un siècle et demi d'enseignement en français à l'école haïtienne n'a réussi à fabriquer que 3% de francophones actifs à côté de 90% de créolophones purs, les autres 7% formant le groupe de francophones plus ou moins actifs.

Tout d'abord et paradoxalement, l'intervention pédagogique de l'école haïtienne dans l'enseignement du français est pour une large part « submersive », dans la mesure où elle ne tient pas compte de la langue maternelle de l'élève créolophone. Pour ces élèves, la submersion sera totale ou partielle suivant la ou les langue(s) utilisée(s).

Dès lors, l'enfant haïtien, confronté avec une langue qu'il ne maîtrise pas, se trouve, par rapport au milieu langagier de l'école, dans une situation d'incompréhension partielle ou totale. La description qu'en font Bentolia et Gani (1981) en dit long : « Élèves et enseignants étaient amenés à donner le spectacle d'une école « en français », mais, incapables de maîtriser cette langue dans leurs rapports mutuels, ils utilisaient un mésolecte dans lequel les stéréotypes et les mots français prenaient une fonction symbolique. »

Ensuite, l'acte pédagogique part de textes écrits d'auteurs. Le caractère exotique des manuels amène l'enfant dans un univers culturel qu'il ne connaît pas, univers culturel qui, à la fin de sa scolarisation, deviendra le lieu privilégié de ses fantasmes. Quant aux éléments d'apprentissage, ils s'articulent autour des leçons de vocabulaire, de grammaire et d'orthographe qui, de la mémorisation des règles à l'exercice d'application, conduisent à la maîtrise des éléments de langue ainsi étudiés. Or, l'usage effectif d'une langue suppose pour le moins une intégration affective du vocabulaire et des structures étudiées, intégration sans laquelle la performance ne s'arrête qu'à des stéréotypes verbaux au niveau de la mémoire littérale.

C'est donc dire que si la langue française fonctionne de « façon habitée » pour ceux qui dans leur environnement familial ont la possibilité d'une utilisation effective de la langue, elle fonctionne, par contre, « à vide » pour tous ceux qui n'ont pas ce même privilège. D'où le catalogue des maniements linguistiques du français par les enfants haïtiens jeunes ou moins jeunes scolarisés[5] à l'école haïtienne qui immigrent au Québec :

- **une maîtrise parfaite du français oral et du français écrit. À ce titre, Lysiane Gagnon (1975) relate le cas d'un jeune Haïtien qui, parmi une quarantaine de candidats, était le seul à réussir un test passé à La Presse ;**
- **une bonne maîtrise du français écrit et une faible maîtrise du français oral ;**
- **une faible maîtrise du français écrit et une incapacité de communiquer oralement en français.**

Éléments d'une grammaire des fautes chez les apprenants haïtiens

En thèse générale, tout apprentissage d'une langue, même maternelle, passe par la production d'énoncés fautifs. Ces fautes, on l'admet bien aujourd'hui, constituent une étape dans le processus d'apprentissage et sont appelées à s'estomper dès que l'apprenant dépasse le « provisoire », « l'approximatif » dans l'évolution de ses réalisations langagières. Pour expliquer l'origine des réalisations fautives, deux facteurs sont donc à considérer : l'influence de la langue maternelle ou d'une autre langue sur celle qu'on apprend et le problème intrinsèque à la langue qui est en cours d'apprentissage. De là, des fautes dites « interférentielles » et d'autres jugées plutôt « internationales » (Lamy, 1981) puisqu'on les retrouve à la fois chez les étrangers et chez les locuteurs natifs.

Dans le cas particulier des apprenants haïtiens, la parenté du créole avec le français génère certaines difficultés et des confusions qui affectent le devenir scolaire de ces enfants. Les intervenants du milieu scolaire, quand ils ne mettent pas en cause directement le créole, évoquent bien souvent le poids des éléments purement linguistiques tels que la prononciation, le vocabulaire, la morphologie et la syntaxe pour juger des capacités intellectuelles des élèves.

Nous avons réalisé une recherche auprès de 32 écoliers haïtiens âgés entre 11 et 13 ans et qui se trouvaient en cinquième et sixième année. Dix-neuf d'entre eux sont nés en Haïti et leur durée de résidence au Québec varie de 2 à 11 ans. L'objectif visé était d'analyser la réflexion des enfants haïtiens sur les deux systèmes linguistiques (créole-français) aux niveaux phonétique, sémantique et syntaxique.

Sur le plan phonétique, nous avons proposé un ensemble d'activités portant sur la segmentation en syllabe du créole et du français. Par exemple :

Mireille dit qu'elle a besoin d'un peu de lacolle. Est-ce que Mireille a bien dit, selon toi ?

OUI ☐ NON ☐

Pourquoi? .....

Les résultats ont démontré que les écoliers avaient une connaissance de la structure phonétique du créole et du français. La prise de conscience de cette différence témoigne de la connaissance que ces enfants haïtiens ont des deux langues. De plus, la capacité corrective des écoliers demeure un bon indice de fixation progressive et sélective.

En ce qui concerne la partie de notre recherche portant sur le niveau sémantique, elle peut s'avérer très utile aux intervenants qui relèvent chez les écoliers haïtiens certains problèmes dans l'acquisition du vocabulaire. Cette activité consistait du vocabulaire. Cette activité consistait à juger de l'ambiguité linguistique et à saisir les sens différents de certains mots d'une langue à l'autre. Autrement dit il fallait aller à la découverte de faux-amis dans les deux langues. En effet, le fait que le créole partage avec le français un fonds lexical commun rend parfois difficile l'opération de décodage, altérant ainsi la lisibilité du message. Voici un exemple de mots qui ont été insérés dans des énoncés :

Samedi soir, Louise a mangé beaucoup de *bonbons* à la fête. Selon toi, Louise a mangé beaucoup de :

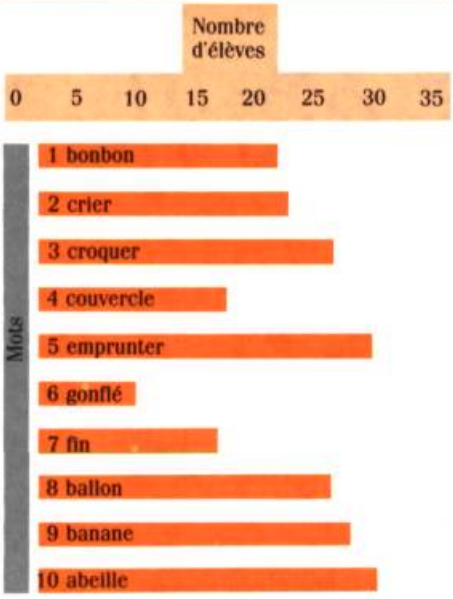
gâteaux ☐
friandises ☐
biscuits ☐

Le graphique 1 (Découverte des faux-amis), encore une fois de plus, révèle que la plupart des enfants qui ont participé à la recherche ont une connaissance de la réalité sémantique des deux langues. Leur faible performance dans les deux mots « gonflé » et « fin » s'explique par le fait que le premier est peu utilisé dans leur environnement. Pour le mot « fin », beaucoup ont préféré le sens créole, certains lui ont même attribué le sens québécois de « correct ».

Tableau 1. **Fautes en français relevées chez les écoliers haïtiens scolarisés en Haïti**

Catégories grammaticales ou morpho-syntaxiques	Exemples	Code	Années de scolarité	Nature de la faute
Article	La bicyclette est *à les* enfants d'à côté.	*oral*	4	Universelle (i.e. tous les enfants francophones)
Adjectif et pronom possessifs	Ces deux textes sont semblables dans son ensemble et dans *ses* détails.	*écrit*	11	Marques possessives du créole différentes du français
Genre	le peau, le table, le bouteille, la livre (à lire), mon plume, ma pantalon	*oral*	2 et 3	Absence de la catégorie du genre en créole
	Je sais que l'étude n'est pas *bon* aujourd'hui, mais *il* est *bon* pour demain.		11	Adjectif invariable en créole
Nombre	Le bruit que *fait* les machines de l'atelier m'empêche de suivre.	*écrit*	11	Invariabilité du lexème verbal en créole
Adjectifs (comp.)	plus bon que, plus bien que, le plus bon	*oral*	7	Universelle
Pronoms (pers.)	Assis dans un fauteuil, je *lui* écoutais silencieusement.	*écrit*	11	Pas d'opposition transitif/ intransitif en créole
Système verbal				
1. *Aux. avoir et être*	Je *suis* frémi Je n'*ai* pas encore habituée avec les élèves. Quand je *suis* terminé.	*écrit*	7	Absence du verbe être en créole dans bien des cas
2. *Voix active et pronominale*	Il observait les scènes qui *passaient* dans la rue.	*écrit*	11	Absence de pronom spécialisé pour la forme pronominale
Prépositions	Je n'ai pas *assisté le match* d'hier	*oral*	13	Distribution différente des prépositions dans les deux langues tant sur le plan de leur emploi que sur celui de leur sens
	Ils *sortent à l'école* sans aucune notion de sociologie.			
	Quand on *sort en Haïti* et qu'on va étudier aux États-Unis.			
	Sors dans la rue. (= rentre)			
Conj. Subor. (que)	Je voyais (x) la dame me regardait avec des yeux exorbités.	*écrit*	11	Absence du que en créole (utilisation chez les sujets bilingues)
	Le directeur de l'Institut m'a dit (x) j'ai beaucoup de chance.	*oral*	14	

Graphique 1
Découverte des faux amis



Enfin, toujours dans l'optique de l'utilisation du code par les apprenants haïtiens, nous avons relevé un inventaire des réalisations fautives en français au niveau de l'utilisation du code oral et écrit (voir Tableau 1). Ces réalisations portent pour une large part la marque de l'influence de la grammaire créole. Cependant, étant donné qu'elles ont été relevées à partir de réalisations langagières d'apprenants haïtiens vivant en Haïti et par conséquent dans un contexte où l'apprentissage du français se déroule avec peu ou presque pas de possibilité d'exercer ses habiletés langagières, on se demande si de telles réalisations se produisent chez les apprenants créolophones du Québec. Dans l'affirmative, l'idée d'une didactique de l'enseignement du français particulièrement destinée aux créolophones se confirme de plus en plus.

Les enfants haïtiens et la didactique du français

Le programme de français du Québec en focalisant les activités d'apprentissage sur la production et la compréhension de certains types de discours (expressif, informatif, incitatif, poétique/ludique) a le mérite de privilégier une pédagogie de la communication qui interpelle l'apprenant dans sa dimension culturelle et à travers les éléments de sa connaissance du monde. Dès lors, l'élaboration d'une didactique de l'enseignement du français aux enfants haïtiens, en tant que ressortissants d'une culture où l'essentiel se transmet oralement et gestuellement, doit tout d'abord privilégier les instructions verbales, la démonstration directe, le recours aux gestes, aux mimiques, aux objets réels. En outre, il faudrait utiliser le maximum de matériel disponible dans l'environnement immédiat et éviter toute décontextualisation. Il faudrait aussi initier les élèves au code de l'image en les aidant à découvrir la suite logique des faits et l'ordre chronologique des événements.

Par ailleurs, dans la culture de l'enfant haïtien, la parole est inégalement distribuée suivant les contextes, les rôles et les statuts. Celui-ci aura donc peu ou presque pas expérimenté d'échanges verticaux avec l'adulte, ce qui amenuise ses chances d'intervenir dans des situations « socio-contextuelles » diversifiées. Il faudrait donc multiplier pour lui des situations d'échanges verticaux, libérer en lui la parole baillonnée, lui permettre de réaliser certaines opérations langagières dans lesquelles il doit décrire, s'expliquer, se renseigner, classifier, distinguer aussi précisément que l'exigent les situations ou le matériel utilisé.

Sur le plan des acquisitions de connaissances, bon nombre d'enfants haïtiens, notamment les unilingues créolophones qui doivent faire un apprentissage tardif du français, ont besoin d'exercices de phonétique corrective. Il serait intéressant d'établir une banque de mots créoles ayant des ressemblances avec le français et de les utiliser au besoin pour faciliter la compréhension globale et l'objectivation. Ces mots peuvent servir tout aussi bien à sensibiliser les enfants aux éléments linguistiques et culturels susceptibles de rendre difficiles l'opération de décodage d'un message. Cependant ils ne devraient pas être utilisés au niveau de la production. Quant au plan morpho-syntaxique, le passage par une analyse d'erreurs nous semble un relai indispensable. Par exemple, dans l'apprentissage des prépositions, des verbes, des possessifs, etc., une telle analyse peut s'avérer fructueuse.

Conclusion

En définitive, faut-il passer par la langue créole pour organiser l'apprentissage du français à l'intention des enfants haïtiens strictement créolophones ou ayant une connaissance très limitée du français ? Certainement oui. Le créole, de par son approximation avec le français, réduit l'effort d'apprentissage de l'apprenant créolophone qui a tendance à vouloir conserver le système approximatif, notamment lorsqu'il doit commencer sur le tard l'apprentissage du français. Pourtant, son matériau sonore, le stock d'éléments lexicaux qui lui permet d'emmagasiner en mémoire sémantique certains concepts communs aux deux langues, constituent de précieux outils pour faire un apprentissage sans trop de douleur du français. Reste à savoir, par delà l'optimisme ou le pessimisme, si l'école acceptera de jouer le jeu de l'intégration systématique d'une telle démarche didactique. Le défi est là!

Références

Bentolila, A., et Gani, L., « Langues et problèmes d'éducation en Haïti » *Langages*, 61, p. 117-127.

Faine, J. *Philologie créole. Études historiques sur la langue créole d'Haïti*, Port-au-Prince, Éditions de Port-au-Prince, 1937.

Ferguson, C., « Diglossia », *World*, vol. 15, p. 325-340.

Gagnon, L., *Le drame de l'enseignement du français*, Montréal, Éditions La Presse, 1975.

Hamers, J.F. et M. Blanc, *Bilingualité et bilinguisme*, Bruxelles, Pierre Mardaga éditeur, 1983.

Joseph, Y., « Enquête pilote sur l'environnement linguistique de l'enfant haïtien » *in* Valdman, A., *Créole et enseignement primaire en Haïti*, Actes préparés en collaboration, Bloomington, Indiana University 2e édition, 1980.

Laguerre, P.M., *Langue et culture au carrefour de l'insertion des enfants haïtiens à l'école québécoise*, Actes du Colloque sur l'éducation interculturelle, Association des enseignants haïtiens du Québec, Montréal, novembre 1985.

Lamy, A., *Pédagogie de la faute et enseignement de la grammaire*, Paris, B.E.L.C., 1981.

Lefebvre, C. *et alii*, *Syntaxe de l'haïtien*, Ann Arbor, Michigan, Karoma publishers, 1982.

Mathelier, G., « Finalités de l'enseignement primaire en Haïti » *in* Valdman (op. cit.).

Pompilus, P., *Contribution à l'étude comparée du créole et du français : Phonologie et lexicologie*, Port-au-Prince, Éditions Caraïbes, 1973.

Pompilus, P., *Contribution à l'étude comparée du créole et du français : Morphologie et syntaxe*, Port-au-Prince, Éditions Caraïbes, 1976.

Pompilus, P., *Manuel d'initiation à l'étude du créole*, Impressions Magiques, Port-au-Prince, 1981.

Sylvain, S., *Le créole haïtien, morphologie et syntaxe*, Port-au-Prince, (s.e.), 1936.

1. Prononcer « e » = « é » comme dans « café » et « en » = « in » comme dans « examen »
2. Entendons ici phonique, puisque contrairement au français qui utilise une orthographe étymologique, le créole haïtien a adopté une orthographe phonétique.
3. Nous n'avons retenu que quelques thèmes.
4. Traditionnellement, l'unilingue créolophone est considéré comme analphabète. De nos jours, la situation de la langue créole a beaucoup changé. Elle est tout à fait normalisée, bien que son orthographe ne soit pas acceptée par les partisans d'une orthographe étymologique proche du français. La réforme éducative de 1979 a fait du créole la langue d'enseignement dans les premières années de scolarisation et la nouvelle Constitution de 1987 l'a élevé au rang de langue officielle au même titre que le français. Cependant, il est très difficile de pronostiquer comment en faire assumer le défi par l'ensemble des personnes impliquées dans le processus de décision (fonctionnaires de l'État, autorités scolaires, parents, etc.).
5. Les enfants non scolarisés qui immigrent n'ont évidemment aucune maîtrise du français, puisque, en dehors du milieu familial, seule la scolarisation permet un apprentissage de cette langue.