

POLITIQUE LINGUISTIQUE DANS L'ÉDUCATION EN HAÏTI

**Politique linguistique dans l'éducation en Haïti : un long parcours de contradictions et de conflits miné par les idéologies et politiques linguistiques présentes dans la société**

Ernst Djeride Jean-Baptiste

Mémoire pour l'obtention d'une maîtrise ès art en études du bilinguisme

Sous la direction de Beverly Baker

Université d'Ottawa

Août 2024

**Remerciements**

J'aimerais d'abord remercier ma superviseuse Professeure Beverly Baker de m'avoir guidé et accompagné durant toute l'année et de m'avoir accueilli dans son Groupe de Recherche en Évaluation Linguistique (GREL). Ma participation dans ce groupe a rendu mon intégration plus facile dans cet intéressant processus académique au Canada. Un grand merci à tous les collègues du GREL pour leur soutien. Toutes mes gratitudes vont aussi à l'endroit de mes professeurs et collègues du programme en Études du Bilinguisme de l'ILOB qui m'ont inspiré à travers nos discussions, séminaires et recherches.

Merci au professeur Michel DeGraff pour m'avoir invité à présenter la première conférence académique de mon parcours, d'où j'ai reçu la confirmation de poursuivre des recherches sur les politiques linguistiques dans l'éducation en Haïti. Je voudrais également remercier mon ami Emilio Travieso pour être toujours très ouvert à nos longues discussions et me donner des rétroactions sur mes opinions.

Un grand merci à Lisa Bonhomme, Samuel Serpico Michel, Evan Serpico Michel, Stéphanie Michel, Joëlle Joazile, Kenndy Canéus, Denise Lauture pour leur précieux soutien durant cette année académique.

J'ai beaucoup apprécié les soutiens que j'ai reçus de mes amis du Centre de Ressources Julien Couture : Bojan Lalovic (Paco), Dyhia Hammi, Humayrah Jhumka et Amel Kaufid.

Enfin, je remercie mes collaborateurs du MIT-Haiti Initiative : Professeur Haynes Miller, Negaud Dupenor et Luckenson Augustin pour être pour moi une grande source d'inspiration.

Ce travail est dédié à mes parents Iliana Blaise et Sainlidieu Jean-Baptiste, mes frères et ma sœur.

**Table des matières**

<b>Chapitre I : Introduction et problématique .....</b>	<b>6</b>
<b>Chapitre II : Idéologie linguistique en Haïti .....</b>	<b>15</b>
2.1 Situation macrolinguistique d'Haïti .....	15
2.2. La langue, outil du néocolonialisme et de fermeture d'élite en Haïti .....	19
2.3. Exceptionnalisme du kreyòl, principal outil de manipulation et d'exclusion .....	20
2.4. Politique linguistique en Haïti .....	22
2.5. Analphabétisme : conséquences des choix linguistiques dans l'éducation en Haïti .....	24
2.6. Des efforts considérables en vue d'une intégration du kreyòl dans les politiques linguistiques en Haïti .....	26
<b>Chapitre III : Approche théorique.....</b>	<b>28</b>
3.1. Colonialité et décolonialité linguistique .....	28
3.2. La pensée décoloniale .....	30
3.3. La langue, un outil de pouvoir symbolique dans la société et dans l'éducation.....	31
3.4. Colonialité et décolonialité linguistique en Haïti.....	33
<b>Chapitre IV : Répertoire de modèle d'éducation bilingue .....</b>	<b>37</b>

## POLITIQUE LINGUISTIQUE DANS L'ÉDUCATION EN HAÏTI

4.1 Éducation bilingue: conceptualisation et signification .....	37
4.1. Typologie d'éducation bilingue.....	38
4.2. Éducation multilingue basée sur la langue maternelle.....	40
<b>Chapitre V : Réforme Bernard et Coc entre contradictions et dilemmes .....</b>	<b>44</b>
5.1. Politiques linguistiques dans l'éducation en Haïti.....	44
5.2. La réforme dite Bernard, première tentative pour une éducation bilingue en Haïti .....	45
5.3. La réforme Bernard face aux résistances du système .....	48
5.4. La réforme Bernard, proposition d'un modèle additif.....	51
5.5. Une analyse du débat linguistique dans la plus récente politique éducative en Haïti.....	52
5.6. L'aménagement linguistique dans les Cadres d'Orientation Curriculaire de 2021 et 2022 ...	54
5.7. L'aménagement linguistique dans le Cadre d'orientation Curriculaire de 2023 .....	57
5.8. Une analyse des positionnements des acteurs en lien avec les ambiguïtés des COC .....	59
<b>Chapitre VI : Conclusion .....</b>	<b>63</b>
6.1. Un aperçu du contenu .....	63
6.2. Un regard vers le futur .....	65
<b>Références .....</b>	<b>68</b>

## Abstract

Bien que tous les Haïtiens parlent le créole haïtien (kreyòl) et que la plupart des haïtiens ne parlent que le kreyòl, la langue d'enseignement dominante dans les écoles haïtiennes est le français, une langue coloniale qui n'est parlée couramment que par une petite minorité d'environ 3-5%. Cependant, les efforts visant à démocratiser le système éducatif en utilisant le kreyòl comme langue principale d'enseignement (LPE) se heurtent à la résistance de multiples secteurs aux intérêts divers. Après quelque 45 ans d'efforts en vue d'une réforme nationale de l'éducation basée sur la langue maternelle, la mise en œuvre n'est jamais complète. Les récentes politiques éducatives du Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) sèment encore plus de confusion dans le processus, malgré quelques légers signes de progrès.

Dans ce mémoire, j'analyse les discours contradictoires sur la nouvelle politique linguistique introduite par le MENFP en 2021, 2022 et 2023 et je cherche à comprendre le contexte et les indications à saisir pour surmonter la résistance à cette politique. D'abord, je décris le débat actuel, dans lequel le MENFP utilise un discours de *bilinguisme équilibré* et *bilinguisme fonctionnel* avec confusion pour souligner que l'introduction d'un curriculum à dominante kreyòl peut être un chemin efficace pour favoriser la réussite scolaire de plus d'élèves. Je retrace l'histoire discursive de ces conflits, à la lumière des idéologies et politiques linguistiques présentes dans la société haïtienne. J'essaie aussi d'identifier certains éléments de cette histoire qui peuvent aider à recadrer quelques aspects du débat actuel.

## Chapitre I : Introduction et problématique

La mise en œuvre de la politique d'éducation multilingue basée sur la langue maternelle (EMLM) dans les écoles a suscité beaucoup d'intérêt et d'importance dans le domaine de l'éducation depuis plusieurs décennies. Dans cette même perspective, en 2021, le gouvernement haïtien a repris des initiatives pour tenter de repenser et rénover son système éducatif pour les 30 prochaines années. Pour lancer ces démarches, trois versions d'un document de politique éducationnelle nommé *Cadre d'Orientation Curriculaire pour le système éducatif haïtien: Haïti 2054 (COC)* ont été élaborées en 2021, 2022 et 2023.

Le Cadre d'orientation curriculaire (COC) est le document de référence qui sert de ligne directrice à l'élaboration des éléments constituant le curriculum ainsi qu'aux conditions de sa mise en œuvre. Il donne sa cohérence et son sens aux réformes curriculaires à partir des questions fondamentales : quelle formation ? Pour quel citoyen ? Pour quelle société? Les réponses à ces questions constituent le fondement de la production ou de la consolidation des éléments du curriculum (MENFP, 2021, 2022).

Dans chacun de ces trois documents, le dossier des politiques et aménagements linguistiques en vue de doter l'école haïtienne d'une approche d'EMLM fait partie des grands objectifs de ce projet qui s'étend jusqu'en 2054, année qui coïncidera avec le 250<sup>ème</sup> anniversaire de l'Indépendance d'Haïti.

Comme nouvelle politique linguistique, le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) préconise un multilinguisme pour les nouveaux citoyens qu'il souhaite former. L'idée transmise dans ces documents est basée sur l'adoption d'un système

## POLITIQUE LINGUISTIQUE DANS L'ÉDUCATION EN HAÏTI

éducatif bilingue fondé sur le créole haïtien appelé *kreyòl* par les Haïtiens et le français comme langues principales d'enseignement (LPE), tout en restant ouvert à l'apprentissage de l'anglais et de l'espagnol, vue la position géographique et géopolitique d'Haïti (COC, 2023, 2022, 2021).

Ce choix est une preuve que ceux qui décident pour l'éducation en Haïti tentent de s'adapter à cette nouvelle tendance de politique linguistique fondée sur le bilinguisme ou multilinguisme dans l'éducation, que plusieurs pays tentent d'adopter ou ont déjà adopté pour leurs futures générations. Bien que l'éducation bilingue ait toujours existé, sa remise en pratique dans les sociétés est redevenue un sujet de préoccupation et d'actualité. Nagel et al., (2015) rapportent que son resurgissement depuis quelques décennies vient des recommandations de l'UNESCO qui souhaite veiller à ce que toutes les cultures puissent s'exprimer et avoir accès au cyberspace dans toutes les langues, y compris les langues indigènes.

Selon Baker (2011), "one of the **illusions** about bilingual education is that it is a recent phenomenon. The 20th century saw bilingual education blossom in publication and practice. The first books on bilingual education were by Sisson (1917) on Canada and Aucamp (1962) on South Africa. In the US it may appear that bilingual education was born in the 1960s. The US Dual Language school approach is dated from 1963. The Canadian bilingual education movement is often charted from an experimental kindergarten set up in St Lambert, Montreal in 1965. Earlier than that, bilingual education in Ireland is sometimes pr as a child of the Irish Free State of 1922. The story of bilingual education in Wales often starts in 1939 with the establishment of the first Welsh-medium elementary school. Coyle (2007) suggests that bilingual education was established in Europe in the 19th century, for example in 1842 with a trilingual education in 1913. In Malta and Bulgaria, bilingual education commenced well before the international

## POLITIQUE LINGUISTIQUE DANS L'ÉDUCATION EN HAÏTI

expansion since the 1960s. But bilingual education started well before the 20th century" (p.183).

Plusieurs raisons peuvent provoquer les choix de l'un ou l'autre type d'éducation bilingue dans une société. Par exemple, Baker (2011) mentionne le contexte historique de l'immigration, les mouvements politiques tels que les droits civiques, l'égalité des chances en matière d'éducation, la discrimination positive et les politiques d'assimilation. Dans les sociétés post-coloniales, le choix du modèle d'éducation bilingue à adopter peut faire l'objet de dilemmes et de confusions considérables. Par exemple dans le cas d'Haïti, ces confusions viennent surtout d'une divergence d'intérêt et de discours dans une réalité où la langue française est utilisée à la fois comme outil de néocolonialisme et de fermeture d'élite. Haïti présente un panorama linguistique marqué par la glottophagie, où le français parlé par 3% de la population (DeGraff et al., 2022a) est considéré supérieure au kreyòl, l'unique langue parlée par tous les haïtiens, tel qu'il est reconnu par l'article 5 de la Constitution de 1987, qui stipule : « le créole est l'unique langue qui cimente tous les haïtiens ».

Donc ces confusions se font visibles sur l'ensemble des trois documents du COC où deux approches contradictoires sont utilisées comme objectifs attendus de cette nouvelle politique linguistique. D'abord, il y a l'approche du *bilinguisme équilibré*, qui prétend offrir un niveau égal de compétence en kreyòl et en français aux écoliers haïtiens. La compétence du *bilinguisme équilibré* serait l'état du répertoire linguistique d'un individu qui, outre sa première langue, possède une compétence comparable dans une autre langue et qui est capable d'utiliser l'une ou l'autre en toutes circonstances avec la même efficacité (Bilinguisme-Conseil 2016). L'objectif du *bilinguisme équilibré* est adopté par les COCs de 2021 et 2022. Avec une telle approche le français serait la LPE dans le sens où les élèves passeraient plus de temps à étudier « en »

## POLITIQUE LINGUISTIQUE DANS L'ÉDUCATION EN HAÏTI

français. Puis, il y a l'approche du *bilinguisme fonctionnel*, l'état d'une personne qui possède des connaissances pratiques lui permettant de se débrouiller dans la langue seconde (Canadian Translation Bureau, 2015). Le *bilinguisme fonctionnel* est aussi vu « comme un niveau d'aptitude dans lequel la deuxième langue est utilisée à des fins particulières, principalement pour les études » (Nagel et al., 2015, trad. pers, p. 219). Cette approche adoptée par le COC de 2023, ferait du kreyòl la LPE pendant tout le processus scolaire et dont l'objectif serait d'atteindre un niveau *fonctionnel* en français comme deuxième langue.

Les approches du *bilinguisme fonctionnel* et *équilibré* sont utilisées dans les trois documents du COC avec ambiguïté et représentent deux modèles d'éducation bilingue distincts, qui prétendent résoudre un seul problème, à savoir l'instauration d'une éducation bilingue en Haïti. Deux facteurs peuvent expliquer cette divergence d'approche : d'abord il y a des acteurs à intérêts divers et souvent antagoniques qui cherchent à consolider leur emprise sur les politiques éducatives en Haïti, ayant pour objectif de garder la langue française comme LPE. De l'autre côté, on retrouve la résistance d'autres secteurs de la société civile haïtienne qui souhaitent promouvoir une réforme éducative avec l'adoption du kreyòl comme LPE, avec l'ambition de provoquer un changement dans le système éducatif monolingue français qui a traversé toute l'histoire du pays, bien que le français soit comme une langue étrangère pour plus de 90% de la population haïtienne. Puis, l'autre facteur est lié à ce que DeGraff et al., (2022) décrivent comme « *top-down resistance by francophone Haitian elites who use French language and culture as their 'spoils of war', granting themselves exclusive socio-economic advantages* » (p.37).

En fait, s'il existe ces ambiguïtés et confusions sur les politiques éducatives en Haïti, cela ne vient pas de nulle part et n'est pas étranger aux pratiques des politiques publiques dans le pays, d'une manière générale. Même si l'adoption d'un monolinguisme fondé sur le français

## POLITIQUE LINGUISTIQUE DANS L'ÉDUCATION EN HAÏTI

caractérisait le système éducatif haïtien dès la fondation d'Haïti comme nation en 1804, depuis 1979 le kreyòl avait commencé à gagner un peu de terrain, quand le ministre d'Éducation Nationale, Joseph C. Bernard, dans une réforme « révolutionnaire » avait suggéré que le kreyòl soit la langue d'enseignement. Cependant, cette politique n'a jamais été mise en œuvre en raison de la présence de plusieurs blocs de résistance qui exercent des influences sur les politiques éducatives dans le pays. Tous les trois documents du COC citent la réforme Bernard comme source d'inspiration de leurs politiques, en dépit de quelques différences radicales et de mésinterprétations (DeGraff et al., 2022).

En Haïti la faiblesse financière de l'État fait qu'une bonne partie de son budget et de la mise en place de ses politiques publiques viennent de l'étranger, souvent à travers des aides reçues des agences de coopération bi-multilatérale, d'agences des Nations-Unies, ou des Organisations Non-Gouvernementales (Dubois, 2012 ; Johnston, 2024 ; Seintenus, 2015). Par exemple, À peine 10 % du budget national est alloué au MENFP dans l'exercice fiscal en cours (AyiboPost, 2024) . Ce manque d'investissement de la part de l'État haïtien dans le secteur éducatif occasionne l'implication d'acteurs transnationaux et des discours externes dans les orientations de politiques publiques nationales. D'ailleurs, l'élaboration des trois documents du COC est financée par l'Agence Française de Développement (AFD) à travers le projet NECTAR (DeGraff et al., 2022a), ceci peut expliquer l'influence et l'emprise de la France sur ces décisions en Haïti sous le couvert de ce que Bourdieu (1991) appelle *agenda caché*.

Ces documents, bien qu'élaborés par des consultants ou experts haïtiens qui travaillent pour le MENFP, sont considérablement influencés par cet ancien pays colonisateur d'Haïti, qui a toujours manifesté l'intérêt de garder la langue française en Haïti et dans le système éducatif. Comme le reflètent les propos de Fabrice Mauriès, l'Ambassadeur de France à Haïti, en 2022,

## POLITIQUE LINGUISTIQUE DANS L'ÉDUCATION EN HAÏTI

sous des formes variées et à travers différentes étapes de son histoire les manœuvres françaises se sont toujours tendues vers la promotion de l'idée d'une « France plus influente en Haïti » (Le Nouvelliste, 2022).

Cette présence française se fait visible par la diplomatie culturelle de la France en Haïti spécialement à travers l'Institut français qui est le centre autour duquel tournent les échanges universitaires franco-haïtiens, des accords commerciaux et le maintien de la langue française comme outils de *soft-power* depuis l'indépendance d'Haïti (Arthus, 2021). Comme le mentionne Heller (2018), ces démarches de la France en Haïti entrent dans un cadre global où les anciennes colonies se sont vu accorder « l'indépendance politique », mais ont été maintenues sous contrôle culturel et économique des anciennes métropoles dans l'intérêt de l'expansion des richesses, que ce soit sous le communisme ou le capitalisme démocratique libéral. Pour l'Ambassadeur Maurières, le français est l'expression de la présence dominante de la France en Haïti, « car il n'est pas témoignage plus fort rappelant la présence d'un ancien colonisateur que sa langue » (Govain, 2020, p. 9).

Selon Migge (2007), une réalité linguistique dans laquelle l'ancien pays colonisateur utilise des acteurs locaux pour faire propager sa langue peut comporter deux étapes: verticale et horizontale. Ce comportement de l'élite d'Haïti vis-à-vis du français s'apparente à l'étape verticale. Selon Migge, dans cette étape verticale, l'élite locale agit en tant qu'auxiliaire de l'ancien pays colonisateur. Elle doit être sur le terrain afin d'assurer l'expansion culturelle à travers la langue. Dans sa description de ce processus Migge & Léglise (2007) démontrent comment, l'étape dite « verticale », du processus de colonisation et de colonialité fait référence à la diffusion sociale de la langue. La langue coloniale se répand dans les « classes supérieures » des peuples colonisés (c'est-à-dire ceux qui sont plus proches « idéologiquement » de la

## POLITIQUE LINGUISTIQUE DANS L'ÉDUCATION EN HAÏTI

puissance coloniale ou qui la représentent, et qu'ensuite cette langue doit se propager et prendre sa place parmi les membres des « classes inférieures ».

En face du désir de mainmise et de contrôle de la France en complicité avec l'élite locale, nous retrouvons des acteurs haïtiens qui représentent un mouvement de résistance. Ce mouvement auquel prennent part le MIT-Haiti Initiative, dirigée par le linguiste haïtien Michel DeGraff, et d'autres organisations de la société civile haïtienne participent dans le débat à travers des recherches, publications et plaidoiries, cherchant à proposer des formules en vue de l'établissement d'une EMLM en Haïti. Ce mouvement, bien qu'ouvert à l'apprentissage du français et de sa présence dans le processus d'apprentissage comme langue seconde, appuie l'utilisation du kreyòl comme LPE et comme moyen de se distancier de l'approche monolingue fondée exclusivement sur une éducation en français qui n'a pas donné de résultat depuis plus de 200 ans d'histoire.

Donc, ces rapides changements constatés au sein des documents du COC reflètent la difficulté de s'aligner autour d'un même objectif d'éducation bilingue. Ces changements sont manifestés à travers une divergence de discours et de fortes ambiguïtés par lesquelles le MENFP se laisse influencer, démontrant ainsi un manque d'autorité de l'État haïtien dans l'implémentation de ses politiques publiques, y compris dans l'éducation des écoliers d'Haïti.

Dans ce travail de recherche, je voudrais analyser les contradictions concernant les objectifs d'éducation bilingue présents dans les trois versions du COC, à la lumière de la réalité sociolinguistique d'Haïti. Spécialement je pose les questions suivantes :

- (1) comment les idéologies linguistiques présentes en Haïti ont servi à reproduire une inégalité systémique dans toutes les fonctions publiques ou privées?
- (2) comment le monolinguisme français qui caractérise le système éducatif continue de

## POLITIQUE LINGUISTIQUE DANS L'ÉDUCATION EN HAÏTI

vouer à l'échec les efforts de la majorité des élèves haïtiens?

(3) pourquoi il est si difficile d'appliquer les efforts et les décisions en vue d'un changement de politique linguistique dans l'éducation?

(4) parmi plusieurs modèles d'éducation bilingue, lequel conviendrait mieux au système éducatif haïtien?

Mon espoir est que les résultats de ce travail mettent à jour les ambiguïtés de ces documents et leur implication sur le processus d'apprentissage des élèves et sur la société en général. Plus précisément, je souhaite mettre à découvert les dilemmes et intérêts à multiples facettes tant géopolitiques que sociolinguistiques qui bloquent une vraie réforme dans l'éducation en Haïti. Avec l'ambition que cette démarche aidera les acteurs à être mieux informés sur les modèles et approches d'éducation bilingue à adopter dans la réalité d'Haïti où la majorité des élèves sont plus exposés au kreyòl. Pour y parvenir je souhaite fonder mon analyse sur une revue de littérature.

D'abord, je donnerai un aperçu des idéologies et politiques linguistiques qui ont traversé l'histoire d'Haïti depuis son indépendance jusqu'à nos jours. Ensuite, pour mieux contextualiser ces idéologies et politiques linguistiques dans cette recherche, je compte approfondir des cadres théoriques tels que colonialité, pensée décoloniale, décolonialité linguistique, fermeture d'élite et pouvoir symbolique. En vue de comprendre les raisons qui peuvent expliquer les ambiguïtés remarquées dans les COC, je présenterai un répertoire de quelques modèles d'éducation bilingue et les contextes dans lesquels chaque modèle est applicable.

Puis, j'espère analyser ces ambiguïtés présentes dans les trois versions de cette plus récente politique linguistique, en faisant une comparaison avec la section linguistique de la Réforme Bernard survenue en 1979, connue comme la politique éducative la plus révolutionnaire

## POLITIQUE LINGUISTIQUE DANS L'ÉDUCATION EN HAÏTI

qu'Haïti ait connu jusqu'aujourd'hui. Cette réforme qui non seulement avait lancé le débat dans la société, mais qui depuis plus de 40 ans, à tort ou à raison, est utilisée pour parler de n'importe quel sujet lié aux politiques et aménagements linguistique en Haïti.

## Chapitre II : Idéologie linguistique en Haïti

### 2.1 Situation macrolinguistique d'Haïti

Dans ce chapitre je compte présenter les idéologies et politiques linguistiques qui ont forgé la société haïtienne dès sa fondation et la façon dont elles continuent d'influencer sur la cohésion sociale. Au XVIII<sup>e</sup> siècle, les Français ont occupé le tiers occidental de l'île de Saint-Domingue (actuellement Haïti) et ont utilisé le travail des africains réduits en esclavage pour faire de cette terre la colonie la plus riche du monde. À l'apogée de sa richesse coloniale en tant que « perle des Antilles », cette île produisait entre la moitié et les trois quarts du sucre mondial et 40 % du commerce extérieur de la France (DeGraff, 2020). Comme rapporté par Dubois (2012, trad. pers) : « Au cours de l'histoire de la colonie, jusqu'à un million d'esclaves ont été achetés en Afrique, mais le travail était si dur que même avec un flux constant d'importations, la population d'esclaves n'a cessé de diminuer » (p.7). Peu d'enfants sont nés et ceux qui sont nés sont souvent morts jeunes (Dubois, 2012). « À la fin des années 1700, la colonie comptait environ un demi-million d'esclaves (Dubois, 2012) » (p.7). C'est de ce monde brutal qu'est né Haïti. La Révolution qui a commencé en 1791 qui s'est terminée en 1804, avec la proclamation de l'Indépendance a fait d'Haïti la première République de Noirs libres et le deuxième pays indépendant du Nouveau Monde après les États-Unis, qui ont acquis leur indépendance en 1776.

Depuis la rédaction de l'acte de l'indépendance *en français* le 1er janvier 1804, la majorité des institutions publiques ou privées en Haïti ont toujours fonctionné en français, en dépit du fait que cette langue n'est parlée couramment que par un petit groupe d'haïtiens. Comme beaucoup d'autres sociétés postcoloniales, Haïti possède une réalité linguistique où deux langues se confrontent : le kreyòl langue locale et le français langue coloniale. Le kreyòl est parlé par la

## POLITIQUE LINGUISTIQUE DANS L'ÉDUCATION EN HAÏTI

totalité des Haïtiens et plus de 95% des haïtiens ne parlent que le kreyòl. C'est-à-dire, « seuls environ 3% des haïtiens parlent couramment le français, à la maison, peuvent rêver en français, parler des matchs de football en français, faire des blagues en français, etc » (DeGraff, 2020, trad. pers, p.95).

Le kreyòl et le français ont des statuts différents dans la société. Le français domine toutes les fonctions les plus prestigieuses et est considéré comme la langue de mobilité, avec des avantages socioéconomiques pour ceux qui la parlent (DeGraff et al., 2022). Le kreyòl est discriminé et reste dans les marges de l'administration publique ou privée, des universités et des écoles (Govain, 2020). De la Constitution de Toussaint Louverture de 1801 à celle promulguée sous l'Occupation américaine en 1918, les lois du pays n'ont rien précisé à propos du statut des langues au point que le français a toujours été considéré comme la langue officielle *de facto* (Govain, 2020 voir aussi, Robertshaw 2019 ; DeGraff et al., 2022). Pendant la quasi-totalité de l'histoire d'Haïti, la majorité de sa population a été littéralement incapable de lire les lois qui la gouvernaient (Dubois, 2012). Ceci est possible en Haïti parce que la France coloniale, bien que vaincue militairement, a continué, avec l'aide de l'élite haïtienne francophone et francophile, à dominer Haïti par des moyens politiques, financiers et culturels (DeGraff, 2016, 2020 ; DeGraff & Stump, 2018a). Lors d'une visite en Haïti l'ancien président français François Hollande a parlé ainsi en 2014, en décrivant le rôle de la Francophonie comme outil d'expansion et de domination culturelles. Cette déclaration a été rapportée ainsi par (DeGraff, 2020):

“Francophonie [...] [is] a major link that the French language gives us with Haiti. We're making sure that the high schools that are being built today in Haiti offer the most teaching in French, by French teachers, when possible, otherwise by Francophones,

## POLITIQUE LINGUISTIQUE DANS L'ÉDUCATION EN HAÏTI

because we do not want the disappearance of the French language, which makes Haiti's identity... (p.96)”

Si le français arrive à dominer tous ces espaces durant l'histoire du pays, des raisons historiques, géopolitiques et sociolinguistiques peuvent l'expliquer. Selon (Casimir, 2018), « dans la lutte des classes sociales qui a eu lieu après l'indépendance, la langue a été utilisée comme un outil pour maintenir la masse populaire dans un état d'infériorité au profit de l'élite considérée comme supérieure » (p.283). Pour expliquer cette division de classe entre masse populaire et élite en Haïti, DeGraff (2017) explique que « les corrélations qu'on peut établir entre race, couleur de peau et classe sociale en Haïti sont complexes et parfois difficiles à repérer » (p.181).

Selon lui, « les haïtiens qui parlent seulement kreyòl sont souvent considérés comme inférieurs à ceux qui parlent 'aussi' français – soit sans mérite particulier, parce qu'ils ont 'hérité' de cette langue qu'on parlait dans leur famille à la maison, soit grâce à leur talent et leur travail ardu dans l'une des quelques écoles en mesure d'engager des enseignants s'exprimant bien en français et d'acquérir du matériel pédagogique adéquat en langue française » (p. 181). Cette division de classe vient aussi du fait que d'un côté, au lendemain de l'indépendance d'Haïti en 1804, lorsque la France a été chassée, « elle laissait une carcasse administrative, des normes, des principes et des idéologies dont héritent l'oligarchie haïtienne » (Casimir, 2018, p. 288). Cette dernière est composée *des gens de couleur et les anciens affranchis* qui n'ont pas laissé le pays durant les batailles pour l'indépendance et ont continué d'étaler de nombreuses caractéristiques semblables à une couche capitaliste (Casimir, 2018). De l'autre côté de cette configuration sociale, on retrouve les communautés qu'organisent les groupes des opprimés, où la presque totalité de la population fleurissent et s'épanouissent. Ce groupe est composé d'anciens esclaves, qui constituaient la grande majorité de la population, et avaient un plan très différent pour le

## POLITIQUE LINGUISTIQUE DANS L'ÉDUCATION EN HAÏTI

maintien de leur liberté. Ces groupes ont refusé de retourner au système de plantations coloniales. Selon Dubois (2012), ils ont repris les terres qu'ils avaient travaillées en tant qu'esclaves, créant de petits systèmes d'agriculture où ils élevaient du bétail et cultivaient des produits pour se nourrir et vendre sur les marchés locaux. Dans ces petites exploitations, ils ont fait tout ce qui leur avait été refusé pendant l'esclavage : « ils ont fondé des familles ; pratiqué le vodou, leur propre religion ; et travaillé pour eux-mêmes et se communiquer en kreyòl » (Dubois, 2012, trad. pers. p.7).

Donc, ces groupes se sont constitués en des unités communautaires de base et leur impératif premier était la survie (Casimir, 2018). Le refus de la langue française par la masse populaire et l'adoption faite du kreyòl est alors un signal qui démontre sa résistance d'entrer dans l'ordre néocolonial. Alors, ne pouvant plus instaurer les mêmes principes capitalistes et coloniaux, les oligarchies ont perdu toute la maîtrise totale de l'économie locale, basée sur l'exploitation et la brutalité durant la période coloniale et se sont obligés d'utiliser la langue française comme monopole d'un prestige social hors de la vie quotidienne, dans la même sphère du pouvoir moderne et néocoloniale (Casimir, 2018). Donc, la langue française était le principal outil pour véhiculer ces principes et ces instructions stériles et impuissantes devant la nouvelle réalité (Casimir, 2018). Comme le mentionne Govain, (2020), c'est donc à partir de cette division que deux corpus linguistiques différents se sont établis sur la terre d'Haïti. Et la majorité de la population a choisi d'utiliser le kreyòl, la langue vernaculaire locale comme moyen de résistance contre le pouvoir impérial de la France et néocolonial de cette élite francophone.

### **2.2. La langue, outil du néocolonialisme et de fermeture d'élite en Haïti**

Les attitudes négatives exprimées par de nombreux membres de la minorité haïtienne francophone à l'égard de la majorité créolophone unilingue trouvent leur origine dans le colonialisme, l'idéologie de classe et l'esclavage fondé sur la race à Saint-Domingue (Hebblethwaite, 2012). C'est de là qu'a pris naissance l'infranchissable écart entre l'exploiteur et l'exploité qui marque jusqu'à aujourd'hui la réalité sociopolitique haïtienne, où seule une partie détient tous les privilèges socioéconomiques, et une majorité dépourvue de tous grands privilèges venant directement du système, est maintenue dans un état d'appauvrissement et d'infériorité (Casimir, 2018). L'élite haïtienne francophone accumule un capital économique, social et symbolique au détriment de la majorité créolophone unilingue (DeGraff et al., 2022 ; Hebblethwaite, 2012).

Pour Dejean (1993), dans l'idéalisation des fonctions linguistiques de l'élite bilingue, le français sert au gouvernement, à l'éducation, à la littérature et aux affaires, tandis que le kreyòl est utilisé par le même groupe pour les échanges informels entre amis proches, domestiques, ouvriers ou paysans. Il est important ici de remarquer que l'élite n'a pas été seule dans ses actions d'utiliser la langue comme outil de domination sinon qu'elle a obéi aux désirs de l'ancienne métropole de garder sa langue présente et très vivante dans les sphères sociales et de pouvoir en Haïti. Comme le rapporte DeGraff (2022, trad. pers.), « dès 1825, le consul français Gaspard Théodore Mollien cherche à maintenir la domination de la France sur l'économie haïtienne » (p.38), par le biais de journaux haïtiens, d'enseignants et de prêtres français dont la mission est de maintenir et de promouvoir la domination de la culture française en Haïti afin de préserver « l'influence et la suprématie » de la France et de « soumettre le peuple haïtien entièrement à la consommation des produits de leur industrie » (p.38).

## POLITIQUE LINGUISTIQUE DANS L'ÉDUCATION EN HAÏTI

En 2015, le président français François Hollande évitant les appels au remboursement par le gouvernement français de la rançon extorquée à Haïti après son indépendance a proposé d'envoyer des professeurs de français à la retraite en Haïti « pour diffuser la langue française dans ce grand pays francophone » (p.96, trad. pers). Dubois (2012) explique en ces mots comment la France avait exigé une somme d'argent pour reconnaître l'Indépendance d'Haïti :

When the French finally granted recognition to Haiti, more than two decades after its founding, they took a kind of revenge, insisting that the new nation pay an indemnity of 150 million francs (roughly \$3 billion in today's currency) to compensate the slaveholders for their losses. To pay the indemnity, the Haitian government took out loans from French banks, which added interest payments to the crushing debt load.

Though the amount of the indemnity was later reduced to 60 million francs by France, the cycle of debt only worsened. By the 1898, fully of Haiti's government budget went to paying France and the French banks. By 1914, that proportion had climbed to 80 percent (p.8).

### **2.3. Exceptionnalisme du kreyòl, principal outil de manipulation et d'exclusion**

Selon DeGraff (2005), "Creole Exceptionalism is defined as a set of beliefs, widespread among both linguists and nonlinguists, that Creole languages form an exceptional class on phylogenetic and/or typological grounds. It also has nonlinguistic (e.g., sociological) implications, such as the claim that Creole languages are a "handicap" for their speakers, which has undermined the role that Creoles should play in the education and socioeconomic development of monolingual Creolophones" (p.533).

## POLITIQUE LINGUISTIQUE DANS L'ÉDUCATION EN HAÏTI

En Haïti, « l'exceptionnalisme du kreyòl » est utilisé comme stratégie pour maintenir la supériorité du français dans une perspective de colonialité. Les francophones et francophiles adhèrent à « l'exceptionnalisme du créole », selon lequel les langues créoles souffrent de certaines déficiences et possèdent certaines caractéristiques qui les rendent inférieures aux langues lexicales européennes apparentées (Hebblethwaite, 2012). Les corrélats sociologiques de l'exceptionnalisme créole avaient un sens pour les penseurs néocoloniaux et les soi-disant bâtisseurs de nation dans l'Haïti post-indépendance (DeGraff, 2005). Donc, la francophilie et l'ambivalence à l'égard du kreyòl s'inscrivaient dans des complexes sociologiques plus vastes et des réseaux complexes d'intérêts vitaux, alors que les Haïtiens éduqués commençaient à se définir en tant que peuple (DeGraff, 2003). Les exceptionnalistes haïtiens, comme Bellegarde (1949) et Trouillot (1980), ont soutenu que le kreyòl n'était pas approprié pour la science, les manuels universitaires, les nouvelles connaissances, les activités intellectuelles et le maintien de l'ordre public (Hebblethwaite, 2012 ; Robertshaw, 2018; 2019). En complément de la perception du kreyòl comme une variété inférieure et corrompue du français, la plupart des intellectuels haïtiens du XIXe siècle et du début du XXe siècle ont cherché à prouver la valeur de la nation par l'imitation de l'expression artistique et de la culture européennes (Robertshaw, 2018; 2019); en minimisant tout ce qui symbolisait une production locale émergeant de l'imaginaire populaire. Pour (DeGraff, 2003), ces attitudes entraient dans une démarche où

"French's international prestige has long made kreyòl relatively unattractive in the eyes of Haiti's neocolonial elites anxious to gain respect in the Western world: French-speaking Haitian elites felt they would stand a better chance to appear as 'equals' vis-à-vis both the former metropole and their neighbors in the New World order (soon to be) dominated by a United States viewed as blatantly racist" (p.402).

## POLITIQUE LINGUISTIQUE DANS L'ÉDUCATION EN HAÏTI

Selon Hebblethwaite (2012, trad. pers), « cet autre type d'exceptionnalisme en Haïti est la croyance selon laquelle le système scolaire haïtien peut fonctionner comme une exception qui défie les principes de la meilleure pratique éducative adoptée dans les systèmes scolaires performants à savoir une éducation basée sur la langue maternelle de l'élève » (p.162).

Dans cette mutation du mythe exceptionnaliste, le système scolaire haïtien est censé être capable de dispenser le contenu de l'éducation dans une langue seconde minoritaire en dépit du fait que le système scolaire est démuné et que la plupart de ses instructeurs sont largement sous-qualifiés dans la langue seconde; le français. Cette réalité crée une inégalité dans la répartition des pratiques linguistiques liées à chacune des deux langues officielles (Govain, 2020). D'où la naissance d'un conflit apparent, expression des rapports sociaux inégalitaires entre les locuteurs où les bilingues sont les privilégiés de l'administration publique, tandis que les créolophones unilingues sont les défavorisés. Cette exclusion des masses créolophones est également l'un des principaux obstacles au développement d'Haïti (DeGraff et al., 2022 ; Hebblethwaite, 2012 ; Valdman, 1975). De ce fait, l'acquisition du français représente pour cette masse populaire une étape essentielle de la promotion sociale (Valdman, 1975).

### **2.4. Politique linguistique en Haïti**

Selon Govain (2020), la politique linguistique dans une société est un processus continu de l'évolution des langues en rapport avec les pratiques sociales et politiques. « Toute politique linguistique a besoin de s'appuyer sur un volet économique ancré dans une philosophie sociale, communautaire et identitaire » (p.11). Or ce facteur économique et cette volonté politique fondée sur le social, le communautaire et l'identitaire font défaut en Haïti (Govain, 2014, 2020). Un premier regard sur la réalité linguistique en Haïti démontre que le kreyòl n'a jamais été considéré

## POLITIQUE LINGUISTIQUE DANS L'ÉDUCATION EN HAÏTI

en toute sa valeur. Surtout en tenant compte que l'école, l'université, les médias et l'appareil administratif de l'État constituent des institutions-clés dans la mise en œuvre d'une politique linguistique qui définit les sphères d'intervention de chacune des langues (Govain, 2020).

Donc, dans cette lutte de classe en Haïti la question de la langue se retrouve à un point stratégique et constitue un outil d'exclusion au sein même des différentes institutions du pays. Pour l'élite francophone, maintenir le français dans les grandes institutions publiques telles que les écoles et les universités reste jusqu'à aujourd'hui le choix privilégié. En outre, les expériences haïtiennes ont fait peu de place à la culture locale et n'ont pas veillé à l'équilibre dans la façon de prescrire l'utilisation des langues dans la politique, dans les sphères sociales et privées ou dans l'administration publique : équilibre en termes de pratiques, de services offerts en rapport avec la langue qu'utilisent les locuteurs (Govain, 2020 ; Hebblethwaite, 2012 ; Robertshaw, 2019). Par exemple, la banque qui représente une institution « neutre » dans le sens qu'elle devrait être ouverte à tout le monde en termes de services, continue de ne pas considérer l'unique langue parlée par tous les haïtiens. C'est impossible en Haïti de trouver en 2024, une fiche bancaire disponible en kreyòl.

Donc, pendant plus de deux siècles d'histoire, l'appareil de l'État n'a pas vraiment démontré beaucoup d'intérêt pour améliorer la situation des créolophones. Leur intégration n'a pas été une priorité et tout ceci démontre que ce groupe, bien que majoritaire, est maintenu dans une situation d'injustice, avec très peu de possibilité de jouir de ses droits linguistiques. La compétence en français a traditionnellement servi de condition préalable à la participation politique et à la réussite dans l'éducation, et a donc servi à exclure les masses des discours nationaux (Robertshaw, 2018, 2019). Et tel que décrit par DeGraff (2020 : 95), « le français est maintenu par une *bourgeoisie comprador* néocoloniale dont les intérêts et les allégeances sont,

dans l'ensemble, alignés à ceux de l'ancienne puissance coloniale - pour leur bénéfice mutuel et au détriment de l'ensemble de la population haïtienne ».

### **2.5. Analphabétisme : conséquences des choix linguistiques dans l'éducation en Haïti**

Par faute d'avoir accès à une éducation basée sur la langue maternelle, l'unique langue qu'ils maîtrisent, nombreux sont des écoliers haïtiens qui ne sont alphabétisés ni en kreyòl ni en français. C'est-à-dire durant le processus scolaire et à la fin même de leur parcours universitaire, il n'est pas surprenant de remarquer combien il peut être difficile pour un haïtien de pouvoir utiliser les concepts appropriés pour exprimer sa pensée. Comme relaté par, (DeGraff & Stump, 2018b, p.46, trad. pers) « le français qui a le pouvoir de 'faire taire' peut même être observé chez les fonctionnaires haïtiens, dont beaucoup craignent que leurs erreurs en français ne nuisent à leur image ». Les débats parlementaires en français excluent la plupart des sénateurs et des députés.

Comme le démontre la vidéo dans ce lien<sup>1</sup>, un sénateur haïtien bien connu, habituellement très prolifique en kreyòl, s'est trouvé dans l'impossibilité de répondre à une simple question en français posée par une journaliste de la Radio France Internationale (RFI), et a finalement quitté l'interview sans pouvoir terminer sa phrase qu'il avait pourtant commencée plusieurs fois, en bégayant désespérément. (DeGraff & Stump, 2018) démontrent comment ce phénomène a été analysé par Bourdieu (1991) en termes de « capital linguistique » ou « d'absence de capital » dans un « marché linguistique » brutal où certaines variantes sont désespérément dévalorisées par un « habitus » transmis par les structures sociales, notamment

---

<sup>1</sup> <https://www.youtube.com/shorts/5e15GZcyHCs>

## POLITIQUE LINGUISTIQUE DANS L'ÉDUCATION EN HAÏTI

dans le système scolaire. En Haïti, le système scolaire est le principal lieu où le français tend à museler la participation des élèves.

Selon Guzmán (2021), « ceci est d'abord constaté au niveau de la maîtrise de la littérature où plus de 49% des élèves haïtiens ne sont pas capables de lire un mot en kreyòl et 48 % ne peuvent pas lire un mot en français, au moment d'entrer en 3ème année fondamentale, c'est à dire à l'âge de 8 ans ». Ce qui démontre que la majorité des enfants du pays terminent leurs études classiques sans aucune maîtrise d'aucune des deux langues. Mais surtout le système a pour d'autres conséquences de provoquer un haut taux d'abandon scolaire, car seulement un faible pourcentage de 10 % des élèves qui entrent en première année d'école primaire terminent l'école secondaire (DeGraff, 2022; Govain, 2020; Guzmán et al., 2021). En outre, ceux qui sont partiellement alphabétisés ont du mal à passer dans les classes supérieures, vivent le processus d'apprentissage dans une ambiance de frustrations linguistiques (DeGraff, 2016 ; Govain, 2020 ; Guzmán et al., 2021).

Cette marginalisation des langues créoles dans l'éducation n'est pas propre à Haïti, puisque la majorité des 75 millions de locuteurs de créoles et de pidgins dans le monde sont alphabétisés dans la langue d'une ancienne puissance coloniale (Siegel, 2005). Toutes ces situations expliquent comment l'imposition des langues européennes aux populations locales ou autochtones a joué un rôle important dans leur oppression et leur marginalisation dans leur propre pays dans un processus de colonialité où la mainmise néocoloniale continue de conduire des millions d'enfants dans le monde à l'échec scolaire. Dans son plaidoyer en faveur des langues créoles, DeGraff (2008) souligne l'importance du système éducatif pour l'acceptation des langues créoles par les locuteurs et les communautés linguistiques. Le système scolaire est l'outil de domination le plus puissant (DeGraff, 2009). L'absence de créole à l'école peut conduire à une «

exclusion des créolophones d'un certain nombre de sphères où se crée, se reproduit et s'exerce le pouvoir socio-économique » (DeGraff, 2009). Cette stratégie hégémonique contribue à ériger et à maintenir avec succès des barrières institutionnelles et idéologiques qui « ferment » effectivement l'accès de la population générale à l'éducation et à d'autres moyens de progrès socio-économiques (DeGraff et al., 2022 ; Ulysse & Burns, 2022).

### **2.6. Des efforts considérables en vue d'une intégration du kreyòl dans les politiques linguistiques en Haïti**

En 1957, avec l'arrivée de François Duvalier au pouvoir, un vent d'espoir et de reconsidération s'est manifestée en faveur du kreyòl. La Constitution de 1957 est très importante dans cette étape pour avoir reconnu l'existence de la langue. En maintenant le statut officiel pour le français, l'article 35 réaffirme que le français est la langue officielle, mais poursuit en décrétant que : « La loi déterminera les cas et les conditions dans lesquels l'usage du kreyòl sera autorisé et même recommandé afin de sauvegarder les intérêts matériels et moraux des citoyens qui n'ont pas une compétence suffisante en français » (Robertshaw, 2018, 2019).

Ces progrès du kreyòl s'étaient aussi remarqués dans d'autres secteurs de la société. Au milieu des années 1960, deux prêtres catholiques haïtiens, Yves et Paul Dejean, ont commencé à traduire la Bible en kreyòl dans le cadre d'une initiative plus large visant à revigorer l'église catholique dans les zones rurales (Robertshaw, 2018). Puis, en 1983, une autre Constitution dans son article 62 fait du kreyòl une langue nationale à côté du français qui est la langue officielle (Govain, 2020). Et enfin, c'est la Constitution de 1987 qui, en son article 5, va le rendre co-officiel avec le français en stipulant que « le kreyòl est la seule langue qui unit tous les

## POLITIQUE LINGUISTIQUE DANS L'ÉDUCATION EN HAÏTI

haïtiens ». L'article 213 de cette constitution prévoit qu'une « Académie haïtienne est instituée en vue de fixer la langue créole et de permettre son développement scientifique et harmonieux ».

Ces efforts bien que timides, peuvent être interprétés comme les luttes de tant d'acteurs en faveur d'une classe qui a été trop longtemps victime des manœuvres du néocolonialisme et de fermeture d'élite<sup>2</sup>. Et c'est grâce à cette situation les élites parviennent, consciemment ou non, grâce à leur position élevée dans la société à utiliser la langue pour contrôler tous les espaces de pouvoir et de savoir. Directement, elles le font en concevant des programmes d'études ; ou indirectement en promouvant certaines activités et connaissances comme étant sophistiquées, intrinsèquement précieuses et dignes liées à la grande importance à une langue française au détriment d'une autre classe créolophone unilingue considérée comme inférieure (DeGraff 2022, Hebblethwaite, 2012).

---

<sup>2</sup> Le terme *fermeture d'élite* est défini comme une stratégie d'exclusion qui protège les intérêts socio-économiques et politiques d'une classe restreinte mais puissante. Voir p.34

### **Chapitre III : Approche théorique**

#### **3.1. Colonialité et décolonialité linguistique**

Bien qu'ayant des conséquences néfastes sur le développement intellectuel et identitaire des Haïtiens, non seulement le cas d'Haïti n'est pas isolé mais il fait partie d'une pratique globale où la stigmatisation de certaines langues continue de représenter un effet secondaire du système d'exploitation colonialiste, raciste et esclavagiste. Dans cette section je souhaite donner un aperçu sur les théories de colonialité et la pensée décoloniale et analyser comment l'histoire de nombreuses langues créoles est étroitement liée à l'impérialisme occidental, et comment elles font souvent l'objet de stigmates et de préjugés liés à des atrocités historiques.

La colonialité, définie par (Quijano, 2007, trad. pers) « comme un outil des constructions de pouvoir entre la race, le capitalisme mondial, la modernité et le savoir eurocentrés » (p.171), représente un point de repère pour comprendre les difficultés d'établir des politiques éducatives fondées sur la diversité linguistique dans les sociétés post-coloniales. Tel que l'explique Trouillot (1995) la place des Noirs étant désormais garantie au fond de la nomenclature occidentale, le racisme anti-noir est rapidement devenu l'élément central de l'idéologie des planteurs dans les Caraïbes. Depuis, cette idéologie se manifeste par une tentative de dévalorisation de tout ce qui est produit par les Noirs, y compris la langue, la connaissance, la manière de vivre et la culture. Trouillot (1995) soutient que cette dynamique a profondément influencé les structures sociales, économiques et politiques des sociétés caribéennes. Ainsi, la colonisation et la colonialité occupent une place centrale dans l'histoire, la culture, la connaissance et la constitution même de

## POLITIQUE LINGUISTIQUE DANS L'ÉDUCATION EN HAÏTI

cette région (Maldonado-Torres, 2020). Divisée de part et d'autre par diverses puissances impériales européennes, la Caraïbe est une zone fragmentée, violée, divisée et, bien qu'ayant des liens profonds, largement déconnectée par la langue, la culture et, surtout, les projets impériaux et nationaux qui ont maintenu la « modernité occidentale » comme normative, même dans les projets d'indépendance (Maldonado-Torres, 2020). Cette relation de pouvoir existait bien avant la modernité et n'a pas pris fin avec les indépendances nationales en Amérique latine au cours du XIXe siècle (Maldonado-Torres, 2020).

Les Caraïbes sont l'espace-temps où la colonisation a commencé à se déployer dans ce que l'on a appelé le Nouveau Monde, puis ont joué un rôle crucial dans la formation de la colonialité du monde occidental moderne et post-moderne (Mignolo, 2018). La colonialité est régie par une logique qui considérait les populations indigènes et africaines non pas tant comme des populations ayant une culture, une langue ou une religion distincte, mais comme des populations sous-humaines dépendantes des communautés normatives de la modernité pour accéder à une certaine forme de civilisation, qui était et est toujours considérée comme un idéal (Quijano, 2000). Deux éléments fondamentaux de ce schéma sont : le capitalisme en tant que « nouvelle structure de contrôle du travail » et la répartition raciale des populations sur la planète (Quijano, 2000)

Dans la mise en œuvre de la colonialité, c'est la subjectivité qui est visée à travers un processus de dévalorisation de tout ce qui n'est pas occidental. Selon Quijano (2000) une fois que la logique de la colonialité est entrée comme un virus dans la subjectivité de toutes les parties concernées, elle envahit tous les domaines de l'expérience, de la vie quotidienne, à travers la gouvernance politique, l'économie institutionnelle, la culture et la langue. Ndlovu-Gatsheni, (2013) soutient que ce processus de dévalorisation est central à la reproduction de la colonialité

dans le monde postcolonial. Le pouvoir colonial, tel qu'il est connu au cours de l'histoire, est un espace et un réseau de relations sociales d'exploitation, de domination, de conflit principalement articulé en termes de lutte pour le contrôle des sphères suivantes de l'existence sociale : (1) le travail et ses produits ; (2) la « nature » et ses ressources de production ; (3) le sexe, ses produits et la régénération des espèces ; (4) la subjectivité et ses produits matériels et intersubjectifs, y compris la connaissance et les langues ; et (5) l'autorité et ses outils, en particulier la coercition, pour assurer la reproduction de cette matrice de relations sociales et réguler les changements qui s'y produisent (Mignolo, 2018)

### **3.2. La pensée décoloniale**

La pensée décoloniale représente un renversement des schémas d'assujettissement inhérents à la colonialité (Maldonado-Torres, 2020) . C'est donc une désobéissance épistémique à la logique de la modernité et de la colonialité. D'après (Casimir, 2018), la pensée décoloniale commence quand les '*malheureux*', donc les anciens colonisés et opprimés décident d'écrire l'histoire à l'envers, c'est-à-dire la réécrire en utilisant leur propre langue et leur propre vision et version. Elle s'attache à remettre en question les structures coloniales en redistribuant le pouvoir, les privilèges et les ressources qui découlent de la participation à un contexte colonial. La décolonialité est née en réponse aux promesses non tenues de la modernité et aux réalités de la colonialité, telles que définies par Quijano (Quijano, 2000).

L'une des premières grandes références caribéennes concernant la décolonialité et la nécessité d'une démarche décoloniale vient de Frantz Fanon (1925-1961). Dans « Peau noire, masques blancs », il fait le diagnostic des traumatismes psychologiques entraînés par les violences de la colonisation qui persistent malgré les indépendances (Fanon, 1952). Ainsi, à

partir de son constat d'une névrose collective coloniale, il encourage la nécessité d'une prise de conscience collective en vue de la libération (Fanon, 1952). Cette pensée se compose d'au moins deux mouvements ou positionnements distincts (Ajari, 2014). Un mouvement, ou un changement d'attitude incite les colonisés à entretenir des relations positives entre eux ; et à considérer la colonialité (colonisation moderne), la modernité occidentale comme problématique, plutôt que de se percevoir eux-mêmes comme le problème (Ajari, 2014).

Ce positionnement a été largement discuté par Quijano (2000) dans son analyse de la colonialité du pouvoir. À cet égard pour Quijano, « la décolonialité est la grammaire générale qui relie les travaux locaux spécifiques de décolonisation, présupposant une reconstitution gnoséologique de l'épistémologie ou une reconstitution épistémologique » dans le vocabulaire de Quijano ( Mignolo, 2018).

Un autre mouvement est celui qui les pousse à concevoir la décolonisation (entendue comme la décolonisation de soi, du pouvoir et du savoir, plutôt que de la modernité occidentale) comme un projet collectif dans lequel il est impératif de s'engager (Maldonado-Torres, 2020). Cette approche est également soutenue par (Walsh et al., 2024) qui parlent de la nécessité d'une « épistémologie pluriverselle » pour contrer l'hégémonie occidentale. Santos (De Sousa Santos, 2011) appelle cela une « écologie des savoirs », où la diversité des connaissances est essentielle pour un monde post-colonial juste et équitable.

### **3.3. La langue, un outil de pouvoir symbolique dans la société et dans l'éducation**

Selon Bourdieu (Bourdieu & Thompson, 1991, p.19, trad. pers.), « le pouvoir symbolique repose sur la légitimité conférée aux catégories de perception et aux structures de signification imposées par les agents dominants dans un champ social donné ». Bourdieu situe son approche de la

## POLITIQUE LINGUISTIQUE DANS L'ÉDUCATION EN HAÏTI

langue comme outil de pouvoir symbolique en l'exposant aux conditions sociales de la communication. « La possession d'un capital linguistique est associée à l'acquisition et à l'utilisation d'autres formes de capital et, en fin de compte, cela permet aux personnes qui possèdent ce capital de lutter pour le statut social et la reconnaissance »

Les énoncés ou expressions linguistiques sont toujours produits dans des contextes ou sur des marchés particuliers, et les propriétés de ces marchés confèrent une certaine « valeur » aux produits linguistiques (Bourdieu, 1991). Le concept clé que Bourdieu utilise pour développer son approche est celui *d'habitus*. Le terme est très ancien, d'origine aristotélicienne et scolastique, mais Bourdieu l'utilise d'une manière distincte et tout à fait spécifique (Bourdieu, 1991). *L'habitus* est un ensemble de dispositions qui inclinent les agents à agir et à réagir de certaines manières. *L'habitus* fournit également aux individus un sens de la manière d'agir et de réagir au cours de leur vie quotidienne (Bourdieu, 1991). Il « oriente » leurs actions et leurs inclinations sans les déterminer strictement. Il leur donne un « sens du jeu », un sens de ce qui est approprié aux circonstances et de ce qui ne l'est pas, un « sens pratique » (Bourdieu, 1977, 1991).

Sur un « marché linguistique » donné, certains « produits » sont plus appréciés et mieux accueillis que d'autres, et une partie de la compétence pratique des locuteurs consiste à savoir « comment » et à « pouvoir » produire des expressions qui sont très appréciées sur les marchés concernés (Bourdieu, 1991). En effet, des locuteurs différents, avec des répertoires linguistiques différents possèdent des quantités différentes de « capital linguistique », c'est-à-dire la capacité de produire des expressions adaptées à un marché particulier (Bourdieu, 1991).

De plus, la distribution du *capital linguistique* est liée de manière spécifique à la distribution d'autres formes de capital, tel que capital économique, capital culturel, etc. qui définissent la position d'un individu dans l'espace social (Bourdieu, 1977). Ainsi, les différences

## POLITIQUE LINGUISTIQUE DANS L'ÉDUCATION EN HAÏTI

en termes de répertoires et en termes d'accent, de grammaire et de vocabulaire sont des indices des positions sociales des locuteurs et des reflets des quantités de capital linguistique et d'autres capitaux qu'ils possèdent (Bourdieu, 1991).

Plus les locuteurs possèdent de *capital linguistique*, plus ils sont en mesure d'exploiter le système de différences à leur avantage et de s'assurer ainsi un bénéfice de distinction (Bourdieu, 1991). Ceci implique donc « le pouvoir de constituer le donné par l'énonciation, de faire croire et de faire voir, de confirmer ou de transformer la vision du monde, et de contribuer ainsi à la constitution de la réalité ». En les situant dans la tradition néo-kantienne, « Bourdieu traite les différents univers symboliques, mythe langue, art, science, comme des instruments de connaissance et de construction du monde des objets, comme des formes symboliques, pour devenir des formes sociales, c'est-à-dire arbitraires, relatives à un groupe particulier et socialement déterminées » (Bourdieu, 1991). En ce sens, la culture dominante contribue à l'intégration réelle de la classe dominante en assurant une communication immédiate entre tous ses membres et en les distinguant des autres classes (Bourdieu, 1991). Cet effet idéologique, la culture dominante le produit en dissimulant la fonction de division sous la fonction de communication : « la culture qui unit, c'est-à-dire, medium de communication est aussi la culture qui sépare, c'est-à-dire, instrument de distinction » (Bourdieu, 1991). Pour comprendre la nature du pouvoir symbolique, il est donc essentiel de voir qu'il présuppose une sorte de « complicité active » de la part de ceux qui le subissent.

### **3.4. Colonialité et décolonialité linguistique en Haïti**

La situation des pays qui ont de la difficulté à opérer des réformes linguistiques dans leur système éducatif démontre que l'oppression néocolonialiste imbriquée dans la logique de la

## POLITIQUE LINGUISTIQUE DANS L'ÉDUCATION EN HAÏTI

colonialité et l'impérialisme linguistique est également au cœur des politiques éducatives. Phillipson, (1997) définit l'impérialisme linguistique comme « une variante du linguisticisme, opérant par le biais de structures et d'idéologies qui entraînent un traitement inégal des groupes identifiés par la langue » (p.239, trad. pers). Il conçoit l'impérialisme en tant que projet politique distinctif de la part des acteurs dont le pouvoir est fondé sur la maîtrise d'un territoire et la capacité de mobiliser ses ressources humaines et naturelles à des fins politiques, économiques et militaires (Phillipson, 2008). Dans son article *The linguistic imperialism of neoliberal empire*, il affirme que « le néo-impérialisme linguistique implique le maintien d'inégalités entre les locuteurs des langues dominantes et d'autres langues, dans le cadre d'une domination fondée sur l'exploitation. Cet objectif est atteint par la pénétration, la fragmentation, la marginalisation et les idéologies suprématistes dans le discours » (Phillipson, 2008, p.38, trad, pers).

Comme de nombreux domaines, le choix des langues dans les politiques éducatives fonctionne toujours selon des logiques de cette domination et d'extraction (Bower & Dockum, 2024). Cette domination est manifestée par la préférence des langues européennes aux créoles et les langues vernaculaires autochtones dans les Amériques, en Afrique, en Asie, etc. C'est d'abord le résultat d'une domination socio-économique et intellectuelle coloniale, puis néocoloniale, et d'un lavage de cerveau qui a duré des siècles (DeGraff, 2005). Mais aussi d'une forme plus subtile d'esclavage qui identifie la langue européenne comme la langue supérieure dont les locuteurs sont habilités à dominer les locuteurs de langues telles que les langues créoles des Caraïbes, les langues autochtones des Amériques, de l'Afrique, etc.

Dans son étude sur la langue et l'éducation et comment se manifeste l'outil de la colonialité, dans les sociétés en Afrique, (Myers-Scotton, 1993) a inventé le terme « élite closure » en référence aux choix linguistiques néocoloniaux d'exclusion dans le cadre d'une « stratégie »

## POLITIQUE LINGUISTIQUE DANS L'ÉDUCATION EN HAÏTI

qui protège les intérêts socio-économiques et politiques d'une classe restreinte mais puissante dont les membres parlent une langue considérée supérieure. « Elite closure » est possible en raison de trois universels sociolinguistiques : (1) toutes les personnes d'une même communauté ne possèdent pas les mêmes répertoires linguistiques ou parlent des variétés de langues différentes ; (2) les variétés linguistiques utilisées dans une communauté sont généralement affectées à des usages situationnels différents ; (3) toutes les variétés sont évaluées positivement ou négativement par les membres de la communauté, en fonction de leur utilisation dans un type d'interaction spécifique (Myers-Scotton, 1993). Ainsi, le système scolaire tel que reflété en Haïti et d'autres sociétés post-coloniales est, selon (DeGraff, 2016b), l'outil de domination le plus puissant pour la perpétuation de *l'élite closure* et du capital linguistique en faveur de cette élite. L'absence des langues maternelles à l'école peut conduire à l'exclusion d'une partie de la population créolophones d'un certain nombre de sphères où se crée, se reproduit et s'exerce le pouvoir socio-économique. Selon (Migge & Léglise, 2007), l'école est utilisée pour la propagation de la langue coloniale à travers ce qu'elle appelle « étape horizontale » de la colonialité, qui implique sa diffusion sociale. C'est alors ce processus par lequel les colonisateurs déploient souvent beaucoup d'efforts, principalement par le biais du système éducatif, pour inculquer cette idéologie sociale asymétrique à leurs sujets coloniaux, mais elle est aussi constamment réaffirmée et générée par une série d'autres pratiques sociales et linguistiques (Migge & Léglise, 2007).

Trouillot (1995) souligne que l'histoire d'Haïti est un exemple emblématique de résistance et de résilience face aux systèmes coloniaux. Particulièrement dans le contexte haïtien, la pensée décoloniale devrait servir d'outil de réflexion pour déterminer les meilleures manières de construire l'identité haïtienne en lien avec sa langue, sa culture et son histoire. Le tournant

## POLITIQUE LINGUISTIQUE DANS L'ÉDUCATION EN HAÏTI

décoloniale se réfère à la fois à un changement d'attitude et à l'affirmation d'un projet d'action impliquant des interventions politiques, artistiques, intellectuelles, épistémologiques, etc. Ce processus devrait débiter par une décolonisation de l'éducation, où la langue kreyòl serait valorisée et intégrée dans le processus d'apprentissage des écoliers haïtiens. Les conceptualisations et les actions de cette décolonialité linguistiques sont multiples, contextuelles et relationnelles ; elles ne relèvent pas uniquement des personnes ayant vécu la différence coloniale mais concernent également tous ceux qui luttent au sein des frontières et des fissures de la modernité/colonialité pour construire un monde radicalement différent (Casimir & DeGraff, 2023). D'abord, il faut se détacher des liens entre modernité/rationalité et colonialité ; ensuite il faut s'engager dans une reconstitution épistémologique et subjective, en se déconnectant pour se reconnecter à autre chose (Casimir, 2018).

Particulièrement, dans le cas d'Haïti, la pensée décoloniale devrait servir comme outil qui permet de réfléchir sur les bonnes manières de construire l'haïtien en lien avec sa langue, sa culture et son histoire. En ce sens, le tournant décoloniale se réfère à la fois à un changement d'attitude et à l'affirmation d'un projet d'action qui implique des interventions politiques, artistiques, intellectuelles, épistémologiques et d'autres types d'interventions. Cela implique une lutte de résistance qui vise à restaurer la souveraineté nationale dans toutes ses dimensions, car la langue est intimement connectée aux autres aspects importants de la vie de la communauté (Travieso, 2023).

**Chapitre IV : Répertoire de modèle d'éducation bilingue**

**4.1 Éducation bilingue: conceptualisation et signification**

Selon (Baker, 2011), le terme d'éducation bilingue a de multiples significations, des associations positives et négatives et une histoire variée. Premièrement, l'éducation bilingue est utilisée au sens large pour désigner les écoles fréquentées par des enfants bilingues (par exemple, les latinos et les lettons dans les écoles américaines, les grecs et les gujarati dans les écoles britanniques); deuxièmement, le terme fait référence aux enfants qui sont autorisés à utiliser leur langue maternelle en classe pendant une courte période; troisièmement, l'éducation bilingue semble être une appellation plus appropriée pour les écoles dans lesquelles les élèves apprennent dans deux langues (Baker, 2006). L'éducation bilingue en tant que type de politique de la langue dans l'éducation est définie comme impliquant l'éducation dans deux ou plusieurs langues ou variétés linguistiques (Relaño-Pastor, 2018).

La signification sociale de « l'éducation bilingue » en général, indépendamment d'une certaine langue, est révélée dans la recommandation de l'UNESCO sur la promotion et l'usage du multilinguisme et l'accès universel au cyberespace (Nagel et al., 2015). En ce sens, les secteurs public et privé et la société civile aux niveaux local, national, régional et international devraient s'efforcer de fournir les ressources et de prendre les mesures nécessaires pour atténuer les barrières linguistiques et promouvoir l'interaction humaine (Nagel et al., 2015). Ceci peut être possible, « en encourageant la création et le traitement de contenus éducatifs, culturels et scientifiques sous forme numérique, ainsi que l'accès à ces contenus, de manière que toutes les cultures puissent s'exprimer et avoir accès au cyberespace dans toutes les langues, y compris les langues autochtones » (Nagel et al., 2015 : 219).

Il n'y a pas de compréhension profonde de l'éducation bilingue si ce n'est par la compréhension de la politique qui sous-tend cette éducation (Baker, 2006). Elle fait particulièrement l'objet d'étude de la didactique du plurilinguisme qui constitue un paradigme récent dans la recherche éducative (Gajo & Steffen, 2015). Les origines philosophiques et politiques de l'éducation bilingue varient et sous-tendent différents modèles (Baker, 2006 ; Cummins, 2017). En général, les décisions en matière de politique linguistique portent moins sur la langue que sur les conflits sociaux et politiques sous-jacents. Comme le soutient Relaño-Pastor, (2018) , que ce soit à l'école, sur le lieu de travail, à la maison ou dans les espaces communautaires, les politiques linguistiques influencent les langues ou les variétés linguistiques d'une société, les jugements sur l'adéquation linguistique et les valeurs que les individus attachent aux langues.

### **4.1. Typologie d'éducation bilingue**

Une typologie de l'éducation bilingue permet d'illustrer les différents objectifs que les sociétés peuvent poursuivre et qui répondent le mieux aux idéologies et usages linguistiques présentes dans chaque société. Les typologies sont utiles pour la clarté conceptuelle et pour la comparaison entre les pays et les contextes. Selon (Spolsky et al., 1974), le choix du modèle de bilinguisme est fondé sur trois composantes : le contexte, la fonction, le résultat. Chaque niveau est subdivisé en un certain nombre de facteurs tels que la politique, l'économie, la psychologie, la culture. La composante du contexte permet d'analyser l'environnement de l'éducation bilingue, la composante fonction cerne l'interaction entre l'école et la communauté environnant, tandis que le résultat permet d'observer les objectifs et la réussite des différents modèles.

## POLITIQUE LINGUISTIQUE DANS L'ÉDUCATION EN HAÏTI

Bien que (Baker, 2006) mentionne qu'il peut exister entre 10 et 14 types différents d'éducation bilingue, une triple catégorisation est utile pour mieux les comprendre :

- Les formes « nulles » d'éducation bilingue rassemblent des enfants bilingues, mais avec pour objectif le monolinguisme dans la langue majoritaire. L'éducation en submersion est le terme utilisé dans la littérature académique pour ce type d'éducation. Elle implique que l'enfant dès son entrée à l'école n'est confronté qu'à la langue de la majorité. L'enfant est jeté dans une langue par le fond et on attend de lui qu'il nage ou qu'il coule dans la langue majoritaire dès le premier jour.
- Les formes « faibles » d'éducation bilingue permettent aux enfants d'utiliser leur langue maternelle pendant une période temporaire jusqu'à ce qu'ils puissent passer totalement à la langue majoritaire. Les formes faibles d'éducation bilingue comprennent certaines formes de l'immersion structurée, les modèles soustractifs, l'éducation bilingue transitoire et l'intégration avec l'enseignement d'une langue étrangère.
- Les formes « fortes » d'éducation bilingue visent à ce que chaque enfant, quelles que soient ses capacités, atteigne le bilinguisme, l'alphabétisation et le pluralisme culturel. Ces résultats sont obtenus principalement grâce aux modèles d'immersion, avec l'apprentissage du contenu (par exemple, les mathématiques, les études sociales) dans les deux langues (Baker, 2006).

D'après (Cummins, 2017), les formes « fortes » et « faibles » d'éducation bilingue sont aussi connues comme forme additive et soustractive d'éducation bilingue. Selon lui :

**"Additive Bilingualism:** A situation where a second language is learnt by an individual or group without detracting from the maintenance and development of the first language.  
A situation where a second language adds to, rather than replaces the first language.

**Subtractive Bilingualism:** A situation in which a second language is learnt at the expense of the first language, and gradually replaces the first language (e.g. in-migrants to a country or minority language pupils in submersion education)" (p. 406).

### 4.2. Éducation multilingue basée sur la langue maternelle

Une autre forme additive d'éducation bilingue qui tient compte de deux ou plusieurs langues dans l'éducation est connue sous le nom d'éducation multilingue basée sur la langue maternelle (EMLM). On retrouve cette situation le plus souvent dans une situation où deux langues sont présentes dans une société et que la langue maternelle de l'élève est minorisée au profit d'une autre considérée comme deuxième langue.

D'après (Ball, 2011) « l'enseignement dans la langue maternelle fait généralement référence à l'utilisation de la première langue des apprenants comme support d'enseignement » (p.13, trad.pers.). Il est considéré comme une composante importante d'une éducation de qualité, en particulier dans les premières années. Selon les experts, l'enseignement de la langue maternelle devrait couvrir à la fois l'enseignement de cette langue et l'enseignement par le biais de cette langue (Ball, 2011). Le terme « langue maternelle », bien que largement utilisé, peut se référer à plusieurs situations différentes. Les définitions comprennent souvent les éléments suivants : la ou les langues que l'on a apprises en premier ; la ou les langues auxquelles on s'identifie ou dont on est identifié comme locuteur natif par les autres ; la ou les langues que l'on connaît le mieux et la ou les langues que l'on utilise le plus (Ball, 2011). La « langue maternelle » peut également être appelée « langue primaire » ou « première langue ». L'utilisation de la langue maternelle dans l'éducation constitue une base pour le progrès et la stabilité, car elle

## POLITIQUE LINGUISTIQUE DANS L'ÉDUCATION EN HAÏTI

facilitera l'accès à la connaissance et aux opportunités pour la majorité d'une population (Benson, 2016).

L'une des approches adoptées pour encourager l'utilisation de la langue maternelle dans le processus scolaire est connue comme *Mother Tongue Based Multilingual Education* (MTB MLE) ou *L1-based MLE* (Benson, 2016). Cette approche consiste à enseigner l'alphabétisation initiale (lecture et écriture) dans la langue maternelle (L1), à enseigner une deuxième langue (L2 ou Lx) comme langue supplémentaire en utilisant une méthodologie appropriée ; « celle qui répond le mieux au contexte particulier où deux langues doivent être présentes dans le système éducatif ».

L'approche *L1-based MLE* consiste à promouvoir progressivement le transfert des compétences d'alphabétisation de la L1 à la Lx, et à passer progressivement de la L1 comme langue d'enseignement à l'utilisation à la fois de la L1 et de la Lx grâce à des méthodes bilingues (Benson, 2016). Des éducateurs en Afrique ont décrit de nombreux avantages similaires de l'éducation bi/multilingue basée sur la langue maternelle, rapportant que l'utilisation de la première langue de l'apprenant à l'école favorise une transition en douceur entre la maison et l'école, encourageant une stabilité émotionnelle qui se traduit par une stabilité cognitive. Ces enfants apprennent mieux et plus vite, et retiennent leurs connaissances plus longtemps (Benson, 2016). Dans le nord-ouest du Cameroun, une étude longitudinale a révélé que des enfants des écoles qui ont le *kom* comme langue d'instruction obtenaient des résultats nettement plus élevés au test d'anglais oral et à un test général de réussite que les enfants des écoles de langue anglaise (Walter & Roth, 2008 *cité dans* (Ball, 2011).

La période minimale recommandée pour un développement efficace de la langue et de la littératie est d'au moins cinq à sept ans dans des contextes bien dotés en ressources (Heugh,

## POLITIQUE LINGUISTIQUE DANS L'ÉDUCATION EN HAÏTI

2011). Il est recommandé d'adopter un « modèle additif » qui n'essaie pas d'effacer ou de supprimer la langue la plus forte de l'apprenant dans le processus d'apprentissage. Mais plutôt de construire une base solide d'alphabétisation et de compétences cognitives dans la langue maternelle (L1) qui peut être transférée dans une Lx (Cummins, 2017).

Il convient de noter que l'approche actuelle adoptée par de nombreux programmes basés sur la L1 consiste à utiliser la langue de l'apprenant uniquement pendant un à trois ans, ce qui est connu sous le nom de modèle « transitionnel à sortie précoce ». Bien que cette approche soit bien meilleure que celle qui consiste à ignorer la L1, (Alidou and Brock, 2011 *cité dans* (Benson, 2016), elle est considérée comme faible, selon les analyses de (Baker, 2006), car elle ne permet pas de développer une base solide dans la L1 ni une maîtrise suffisante de la Lx pour que les apprenants puissent « passer » efficacement à l'utilisation exclusive de la Lx en tant que langue d'enseignement (Benson, 2016).

Cummins (1984) a formulé l'hypothèse d'interdépendance, affirmant que la compétence en langue seconde dépend du niveau de développement de la L1. Il a établi une distinction entre deux types de maîtrise de la langue : la « communication interpersonnelle » fait référence aux compétences de communication orale utilisées dans les situations quotidiennes, tandis que la « compétence linguistique académique cognitive » (*CALP* en anglais) est atteinte lorsque le locuteur peut utiliser la langue de manière décontextualisée, y compris à l'écrit, ce qui lui permet d'utiliser la langue comme un outil cognitif.

Selon Cummins (1984) si les apprenants ont atteint la *CALP* en L1, cette compétence peut être transférée en L2, ce qui leur permet de participer avec succès à l'apprentissage académique en L2. En revanche, si les apprenants n'ont pas atteint la *CALP* en L1, l'apprentissage académique et l'apprentissage de la seconde langue sont affectés de manière

## POLITIQUE LINGUISTIQUE DANS L'ÉDUCATION EN HAÏTI

négative. Par conséquent, il est recommandé de commencer l'enseignement académique général dans la langue maternelle de l'enfant jusqu'à ce que l'enfant soit devenu très compétent, c'est-à-dire qu'il ait atteint la CALP dans sa première sa première langue.

**Chapitre V : Réforme Bernard et COC entre contradictions et dilemmes**

**5.1. Politiques linguistiques dans l'éducation en Haïti**

Tel que mentionné par Govain (2024) : « après l'indépendance, le gouvernement haïtien a créé un système scolaire dont la langue principale d'enseignement était le français. Les premiers enseignants et les premiers administrateurs de l'école haïtienne étaient français ». Donc, en Haïti, les idéologies linguistiques coloniales qui privilégient le français dans toutes les sphères de la vie sociale en minimisant le kreyòl sont reproduites avec la marginalisation du kreyòl dans les écoles. Bien qu'il ne soit parlé que par une très petite élite, le français est la principale langue utilisée dans le système scolaire, de même que dans les organes gouvernementaux, les tribunaux, la presse écrite, etc. Tandis que le kreyòl, parlé couramment par l'ensemble de la population, est absent des documents écrits qui transmettent le savoir (et le pouvoir) dans ces sphères formelles de la vie de la société (DeGraff, 2016, 2017 ; Govain, 2014, 2024).

L'une des grandes conséquences de cette imposition c'est que l'éducation n'a jamais été accessible à tous, en raison de puissantes barrières socio-économiques et de cette barrière linguistique fortement enracinées (DeGraff, 2017a). Au lieu de traiter le français comme une deuxième langue, l'enseignement est dispensé comme si les écoliers haïtiens maîtrisaient déjà cette langue, ce qui n'est manifestement pas le cas pour la grande majorité. Ce genre de politiques fondées sur l'exclusion à la base crée une situation où les élèves haïtiens se font priver des outils intellectuels qu'ils viennent chercher pour accomplir leur rêve d'épanouissement.

Comme le mentionnent (Ulysse & Burns, 2022) dans leur article *French and Kreyòl in multilingual Haiti : insights on the relationship between language attitudes, language policy, and literacy from Haitian Gonâviens* : « ceci se traduit par de faibles niveaux d'alphabétisation et

exacerbe les dynamiques de pouvoir postcoloniales et les inégalités socio-économiques » (p.164). La langue française présentée et gardée comme l'unique langue de prestige continue de créer une sorte de créolophobie, que (Govain, 2024) caractérise comme « une attitude négative que beaucoup d'haïtiens développent et qui empêche le kreyòl de jouer le vrai rôle qu'il doit jouer dans la vie haïtienne et dans la représentation de l'identité collective de la communauté ». Donc, ceci explique comment cette idéologie fondée sur l'exceptionnalisme du kreyòl continue d'occuper l'esprit de plusieurs générations d'haïtiens où ceux qui se trouvent dans des positions de pouvoir manipulent la population en faisant croire que la langue kreyòl n'est pas apte pour la science et la technologie.

### **5.2. La réforme dite Bernard, première tentative pour une éducation bilingue en Haïti**

La fin des années 70 était très significative dans l'histoire de l'éducation en Haïti. Pour la première fois dans l'histoire du pays, la possibilité d'instauration d'une éducation bilingue était considérée, avec l'intégration du kreyòl dans le système scolaire. D'avril 1979 à juillet 1982, Joseph C. Bernard a occupé le poste de ministre haïtien de l'éducation. Cette période est associée à un effort audacieux pour réformer radicalement le système éducatif haïtien et le rôle du kreyòl au sein de celui-ci. Le premier document de cette démarche est la loi du 18 septembre 1979.

Adopté par le parlement haïtien, le tout premier article de cette loi autorise l'utilisation « du kreyòl à l'école en tant que langue d'enseignement et objet d'enseignement » (Gouvernement d'Haïti, 1979). Bien qu'il s'agisse d'un premier pas apparemment modeste, cette mesure était nécessaire étant donné l'interdiction constitutionnelle permanente du kreyòl dans tous les services publics, à moins que la loi n'en dispose autrement (DeGraff et al., 2022a).

## POLITIQUE LINGUISTIQUE DANS L'ÉDUCATION EN HAÏTI

Puis, le 30 mars 1982, Bernard a publié un deuxième document nommé *Décret organisant le système éducatif haïtien en vue d'offrir des chances égales à tous et de refléter la culture haïtienne*. Cette nouvelle politique considérait une autre approche de l'utilisation des langues dans l'éducation en Haïti pour les futures générations (Gouvernement d'Haïti, 1982a). (D'après (DeGraff et al., 2022a, trad. pers.) « en termes de réforme politique, ce décret est le plus important du mandat de Bernard » (p.48). L'article 29 de ce décret stipulait : « Le kreyòl est la langue principale d'enseignement et une langue enseignée durant toutes les années de l'école fondamentale » (p.12). Le troisième et dernier document clé de la période de la réforme Bernard est *La Réforme éducative-Éléments d'information*, qui développe les motivations, les justifications et les objectifs du décret du 30 mars. Bien que datant maintenant de quatre décennies, ces arguments en faveur de l'enseignement dans la langue maternelle ressemblent beaucoup à ceux avancés par les défenseurs plus modernes (DeGraff et al., 2022a). Il s'agit notamment de postulats tels que : (1) Les systèmes éducatifs devraient être basés sur la science, et non sur des croyances préconçues ; (2) le système éducatif haïtien doit promouvoir la culture et l'identité de la nation ; (3) l'approche actuelle, dominée par le français, pose de nombreux problèmes ; (4) le français sera mieux appris si le kreyòl est utilisé comme langue principale (Gouvernement d'Haïti, 1982b).

Donc, comme (DeGraff et al., 2022, p.50, trad. pers.), le précisent, l'objectif de la réforme Bernard en matière d'acquisition de la langue était clair : « au début de la huitième année, les élèves haïtiens devaient être *'fonctionnellement bilingues'* en français, c'est-à-dire capables d'utiliser leur seconde langue dans des domaines spécifiques, tel que les études, ou en discutant de sujets particuliers ». L'objectif était de donner aux étudiants le niveau de compétence en français nécessaire pour que le français devienne la langue d'enseignement au même titre que le

## POLITIQUE LINGUISTIQUE DANS L'ÉDUCATION EN HAÏTI

kreyòl (Jean-Pierre, 2016). Cette réforme prônée par Bernard était une révolution sans précédent en matière de politique linguistique dans l'éducation en Haïti. À partir de ce moment, le système éducatif haïtien avaient fait les premiers pas vers une décolonisation, avec l'intention d'instaurer une éducation bilingue qui encourage l'intégration de la langue maternelle, comme LPE. Les politiques éducatives, documents et décrets adoptés pendant cette période sont devenus synonymes de Bernard et sont communément appelés la *Réforme Bernard* (DeGraff et al., 2022 ; Hadjadj, 2000 ; Prou, 2009).

Avec la réforme Bernard en 1979, Haïti a commencé une révolution dans son système éducatif. Et comme le mentionnent (DeGraff et al., 2022a), ces démarches, entraînent dans une dynamique globale qui visait à donner sa vraie importance à la langue maternelle dans l'éducation. Et plus précisément dans le cas d'Haïti, c'était aussi une étape importante vers le processus de décolonisation de l'éducation qui en principe devrait commencer avec une valorisation de l'identité et de la culture de l'écolier haïtien dans son processus de formation. Cette initiative aurait servi à réduire l'inégalité qui avait toujours caractérisé l'éducation en Haïti où les élèves issus des milieux francophones possédaient plus de capital linguistique pour bénéficier d'une éducation monolingue fondée seulement sur le français, qui a toujours favorisé un groupe constitué seulement de 3-5%. Cette nouvelle politique de Bernard aussi aiderait aussi à mettre fin à ce que (DeGraff, 2003) appelle ce *age-old habitus* où l'habilité de parler français a été servi comme unique critère de succès académique et de progrès socio-économique.

Par ailleurs, dans un cadre global, les efforts de Bernard sont situés dans une perspective d'apporter de sérieux changements dans le domaine de l'éducation. Tel que rapporté par (DeGraff et al., 2022)

## POLITIQUE LINGUISTIQUE DANS L'ÉDUCATION EN HAÏTI

"Contemporaneously, Haitian representatives were participating in conferences abroad that were organized to help improve international education outcomes. In late 1979, Haiti and twenty other nations in the region committed to the Major Project in the Field of Education for Latin America and the Caribbean (PROMEDLAC) (UNESCO 2001). With a deadline set for the year 2000, member states committed to improving literacy rates by increasing the accessibility and efficiency of their respective education systems (Hadjadj 2000). It is in this context that the Haitian government launched its most renowned language-in-education policy reform" (p.47).

En plus, en 1990 Haïti a participé à la conférence mondiale de l'UNESCO sur l'éducation à Jomtien, en Thaïlande, et s'est ensuite engagé à respecter la déclaration mondiale sur l'éducation et le cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux de élèves (UNESCO 1990). Les principaux objectifs du programme étaient de parvenir à la scolarisation universelle des enfants d'âge scolaire avant l'an 2000, de réduire les taux de redoublement et d'abandon, et d'augmenter les taux d'alphabétisation des enfants et des adultes, quelle que soit la langue d'alphabétisation (UNESCO 1990, 2001 cités par DeGraff et al; 2022).

### **5.3. La réforme Bernard face aux résistances du système**

Malgré les gains théoriques qu'elle représente, le programme de la réforme Bernard n'a pas été correctement implémenté; au lieu de cela, une variété mixte est apparue, qui mélange le programme traditionnel et le nouveau (Hebblethwaite, 2012). À titre d'exemple le kreyòl est certes devenu une matière enseignée à l'école et est parfois utilisé comme *lingua franca* dans le cadre scolaire à des fins telles que la compréhension des instructions. Néanmoins de nombreuses écoles continuent d'utiliser un programme d'études mettant l'accent sur le français. Ceci explique

## POLITIQUE LINGUISTIQUE DANS L'ÉDUCATION EN HAÏTI

les raisons d'un décalage considérable entre la politique officielle et la pratique, très caractéristique du système éducatif haïtien. En plus, le fait que la majorité des écoles sont privées enlève presque toute autorité de la part de l'État d'assurer un suivi efficace dans la mise en œuvre de ces politiques.

De plus, le ministre Bernard a été confronté à des réactions politiques immédiates pour l'aspect pro-kreyòl de sa réforme, notamment de la part de Michèle Bennett Duvalier, l'épouse du dictateur issue de l'élite (DeGraff et al., 2022). Bernard a été démis de ses fonctions le 12 juillet 1982 et remplacé par Frank Saint Victor, un *latiniste*<sup>3</sup> classique et ancien professeur de la première dame. Selon (DeGraff et al., 2022a), parmi les causes du manque d'implémentation de la réforme Bernard, on retrouve la résistance opaque des élites haïtiennes francophones qui utilisent la langue et la culture françaises pour s'octroyer des avantages socio-économiques exclusifs. En outre, les administrateurs scolaires et les enseignants manquaient de formation et avaient du mal à abandonner le style d'enseignement traditionnel et à se familiariser avec le kreyòl haïtien (DeGraff et al., 2022 ; Hebblethwaite, 2012). Parmi les autres contraintes, citons le coût et la pénurie de livres, la réticence du secteur privé de l'éducation, de plus en plus important, le manque d'investissements sous forme de bibliothèques, de laboratoires et de matériel de soutien, ainsi que l'insuffisance des ressources et du personnel. Donc, Malgré le bond en avant réalisé en faveur d'une éducation basée sur la langue maternelle, de nombreux membres de l'État haïtien ont estimé que le programme pro-kreyòl de Bernard était trop extrême et ont cherché à réduire le rôle de la langue dans le nouveau programme d'éducation fondamentale (Alexandre 2013 cité dans DeGraff 2022).

---

<sup>3</sup> Le terme « latiniste » est lié à une préférence démontrée par l'élite haïtienne envers la culture latine, française au mépris de la culture anglo-saxonne considérée (dans les années 1915-1934) comme brute. Voir Mathew Robertshaw, 2018.

## POLITIQUE LINGUISTIQUE DANS L'ÉDUCATION EN HAÏTI

Un autre problème majeur signalé par (DeGraff et al., 2022a) qui constitue un blocage pour la mise en œuvre des politiques éducatives en Haïti est l'ingérence des institutions étrangères et des Organisations non Gouvernementales (ONG). Au cours de la seconde moitié du vingtième siècle, l'ampleur du soutien étranger a souvent été l'un des facteurs les plus importants, et qui détermine le destin politique des dirigeants haïtiens, souvent plus important que le soutien populaire au sein du pays (Dubois, 2012). Aujourd'hui, une cacophonie d'ONG étrangères et d'établissements privés opérant dans le secteur de l'éducation mettent l'accent sur les rôles du français et du kreyòl - ainsi que de l'anglais, de l'espagnol et d'autres langues - à la fois dans leurs programmes scolaires et dans les projets qu'ils choisissent de financer (DeGraff, 2016b ; DeGraff et al., 2022).

Les organisations internationales de développement telles que l'UNESCO, l'UNICEF ou l'USAID, etc ont commencé à jouer un rôle financier, technique et consultatif plus important dans l'élaboration de la politique éducative haïtienne (Hadjadj, 2000). Par exemple, dans une correspondance adressée au MENFP, on peut voir comment l'Ambassadeur français essaie de donner des diktats sur la politique et aménagement linguistique en Haïti (AyiboPost, 2024). Ainsi le principal représentant de la diplomatie française à Port-au-Prince communique une « menace claire et directe » contre de futurs partenariats de financement avec la coopération française, le kreyòl comme unique langue d'enseignement dans les premières années de l'école haïtienne.

D'ailleurs, déjà en 1983, l'aide étrangère totale accordée à l'éducation haïtienne s'élevait à presque 9 millions de dollars US, alors que la moyenne annuelle au cours des années 1990 était de 17,9 millions de dollars US (Hadjadj, 2000). La fière indépendance d'Haïti a également été érodée par les milliers d'organisations étrangères qui ont afflué dans le pays au fil des ans avec

des projets d'amélioration et de réforme qui ont fait grandir leur influence dans les politiques internes du pays, faisant toujours obstacles à des solutions qui tiendraient compte des vraies réalités nationales (Dubois, 2012). Et malgré tous ces efforts, la faim, la pauvreté et la maladie continuent de frapper une grande partie de la population. En fait, force est de constater que les solutions prescrites par les puissances étrangères et les organisations internationales se sont révélées en grande partie inefficaces, voire pires et absolument stériles.

### **5.4. La réforme Bernard, proposition d'un modèle additif**

Tel que démontré dans le tableau 1, en comparant la vision de la réforme Bernard avec les différents modèles d'éducation bilingues, on peut conclure que le modèle cible était un modèle d'éducation bilingue additif et, et l'objectif poursuivi était un *bilinguisme fonctionnel*. C'est-à-dire, les élèves passeraient au moins 5 ans durant le processus scolaire avec le kreyòl comme LPE. Avec l'accomplissement d'un tel objectif, les élèves seraient en mesure d'appliquer la deuxième langue dans des situations bien spéciales y compris les études. Par exemple, comme le décrit dans son article blog Dupenor (2024), *Kore edikasyon nan lang manman se kore byennèt fizik, emosyonèl, sosyal ak ekonomik pou chak grenn ayisyen* : « un étudiant à l'université peut comprendre très bien un livre ou un texte après l'avoir lu dans une deuxième langue mais se sentirait beaucoup plus à l'aise de poser aux professeurs une question ou d'entamer un dialogue sur ce texte en utilisant sa langue maternelle » (trad. pers.).

Donc, le *bilinguisme fonctionnel* prôné par Bernard n'exige pas que les élèves puissent avoir une compétence d'une deuxième langue égale à celle de la langue maternelle. Sinon que le principal but poursuivi par Bernard est un processus d'apprentissage basée sur la langue

maternelle qui permettrait non seulement d'améliorer l'apprentissage des autres matières mais aussi l'apprentissage de n'importe quelle autre langue seconde.

### **5.5. Une analyse du débat linguistique dans la plus récente politique éducative en Haïti**

Le *Cadre d'Orientation Curriculaire (COC) pour le système éducatif haïtien- Haïti 2054* a pour mission de renouveler l'éducation et de proposer un nouveau guide pédagogique. Comme déjà mentionné, cette nouvelle politique doit orienter les actions en éducation dans le pays pour les 30 prochaines années. Les trois (3) versions du COC (2021, 2022, et 2023) ont été rédigés par la Coordination Générale du Pôle Enseignement et Qualité du MENFP, avec l'appui financier de l'Agence Française de Développement (AFD), comme partie de leur projet NECTAR. Créée en 1941, l'AFD est la plus ancienne des institutions de développement au monde (AFD, 2024). Cette institution financière est à la fois un Trésor public, une banque centrale et une banque de développement pour les territoires alliés. L'AFD a alors pour mission de « contribuer à l'engagement de la France et des français en faveur des Objectifs de Développement Durable (ODD) » (AFD, 2024).

L'AFD est partenaire d'Haïti depuis 40 ans, et finance, sous forme de dons, des projets conçus et mis en œuvre par l'État dans les domaines suivants : l'éducation et la formation professionnelle, la santé, l'aménagement urbain, l'environnement et le développement rural. Depuis 1976, l'AFD a soutenu 110 projets en Haïti, dont 40 projets portés par des organisations de la société civile et les autres majoritairement par les différents gouvernements. Le projet NECTAR vient directement des actions de l'AFD et est élevé à 8 millions d'euros, selon les informations publiées sur leur site d'internet<sup>4</sup>. L'objectif du projet NECTAR est « d'améliorer la

---

<sup>4</sup> <https://www.afd.fr/fr/carte-des-projets/projet-nectar-pour-education-citoyenne-tournee-vers-avenir>

## POLITIQUE LINGUISTIQUE DANS L'ÉDUCATION EN HAÏTI

qualité de l'enseignement aux niveaux collège (3ème cycle du fondamental) et lycée (secondaire), en accompagnant les réformes engagées par le MENFP », à savoir : (1) accompagner la révision des programmes scolaires pour faire du 3ème cycle un véritable cycle terminal diversifié préparant soit à la poursuite d'études, soit à la formation professionnelle, soit à l'insertion dans la vie active; (2) mener à bien la généralisation des nouveaux programmes du secondaire.

Sur leur site d'internet, il est affirmé que « NECTAR se situe dans la filiation de la réforme Bernard (1982), dont l'ambition était de créer un système éducatif plus dynamique bâti sur des pédagogies actives, sur un socle commun d'apprentissages constituant le fondement éducatif de la citoyenneté et, enfin, sur la valorisation de la langue créole acquérant le statut de langue d'enseignement ». Le COC est alors un document stratégique qui vise à matérialiser le projet NECTAR et qui est destiné aux programmes de formation de l'écolier haïtien. Le document du COC comprend une planification importante du programme d'études pour les niveaux inférieurs. Il est particulièrement préoccupant qu'il propose l'utilisation la plus restreinte du kreyòl dans un document politique majeur depuis que la langue s'est vu accorder une place dans l'éducation haïtienne dans les années 1980.

Les politiques linguistiques qui devraient orienter cette formation de l'écolier haïtien font partie des grandes planifications de ce document curriculaire. Par exemple dans les 3 COC, il est mentionné que « L'école haïtienne doit permettre à chaque élève de maîtriser les deux langues nationales : le créole et le français » (COC 2021, 2022 et 2023). Selon les documents du COC, grâce à une éducation fondée sur le bilinguisme, « l'enfant doit pouvoir utiliser l'une et l'autre en s'adaptant à toutes les situations de communication de sa vie (p.13) » (MENFP, 2021). C'est aussi à travers ces deux langues « qu'il construira une culture riche du patrimoine de son pays et

ouverte au monde » (p.13). Le créole et le français doivent donc être enseignés, tout au long de la scolarité, jusqu'à la fin du secondaire (MENFP, 2021, 2022). Malgré la filiation mentionnée avec la réforme Bernard, en les analysant, les documents du COC non seulement s'éloignent considérablement de ce que Bernard voulait réellement à savoir « *le kreyòl doit être la langue d'enseignement et la langue enseignée durant toutes les années de l'école fondamentale* », mais surtout, il y a une grande ambiguïté au sein des documents concernant le rôle de la langue maternelle dans l'éducation en Haïti et l'instauration d'une éducation bilingue.

### **5.6. L'aménagement linguistique dans les Cadres d'Orientation Curriculaire de 2021 et 2022**

Malgré le fait que les COC prétendent s'inspirer de la réforme Bernard, les versions de 2021 et 2022 présentent une vision absolument contraire aux politiques linguistiques que souhaitait implémenter Bernard. Les versions de 2021 et 2022 accordent plus d'importance à un modèle d'éducation bilingue basé sur le français comme langue principale d'enseignement, minimisant ainsi l'importance du kreyòl. Dans sa section intitulée « Le choix d'un bilinguisme équilibré et ouvert », le document indique : « L'ambition de l'école haïtienne est d'amener, d'une manière équilibrée, chacun à parler, comprendre, lire et écrire, avec une égale aisance dans l'une et l'autre langue » (MENFP, 2021, 2022).

En ayant pour objectif un *bilinguisme équilibré*, les deux premières versions soutiennent que les élèves haïtiens devraient atteindre le même niveau de compétence en kreyòl et en français. Elles adoptent une politique linguistique qui continuerait de dévaloriser le kreyòl, et de produire ainsi plus d'inégalité. Comme démontré dans le tableau 1, non seulement le modèle d'éducation bilingue est complètement différent de la réforme Bernard de laquelle on prétend

## POLITIQUE LINGUISTIQUE DANS L'ÉDUCATION EN HAÏTI

s'inspirer, mais aussi même avec cette faible présence du kreyòl, les objectifs du bilinguisme équilibré feront en sorte que le système restera dominé par la présence du français comme LPE.

Cette proposition paraît très irréaliste en sachant que la majorité des élèves haïtiens ne sont pas assez exposés au français pour atteindre un niveau égal de compétence dans cette langue que celle qu'ils ont déjà en kreyòl. Cela continuerait de provoquer plus d'anxiété et d'insécurité linguistique chez eux au moment de prendre la parole lors des discussions dans une salle de classe ou quand ils doivent passer un examen en français. Dans son analyse sur l'utilisation de la langue comme outil de pouvoir symbolique Bourdieu (1991) définit le terme

"linguistic correction" like "speech practice" where individuals from petits bourgeois background make an effort to adapt their linguistic expression to the demands of the market. The result is that their speech is often accompanied by tension and anxiety and by a tendency to rectify or correct expressions so that they concur with dominant norm" (p.23).

En ce sens, en prétendant exiger une égale compétence en kreyòl et en français aux élèves, les COC de 2021 et 2022 ne feront qu'exacerber l'inégalité. Sachant que pour la quasi-totalité des enfants haïtiens, les heures passées à l'école sont leur principal point de contact avec le français. Le kreyòl est ce qu'ils entendent et parlent à la maison, avec leurs amis, sur le terrain de football et au marché. En se basant sur cet aspect, on peut constater que les objectifs du bilinguisme équilibré sont irréalistes, parce que bien que tous les enfants doivent acquérir des compétences linguistiques supplémentaires pour progresser dans les systèmes scolaires, les enfants de la classe dominante auront moins besoin de « correction linguistique » que ceux issus de milieux moins privilégiés. En outre, comme ils sont plus en mesure de comprendre leurs enseignants et leurs manuels écrits en français, ils apprendront plus efficacement dans toutes les matières. Donc, en

## POLITIQUE LINGUISTIQUE DANS L'ÉDUCATION EN HAÏTI

examinant la quantité de temps que les rédacteurs de ces deux versions du COC souhaitent accorder aux langues durant le processus scolaire, et en comparant ces modèles avec d'autres réalités éducatives, on constate que les COC de 2021 et 2022 ne démontrent aucune volonté réelle d'offrir aux élèves haïtiens la possibilité de devenir bilingue équilibré en kreyòl et en français. Le tableau 1 illustre cette réalité.

Tableau 1

*Une comparaison entre le modèle de la réforme Bernard et celui des versions 2021 et 2022 du COC*

	<b>Réforme Bernard</b>	<b>Politique linguistique COC (2021et 2022)</b>
1ère année	kreyòl	kreyòl
2ème année	kreyòl	kreyòl
3ème année	kreyòl	kreyòl, français
4ème année	kreyòl	kreyòl, français
5ème année	kreyòl	français
6ème année	kreyòl, français	français
7ème année	kreyòl, français	français
8ème année	kreyòl, français	français
9ème année	kreyòl, français	français
10ème année	kreyòl, français	français

Les politiques du COC 2021 et 2022 sont typique d'une approche transitionnelle soustractive à sortie précoce (Baker, 2006 ; Benson, 2016; Cummins, 2017). Dans ce type d'approche, les

## POLITIQUE LINGUISTIQUE DANS L'ÉDUCATION EN HAÏTI

élèves étudient d'abord les matières principales dans leur langue maternelle en tant que LPE, tandis qu'une deuxième langue cible est enseignée en tant que matière. Peu de temps après, les élèves commencent à passer à la deuxième langue et, en cinquième année, la langue maternelle des élèves est complètement supprimée en tant que LPE. Bien qu'elles soient connues pour être très inefficaces (Benson, 2016), les politiques de transition soustractives de sortie précoce sont très répandues dans les pays à faible revenu. Une telle approche est reconnue par Baker (2006) comme un modèle d'éducation bilingue faible parce qu'il permet aux enfants d'utiliser leur langue maternelle pendant une période temporaire jusqu'à ce qu'ils puissent passer totalement à la langue majoritaire.

L'un des principaux défauts de ces modèles est que les étudiants ont rarement un niveau suffisant de maîtrise de la deuxième langue cible avant la transition. Le problème est aggravé par le fait que les enseignants eux-mêmes maîtrisent mal le français, ce qui donne lieu à des leçons qui reposent sur la mémorisation plutôt que sur l'apprentissage actif où les élèves seraient plus spontanés et créatifs durant le processus d'apprentissage. DeGraff (2022) mentionne que dans une enquête faite par (Fragar, 2018), des lycéens en année terminale ont déclaré que leurs enseignants du primaire et du secondaire utilisaient beaucoup plus le français que le kreyòl - bien que les élèves eux-mêmes préféreraient que le kreyòl soit la principale LPE.

### **5.7. L'aménagement linguistique dans le Cadre d'orientation Curriculaire de 2023**

Contrairement aux deux premières versions, dans le (MENFP, 2023) des considérables progrès ont été faits dans celle de 2023 en affirmant que :

Le kreyòl est l'unique langue d'enseignement au préscolaire. Il doit y avoir une cohérence et une continuité entre la langue de la famille et la langue de l'école où seront conduits les

## POLITIQUE LINGUISTIQUE DANS L'ÉDUCATION EN HAÏTI

premiers apprentissages », puis, « Le créole reste la principale langue d'enseignement en 3e et 4e années, mais la maîtrise du français doit être assurée durant ces années (p.30).

Cette opportunité offerte aux élèves de passer plus de temps dans leur langue maternelle au commencement du processus scolaire a pour objectif un « bilinguisme fonctionnel ouvert ». La considération du kreyòl comme LPE paraît plus réaliste et plus proche de l'aménagement proposé par Bernard, même si le COC de 2023 continue malheureusement d'induire la population haïtienne en erreur en affirmant que dans cette phase de transition, l'apprentissage du français implique tous les domaines. Les situations vécues en mathématiques, en sciences ou en histoire sont aussi pour l'enfant des situations d'apprentissage linguistique. Ces situations doivent être préparées, conduites et évaluées en prenant en compte cette dimension (MENFP, 2023, à venir).

Dans l'approche d'éducation bilingue de cette version de 2023, la langue maternelle est la seule langue d'enseignement jusqu'à la cinquième année au moins et n'est jamais supprimée. Ces efforts remarquables démontrent une tentative d'adoption d'une éducation bilingue basée sur la langue maternelle durant au moins les 5 premières années, une approche qualifiée de « fort » par (Baker, 2006). Il a été démontré que cette approche d'éducation bilingue basée sur la langue maternelle permet d'obtenir de meilleurs résultats scolaires. Benson (2016) démontre comment, de manière significative, les élèves qui passent plus d'années avec leur langue maternelle comme langue d'enseignement réussissent mieux à apprendre une deuxième langue, car elles sont capables d'utiliser leurs capacités cognitives et académiques acquises pour l'apprentissage d'autres langues (Benson, 2016). Plus proche de la réforme Bernard, le COC de 2023 promet une politique linguistique avec les premières années d'enseignement à dominance kreyòl visant le *bilinguisme fonctionnel*. Le tableau 2 illustre la planification linguistique présentée dans le dernier document du COC 2023.

## POLITIQUE LINGUISTIQUE DANS L'ÉDUCATION EN HAÏTI

Tableau 2

*La planification linguistique présentée dans le dernier document du COC 2023*

	ANNÉE	LANGUES D'ENSEIGNEMENT	LANGUES ENSEIGNÉES
<b>PRÉSCOLAIRE</b>		Créole	
<b>1<sup>ER</sup> CYCLE DU FONDAMENTAL</b>	1	Créole	Créole, français
	2		
	3	Créole,	
	4		
<b>2<sup>E</sup> CYCLE DU FONDAMENTAL</b>	5	Créole, *français	Créole, français, anglais, espagnol
	6		
<b>3<sup>E</sup> CYCLE DU FONDAMENTAL</b>	7	Créole, français' *anglais, *espagnol	Créole, français, anglais, espagnol
	8		
	9		
<b>SECONDAIRE</b>	10	Créole, français, anglais, espagnol	Créole, français, anglais, espagnol (+ autre langue)

### 5.8. Une analyse des positionnements des acteurs en lien avec les ambiguïtés des COC

Après plus de 40 ans de débat, la considération du kreyòl comme LPE dans l'éducation en Haïti continue de progresser en dépit des obstacles qui rendent difficile sa mise en œuvre totale dans les écoles. Les documents du COC pour changer le système, comme on l'a essayé avec la réforme Bernard constituent les plus récentes tentatives vers l'établissement d'un système nouveau. Cependant, comme pour la réforme Bernard, les idéologies linguistiques fondées sur la colonialité, l'exceptionnalisme du kreyòl, la fermeture d'élite représentent des blocages qui empêchent une vraie mise en œuvre des politiques linguistiques.

## POLITIQUE LINGUISTIQUE DANS L'ÉDUCATION EN HAÏTI

Les contradictions remarquées au niveau des choix du modèle d'éducation bilingue mettent en évidence la façon dont la langue est utilisée dans la société haïtienne comme outil de domination sociale et représente une autre forme de mainmise néocoloniale et de fermeture d'élite. D'abord, le financement de ces documents par AFD, les diverses déclarations des autorités françaises présentées démontrent la volonté de préserver les intérêts postcoloniaux de la France et les avantages socioéconomiques dont l'élite francophone haïtienne continue de bénéficier à partir de l'utilisation du français comme *capital linguistique*. Surtout avec cette réalité où le succès académique, social et économique est fondé sur une bonne maîtrise du français qui est accessible seulement à une minorité de 3-5%. Les COC de 2021 et 2022 n'ont pas répondu efficacement et ce désir d'amélioration et prétendaient maintenir le même système qui offre plus de privilège aux élèves dont les parents ont plus de capacité pour les inscrire dans les écoles privées et de prestige. En ce sens, loin de résoudre le problème, ces deux premières versions feraient encore plus de mal aux élèves défavorisés. Donc, le modèle soustractif qui vise le *bilinguisme équilibré* n'est pas recommandé si vraiment on souhaite offrir une plus grande égalité d'opportunité à tous les élèves d'Haïti.

Le choix d'un modèle additif d'éducation bilingue serait plus adéquat parce qu'un tel modèle considère la possibilité d'offrir aux élèves une éducation dans leur langue maternelle, à laquelle ils sont exposés. En ce sens, bien qu'il comporte des imperfections et des erreurs, le COC de 2023 paraît plus propice à pallier les inégalités linguistiques dans l'éducation en Haïti. Cette position d'une éducation multilingue basée sur la langue maternelle est le fruit de la résistance d'une partie de la société civile haïtienne. Leur travail s'oriente vers des plaidoiries et revendications inspirées par la pensée décoloniale, et incarnées dans les démarches qui ont commencé avec Yves Dejean dans les années 80, qui lui-même a fondé *Lekòl Sant Twa Ti Flè*,

## POLITIQUE LINGUISTIQUE DANS L'ÉDUCATION EN HAÏTI

comme l'un des premiers projets pilotes d'une éducation en langue maternelle en Haïti, après la réforme Bernard. Aujourd'hui, ce courant est maintenu à travers les luttes dans lesquelles s'inscrivent à travers les luttes menées par ces acteurs en vue de la proposition d'une réforme qui tient compte de la réussite scolaire de la majorité des élèves haïtiens.

Ce mouvement inclut des organisations telles que le MIT-Haiti Initiative, *Lekòl Kominotè Matènwa (LKM)*, *Anseye Pou Ayiti (APA)*, *Lekòl Liv Ouvè (LLO)*, CAPTEH, etc. À travers des recherches, ce groupe d'acteurs participent dans le débat avec des recommandations qui appuient l'adoption du modèle additif d'éducation bilingue comme étant mieux adapté à la réalité d'Haïti. D'abord, une plateforme nommée *Platfòm MIT-Ayiti* a été créée en vue de la vulgarisation de la connaissance scientifique en kreyòl, pour la première fois dans l'histoire du pays. La pédagogie mise au point par l'équipe MIT-Haïti et ses partenaires diffère grandement des systèmes axés sur la mémorisation existant en Haïti et ailleurs (DeGraff, 2017b). « Dans l'approche choisie par l'Initiative MIT-Haïti, l'alliance du créole, de la pédagogie interactive et de la technologie est indispensable pour créer un Haïti plus éveillé, émotionnellement plus sereine » (DeGraff, 2017b, p.193).

Leur objectif vise est de mettre en valeur l'identité haïtienne qui s'inscrit dans la pensée décoloniale implémentée par Jean Casimir, l'un des principaux penseurs du courant décolonial en Haïti. En accord avec la vision de Bernard, ils plaident en faveur d'un *bilinguisme fonctionnel* comme objectif de ces nouvelles politiques linguistiques du MENFP et comme moyen de transformer le système éducatif en un espace équitable où les droits linguistiques des élèves haïtiens seraient respectés.

Selon DeGraff (2016), l'éducation pour tous' est un sujet d'actualité dans les discours internationaux sur le développement. Afin d'enseigner à tous les enfants, il est très important de

## POLITIQUE LINGUISTIQUE DANS L'ÉDUCATION EN HAÏTI

prendre en compte et d'inclure, au cœur même de ces projets de développement, les premières langues parlées par les élèves, c'est-à-dire leur langue maternelle. Dans le contexte de l'EMLM, cela signifie qu'il faut s'assurer que la politique linguistique respecte la diversité linguistique des étudiants et qu'elle s'aligne sur des pratiques pédagogiques efficaces qui améliorent les résultats de l'apprentissage. Depuis plusieurs années, Haïti peine à trouver le chemin vers la réalisation de cet objectif qui favoriserait une meilleure réussite pour la majorité de ses élèves qui continuent d'étudier dans une langue qu'ils ne comprennent pas. Cette stratégie de violence symbolique, l'un des effets de la colonialité continue d'utiliser la langue en Haïti pour asservir, extorquer et appauvrir.

Si seulement ceux qui utilisent la langue avec ces effets néfastes pouvaient comprendre la beauté et la bonté du multilinguisme, ils arrêteraient sûrement d'utiliser les langues comme outil de domination à des fins politiques et économiques. Et plus précisément dans le cas d'Haïti, au lieu d'utiliser la langue « pour détruire des âmes, ils l'utiliseraient pour construire une nation »<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=-bTVACnH7VM>

## Chapitre VI : Conclusion

### 6.1. Un aperçu du contenu

En résumé et comme je l'ai démontré, Haïti est profondément enracinée par des idéologies et politiques linguistiques fondées sur l'exclusion. Ces idéologies sont fortement enracinées dans des manœuvres néocoloniales et de fermeture d'élite qui sont très caractéristiques de la société haïtienne dès sa fondation. Le cas d'Haïti n'est pas isolé sinon qu'elle est l'une des conséquences de toute une machine de pouvoir fondée sur la colonialité qui disqualifie tout ce qui n'est pas européen ou occidental. Et comme d'autres sociétés, la colonialité tente de se manifester en Haïti sous le couvert d'un exceptionnalisme du kreyòl et cette tendance d'ériger le français comme la seule vraie langue, capable d'offrir une réussite académique et socioéconomique. Ces idéologies qui sont présentes dans toutes les fonctions de la société transforment le droit à l'éducation en un luxe que seul un petit groupe qui possède un capital linguistique adéquat peut s'offrir au détriment de la grande majorité unilingue créolophone qui continue d'échouer par l'anxiété que provoque la correction linguistique.

Bien que des initiatives aient essayé de changer le système depuis plusieurs années, les résistances sont fortes et puissantes et rendent difficile l'adoption d'un modèle d'éducation bilingue efficace pour tout le système éducatif. Après plusieurs décennies d'efforts en vue d'une réforme nationale de l'éducation basée sur la langue maternelle, même si le kreyòl commence à gagner du terrain en tant que LPE indispensable à tous les niveaux académiques, le retournement complet de la situation tarde à s'établir. Les documents du COC n'ont pas pu résoudre le problème et laissent encore plus de doute concernant une vraie réforme des politiques linguistiques où même le MENFP s'est enlisé dans des dilemmes et des égarements.

## POLITIQUE LINGUISTIQUE DANS L'ÉDUCATION EN HAÏTI

Dans ce travail de recherche et face à cette réalité problématique, j'ai cherché à comprendre les questions suivantes :

(1) comment les idéologies linguistiques présentes en Haïti ont servi à reproduire une inégalité systémique dans toutes les fonctions publiques ou privées en Haïti?

(2) comment le monolinguisme français qui caractérise le système éducatif continue de vouer à l'échec les efforts de la majorité des élèves haïtiens?

(3) pourquoi il est si difficile de changer la situation et de prendre les décisions nécessaires en vue d'un changement de politique linguistique dans l'éducation?

(4) parmi plusieurs modèles d'éducation bilingue, lequel servirait mieux au système éducatif haïtien?

À la lumière de ce travail, j'ai découvert que les luttes internes et les idéologies linguistiques présentes en Haïti continuent de représenter un blocage pour toute réforme éducationnelle. Ceci provoque un échec scolaire pour la majorité des élèves haïtiens qui n'ont aucune chance d'étudier dans leur langue maternelle. Le Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) fait preuve d'un manque d'autorité à travers les confusions et dilemmes démontrés dans ses politiques éducationnelles. Ce manque d'autorité vient du fait que la mise en œuvre de ces politiques éducationnelles dépend des financements externes qui orientent et manipulent l'aménagement linguistique vers leurs propres intérêts. Tel que démontré, la France qui finance les COC souhaite garder le français comme outil de pouvoir néocolonial, l'élite francophone constitue un autre bloc de résistance qui souhaite continuer de bénéficier des avantages socioéconomiques qui découlent de la *capitale linguistique* de la langue française. Sur le terrain, une autre forme du manque d'autorité du MENFP vient du fait que plus de 80% des

## POLITIQUE LINGUISTIQUE DANS L'ÉDUCATION EN HAÏTI

écoles haïtiennes sont des écoles privées, fondées et administrées par une l'élite capitaliste et francophone. Donc, bien que sur papier une volonté du changement puisse être démontrée, les implémentations et le pilotage même de ces politiques ne concerneront que les écoles publiques, où se trouvent la majorité des élèves venus des classes défavorisées sur lesquelles le MENFP a plus d'autorité et qui d'une façon systémique continueront de rester dans les marges du système.

### 6.2. Un regard vers le futur

Si la langue qu'on utilise pour enseigner aux élèves peut avoir de lourdes conséquences sur leur avenir, aujourd'hui le débat est allé plus loin qu'une simple question linguistique. Telles que les innovations technologiques, avec les Nouvelles Technologies de l'information et de la Communication (NTIC) sont en train d'occuper tous les espaces de la vie humaines. Les acteurs auraient dû se poser la question sur les stratégies à utiliser pour associer le débat linguistique avec des aspects plus réalistes qui donneraient à l'élève haïtien plus d'outils pour entrer sans grande difficulté dans le marché économique et 'linguistique' (sens de Bourdieu) global. Donc, il serait nécessaire de poser les bonnes bases afin d'aider les écoliers haïtiens à mieux intégrer ces inventions dans leur processus d'apprentissage, en créant un système éducatif qui les aide à les comprendre, manipuler. Étant des productions associées aux sciences dures, les nouvelles innovations technologiques sont très liées à un apprentissage basé sur les *STEM* (*Science, Technology, Engineering and Maths*).

L'enseignement des STEM dans une langue étrangère entrave le développement durable et la possibilité pour les apprenants d'acquérir des connaissances dans leur langue maternelle et d'innover dans des domaines critiques qui sont désespérément nécessaires. Je trouve qu'il est

## POLITIQUE LINGUISTIQUE DANS L'ÉDUCATION EN HAÏTI

temps qu'Haïti se penche non seulement sur la présence des STEM dans l'éducation mais sur la nécessité de considérer l'importance de la langue maternelle dans la fondation du savoir.

Les agences de coopération présentes en Haïti, l'État haïtien et le secteur privé qui souhaitent aider devraient aligner leurs intérêts et entrer dans un processus de croissance et de développement rapides pour rattraper le retard dans ce processus de développement technologique (Pérez, 2005). Alors, en plus d'être multilingue, les écoliers haïtiens auront besoin d'un système éducatif qui les place à la porte de ce paradigme.

Sachant qu'il n'existe pas de formule magique pour atteindre le développement sans maîtrise technologique, sans que les personnes disposent du « savoir-faire » social, technique et économique nécessaire (Pérez 2005) Donc pour les écoliers haïtiens, il convient sûrement d'envisager la possibilité de renforcer la capacité de production, la diversification et la compétitivité globale en progressant dans les chaînes de valeur du marché mondial (Nurse & Chair, 2016). Il est grand temps d'imaginer un système éducatif basé sur le renforcement de la capacité d'apprentissage individuel et social pour créer de la richesse comme un moyen capital pour accroître le potentiel de développement (Pérez, 2005).

En ce sens, en plus de penser aux vrais modèles d'éducation bilingue, il serait intéressant et efficace que ces mêmes acteurs essaient d'aligner les approches qui pourraient faciliter une collaboration vers des interventions visant à encourager l'innovation et la productivité. En pratique, cela suppose une manière différente de concevoir des stratégies et requiert une reformulation complète des systèmes d'éducation et de formation, ainsi que des politiques innovantes en matière de science et de technologie. Au lieu de rester sur un débat exclusivement concentré sur les politiques linguistiques, il conviendrait mieux aux acteurs d'associer ce débat à une volonté de faciliter l'émergence d'un système d'apprentissage qui aide les élèves, comme le

## POLITIQUE LINGUISTIQUE DANS L'ÉDUCATION EN HAÏTI

formule (Pérez, 2005) à « apprendre à apprendre » et « apprendre à changer ». Cela supposerait d'encourager le travail créatif en équipe, apprenant à formuler les problèmes et à évaluer des solutions alternatives.

Donc, plutôt de continuer à fonder le processus d'apprentissage sur la mémorisation des concepts dans une langue seconde, il serait mieux d'aligner les intérêts et les idéologies autour d'un processus qui adopte l'apprentissage des STEM, en lien avec la pratique. Pour y parvenir, il sera nécessaire, voire indispensable de fonder l'enseignement sur la langue maternelle comme principal outil de croissance de la créativité des élèves, à l'opposé système de mémorisation en français qui a toujours caractérisé l'éducation en Haïti.

Références

- AFD. (2024). *Notre rôle : AFD - Agence Française de Développement*.  
<https://www.afd.fr/fr/notre-role>
- Ajari, N. (2014). *Race et violence : Frantz Fanon à l'épreuve du postcolonial* [Université de Toulouse].  
<https://theses.hal.science/tel-01338946>
- Arthus, W. (2021). *Haïti et le monde. Deux siècles de relations internationales*.
- AyiboPost. (2024). «Ingérence» : une lettre de l'ambassadeur de France en Haïti fait débat.  
<https://ayibopost.com/ingerence-une-lettre-de-lambassadeur-de-france-en-haiti-fait-debat/>
- Baker, C. (2006). *Bilingual Education*.
- Baker, C. (2011). Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. *Bilingual Education and Bilingualism*.
- Ball, J. (2011). *Enhancing learning of children from diverse language backgrounds: Mother tongue-based bilingual or multilingual education in the early years*.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212270>
- Benson, C. (2016). *Addressing language of instruction issues in education: recommendations for documenting progress*.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245575>
- Bourdieu, P. (1977). Sur le pouvoir symbolique. *Annales, Histoire, Sciences Sociales*, 3, 405–411.  
<https://www.jstor.org/stable/27580460>
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power* (J. Thompson, Ed.). Polity Press.
- Bourdieu, P., & Thompson, J. B. (John B. (1991). *Language and symbolic power*. Polity.
- Bowern, C., & Dockum, R. (2024). Decolonizing Historical Linguistics in the Classroom and Beyond. In A. H. Charity Hudley, C. Mallinson, & M. Bucholtz (Eds.), *Decolonizing Linguistics* (pp. 195–218). Oxford University Press.  
<https://doi.org/10.1093/oso/9780197755259.001.0001>

## POLITIQUE LINGUISTIQUE DANS L'ÉDUCATION EN HAÏTI

- Canadian Translation Bureau. (2015). *Bilingue / Bilinguisme*.  
[https://www.btb.termiumplus.gc.ca/tpv2guides/guides/juridi/index-fra.html?lang=fra&lettr=indx\\_catlog\\_b&page=9\\_TMYt9yoYoc.html#](https://www.btb.termiumplus.gc.ca/tpv2guides/guides/juridi/index-fra.html?lang=fra&lettr=indx_catlog_b&page=9_TMYt9yoYoc.html#)
- Casimir, J. (2018). *Une lecture décoloniale de l'histoire des Haïtiens: Du traité de Ryswick à l'occupation américaine (1697-1915)*. L'Imprimeur, S.A.
- Casimir, J., & DeGraff, M. (2023). *Kolonyal oswa dekolonyal ? – Platfòm MIT-Ayiti*.  
<https://mit-ayiti.net/resous/dekolonyalite/>
- Cummins, J. (2017). Teaching Minoritized Students: Are Additive Approaches Legitimate? *Harvard Educational Review*, 87(3).  
<https://doi.org/10.17763/1943-5045-87.3.404>
- De Sousa Santos, B. (2011). Épistémologies du sud. *Etudes Rurales*, 187(1), 21–49.  
<https://doi.org/10.4000/etudesrurales.9351>
- DeGraff, M. (2003). Against Creole exceptionalism. *Project Muse*, 391–410.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1353/lan.2003.0114>
- DeGraff, M. (2005). Linguists' Most Dangerous Myth: The Fallacy of Creole Exceptionalism. *Language in Society*, 34(4), 533–591.  
<https://www.jstor.org/stable/4169447>
- DeGraff, M. (2009). Creole exceptionalism and the (mis) education of the Creole Speaker. In J. A. Kleifgen & G. Bond (Eds.), *The Languages of Africa and the Diaspora* (pp. 124–141). Multilingual Matters.  
<https://doi.org/10.21832/9781847691354-011>
- DeGraff, M. (2016a). Mother-tongue books in Haiti: The power of Kreyòl in learning to read and in reading to learn. *Prospects*, 46(3–4), 435–464.  
<https://doi.org/10.1007/s11125-017-9389-6>
- DeGraff, M. (2016b). Mother-tongue books in Haiti: The power of Kreyòl in learning to read and in reading to learn. *Prospects*, 46(3–4), 435–464.  
<https://doi.org/10.1007/s11125-017-9389-6>
- DeGraff, M. (2017a). La langue maternelle comme fondement du savoir: l'Initiative MIT-Haïti: vers une éducation en créole efficace et inclusive. *Revue Transatlantique d'Études Suisse*, 177–194.

## POLITIQUE LINGUISTIQUE DANS L'ÉDUCATION EN HAÏTI

- DeGraff, M. (2018). An n Bati Lekòl Tèt an wo: Lang Manman, Pedagoji ak Teknoloji Kòm. Engredyan Fondal Natal pou yon Chanjman Radikal. *The Journal of Haitian Studies*, 24(2), 114–124. <https://doi.org/10.1353/jhs.2018.0019>
- DeGraff, M. (2020). The politics of education in post-colonies: Kreyòl in Haiti as a case study of language as technology for power and liberation. *Journal of Postcolonial Linguistics*, 3, 89–125. <https://iacpl.net/wp-content/uploads/2020/07/DeGraff-1.pdf>
- DeGraff, M., Frager, W. S., & Miller, H. (2022). Language policy in Haitian education: a History of conflict over the use of kreyòl as Language of instruction. *The Journal of Haitian Studies*, 28(2), 33–95. <https://doi.org/10.1353/jhs.2022.a901944>
- DeGraff, M., & Stump, G. S. (2018). Kreyòl, pedagogy, and technology for opening up quality education in Haiti: Changes in teachers' metalinguistic attitudes as first steps in a paradigm shift. *Language*, 94(2), 127–157. <https://doi.org/10.1353/lan.2018.0030>
- Dejean, Y. (1993). An overview of the language situation in Haiti. *International Journal of the Sociology of Language*, 73–84.
- Dubois, L. (2012). *Haiti, the aftershocks of History: Vol. I* (Picador, Ed.; 2012th ed.). Metropolitan Book.
- Dupenor, N. (2024). *Kore edikasyon nan lang manman se kore byennèt fizik, emosyonèl, sosyal ak ekonomik pou chak grenn Ayisyen – Platfòm MIT-Ayiti*. <https://mit-ayiti.net/kore-edikasyon/>
- Fanon, F. (1952). *Peau noire masques blancs* (Seuil).
- Gajo, L., & Steffen, G. (2015). Didactique du plurilinguisme et alternance de codes : Le cas de l'enseignement bilingue précoce. *Canadian Modern Language Review*, 71(4), 471–499. <https://doi.org/10.3138/cmlr.2740>
- Gouvernement d'Haïti. (1979). Loi du 18 septembre 1979. *Le Moniteur*. <https://doi.org/https://mit-ayiti.net/wp-content/uploads/2023/06/Loi-du-18-septembre-1979-Original-Scan-Haitian-Gouvernement-1979.pdf>
- Gouvernement d'Haïti. (1982a). *Décret organisant le système éducatif haïtien en vue d'offrir des chances égales à tous et de refléter la culture Haïtienne*.

## POLITIQUE LINGUISTIQUE DANS L'ÉDUCATION EN HAÏTI

<https://mit-ayiti.net/wp-content/uploads/2023/06/Decret-Organisant-le-Systeme-Educatif-Haitien-DEN-1982.pdf>

Gouvernement d'Haïti. (1982b). *La réforme éducative – Éléments d'information*.

[https://doi.org/https://mit-ayiti.net/wp-content/uploads/2023/06/La-reforme-educative-Elements-d\\_information-DEN-1982.pdf](https://doi.org/https://mit-ayiti.net/wp-content/uploads/2023/06/La-reforme-educative-Elements-d_information-DEN-1982.pdf)

Govain, R. (2014). L'état des lieux du créole dans les établissements scolaires en Haïti. *Contextes et Didactiques*.

<https://doi.org/10.4000/ced.318>

Govain, R. (2020). *La question linguistique haïtienne : histoire, usages et description*.

<https://theses.hal.science/tel-03759276>

Govain, R. (2024, January 20). French as language of instruction in Haiti - between failure and disappointment. *Linguistic Barriers, Exploitation and Resistance in Haiti*.

Guzmán, J. C., Schuenke-Lucien, K., D'Agostino, A. J., Berends, M., & Elliot, A. J. (2021). Improving Reading Instruction and Students' Reading Skills in the Early Grades: Evidence From a Randomized Evaluation in Haiti. *Reading Research Quarterly*, 56(1), 173–193.

<https://doi.org/10.1002/rrq.297>

Hadjadj, B. (2000). *Education for all in Haiti over the last 20 years : assessment and perspectives* (L. Quamina-Aiyejina, Ed.). Office of the UNESCO Representative in the Caribbean.

<https://hdl.handle.net/2139/55541>

Hebblethwaite, B. (2012). French and underdevelopment, Haitian Creole and development. *Journal of Pidgin and Creole Languages*, 27(2), 255–302.

<https://doi.org/10.1075/jpcl.27.2.03heb>

Heller, M. (2018). Socioeconomic Junctures, Theoretical Shifts: A Genealogy of Language Policy and Planning Research. In J. W. Tollefson & M. Pérez-Milans (Eds.), *The Oxford Handbook of Language Policy and Planning* (Vol. 1, pp. 35–50). Oxford University Press.

<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190458898.001.0001>

Heugh, K. (2011). Theory and practice - language education models in Africa: research, design, decision-making and outcomes. In A. Ouane & C. Glanz (Eds.), *Optimising learning, education and publishing in Africa: the language factor; a review and analysis of theory and practice in mother-tongue and bilingual education in Sub-Saharan Africa* (pp. 105–

155). UNESCO Institute for Lifelong Learning.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED540491.pdf>

Jean-Pierre, M. (2016). *Language and Learning in a Post-Colonial Context: a critical ethnographic Study in Schools in Haiti*. Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781315885568>

Johnston Jake. (2024). *Aid State: elite panic, disaster capitalism, and the battle to control Haiti*. St Martin's Press New York.

Le Nouvelliste. (2022). *Fabrice Mauries, nouvel ambassadeur de France en Haïti: « Pour une France plus présente, plus influente »*.

Maldonado-Torres, N. (2020). El Caribe, la colonialidad, y el giro decolonial. *Latin American Research Review*, 55(3), 560–573.  
<https://doi.org/10.25222/larr.1005>

MENFP. (2021). *Cadre d'Orientation Curriculaire: Haïti 2054*.

MENFP. (2022). *Cadre d'Orientation Curriculaire: Haïti 2054*.

MENFP. (2023). *Cadre d'Orientation Curriculaire*.

Migge, B., & Léglise, I. (2007). Language and Colonialism. Applied linguistics in the context of creole communities. In M. Hellinger & A. Pauwels (Eds.), *Language and Communication : Diversity and Change* (Vol. 9, pp. 297–338). Mouton de Gruyter.

Mignolo, W. (2018). Decoloniality and phenomenology: The geopolitics of knowing and epistemic/ontological colonial differences. In *Journal of Speculative Philosophy* (Vol. 32, Issue 3, pp. 360–387). Penn State University Press.  
<https://doi.org/10.5325/jspecphil.32.3.0360>

Myers-Scotton, C. (1993). Elite closure as a powerful language strategy: the African case. *International Journal of Sociology Language*, 149–163.  
<https://doi.org/10.1515/ijsl.1993.103.149>

Nagel, O. V., Temnikova, I. G., Wylie, J., & Koksharova, N. F. (2015). Functional Bilingualism: Definition and Ways of Assessment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 215, 218–224.  
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.625>

## POLITIQUE LINGUISTIQUE DANS L'ÉDUCATION EN HAÏTI

- Ndlovu-Gatsheni, S. J. (2013). The Entrapment of Africa within the Global Colonial Matrices of Power: Eurocentrism, Coloniality, and Deimperialization in the Twenty-first Century. *Journal of Developing Societies*, 29(4), 331–353.  
<https://doi.org/10.1177/0169796X13503195>
- Nurse, K., & Chair, W. (2016). Dynamic Trade Policy for Small Island Developing States: Lessons for the Pacific from the Caribbean international trade Working paper. *International Trade Working Paper*, 4–24.
- Pérez, C. (2005). Changement technologique et opportunités de développement, une cible mouvante. *Revista de La CEPAL*, 165–187.
- Phillipson, R. (1997). Realities and myths of linguistic imperialism. In *Journal of Multilingual and Multicultural Development* (Vol. 18, Issue 3, pp. 238–248).  
<https://doi.org/10.1080/01434639708666317>
- Phillipson, R. (2008). The linguistic imperialism of neoliberal empire. *Critical Inquiry in Language Studies*, 5(1), 1–43.  
<https://doi.org/10.1080/15427580701696886>
- Prou, M. (2009). Attempts at Reforming Haiti's Education System: The Challenges of Mending The Tapestry, 1979-2004. *The Journal of Haitian Studies*, 15(1–2), 29–61.  
<http://www.jstor.org/stable/41715152>
- Quijano, A. (2000). Coloniality of Power and Eurocentrism in Latin America. *International Sociology*, 15(2), 215–232.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0268580900015002005>
- Quijano, A. (2007). Coloniality and Modernity/Rationality. *Cultural Studies*, 21(2–3), 168–178.  
<https://doi.org/10.1080/00602080601164353>
- Relaño-Pastor, A. M. (2018). Bilingual Education Policy and Neoliberal Content and Language Integrated Learning Practices. *The Oxford Handbook of Language Policy and Planning*, 1, 506–525.  
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190458898.001.0001>
- Robertshaw, M. (2018). Social Change Through Policy and Education. *Journal of Haitian Studies*, 24(1), 4–24.  
<https://doi.org/10.2307/26527976>

## POLITIQUE LINGUISTIQUE DANS L'ÉDUCATION EN HAÏTI

- Robertshaw, M. (2019). Kreyòl anba Duvalier, 1957-1986: A Circuitous Solution to the Creole Problem? In *NWIG New West Indian Guide* (Vol. 93, Issues 3–4, pp. 231–257). Brill Academic Publishers.  
<https://doi.org/10.1163/22134360-09303054>
- Seitenfus, R. (2015). *L'échec de l'aide internationale à Haïti. Dilemmes et égarements*. Université d'État d'Haïti.
- Siegel, J. (2005). Literacy in Pidgin and Creole Languages. *Current Issues in Language Planning*, 6(2), 143–163.  
<https://doi.org/10.1080/14664200508668278>
- Spolsky, B., Green, J. B., & Read, J. (1974). *A Model for the Description, Analysis, and Perhaps Evaluation of Bilingual Education*.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED127066.pdf>
- Travieso, E. (2023). Ecological implications of the sacred in Azor's "Palmis Kanpe." *The Journal of Haitian Studies*, 29(1), 16–36.  
<https://doi.org/10.1353/jhs.2023.a922855>
- Trouillot, M.-R. (1995). *Silencing the past: power and the reproduction of history*. Beacon Press.
- Ulysse, G. M., & Burns, K. E. (2022). French and Kreyòl in multilingual Haiti: insights on the relationship between language attitudes, language policy, and literacy from Haitian Gonâviens. *Critical Inquiry in Language Studies*, 19(2), 163–192.  
<https://doi.org/10.1080/15427587.2021.1974300>
- Valdman, A. (1975). Créole et français en Haïti. *The French Review*, 49(2), 174–185.  
<https://www.jstor.org/stable/388687>
- Walsh, C., Mignolo, W., & Segato, R. L. (2024). Introduction. In W. Mignolo, R. L. Segato, & C. Walsh (Eds.), *Foundational essays on the coloniality of Power* (pp. 1–35). Duke University Press.  
<http://read.dukeupress.edu/books/book/chapter-pdf/2077166/9781478059356-001.pdf>