

ANALYSES DIFFERENTIELLE ET SOCIOLINGUISTIQUE
DU CREOLE ET DU FRANCAIS EN HAITI

par Michel Lange

Thèse présentée à l'Ecole des Etudes
Supérieures de l'Université d'Ottawa
en vue de l'obtention du M.A. en Lin-
guistique Appliquée à l'Enseignement
des Langues.



Ottawa, Canada, 1973

UMI Number: EC55865

INFORMATION TO USERS

The quality of this reproduction is dependent upon the quality of the copy submitted. Broken or indistinct print, colored or poor quality illustrations and photographs, print bleed-through, substandard margins, and improper alignment can adversely affect reproduction.

In the unlikely event that the author did not send a complete manuscript and there are missing pages, these will be noted. Also, if unauthorized copyright material had to be removed, a note will indicate the deletion.

UMI[®]

UMI Microform EC55865
Copyright 2011 by ProQuest LLC
All rights reserved. This microform edition is protected against
unauthorized copying under Title 17, United States Code.

ProQuest LLC
789 East Eisenhower Parkway
P.O. Box 1346
Ann Arbor, MI 48106-1346

RECONNAISSANCE

Cette thèse a été préparée sous la direction de
M. Guy RONDEAU, Ph.D., et de M. Gilles LEFEBVRE, Ph.D.

L'auteur souligne sa dette envers M. José Pedro RONA,
Ph.D., et M. Louis-Gérard KELLY, Ph.D., pour leurs critiques
et suggestions.

CURRICULUM STUDIORUM

Michel Lange obtint son baccalauréat deuxième partie à Port-au-Prince (HAITI) en juillet 1962. Il obtint son Diplôme de Fin d'études de l'Ecole Normale Supérieure (Lettres) en 1965. Son mémoire de sortie était intitulé Etude d'un Texte Littéraire (La Mort d'une Mère), de VILLON, et était rédigé sous la direction de M. Adrien MARTIN, Professeur à l'Institut Français d'Haiti.

Notation et valeur des symboles utilisés par rapport à l'A.P.I.

A.P.I.	mots-clés	Notation utilisée
/i/	mi	/i/
/e/	mai	/e/
/ɛ/	mais	/ɛ/
/y/	du	/y/
/ø/	deux	/ø/
/æ/	seul	/æ/
/a/	salle	/a/
/u/	vous	/u/
/o/	veau	/o/
/ɔ/	or	/ɔ/
/e/	le	/e/
/j/	ail	/j/
/u/	lui	/u/
/w/	louer	/w/
/ɛ̃/	pain	/ɛ̃/
/ɑ̃/	temps	/ɑ̃/
/œ/	brun	/œ/
/ɔ̃/	bon	/ɔ̃/
/p/	pou	/p/
/t/	toux	/t/
/k/	cou	/k/
/b/	bout	/b/
/d/	doux	/d/
/g/	goût	/g/
/f/	fou	/f/
/s/	sous	/s/
/ʃ/	choux	/ʃ/
/v/	vous	/v/
/z/	zèle	/z/
/ʒ/	joue	/ʒ/
/m/	mou	/m/
/n/	nous	/n/
/ɲ/	pagne	/ɲ/
/ŋ/	sing (angl)	/ŋ/
/r/	riz	/r/
/l/	lit	/l/

TABLE DES MATIERES

Chapitres	pages
INTRODUCTION	vii
I.- ANALYSE DIFFERENTIELLE GENERALITES	1
II.- ANALYSE SOCIOLINGUISTIQUE DU FRANCAIS ET DU CREOLE	100
III.- L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS EN HAITI	130
CONCLUSION	140
BIBLIOGRAPHIE	148
APPENDICES	166

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux	pages
I.- Les phonèmes consonantiques du français d'Haiti	28
II.- Les phonèmes vocaliques du français d'Haiti	30
III.- Les phonèmes consonantiques du créole d'Haiti	43
IV.- Les vocaliques du créole d'Haiti	45
V.- Comparaison des grilles vocaliques du français et du créole d'Haiti	48
VI.- Distribution des voyelles en français et en créole	51
VII.- Comparaison des consonnes en français et en créole	53
VIII.- Distribution des consonnes en français et en créole	54
IX.- Comparaison des combinaisons permmissibles de consonnes à l'initiale	58
X.- Comparaison des combinaisons permmissibles de consonnes en position médiale	59
XI.- Comparaison des combinaisons permmissibles de consonnes en position finale	60

ANALYSES DIFFERENTIELLE ET SOCIOLINGUISTIQUE DU CREOLE
ET DU FRANCAIS EN HAITI

INTRODUCTION

Le Créole français qui fait l'objet du présent travail est celui parlé dans l'Ouest d'Haiti, région de Port-au-Prince, la capitale. Ce choix est motivé par l'étendue de la population qui le parle et par le rôle prédominant de la capitale sur les autres régions du pays. Le français décrit ici est celui parlé en Haiti.

Deux assomptions sont à la base de ce travail. D'abord, une analyse différentielle du Créole et du français est nécessaire pour enseigner le français d'une manière plus rationnelle. De plus, une planification linguistique rentable doit tenir compte de la signification sociale de la coexistence des deux langues.

Le travail débute par une analyse différentielle du Créole et du français aux niveaux phonologique, morpho-syntaxique et lexical. Un deuxième chapitre étudie la distribution sociale du Créole et du français et son impact sur l'enseignement. Le troisième chapitre présente un compte rendu critique de la manière dont le français est enseigné à l'élémentaire. Le travail se termine par quelques propositions pour l'amélioration de l'enseignement du français en Haiti, compte tenu des

analyses des chapitres précédents. En appendice sont présentées les statistiques des résultats scolaires sur un certain nombre d'années. Il serait intéressant de noter l'importance de la déperdition de la clientèle scolaire.

CHAPITRE PREMIER

ANALYSE DIFFERENTIELLE

GENERALITES

L'analyse différentielle peut être définie: la comparaison rigide, point par point, des éléments de deux langues aux divers niveaux d'analyse, en vue de dégager leurs différences, de prédire les endroits pouvant présenter des problèmes à l'étudiant, de décrire les contrastes épineux, tout cela pour permettre au professeur de neutraliser les interférences de la langue source sur la langue cible. Une telle analyse permet de mieux élaborer les cours de langues vivantes.

Pourquoi élaborer une analyse différentielle de deux langues si ce n'est d'abord à des fins pédagogiques? Cette branche de la linguistique appliquée tire sa source des préoccupations des professeurs de langues. Elle trouve ainsi une application féconde dans l'enseignement rationnel des langues vivantes. Dès 1945, Charles C. FRIES écrivait péremptoirement:

The most efficient materials are those that are based upon a scientific description of the language to be learned, carefully compared with a parallel description of the native language of the learner.¹

1 FRIES, C.C., Teaching and Learning English as a Foreign Language. Ann Arbor Univ., Michigan Press, p. 9.

L'analyse différentielle présente deux grands avantages: elle permet au professeur de prévoir sur quels points insister; elle attire l'attention sur les problèmes qui se posent chez l'étudiant à deux moments cruciaux du procès de l'apprentissage d'une deuxième langue: au décodage et à l'encodage. Telle est l'assomption de base de l'ouvrage de Robert LADO, Linguistics Across Cultures, spécialement consacré à ce problème.

Individuals tend to transfer the forms and meanings, and the distribution of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture - both productively when attempting to speak the language and to act in the culture, and receptively when attempting to grasp and understand the language and the culture as practised by natives.¹

FONDEMENTS PSYCHOLOGIQUE ET LINGUISTIQUE DE L'ANALYSE DIFFERENTIELLE

L'analyse différentielle repose sur des bases psychologiques et des bases linguistiques.

Bases psychologiques de l'analyse différentielle

Toute langue est considérée - dans une certaine

¹ LADO, Robert, Linguistics Across Cultures, p. 2, Ann Arbor, the University of Michigan Press, 1957.

mesure - comme un réseau d'habitudes acquises par un individu, lesquelles habitudes sont renforcées par la pratique. Habitudes articulatoires et habitudes de catégorisations, le comportement verbal dans une langue tend à empêcher l'acquisition ou l'utilisation des mécanismes d'autres langues. En tant que comportement global internalisé au point de devenir inconscient, les habitudes langagières de la langue la plus forte (ici appelée langue maternelle, ou LM) tendent à surgir à la place de la langue seconde (ou LS).

De plus, dans l'enseignement d'une seconde langue, on doit tenir compte non seulement de la langue à enseigner, mais encore du procès même de l'apprentissage. On peut alors éviter de monter chez l'élève un système composé des deux langues, et parvenir à deux systèmes coordonnés où les deux langues sont tenues tout-à-fait séparées l'une de l'autre.

Une intéressante analyse de ce problème est faite par JAKOBOVITS, L.A., "Dimensionality of Compound-Coordinate Bilingualism", dans (Language Learning, Special Issue, No. 3, août 1968, pp. 29-49).

Comme l'écrit excellemment Nelson BROOKS, le professeur de langue devrait s'efforcer d'obtenir

...a coordinate system of two languages in which not only the overt patterns of behavior that characterize the new language, but also the process that accompany it, shall have equal status with the mother tongue, yet be entirely separate from it. Or we may, on the other hand, be content to establish in the learner a compound system, in which some features of the new language are learned, yet for the most part, and especially with respect to the internalized process, the mother tongue is not relinquished, but continues to accompany - and of course to dominate - the whole complex fabric of language behavior.¹

Ce texte est intéressant pour l'intelligence des problèmes du transfert et de la distinction entre le bilinguisme composé et le bilinguisme coordonné.

Des mécanismes de la première langue peuvent, par association, aider utilement à acquérir des mécanismes de la seconde langue. L'apprentissage d'une structure de LS sera grandement facilité si elle ressemble en tous points à une structure correspondante de LM. Le processus par lequel on s'appuie sur un élément déjà connu pour acquérir de nouvelles connaissances peut s'appeler un transfert positif.

En revanche, d'autres mécanismes de la seconde langue sont ou bien inconnus dans la LM, ou bien sont si peu différents de LM que cette dernière est un empêchement majeur pour l'apprentissage de la deuxième langue. Le processus par lequel

¹ BROOKS, Nelson; Language and Language Learning, New York, Harcourt, Brace and Co., 1960, p. 47.

on utilise inconsciemment des traits de LM au lieu de LS s'appelle un transfert négatif.

La théorie du transfert, en psychologie, décrit et éclaire d'un jour intéressant les persistances des habitudes de la LM qui handicapent l'acquisition de la LS.

Les bases linguistiques de l'analyse différentielle

Dans le domaine linguistique, le transfert négatif, celui qui retient surtout l'attention, prend le nom d'interférence. Elle consiste dans l'arrangement des traits de LS en fonction de ceux de LM. Ce concept a été bien développé par Uriel WEINREICH dans son ouvrage Languages in Contact. Il convient de citer ces mots de WEINREICH pour comprendre en quoi consiste l'interférence et quelles en sont les implications. WEINREICH décrit l'interférence:

Those instances of deviation from the norms of either language which occur in the speech of bilinguals as a result of their familiarity with more than one language (...)

The term interference implies the rearrangement of patterns that result from the introduction of foreign elements in the more highly structured domains of language, such as the bulk of the phonemic system, a large part of the morphology and syntax, and some areas of the vocabulary (kinship, color, weather, etc.). It would be an oversimplification to speak here of borrowing or mere additions to an inventory.¹

1 WEINREICH, Uriel; Languages in Contact, p. 1.

La notion d'interférence linguistique met d'abord l'accent sur les différences structurelles des deux langues et leurs conflits chez l'étudiant, siège de l'interférence. Ces conflits qui s'étagent aux niveaux phonologiques, morpho-syntaxiques et lexicaux des deux langues viennent de ce que leurs éléments sont distribués différemment, d'une façon propre à chacune. Autrement dit, absolument parlant, il n'y a pas de correspondance terme à terme entre tous les éléments de deux langues. C'est donc cette tendance à ramener les éléments de LS à ceux de LM qui explique, et excuse, les solécismes et les impropriétés de termes qu'on peut commettre en parlant LS. Charles A. FERGUSON a très bien résumé les problèmes de l'étudiant dans l'apprentissage d'une deuxième langue.

The student reacts to the learning of a new language largely in terms of behavior patterns imposed by his own language. In other words, he sees the structure of the foreign language through the filter of his in-built native habits; and whether or not he "knows grammar", he is led to commit errors chiefly in those areas where the two languages are structured differently.

(C.A. FERGUSON, in *The Sounds of English and Italian*, by F. AGARD and R. DI PIETRO, *Contrastive Structures Series*, p. 2, 2nd impression, 1969).

Intérêt de l'analyse différentielle

L'analyse différentielle occupe une telle place

dans la préoccupation des professeurs de langues vivantes que la dix-neuvième table ronde annuelle du Département de Linguistique et de Langues Modernes de Georgetown University lui a¹ été consacrée.

Son premier intérêt est d'ordre pédagogique. Il n'est pas étonnant que les noms de FRIES et LADO y figurent en bonne place. Elle permet de reconnaître les différences structurelles entre la langue source et la langue cible. Ces différences peuvent ordinairement constituer une pierre d'achoppement pour l'étudiant de LM apprenant LS.

On assume qu'à cause de ces différences structurelles, les locuteurs de LM ont de fortes chances de commettre les mêmes erreurs aux mêmes endroits. La connaissance des principes de l'analyse différentielle permet de planifier et d'élaborer des méthodes et des cours de langues selon des procédés rationnels. Elle permet en outre de savoir ce qui a été enseigné en vue de préparer des tests. De cette façon, les tests sont directement intégrés dans l'enseignement.

¹ Monograph Series on Languages and Linguistics, number 21, ALATIS, James, E., editor, Washington, 1968.

METHODE D'ANALYSE DIFFERENTIELLE SUIVIE

La méthode d'analyse différentielle employée ici suit de près les enseignements de Robert LADO dans Linguistics Across Cultures, et de William F. MACKEY dans Language Teaching Analysis. Cependant, étant donné que le présent travail n'a pas pour unique objet l'analyse différentielle du Créole et du Français, la comparaison systématique des deux langues n'est pas poussée jusqu'au bout. Ainsi, la comparaison de la distribution de tous les allophones des phonèmes des deux langues n'a pas été poussée jusqu'à ses extrêmes limites. En outre, il serait prétentieux de vouloir comparer les deux systèmes morpho-syntaxiques dans leur totalité. Un certain nombre de structures syntaxiques sont étudiées. Enfin, des lexèmes étudiés et comparés sont surtout des "cognates" et des faux "cognates". Somme toute, ce travail montre un champ de recherches pour les pédagogues plutôt qu'il n'est une mine de renseignements.

Chaque "patron" dans les deux structures syntaxiques est étudié au triple point de vue de la Forme, du Sens et de la Distribution dans les deux langues. Un sommaire des principales difficultés envisagées pour les élèves termine la comparaison de chaque niveau d'analyse. La présentation des ta-

bleaux synoptiques montrant la distribution des phonèmes est empruntée à l'ouvrage Language Teaching Analysis de William F. MACKEY.

Il faut rappeler que le Créole est comparé au français d'Haiti. En phonologie par exemple, la distinction des deux (a) n'est donc pas faite. La distinction du (ê) et du (oê) est maintenue. Des remarques plus étendues seront faites en temps et lieux.

Pour ce qui est de la détermination des phonèmes de chaque langue, il a fallu établir l'identité de chacun au travers d'un système d'oppositions. Ce procédé rend plus solidement compte de la valeur du phonème dans le système. Ce procédé est inspiré de l'enseignement de Martinet (La Description Phonologique). De plus, chaque phonème est étudié en positions initiale, médiale et finale pour que son comportement dans chaque langue soit mieux suivi. Certains phonèmes, distribués régulièrement, présentent cependant des lacunes quand ils sont distribués en groupe. Force est donc d'étudier les comportements des combinaisons permmissibles dans chaque langue, et en positions initiale, médiale et finale.

La distinction entre Morphologie et Syntaxe ne nécessite pas deux chapitres indépendants. Elles sont considérées

comme deux sous-classes de la grammaire et en interrelation fonctionnelle.

La démarche suivie peut être résumée brièvement ainsi:

a) Au niveau phonologique: établissement des phonèmes de chacune des deux langues; comparaison des inventaires phonologiques; élucidation des problèmes que peut rencontrer l'étudiant.

b) Au niveau morpho-syntaxique: comparaison de deux structures syntaxiques correspondant à l'énoncé d'un même message dans les deux langues; élucidation des problèmes dûs aux différences de structures; conseils pédagogiques.

c) Au niveau lexical: comparaison des lexèmes d'une langue à leur contrepartie dans l'autre; élucidation des problèmes dûs à la distribution du sens.

Le modèle suggéré par MACKEY illustre bien la comparaison aux divers niveaux d'analyse.

1. Phonetics
 - 1.1 Articulation
 - 1.1.1 Vowel phonemes
 - 1.1.1.1 Presence or absence
 - 1.1.1.2 Present but different

- 1.1.2 Consonant phonemes
 - 1.1.2.1 Presence or absence
 - 1.1.2.2 Present but different
- 1.2 Catenation
 - 1.2.1 Permissible combination
 - 1.2.2 Combination causing sound changes
 - 1.2.3 Linking and separating words
- 1.3 Rhythm
- 1.4 Intonation
- 2. Grammar
 - 2.1 Differences in system
 - 2.1.1 Presence or absence of cases
 - 2.1.2 Type and function of inflections
 - 2.1.2.1 Verb systems
 - 2.2 Differences in structure
 - 2.2.1 Word order
 - 2.2.2 Interdependance
 - 2.3 Differences in classes
 - 2.4 Differences in units
- 3. Lexicology
 - 3.1 Form
 - 3.2 Word meaning

4. Stylistic usage

Le tableau de Mackey est un patron général qui peut inspirer pour une analyse différentielle. Il a l'avantage d'embrasser des aspects très généraux propres à différents types de langues. Cependant, en aucun cas il ne doit être appliqué comme une camisole de force à l'analyse différentielle de toutes les langues entre elles. Ce tableau doit s'infléchir en fonction des caractéristiques des deux langues, et des besoins pour lesquels on entreprend l'analyse.

RESULTATS DE L'ANALYSE DIFFERENTIELLE
PHONOLOGIE

Un phonème peut être considéré comme un produit de traits pertinents. Il faudra donc énumérer tous les traits pertinents qui caractérisent le phonème pour le définir. Ces traits pertinents se dégageront à la lumière des rapprochements qui auront été faits à propos de chacun d'eux.

Donc, la démarche utilisée ici est la suivante:

a) établir l'identité phonologique des phonèmes par des rapprochements avec d'autres phonèmes de la même classe; b) indication des traits pertinents de l'opposition.

Le traitement phonologique commence avec celui des consonnes. Il est implicitement admis que les consonnes, en bloc, s'opposent aux voyelles.

LES CONSONNES DU FRANCAIS HAITIEN

Le phonème p.

L'identité phonologique de ce phonème ressort des rapprochements suivants:

p/b (sourde/sonore): poule-boule; dépit-débit.
p/f (bilabial/labiodental): poule-foule; pile-file.
p/m (non-nasalité/nasalité): poule-moule; parier-marier.

Ce phonème se réalise en Haiti comme une occlusive

bilabiale, sourde, non nasale. Il est articulé avec quelque relâchement.

Le phonème b.

L'identité phonologique de ce phonème est attestée par les rapprochements faits au sujet de p et des suivants:

b/v (bilabial/labiodental): bile-ville; banc-vent.
b/m (non-nasalité/nasalité): boule-moule; bord-mort.

Ce phonème se réalise en Haiti comme une occlusive bilabiale, sonore, non nasale. Il se caractérise par un certain relâchement, comme le p.

Le phonème f.

L'identité phonologique du phonème f est attestée par les rapprochements qui ont été faits avec p, et du suivant:

f/v (non-sonorité/sonorité): fer-ver; défaut-dévot;
vif-vive.

Ce phonème se réalise en Haiti comme une fricative labiodentale sourde articulée avec moins de force qu'en français standard.

Le phonème v.

L'identité phonologique du phonème v est attestée par les rapprochements faits à propos de b et de f.

v/f (sonorité/non-sonorité): vis-fils; ville-file
v/b (labiodental/bilabial): veut-banc; voir-boire.

Ce phonème se réalise en Haiti comme une fricative labiodentale sonore, articulée avec moins de force qu'en français standard.

Le phonème t.

L'identité phonologique du phonème t est attestée par les rapprochements suivants:

t/d (non-sonorité/sonorité): temps-dent; rite-ride.
t/n (non-nasalité/nasalité): teint-nain; doter-donner.

Ce phonème se réalise en Haiti comme une occlusive apico-post-dentale sourde.

Le phonème d.

L'identité phonologique du phonème d est attestée par les rapprochements suivants:

d/t (sonorité/non sonorité): doux-tout; dé-thé.
d/n (non-nasalité/nasalité): date-natte; dé-nez.

Ce phonème se réalise en Haiti comme une occlusive apico-post-dentale sonore, articulée avec peu de force.

Le phonème s.

L'identité phonologique du phonème s est attestée par les rapprochements suivants:

s/z (non-sonorité/sonorité): sel-zèle; saint-zain.
s/š (sifflante/chuintante): sou-chou; fils-fiche.

Ce phonème se réalise en Haiti comme une sifflante sourde continue, articulée avec la pointe de la langue abaissée

derrière les dents inférieures.

Le phonème z.

L'identité phonologique du phonème z est attestée par les rapprochements suivants:

z/s (sonorité/non sonorité): viser-visser; zèle-selle.
z/ʒ (sifflante/chuintante): case-cage; zèle-gel.

Ce phonème se réalise en Haiti comme une sifflante sonore continue articulée avec la pointe de la langue abaissée derrière les dents inférieures.

Le phonème ʒ.

L'identité phonologique du phonème ʒ est attestée par les rapprochements suivants:

ʒ/ʒ (non sonorité/sonorité): choux-joue; cache-cage.
ʒ/s (chuintante/sifflante): fiche-fils; chant-sang.

Ce phonème se réalise en Haiti comme une chuintante sourde continue.

Le phonème ʒ̃.

L'identité phonologique du phonème ʒ̃ est attestée par les rapprochements suivants:

ʒ̃/ʒ̃ (sonorité/non sonorité): gent-chant; bouger-boucher.
ʒ̃/z (chuintante/sifflante): geste-zest.

Ce phonème se réalise en Haiti comme une chuintante sonore continue.

Le phonème k.

L'identité phonologique du phonème k est attestée par le rapprochement suivant:

k/g (non-sonorité/sonorité): cou-goût; écu-aigu.

Ce phonème se réalise en Haiti comme une occlusive dorsale sourde, réalisée de façon plus ou moins postérieure, dépendant de la voyelle qui suit.

Le phonème g.

L'identité phonologique du phonème g est attestée par le rapprochement avec le phonème k.

g/k (sonorité/non-sonorité): ongle-oncle; gant-camp.

Ce phonème se réalise en Haiti comme une occlusive dorsale sonore, réalisée de façon plus ou moins postérieure, dépendant de la voyelle qui suit.

Le phonème m.

L'identité phonologique du phonème m est attestée par les rapprochements suivants:

m/p (nasalité/non nasalité): mère-père; mort-port.
 m/b (nasalité/non nasalité): mont-pont; mal-bal.
 m/n (labialité/apicalité): mai-nez; âme-âne.

Ce phonème se réalise en Haiti comme une occlusive bilabiale nasale sonore.

Le phonème n.

L'identité phonologique du phonème n est attestée
par les rapprochements suivants:

n/m (apicalité/labialité) : nain-main; âne-âme.
n/d (nasalité/non nasalité): nattes-date; non-don.
n/t (nasalité/non nasalité): nord-tort; panne-patte.
n/ɲ (apicalité/dorsalité) : anneau-agneau; peine-peigne.

Ce phonème se réalise en Haiti comme une occlusive
apico-dentale nasale sonore.

Le phonème ɲ.

L'identité phonologique du phonème ɲ est attestée
par les rapprochements avec le phonème n.

ɲ/n (dorsalité/apicalité): agneau-anneau; pagne-panne.

Ce phonème se réalise en Haiti comme une occlusive
prépalatale sonore nasale. Il se distingue clairement du groupe
n + yod, comme dans Régnier et Rénier.

Les deux phonèmes l et r sont en dehors du système
des oppositions directes avec les autres consonnes.

Le phonème l.

L'identité phonologique du phonème l est attestée
par le rapprochement fait avec r qui s'oppose à lui.

l/r (apicalité/uvularité): laine-reine; lire-rire.

Ce phonème se réalise en Haiti comme une latérale
apico-dentale sonore.

Le phonème r.

L'identité phonologique du r est attestée par son opposition à l qui, comme lui, est en dehors du système des oppositions directes avec les autres consonnes.

r/l (uvularité/apicalité): roi-loi; mire-mil.

Le phonème r en Haiti a un comportement un peu erratique. Suivant la voyelle qui l'accompagne, il se réalise comme un uvulaire ou parfois comme une fricative sonore vélaire, très proche du w. Influence du Créole? Peut-être. Dans les contextes entre consonnes fricatives ou plosives et voyelles postérieures, il se réduit parfois au w. Cela explique une confusion probable entre proie et poids, froid et foie.

LES VOYELLES DU FRANCAIS D'HAITI

Le phonème i.

L'identité phonologique du phonème i sous ses deux aspects principaux, la voyelle i ou la semi-voyelle j, est attestée par les rapprochements suivants.

i/é	(aperture du 1 ^e degré/aperture du 2 ^e degré):	nid-nez; nuit-nuée
i/y	(non labialisé/labialisé):	riz-rue; vie-vue
i/ñ	(sous forme de j/ñ):	bail-bagne

Le phonème i se réalise en Haiti tantôt comme une voyelle antérieure non labialisée, d'aperture minima, tantôt comme la semi-voyelle j. Ces deux sons sont des réalisations d'un même phonème, car i ne se trouve jamais devant une autre voyelle, tandis que j apparaît dans ce contexte, que ce soit après consonne, exemple 'bien', ou entre voyelles, exemple 'cahier'.

Le phonème y

L'identité phonologique du phonème y sous ses deux aspects, la voyelle y et la semi-voyelle ü, est attestée par les rapprochements suivants:

y/i	(labialisé/non labialisé):	vue-vie; mur-mire
y/ø	(aperture du 1 ^e degré/aperture du 2 ^e degré):	vue-voeu; jus-jeu
y/ü	(semi-voyelle/semi-voyelle):	lui-louis; nuée-nouer

Ce phonème se réalise tantôt comme une voyelle antérieure labialisée d'aperture minima, tantôt comme la semi-voyelle u.

a/è (aperture 4 ^e degré/aperture 3 ^e degré):	pas-paix; tare-terre
a/oe (aperture 4 ^e degré/aperture 3 ^e degré):	barre-beurre, quart-coeur
a/ò (aperture 4 ^e degré/aperture 3 ^e degré):	mal-molle, part-port

Le phonème a se réalise en Haiti comme une voyelle antérieure, d'aperture maxima. L'opposition d'un a antérieur et d'un a postérieur du français standard n'est pas perçue.

Le phonème e.

L'identité phonologique du e est attestée par les oppositions suivantes:

e/a (centrale/aperture 4 ^e degré)	:	le-la
e/e (légèrement arrondi/non arrondi):	:	te-thé

Le phonème e se réalise en Haiti comme une voyelle orale, centrale, légèrement arrondie.

Le cas de e, appelé e muet, e sourd, ou e caduc requiert des considérations plus étendues. Le fait qu'il se réalise dans des conditions bien déterminées lui cause d'être appelé e instable. Dans les environnements où il apparaît, à l'intérieur de mots, il sert à prévenir une séquence de trois consonnes difficile à prononcer. Dans les monosyllabes, notamment les mots outils, il n'est pas accentué, et assez souvent il s'amuit. Comme il ne nécessite pas de tension musculaire pour son articulation, on l'appelle la voyelle "paresseuse"

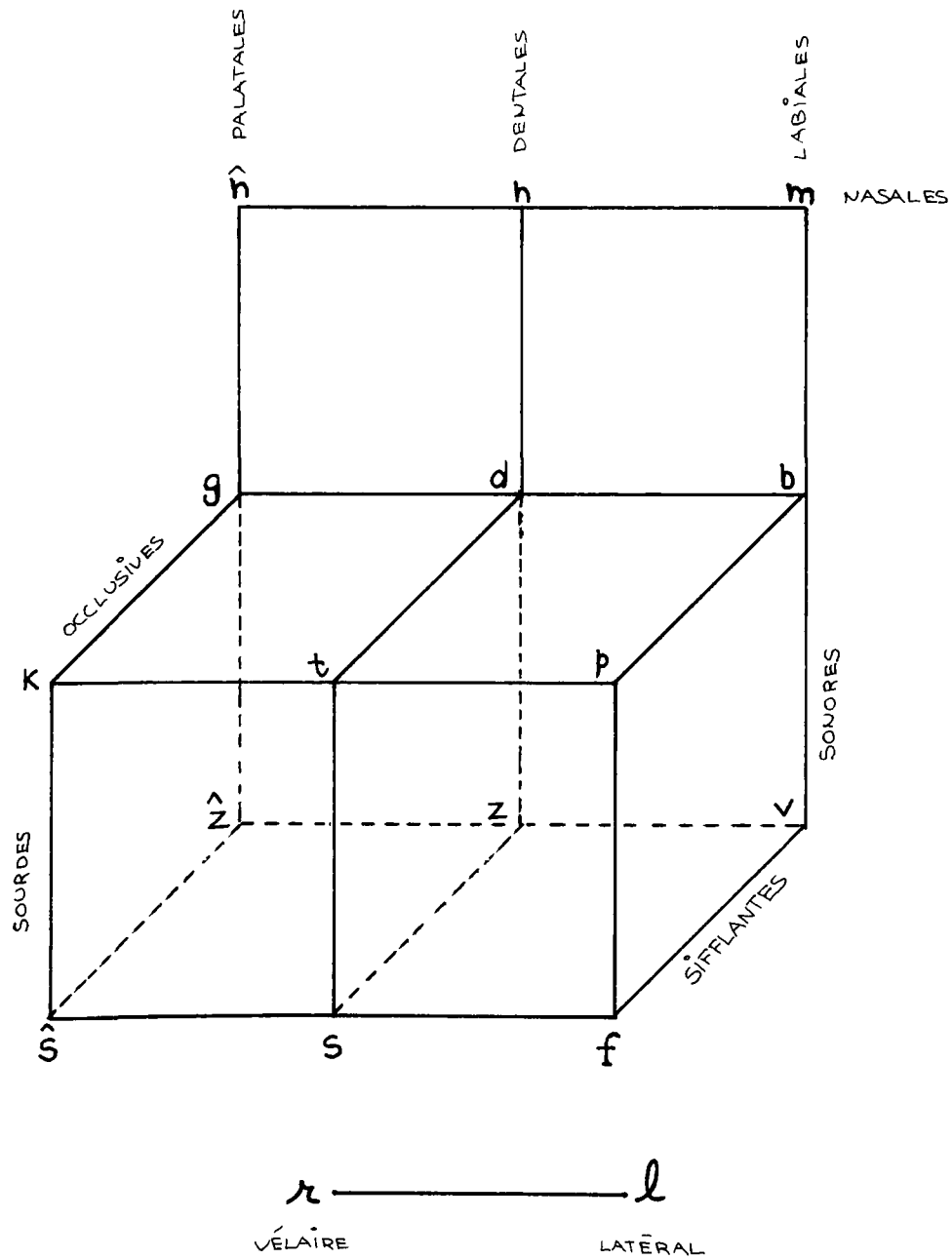
DEFINITION ET CLASSEMENT DES PHONEMES DU FRANCAIS

LES CONSONNES

- p: sourd (p/b), bilabial (p/f, p/t, p/s, etc), non nasal (p/m)
- b: sonore (b/p), bilabial (b/v, b/d, b/z, etc), non nasal (b/m)
- f: sourd (f/v), labiodental (f/p, f/t, f/k, etc)
- v: sonore (v/f), labiodental (v/b, v/d, v/g, etc)
- t: sourd (t/d), apical (t/p, t/f, t/s, etc), non nasal (t/n)
- d: sonore (d/t), apical (d/b, d/v, d/z, etc), non nasal (d/n)
- s: sourd (s/z), sifflant (s/t, s/ʃ, etc)
- z: sonore (z/s), sifflant (z/ʒ, z/d, etc)
- ʃ: sourd (ʃ/ʒ), chuintant (ʃ/s, ʃ/k, etc)
- ʒ: sonore (ʒ/ʃ), chuintant (ʒ/z, ʒ/g, etc)
- k: sourd (k/g), dorsal (k/ʃ, k/s, k/t, etc)
- g: sonore (g/k), dorsal (g/ʒ, g/z, g/d, etc)
- m: nasal (m/b, m/p), bilabial (m/n)
- n: nasal (n/t, n/d), apical (n/m, n/ɲ)
- ɲ: prépalatal (ɲ/n)
- l: latéral (l/r)
- r: fricatif vélaire labial, dental, etc (r/b, r/d, etc)

TABEAU I

LES PHONEMES CONSONANTIQUES DU FRANCAIS D'HAITI

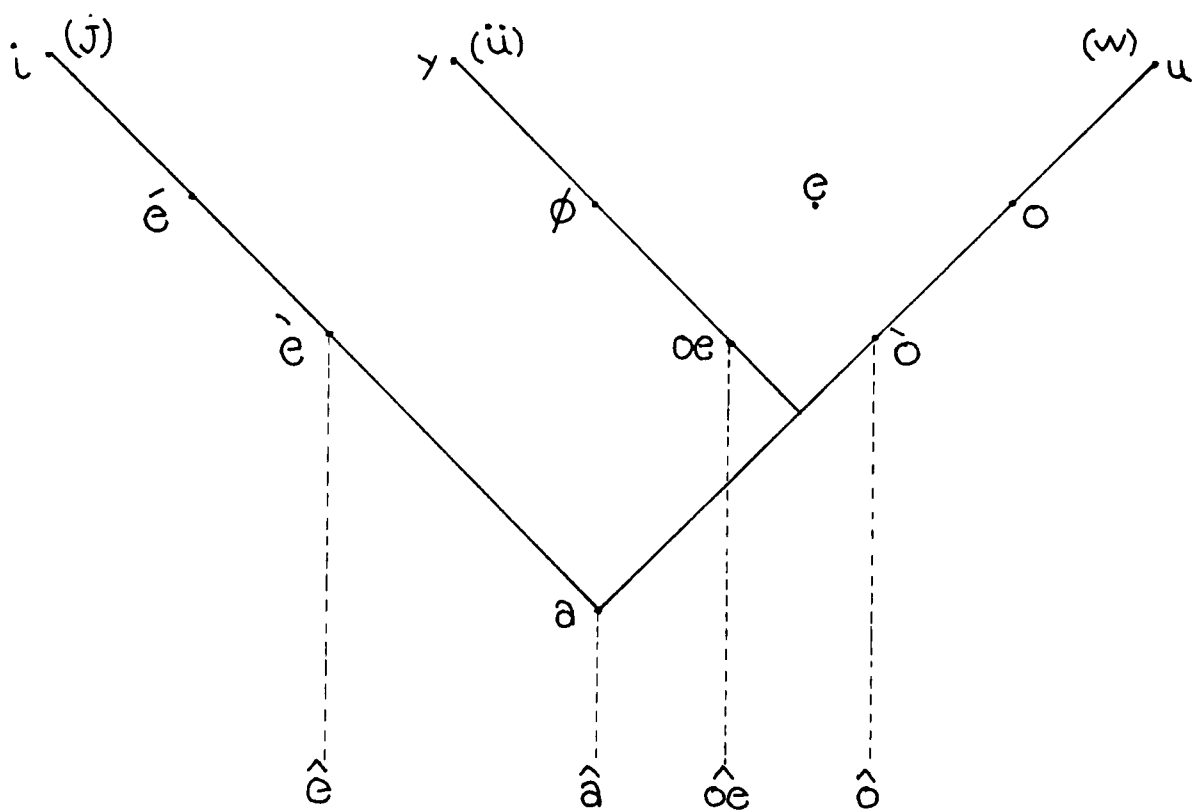


LES VOYELLES

- i: aperture minima, du 1^edegré: (i/é,è,a), non labialisé (i/y,u)
- y: aperture minima, du 1^edegré: (y/ø, antérieur (y/u),
labialisé (y/i)
- u: aperture minima, du 1^edegré: (u/o,ò), postérieur (u/y)
- é: aperture du 2^edegré (é/i,è,a), non labialisé (é/ø)
- ø: aperture du 2^edegré (ø/u,oe,a) antérieur (ø/o, labialisé
(ø/é)
- o: aperture du 2^edegré (o/u,ò,a), postérieur (o/ø)
- è: aperture du 3^edegré (è/a,é,i), non labialisé (è/oe,ò), non
nasal (è/ê)
- oe: aperture du 3^edegré (oe/a,ø,y), antérieur (oe/ò), labialisé
(oe/è), non nasal (oe/oê)
- ò: aperture du 3^edegré (ò/a,o,u), postérieur (ò/oe), non nasal
(ò/ô)
- a: aperture du 4^edegré (a/ò,o,u;a/é,è,i), neutre, non nasal
(a/â)
- ê: nasal (ê/è), antérieur non labialisé (ê/ô)
- oê: nasal (oê/oe), antérieur labialisé (oê/ê)
- ô: nasal (ô/ò), postérieur (ô/ê)
- â: nasal (â/a), neutre quant à l'arrondissement des lèvres

TABLEAU II

LES PHONEMES VOCALIQUES DU FRANCAIS D'HAITI



LES SUPRASEGMENTAUX EN FRANÇAIS D'HAÏTI

L'accent tombe sur la dernière syllabe du mot, du groupe rythmique ou de la phrase, comme en français standard.

L'intonation de phrase est la même. Cependant - influence du Créole, peut-être - les interrogations avec 'est-ce que' sont presque toujours à intonation descendante.

Le rythme de la phrase en français haïtien tend à être moins rapide qu'en français standard. La raison en est dans le maintien du e caduc dans la plupart des contextes où il tombe en français standard. Les souvenirs livresques y sont pour beaucoup.

LES SIGNES DEMARCATIFS

Ils sont les mêmes qu'en français standard, sinon qu'il y a surenchère en français haïtien au niveau de la liaison. A force de se surveiller pour éviter des liaisons interdites, il arrive d'en faire d'assez insolites.

LES PHONEMES DU CREOLE HAITIEN

LES CONSONNES

Le phonème p.

L'identité phonologique de ce phonème est attestée par les oppositions suivantes:

p/b: (non sonorité/sonorité): pe/be (peur-beurre)
 p/f: (bilabial/labiodental) : pe/fe (peur-fer)
 p/m: (non nasalité/nasalité): palèt/malèt (palais-malette)

Le phonème p se réalise en Haiti comme une occlusive bilabiale sourde, non nasale. Sa prononciation est assez relâchée.

Le phonème b.

L'identité phonologique de ce phonème est attestée par les oppositions faites au sujet de p et des suivantes:

b/v: (bilabial/labiodental): bâ-vâ (banc-vent)
 b/m: (non nasal/nasal) : buș-muș (bouche-mouche)

Le phonème b se réalise en Haiti comme une occlusive bilabiale sonore, non nasale. Sa prononciation est un peu relâchée.

Le phonème f.

L'identité phonologique du phonème f est attestée par les oppositions suivantes:

f/p: (labiodental/bilabial): fân-pân (fendre-pendre)
 f/v: (non sonorité/sonorité): fân-vân (fendre-vendre)

Le phonème f se réalise en Haiti comme une fricative labiodentale sourde articulée d'une façon relâchée.

Le phonème v.

L'identité phonologique du phonème v est attestée par les oppositions suivantes:

v/f: (sonorité/non sonorité): ve-fe (verre/fer)
 v/b: (labiodental/bilabial) : vòl-bòl (vol-bol)

Le phonème v se réalise en Haiti comme une fricative labiodentale sonore, articulée faiblement.

Le phonème t.

L'identité phonologique du phonème t est attestée par les oppositions suivantes:

t/d (non sonorité/sonorité): rat-rad (rat-habit)
 t/n (non nasalité/nasalité): pat-pan (patte-panne)

Ce phonème se réalise en Haiti comme une occlusive apico-post-dentale sourde.

Le phonème d.

L'identité phonologique du phonème d est attestée par les oppositions suivantes:

d/t (sonorité/non sonorité): dâ/tâ (dent-temps)
 d/n (non nasalité/nasalité): mòd/mòn (mode-montagne)

Ce phonème se réalise en Haiti comme une occlusive apico-post-dentale sonore, doucement articulée.

Le phonème s.

L'identité phonologique du phonème s est attestée par les oppositions suivantes:

s/z: (non sonorité/sonorité): sel-zel (selle-ailes)
s/ʃ: (sifflante/chuintante): bus-buʃ (bourse-bouche)

Ce phonème se réalise en Créole d'Haiti comme une sifflante sourde continue, articulée avec la pointe de la langue derrière les dents inférieures.

Le phonème z.

L'identité phonologique du phonème z est attestée par les oppositions suivantes:

z/s: (sonorité/non sonorité): pòz-pòs: air-poste
z/ʒ: (sifflante/chuintante): zòn-ʒòn: zone-jaune

Ce phonème se réalise en Haiti comme une sifflante sonore continue, articulée avec la pointe de la langue abaissée derrière les dents inférieures.

Le phonème ʃ.

L'identité phonologique du phonème ʃ est attestée par les oppositions suivantes:

ʃ/ʒ: (non sonorité/sonorité): ʃâm-ʒâm: chambre/jambe
ʃ/s: (chuintante/sifflante): ʃak-sak: chaque/sac

Ce phonème se réalise en Haiti comme une chuintante sourde continue.

Le phonème ʒ.

L'identité phonologique du phonème ʒ est attestée en Créole haitien par les oppositions suivantes:

ʒ/ʃ: (sonorité/non sonorité): ʒwé-ʃwé: jouer-échouer
 ʒ/z: (chuintante/sifflante): ʒès-zès: geste-zest

Ce phonème se réalise en Haiti comme une chuintante sonore continue.

Le phonème k.

L'identité phonologique du phonème k est attestée en Créole haitien par l'opposition suivante:

k/g: (non sonorité/sonorité): bak-bag: plateau-bague

Ce phonème se réalise en Haiti comme une occlusive dorsale sourde, réalisée de façon plus ou moins postérieure, dépendant de la voyelle qui suit.

Le phonème g.

L'identité phonologique du phonème g est attestée par l'opposition avec le phonème k.

g/k: (sonorité/non sonorité): gòl-kòl: gaule-cravate

Ce phonème se réalise en Haiti comme une occlusive dorsale sonore, réalisée de façon plus ou moins postérieure, dépendant de la voyelle qui suit.

Le phonème m.

L'identité phonologique du phonème m est attestée

en Créole par les oppositions suivantes:

m/p: (nasalité/non nasalité): malet-palet: malette-palais
 m/b: (nasalité/non nasalité): mòn-bòn: montagne-bonne
 m/n: (labialité/apicalité) : mê-nê: main-nez

Ce phonème se réalise en Haiti comme une occlusive bilabiale nasale sonore.

Le phonème n.

L'identité phonologique du phonème n est attestée par les oppositions suivantes:

n/m: (apicalité/labialité): nê-mê : nez-main
 n/d: (nasalité/non nasalité): nat-dat : nattes-date
 n/t: (nasalité/non nasalité): pan-pat : panne-pattes
 n/ɲ: (apicalité/dorsalité): pêɲ-pêɲ : peine-peigne

Ce phonème se réalise en Haiti comme une occlusive apico-dentale nasale sonore.

Le phonème ɲ.

L'identité phonologique du phonème ɲ est attestée par l'opposition avec le phonème n.

ɲ/n: (dorsalité/apicalité): pêɲ-pêɲ: peigne-peine

Ce phonème se réalise en Haiti comme une occlusive prépalatale sonore nasale.

Les deux phonèmes l et r sont en dehors du système des oppositions directes avec les autres consonnes.

Le phonème l.

L'identité phonologique du phonème l est attestée par le rapprochement fait avec r qui s'oppose à lui.

l/r: (apicalité/uvularité): lèd-rèd: laid-raide

Ce phonème se réalise en Haiti comme une latérale apico dentale sonore.

Le phonème r.

L'identité phonologique du r est attestée par son opposition à l qui, comme lui, est en dehors du système des oppositions directes avec les autres consonnes.

r/l: (uvularité/apicalité): ri-li: rire-lire

Le phonème r se réalise comme un uvulaire. Suivant la voyelle qui l'accompagne, il peut parfois se réaliser comme une fricative sonore vélaire, très proche du w.

Le phonème é

L'identité phonologique du phonème é est attestée par les oppositions suivantes:

é/i (aperture 2^edegré/aperture 1^edegré): pré-pri:
proche-prix
é/o (non labialisé/labialisé): me-mo: voici-mot
é/è (aperture 2^edegré/aperture 3^edegré): fré-frè:
frais-frère

Le phonème é se réalise comme une voyelle antérieure, non labialisée, d'aperture moyenne, entre celle du i et celle du è.

Le phonème o.

L'identité phonologique du phonème o est attestée par les oppositions suivantes:

o/ò (aperture du 2^edegré/aperture du 3^edegré): mo-mò
mot-mort
o/u (aperture du 2^edegré/aperture du 1^edegré): po-pu
peau-poux
o/é (labialisé/non labialisé): karo-karé carreau-carré

Ce phonème se réalise en Haiti comme une voyelle postérieure labialisée, d'aperture intermédiaire entre celle de u et celle de ò.

Le phonème è.

L'identité phonologique de è est attestée par les oppositions suivantes:

è/é (aperture 3^edegré/aperture 2^edegré): m^è-m^é mère-mai
 è/ò (non labialisé/labialisé): k^è-k^ò coeur-corps
 è/a (aperture 3^edegré/aperture 4^edegré): t^è-ta terre-tard

Ce phonème se réalise en Haiti comme une voyelle antérieure non labialisée, d'aperture intermédiaire entre celle de é et celle de a.

Le phonème ò.

L'identité phonologique de ò est attestée par les oppositions suivantes:

ò/o (aperture 3^edegré/aperture 2^edegré): m^ò-m^o mort-mot
 ò/è (labialisé/non labialisé): r^òl-r^èl rôle-cris
 ò/a (aperture 3^edegré/aperture 4^edegré): m^òl-mal mol-malle

Ce phonème se réalise en Haiti comme une postérieure labialisée d'aperture intermédiaire entre celle de o et celle de a.

Le phonème a.

L'identité phonologique du phonème a est attestée par les oppositions suivantes:

a/è (aperture 4^edegré/aperture 3^edegré): bak-b^èk
 plateau-bec
 a/ò (aperture 4^edegré/aperture 3^edegré): ba-b^ò bar-bord

Le phonème a se réalise en Haiti comme une voyelle centrale, d'aperture maxima.

Le phonème ê.

L'identité phonologique du phonème ê est attestée par les oppositions suivantes:

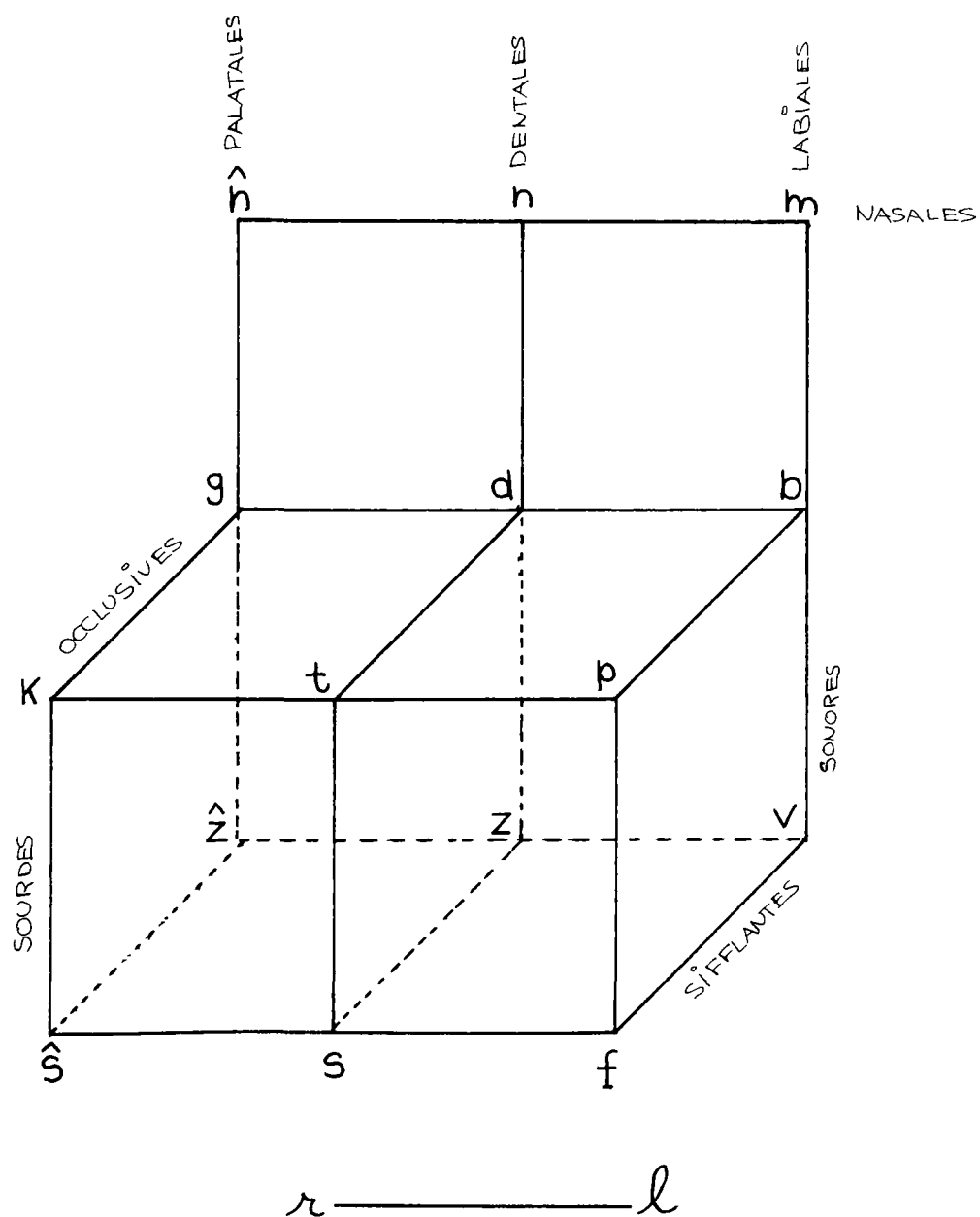
DEFINITION ET CLASSEMENT DES PHONEMES DU CREOLE

LES CONSONNES

- p: sourd (p/b), bilabial (p/f, p/t, p/s, etc), non nasal (p/m).
- b: sonore (b/p), bilabial (b/v, b/d, b/z, etc), non nasal (b/m).
- f: sourd (f/v), labiodental (f/p, f/t, f/k, etc).
- v: sonore (v/f), labiodental (v/b, v/d, v/g, etc).
- t: sourd (t/d), apical (t/p, t/f, t/s, etc), non nasal (t/n).
- d: sonore (d/t), apical (d/b, d/v, d/z, etc), non nasal (d/n).
- s: sourd (s/z), sifflant (s/t, s/ʃ, etc).
- z: sonore (z/s), sifflant (z/d, z/ʒ, etc).
- ʃ: sourd (ʃ/ʒ), chuintant (ʃ/s, ʃ/k, etc).
- ʒ: sonore (ʒ/ʃ), chuintant (ʒ/z, ʒ/g, etc).
- k: sourd (k/g), dorsal (k/ʃ, k/s, k/t, etc).
- g: sonore (g/k), dorsal (g/ʒ, g/z, g/d, etc).
- m: nasal (m/b, m/p), bilabial (m/n).
- n: nasal (n/t, n/d), apical (n/m, n/ɲ).
- ɲ: prépalatal (ɲ/n).
- l: latéral (l/r).
- r: fricative uvulaire, labial (r/b, r/d).

TABLEAU III

LES PHONEMES CONSONANTIQUES DU CREOLE D'HAITI

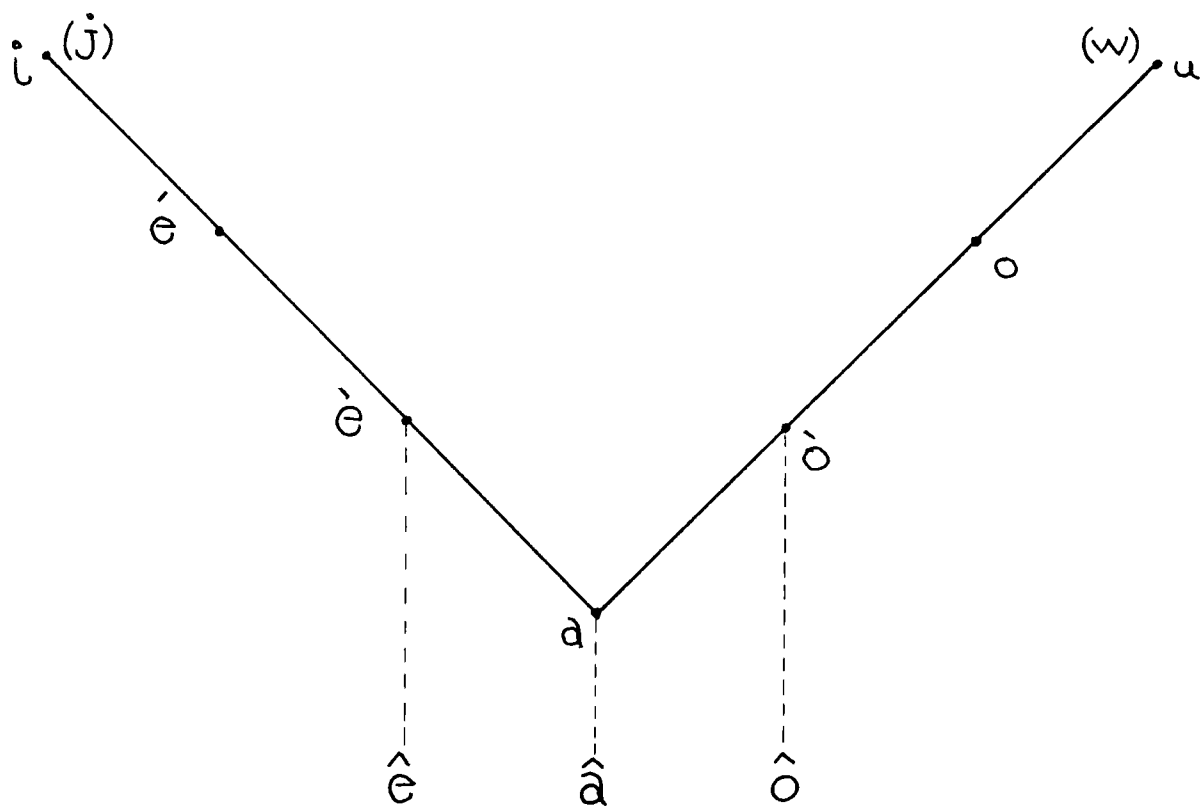


LES VOYELLES

i:	aperture minima du 1 ^e degré:	(i/é,è,a), non labialisé (i/u)
u:	aperture minima du 1 ^e degré:	(u/o,ò), labialisé (u/i)
é:	aperture du 2 ^e degré:	(é/i,è,a), non labialisé (é/o)
o:	aperture du 2 ^e degré:	(o/u,ò,a), labialisé (o/é)
è:	aperture du 3 ^e degré:	(è/a,é,i), non labialisé (è/ò), non nasal (è/ê)
ò:	aperture du 3 ^e degré:	(ò/a,o,u), labialisé (ò/è), non nasal (ò/ô)
a:	aperture maxima:	(a/ò,o,u,è,é,i), neutre, non nasal (a/â)
ê:	nasal:	(ê/è), antérieur non labialisé (ê/ô)
ô:	nasal:	(ô/ò), postérieur (ô/ê)
â:	nasal:	(â/a), neutre quant à l'arron- dissement des lèvres.

TABLEAU IV

LES VOCALIQUES DU CREOLE D'HAITI



LES SUPRASEGMENTAUX EN CREOLE HAITIEN

L'accent de mot tombe sur la dernière syllabe du mot. L'accent de groupe rythmique tombe sur le dernier mot du groupe. L'accent de phrase tombe normalement sur la dernière syllabe du dernier mot de la phrase.

L'intonation des phrases déclaratives est du type ascendant - descendant. L'intonation des phrases interrogatives avec réponses par oui ou non est montante. Cependant, quand la structure est-ce que est utilisée, l'intonation est descendante. Les phrases interrogatives avec mots interrogatifs ont une intonation descendante.

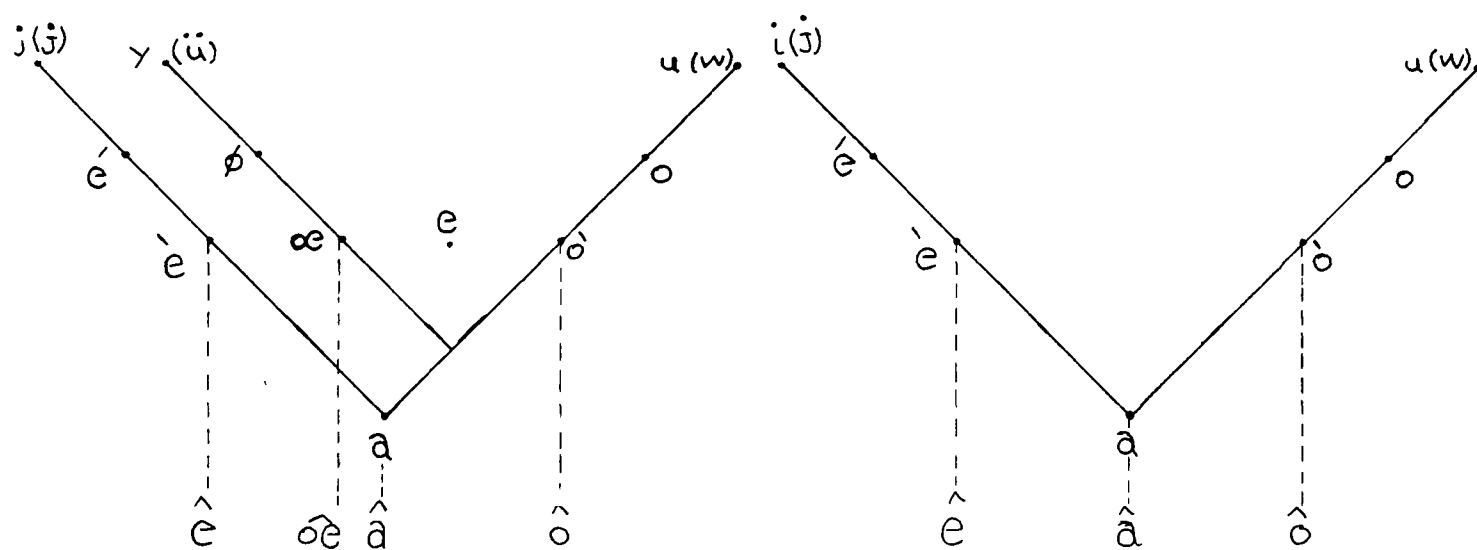
LES SIGNES DEMARCATIFS

Les liaisons normales se font dans la chaîne parlée. Cependant, il n'y a pas de sons transitoires entre deux mots pour marquer la liaison, comme c'est le cas pour le pluriel en français par exemple. Les phénomènes d'élision sont, par contre, très fréquents. C'est ce qui explique les différents allomorphes de plusieurs morphèmes (pluriel, articles, pronoms sujets, etc...), li, jo, nu, mwê, wu.

LES VOYELLES

	<u>Hauteur de la langue</u>	<u>Avant</u>	<u>Centre</u>	<u>Arrière</u>
FRANCAIS	haut	i	y	u
	mi haut	é	ø	(e)
	mi bas	è	oe	ò
	bas		a	
	nasales	ê	oê	â
CREOLE	haut	i		u
	mi haut	é		o
	mi bas	è		ò
	bas		a	
	nasales	ê		â
	Position des lèvres	non ar- rondie	arron- die	arron- die

TABLEAU V

COMPARAISON DES GRILLES VOCALIQUES DU
FRANCAIS ET DU CREOLE D'HAITIVOYELLES FRANÇAISESVOYELLES CRÉOLES

De la comparaison des deux grilles phonémiques vocaliques du Français et du Créole d'Haiti, il ressort les remarques suivantes:

Il manque au Créole toute la série des voyelles arrondies antérieures du Français (y), (ø), (oe), (oê). Il manque aussi le schwa /e/. Dans les milieux cultivés on tend à utiliser /ø/ et /oe/ au lieu de /é/ et /è/.

Cette différence entre les deux systèmes est une source de difficultés réelles pour les écoliers haitiens, et même pour des adultes qui n'ont jamais su faire l'opposition "labialisée"- "non-labialisée". De mauvaises habitudes articulatoires ont été contractées par ces derniers étant enfants; ils en portent les stigmates toute leur vie.

C'est une cause d'interférence du Créole sur le système vocalique du Français. On peut la prévenir en faisant porter les exercices sur l'opposition "antérieure non-labialisée"- "antérieure labialisée".

Les exercices de correction phonétique porteront par exemple sur l'opposition (i)-(y): exemples (ri)-(ry) "riz"- "rue", (gri)-(gry) "gris"- "grue".

Il est à noter que des mots français avec le son (y) ont aussi en contrepartie en Créole un mot avec le son (u). Là, l'opposition portera sur l'opposition "antérieure labialisée" - "postérieure labialisée". Exemple: (suse)-(syse).

Il va sans dire que des considérations analogues doivent être faites pour opposer (ø) à (é), (oe) à (è), (oê) à (ê).

De la comparaison de la distribution des phonèmes vocaliques du français et du créole on peut tirer les conséquences suivantes: en français les phonèmes (oe) et (ò) n'arrivent jamais en finale en position ouverte. Force est de les présenter systématiquement pour soigner la prononciation. En créole, le phonème (ò) peut arriver en position finale en syllabe ouverte, contrairement au français. Un tel contexte est l'occasion privilégiée pour soigner le phonème (r) qui n'a pas le privilège d'occurrence en finale. Exemple: (bôr) au lieu de (bò), (kôr) au lieu de (kò).

Les exercices systématiques avec le schwa devraient tenir compte d'exemples illustrant la loi des trois consonnes pour que sa bonne prononciation - différente du (é)-devienne une habitude d'ordre presque physiologique.

TABLEAU VII

COMPARAISON DES CONSONNES EN FRANÇAIS ET EN CRÉOLE

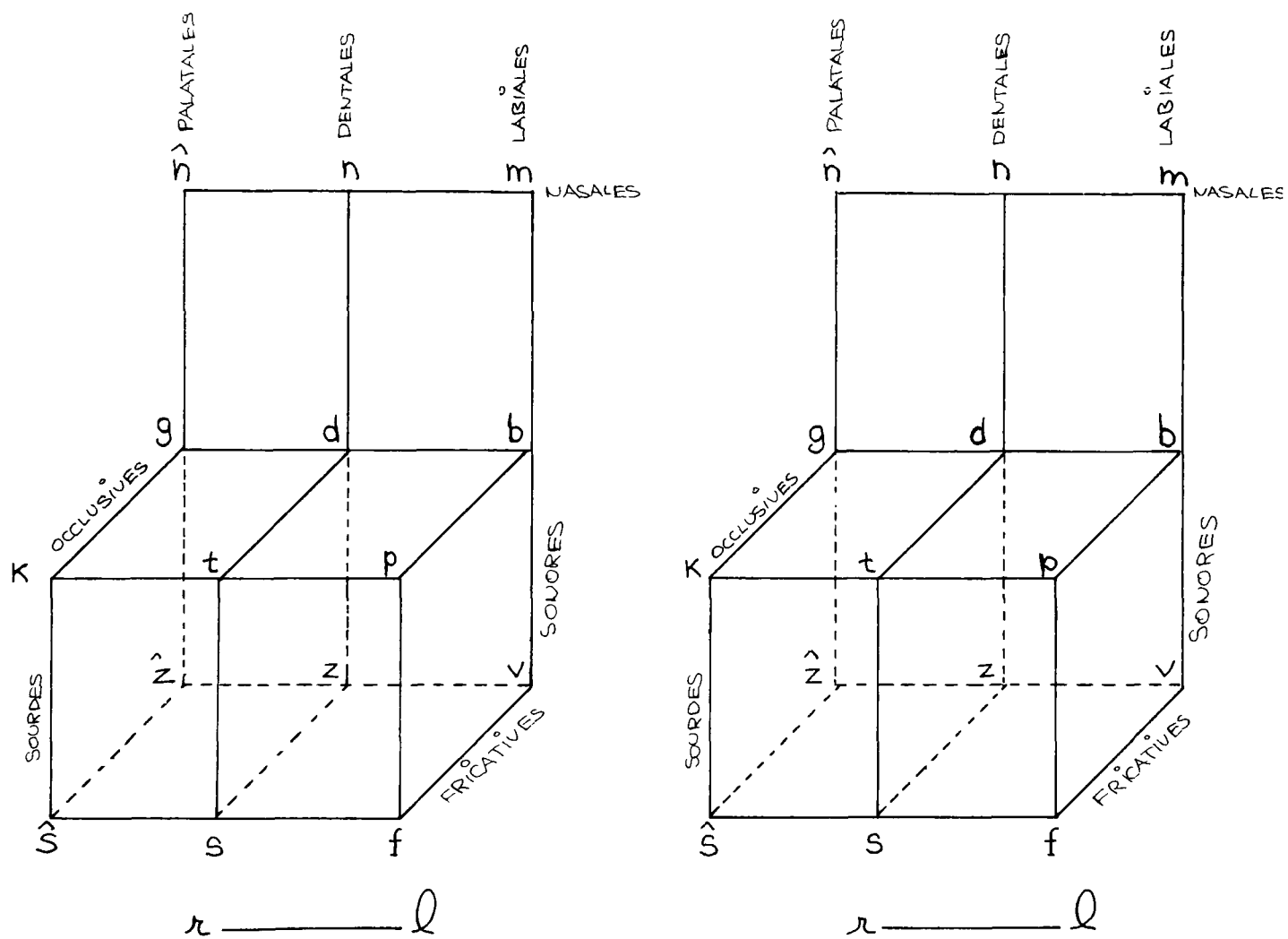
CONSONNES FRANÇAISESCONSONNES CRÉOLES

TABLEAU VIII

DISTRIBUTION DES CONSONNES EN FRANCAIS ET EN CREOLE

	COMPARAISON															
	p	b	t	d	k	g	f	v	s	z	ʒ	m	n	ɲ	r	l
INITIALE	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	(C)	C
MEDIALE	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	(C)	C
FINALE	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
	C	C	C	C	C	(C)	C	C	C	C	C	C	C	C		(C)

N.B. Les parenthèses indiquent des restrictions dans la distribution du phonème.

De la comparaison de la distribution des consonnes en condition libre on peut tirer les constatations suivantes :

(r) En position initiale de mot et devant voyelles arrondies arrières, le (r) créole se réalise par le (w). Cette lacune doit être en vue dans les exercices de correction phonétique et dans les tests de discrimination et de différenciation.

En position médiane, le (r) créole n'apparaît pas en borne de syllabe devant les occlusives. C'est un point capital à garder en mémoire.

En position finale, le (r) ne se produit jamais en créole. Le (r) français a donc une plus grande liberté d'occurrence que le (r) créole. Donc, toute méthode de français pour l'écolier haïtien devrait prévoir des exercices systématiques de phonétique portant spécialement sur le traitement du (r).

(g) Le (g) précédé d'une voyelle nasale ne se produit pas en créole. C'est plutôt la vélaire (n) qui se réalise spécialement en position finale de mot. Cette variante combinatoire est assimilée par certains à un phonème. La présente description la considère comme un allophone de (g) dans le contexte de voyelle nasale en position finale.

(l) Le phonème (l) présente des lacunes dans sa distribution en créole. En effet, en position finale, il ne se produit pas s'il est en combinaison avec occlusives et les fricatives labio dentales. Exemple: (raf) "rafle", (tâp) "temple", (kapab) "capable". Il doit donc être soigné dans cet environnement spécial.

Les consonnes nasales exercent assez souvent une assimilation sur les syllabes de voyelles d'autres syllabes en créole. Cette assimilation à distance peut être progressive ou régressive. Alors que dans l'environnement de consonnes nasales on ne peut rencontrer de voyelles nasales en français, le plus souvent c'est le contraire qui se produit en créole.

Les occlusives sonores (b) et (d) du français précédées de voyelles nasales, ne se comportent pas de la même façon qu'en créole. La consonne nasale correspondante survient dans cette position entre la nasale et l'occlusive. (m) dans l'environnement d'une labiale française, (n) dans l'environnement d'une dentale française. Exemple: (sâm) "chambre," (bôm) "bombe", (tôm) "tombe", (tân) "tendre", (košôdên) "cochon d'Inde", (bân) "bande".

COMPARAISON DES COMBINAISONS DE CONSONNES
EN FRANCAIS ET CREOLE

Les consonnes se comportent différemment selon qu'elles sont libres ou bien forment groupe ensemble. Ces combinaisons (clusters) complètent l'étude de la distribution des consonnes et indiquent pas mal de "restrictions" dans les deux systèmes phonologiques du Créole et du Français.

Les trois tableaux suivants illustrent la distribution comparée des groupes de deux ou plus de consonnes en positions initiale, médiale et finale de mot.

REMARQUES SUR L'ETUDE DES COMBINAISONS PERMISSIBLES

De façon générale, le créole n'admet pas un groupe de deux consonnes (sauf avec /r/ et /l/) à l'initiale. Là où un mot français a deux plosives à l'initiale, sa contrepartie créole garde seulement la deuxième consonne. Des mots commençant par "ptero" seraient mal prononcés en créole.

A l'initiale, comme en finale, les plosives suivies de /t/ sont inconnues en créole. Les groupes /pt/, /kt/, présentent des problèmes pour l'écopier haitien et même pour des adultes qui ne se surveillent pas. On dira /ak/ au lieu de /akt/, /rap/ au lieu de /rapt/. Les groupes /st/, /sp/, /sm/ présentent des problèmes à l'initiale et en finale. En position initiale, il se crée, selon le patron créole, une voyelle épenthétique /è/ devant le /s/. Le mot /spésjal/ a pour contrepartie /èspésjal/, le nom /stéfèn/ s'entend /èstéfèn/. En position finale, la consonne qui suit /s/ tomberait purement et simplement, conformément au patron phonétique du créole. Le mot /astr/ a pour contrepartie /as/ en créole; la contrepartie du mot ouest est /wès/.

On peut grouper quelques combinaisons qui créent le même type de difficultés en finale: /pt/, /kt/, /st/, /tm/, /sm/, /mn/, /r/ et /l/ précédées ou suivies de plosives. A titre d'exemples:

/ak/	"acte"	/bab/	"barbe"
/korek/	"correcte"	/mak/	"marque"
/rès/	"reste"	/tat/	"tarte"
/las/	"asthme"	/zam/	"armes"
/katésis/	"catéchisme"	/bòn/	"bornes"
/tâp/	"temple"	/bòm/	"bombe"
/pjas/	"piastre"	/kal/	"calme"

En position médiale, le créole n'admet pas plus de trois consonnes, et encore, dans des conditions bien déterminées.

Si la première consonne doit être un /r/, le mot est irrecevable en créole; exemple: /palmâte/ "parlementer". S'agit-il d'une plosive devant les groupes /str/, /spr/, /spl/ par exemple, ce mot doit s'infléchir suivant le patron phonétique du créole. Exemple: /èstrè/ "extrait", /èspre/ "exprès", /èspliké/ "expliquer".

Ces quelques difficultés à travers les exemples ci-dessus montrent tout le fini que doit avoir l'enseignement du professeur pour neutraliser les interférences du créole sur le français. Le professeur de langue française en Haiti a donc un travail intéressant à accomplir en présence de ces différences constantes entre les deux systèmes phonologiques.

Dans la mesure où il dispose d'une bonne description différentielle des deux langues, son travail de correction phonétique sera plus facile et il peut exploiter les résultats de cette analyse avec profit.

ANALYSE DIFFERENTIELLE DES SUPRASEGMENTAUX

Il n'a pas paru opportun d'étudier séparément les suprasegmentaux dans l'une et l'autre langue puis de les comparer comme il en a été des phonèmes. Pour éviter des redites, causes de longueurs dans la présentation matérielle du travail, il a paru plus économique de présenter d'emblée la comparaison des suprasegmentaux. Les phénomènes de Rythme et d'Accent ne nécessitent pas une longue étude, dépendant plutôt de facteurs stylistiques, et ne présentent pas de différence vraiment significative. Les remarques pour l'intonation valent également pour les deux langues.

INTONATION

Les variations de hauteur de la voix sur les syllabes créent le phénomène qu'on appelle l'intonation. Dans les deux langues, les schémas d'intonation varient avec la structure de l'énoncé.

a) Intonation montante - descendante: 2-3-1

Pour les énoncés déclaratifs neutres, la voix part du niveau normal, représenté ici par 2, monte au degré supérieur, 3, à l'avant dernière syllabe, et fait une chute rapide à la

dernière syllabe. Dans l'éconcé de deux syllabes, le mouvement rapide passe du degré 2 à 1.

Exemple: Pierre boit du café. pje ap bwe kafe.

b) Intonation montante: 2-3

Ce mouvement ascendant de la voix s'enregistre dans les questions n'utilisant pas de mot interrogatif, quand on s'attend à une réponse par OUI ou NON.

Exemple: Il vient? lap vini?

Un autre cas où se produit l'intonation montante, c'est lorsque l'on emploie le patron exclamatif pour traduire une surprise. La voix peut monter à son plus haut degré suivant l'éclat de la surprise.

Exemple: Ah! Il avait un amant! â: i te gê mênaž.

c) Intonation descendante: 3-1

On rencontre l'intonation descendante dans les questions commençant par un mot interrogatif, questions pour lesquelles on n'attend pas une réponse par OUI ou NON.

Exemple: Quand vient-il? kikâ lap vini?

effets de style, l'intensité de la voix monte sur la dernière syllabe pleine. La place de l'accent est donc prévisible dans les deux langues. Il n'est donc pas proprement phonologique. Il ne sert pas à distinguer des paires de mots.

La comparaison, assez rapide, des deux langues montre qu'il n'y a pas de problèmes vraiment épineux entre les deux langues au niveau des suprasegmentaux. Le professeur peut facilement faire travailler ensemble intonation et rythme sans que les exercices soient un casse-cou pour ses élèves.

COMPARAISON DU CREOLE ET DU FRANCAIS
AU NIVEAU MORPHOSYNTAXIQUE

GENERALITES

Il serait trop ambitieux et même vain de prétendre comparer les structures de toutes les phrases possibles dans les deux langues. Ici, un choix de structures syntaxiques est présenté. Tout choix est arbitraire dans ce domaine. Cependant, par l'analyse, il est possible de trouver un énoncé minimum d'où procèdent d'autres énoncés par expansion (coordination ou subordination) et transformation. Et c'est partant de cet énoncé minimum que l'on peut décrire plus facilement des structures de plus en plus complexes.

Ici, la notion de structure grammaticale est comprise dans le sens utilisé par le professeur Robert LADO:

...The systematic formal devices used in a language to convey certain meanings and relationships.
(o.c., p.52)

Trois mots sont d'importance, dans cette citation, pour caractériser la structure grammaticale: la FORME, le SENS, les RELATIONS. Parmi les éléments pertinents utilisés dans toutes les langues comme MARQUEURS ou SIGNALISATEURS de structure, on peut retenir: l'Ordre des mots, l'Inflexion et/ou

les mots de fonction, la corrélation des formes, l'Intonation.

A cause du discrédit dans lequel le mot SENS est tombé, il faut préciser que ce n'est pas la structure qui en elle-même a un sens. C'est la corrélation entre la forme des constituants et l'ORDRE dans lequel ils se trouvent qui SIGNALE la structure. Par exemple: en créole, le mot /šwal/ suivi du monème /la/ ou du monème /jo/ indique deux sens différents, représenté par l'opposition: un/plusieurs. Si en français l'on pose "le cheval" / "les chevaux", la corrélation "le + al" et "les + aux" sert à signaler, à marquer la différence "unité/pluralité". C'est dans cette acception que le mot SENS est employé avec le mot structure. On peut donc assumer qu'un auditeur n'a pas saisi la signification structurelle de la phrase française "Pierre est venu?", s'il ne l'interprète pas comme une question. Dans cette phrase il y a les éléments suivants qui forment la structure: ordre des mots, corrélation de formes entre "Pierre" et "est venu", intonation montante.

Pour bien asseoir les éléments considérés ici comme marqueurs de structure, force est de les expliquer brièvement en les assortissant chacun d'un exemple comme illustration.

a) L'ordre des mots comme marqueur de structure

Les deux phrases "Pierre tue Paul" et "Paul tue Pierre" prononcées avec une intonation montante-descendante expriment chacune une déclaration, mais ne transmettent pas la même information. Les mêmes mots sont utilisés de part et d'autre mais c'est l'arrangement qui diffère. On a donc deux messages différents, différence due à l'ordre des mots dans les deux phrases. On peut donc conclure que l'ordre des mots est hautement significatif, ou mieux, pertinent, dans les langues qui ne sont pas totalement flexionnelles, comme le latin. En latin, la flexion est plus pertinente que l'ordre des mots.

b) L'inflexion comme marqueur de structure

L'inflexion du mot, c'est-à-dire le changement qui affecte sa forme sous certaines conditions, peut servir à signaler la structure. Ainsi, en français, les deux formes /bô/ et /bôn/ sont perçues comme signalant le genre masculin ou féminin du mot qu'ils accompagnent. Certaines langues en font un usage moins large. Mais il n'en demeure pas moins que l'inflexion joue, sur un plan ou sur l'autre, un rôle assez important pour préciser le message selon la langue.

c) Les mots de fonction comme marqueur de structure

Certaines langues, comme le latin ou le grec classique utilisent abondamment la flexion du mot pour marquer les relations entre les constituants d'une phrase. D'autres langues utilisent de petits "mots-outils" pour exprimer ces mêmes relations. Ces mots-outils portent le nom de "mots de fonction". Ils ne sont pas incorporés aux mots en question. Ils précisent uniquement la relation ou l'aspect. Par exemple, là où l'opposition de l'ACCOMPLI et de l'INACCOMPLI est exprimée en français par une inflexion, en créole c'est un simple affixe qui traduit cet aspect.

Ex: français: tu as mangé - tu manges
 créole: u te mâže - u ap mâžé

Là où le français emploie le mot de fonction "de" pour marquer la possession, le latin utilisera une flexion différente suivant la déclinaison à laquelle appartient le mot, et le créole juxtaposera le possesseur et l'objet possédé.

d) La corrélation des formes comme marqueur de structure

La corrélation des formes est une fonction bien importante. Les langues en font un usage qui varie selon la façon dont elles découpent le réel. C'est une des raisons qui

portent les linguistes à dire que certaines marques sont redondantes ou bien apportent plus d'information dans une langue que dans une autre langue. Le phénomène de l'ACCORD entre les éléments d'une phrase est une autre façon de parler de la corrélation des formes ou de la "rection" des éléments.

Dans la phrase: "Les chevaux sont forts",
 chevaux régit la forme du verbe "être"
 chevaux régit la forme de l'article "le".

e) L'intonation de la phrase comme marqueur de structure

Le sens commun répète, non sans raison, que c'est le ton qui fait la chanson. Le message peut changer du tout au tout suivant l'intonation sur laquelle il est émis. Et à ce niveau, le critère de l'ordre des mots ne joue pas beaucoup. Une même phrase prononcée avec une intonation montante-descendante ne porte plus le même message si elle est prononcée sur une intonation montante. L'intonation est donc un trait pertinent de la structure.

Exemple: 1) Jean est venu.
 2) Jean est venu?

La première (est) prononcée suivant le patron intonatif montant-descendant traduit une déclaration. La deuxième, prononcée

avec un patron intonatif ascendant, marque une question pour laquelle on attend une réponse par oui ou non.

Il va sans dire que l'Intonation aussi est hautement signalisatrice de structure.

PROCEDURE SUIVIE POUR L'ANALYSE DIFFERENTIELLE DES GRAMMAIRES

L'étude se fait en deux parties. D'abord, la comparaison de quelques traits du système morphologique permet de mettre en lumière a) les différences au point de vue forme et fonction des morphèmes; b) comment certains préfixes permettent au verbe d'exprimer le procès d'une action. Ensuite, la comparaison de quelques structures syntaxiques permet de voir comment les éléments sont imbriqués dans la phrase. Pour ce, les éléments de la structure sont explicités (FORME). Les deux structures sont supposées contenir le même message (SENS). L'on doit vérifier s'il y a des restrictions quant à leur emploi dans certains contextes (DISTRIBUTION).

FORME, SENS, DISTRIBUTION: voilà les trois critères fondamentaux auxquels on peut valablement se référer pour prévoir les interférences qui peuvent être causées par les différences structurelles entre les deux langues.

Pour chacune des deux langues, une description structurale sera donnée. Elle sera cataloguée comme étant une assertion, une question ou un ordre. Ensuite viendra la comparaison point par point des deux structures.

FORME ET FONCTION DE QUELQUES MONEMES

Problème 1: oppositions de genre et de nombre du déictique.

FORME:

	masculin	féminin
singulier	/le/	/la/ la / a / lâ / â
pluriel	/lé/ / /léz/	jo

FONCTION:

En français, ces monèmes, appelés articles, contribuent à indiquer le genre et le nombre du nom auquel ils se rapportent.

En créole, la notion de genre du nom n'est pas exprimée. Le déictique marque seulement le nombre du nom auquel il se rapporte.

DISTRIBUTION:

En français, le déictique se place avant le nom.

En créole il se place toujours après.

Remarque: Les quatre formes du déictique en créole sont dues à des faits morphophonologiques:

/la/ arrive après des mots finissant par consonne orale.
 /lâ/ arrive après des mots finissant par consonne nasale.
 /a/ arrive après des mots finissant par voyelle orale.
 /â/ arrive après des mots finissant par voyelle nasale.

Problème 2: Oppositions des nombres dans certains noms:
 unité/pluralité

FORME:

/aj/ / /o/	pas d'opposition
travail/travaux	/travaj/

FONCTION:

En français, la différence entre /aj/ / /o/ sert à marquer l'opposition unité/pluralité.

En créole, la présence du déictique seule apporte une information sur le nombre.

DISTRIBUTION:

En français, l'opposition /aj/ / /o/ est restreinte à une petite liste de mots. Dans la plupart des cas, c'est le déictique qui informe sur le nombre du nom.

En créole, la forme du nom est invariable au point de vue du nombre.

Problème 3: Adjectifs: oppositions de genre

FORME:

/ò/ - /òn/	
bon - bonne	/bò/

FONCTION:

L'opposition des deux formes en français sert à marquer l'opposition masculin/féminin dans les adjectifs. (Il faudrait sortir toute la liste des différentes formes, ce qui est inutile ici. L'exemple n'est qu'une suggestion de problèmes possibles).

En créole, l'adjectif est invariable.

DISTRIBUTION:

Selon le groupe formel auquel appartient l'adjectif, il peut changer de forme du masculin au féminin.

En créole, l'adjectif est toujours invariable.

Problème 4: Opposition de flexions du verbe pour marquer les temps en français; opposition de préfixes pour les aspects en créole. En raison de problèmes multiples, ce point mérite un long et profond développement.

Si en créole, la flexion du pronom marque la personne à laquelle se trouve le verbe, rôle qu'il remplit partiellement en français, il n'en est pas de même du verbe. Le verbe n'a qu'une forme en créole contrairement aux nombreux suffixes qui marquent personne, genres, modes et temps en français. Donc, première différence importante entre les deux systèmes

verbaux du créole et du français, le verbe est invariable en créole et il a de multiples variations en français.

Nombreux sont ceux-là qui se penchent sur l'étude des verbes en créole et qui malheureusement les traitent avec les canons du français et des langues romanes. Une telle démarche a amené Robert HALL, jr à écrire en 1953 dans Haitian Creole, p. 12: "the verb forms fall into the 'conjugations' typical of romance languages." Voici les caractéristiques des quatre conjugaisons relevées par HALL, jr:

- 1) La terminaison - é: /mâʒe/ "manger"
- 2) La terminaison - i: /vini/ "venir"
- 3) La terminaison zéro: /we/ "voir"
- 4) La chute de la consonne finale du 'radical': vom(-s) "vomir".

Une telle classification est pour le moins inquiétante. Avec une pointe de malice, VOORHOEVE en a dénoncé le manque de sérieux: "Quelle fonction a cette distinction, particulièrement en créole, où les verbes sont "conjugués" au moyen de préfixes? On pourrait, avec tout autant de raison, classer les verbes d'après leurs consonnes initiales." (cité par Marcel d'ANS, O.C., pp. 25-26)

La grande erreur de pareilles analyses est de ne pas découvrir que le créole a ses catégories spécifiques pour indiquer le procès de l'action en cours. Le créole n'a pas de conjugaisons déterminées par des formes dérivationnelles. Il

n'a pas non plus la catégorie du temps, au sens usuel du mot dans la grammaire, ni celle du mode. Le créole utilise de préférence des préfixes pour marquer l'ASPECT, c'est-à-dire le type d'action en cours. Par conséquent, parler d'un subjonctif passé deuxième forme en créole est une affirmation vraiment farfelue.

Les exemples suivants permettent de voir le jeu des préfixes en créole pour indiquer l'ASPECT:

m ap mâze	Ponctuel	Je mange
m pral mâze	l'Inaccompli	Je vais manger
m te mâze	l'Accompli	J'ai mangé
m fek mâze	Perfectif - complétif	Je viens de manger

Treize ans après HAITIAN CREOLE, Robert HALL, jr a donné un point de vue qui atténue les conclusions citées ci-dessus et qui est mieux en harmonie avec les caractéristiques véritables du verbe en créole. La page mérite d'être reproduite pour faire le point sur la question.

Not only in grammatical markers, but also in categories of inflection, do we find marked differences between pidgins and creoles, on the one hand, and on the other, the languages we are accustomed to think as normal. Pidgins and creoles often fail to show many of our familiar categories of grammatical inflection - especially number, case, gender and tense. This was, in the formation of pidgin languages, one of the major types of simplification that speakers of European languages considered necessary in order to make themselves understood by the natives with whom they came in contact.

But these particular categories are far from universal or essential, and pidgins and creoles develop new categories on their own (often, though not always, carried over from the native languages of the region they are spoken or from which their speakers originally came). In Haitian Creole, for instance, all contrasts of number, person, and tense have been lost in the verb, and every verb has only one form used in inflection: for example, /gade/ "keep, kept, will keep" etc. (...) However, Haitian Creole has developed a new set of inflectionally bound prefixes whose occurrence with a form is our criterion for determining whether or not that form is a verb. These prefixes show, not tense, but aspect, that is, the type of action that is involved: whether it is going on and not yet finished (imperfective, durative), or is finished and completed (perfective, completive).

(Robert HALL, jr: Pidgin and Creole languages, 1966, pp 58-59).

Ces explications sont nécessaires pour comprendre les problèmes de l'étudiant haïtien ayant à étudier et à appliquer les conjugaisons de verbes du français.

Problème 5: Verbes: façons de percevoir le type d'action en cours.

FORME:	FRANCAIS	CREOLE
	Flexions différentes du verbe	Forme invariable du verbe mais utilisation de certains préfixes
Exemples:	je fume	ponctuel
	je fume	habituel
	j'ai fumé	accompli
	je fumais	duratif
	je viens de fumer	perfectif
	je vais fumer	inaccompli
	je fumerai	futur
		m ap fimê
		m fimê
		m te fimê
		m t(é) ap fimê
		m fek fimê
		m pral fimê
		m (v)a fimê

FONCTION:

Accent mis sur le moment
précis de l'action

Accent mis sur l'action
envisagée dans son dé-
roulement.

DISTRIBUTION:

Formes variables avec la
nature du verbe (transi-
tif ou non) et le groupe
auquel il appartient.

Formes utilisées sans
restriction

L'attention doit être attirée sur l'inexistence de la forme passive dans le système verbal du créole. L'action subie par le sujet n'est pas sentie. C'est toujours du point de vue de l'auteur que l'action exprimée par le verbe est considérée.

Une phrase telle que: "La souris est mangée par le chat" ne sera comprise que du point de vue du chat:
s̃at la mâže surit la.

Problème 6: Dérivation, facteur de productivité dans les langues

Il est à signaler que le créole ne connaît pas le processus de dérivation. Il n'a jamais été mis en mesure de créer lui-même ses mots parce que, en coexistence constante avec le français, en situation de diglossie, l'approvisionnement en mots dérivés est assuré par le français. De cette façon, il semble qu'il n'y a presque pas d'emprunt quand les mots français

passent ainsi dans le lexique créole avec armes et bagages. Donc, on peut dire que la dérivation se fait en français et que le créole n'importe que du produit fini.

Problème 7: Les pronoms personnels sujets en français et en créole.

En français, les pronoms personnels sujets sont au nombre de six. Ils remplacent le sujet et indiquent la personne du verbe. En créole, ils sont au nombre de cinq et indiquent la personne du verbe. Si l'auditeur ne perçoit pas le pronom sujet, il perd une importante information en créole, étant donné que le verbe est invariable. Les voici dans l'ordre habituel:

singulier:	1) je chante	m ap sâte
	2) tu chantes	u ap sâte
	3) il(elle) chante	l(i) ap sâte
pluriel:	1) nous chantons	n(u) ap sâte
	2) vous chantez	n(u) ap sâte
	3) ils(elles) chantent	j(o) ap sâte

La différence entre les deux premières personnes du pluriel en créole, (nu), est que la première est un /nu/ inclusif et la deuxième est un /nu/ non inclusif.

Les pronominaux sont dignes d'intérêt. C'est le mot (tèt) (tête) qui alors perd sa fonction lexématique pour avoir une fonction morphématique.

li tije tèt li	il s'est tué
u kasé pjé u	tu t'es cassé la jambe
pòl vān tèt li	Paul s'est vendu

COMPARAISON DE QUELQUES STRUCTURES SYNTAXIQUES

Il est difficile de légitimer le choix d'un type de structure par laquelle on commence l'analyse d'une langue. La même difficulté semble se retrouver dans le choix des exercices structuraux pour les cours de langues vivantes.

Le procédé, d'inspiration martinétiste, qui consiste à partir du morphème à l'énoncé pour former un "énoncé minimum" sert de modèle ici. Il consiste à partir de l'énoncé minimum et à arriver à tous les types de phrases de la langue par expansion et coordination. Jacqueline M.C. THOMAS en donne une définition dans Le parler Ngbaka de Bokanga, phonologie, morphologie, syntaxe; p. 69: "L'énoncé minimum, dans une langue donnée, est la combinaison du plus petit nombre de termes de cette langue, apte à former un énoncé complet et normal hors situation. Cet énoncé est naturellement hors contexte."

Se plaçant à un point de vue un peu semblable, dès 1957, dans Syntactic Structures, pp. 106-107, Noam CHOMSKY parlait des phrases noyaux comme "a kernel of basic sentences (simple declarative, active, with no complex verb or noun phrase), deriving all other sentences from these (more properly, from the string that underlie them) by transformation, possibly repeated."

Ainsi compris, l'énoncé minimum sera présenté suivant le patron SUJET + PREDICAT. Ce sera une phrase active, déclarative, comportant au plus deux membres.

COMPARAISON DES STRUCTURES

	FRANCAIS	CREOLE
FORME:	sujet + verbe + intonation montante-descendante	sujet + monème + verbe + inton. mont.-descend.
Exemple:	papa mange	papa ap mâže
CARACTERISTIQUES:		
	1) phrase déclarative	idem
	2) composé d'un sujet et d'un verbe	sujet + monème aspectuel + verbe
	3) intonation mont.-desc.	idem
SIGNIFICATION GRAMMATICALE:		
	Phrase déclarative	idem
DISTRIBUTION:	Structure normale pour les phrases déclaratives	idem
REMARQUES:	Habituer l'élève à associer la forme du verbe à l'expression du temps.	

FORME: sujet + verbe + compl. sujet + monème aspect-
 direct + inton. mont.-desc. tuel + verbe + comp.
 direct + int. mont-desc.
 Exemple: papa mange le pain papa ap mâže pê â.

CARACTERISTIQUES:

1) phrase déclarative	idem
2) sujet, verbe, comp. direct	sujet, monème, verbe, complément direct
3) intonation mont.-desc.	idem

SIGNIFICATION GRAMMATICALE

phrase déclarative	idem
--------------------	------

DISTRIBUTION: structure normale pour les idem
 phrases déclaratives

FORME: sujet + verbe + intonation sujet + monème aspect-
 montante tuel + verbe + inton.
 montante
 Exemple: papa mange? papa ap mâže?

CARACTERISTIQUES:

1) éléments dans l'ordre des phrases déclaratives	idem
2) sujet, verbe	sujet + monème aspect- tuel + verbe
3) intonation montante	idem

SIGNIFICATION GRAMMATICALE:

Question à réponse par OUI ou NON	idem
--------------------------------------	------

DISTRIBUTION: sans restriction pour idem
 marquer les questions

REMARQUE: La montée de la voix est semblable dans les deux
 langues.

FORME:	Mot int. + GV + GNS + inton. descendante	Mot int. + GNS + préf. aspectuel + GV + inton. descendante
Exemple:	Où va Paul?	Kote pol prale?

CARACTERISTIQUES:

Question avec mot inter- rogatif.	idem
Intonation descendante	idem
Inversion du sujet	sujet placé avant le verbe

SIGNIFICATION GRAMMATICALE:

Question pour laquelle on n'attend pas une réponse par OUI ou NON	idem
---	------

DISTRIBUTION: Restreint aux questions avec réponse par OUI ou NON	pas de restriction
---	--------------------

FORME:	Syntagme inter. + GNS + GV + inton. montante	Syntagme int. + GNS + préfixe aspectuel + GV + inton. descend.
Exemple:	Est-ce que Paul mange?	èské pol ap mâže?

CARACTERISTIQUES:

Utilisation d'un syntagme interrogatif	idem
Sujet placé avant le verbe	idem
Pas de préfixe verbal	préfixe verbal
Intonation descendante	idem

SIGNIFICATION GRAMMATICALE:

Question avec réponse par OUI ou NON	idem
---	------

DISTRIBUTION: pas de restrictions	idem
-----------------------------------	------

FORME:	GV + pronom personnel sujet + intonation montante	pronom pers. sujet + préf. aspectuel + GV + inton. mont.
Exemple:	mange-t-il?	li ap mâže?
CARACTERISTIQUES:		
	inversion du pronom sujet	pas d'inversion du pronom sujet
	interrogation montante	idem
SIGNIFICATION GRAMMATICALE:		
	Question avec réponse par OUI ou NON	idem
DISTRIBUTION:	Inversion limitée à l'em- ploi du pronom sujet	pas de restriction
FORME:	GV + inton. descendante	GV + inton. descend.
Exemple:	sortez	soti
CARACTERISTIQUES:		
	Forme verbale utilisée seule.	idem
	Intonation descendante	intonation descend.
SIGNIFICATION GRAMMATICALE:		
	Expression d'un ordre, d'un son hait	idem
DISTRIBUTION:	Pas de restrictions	idem

FORME:	Art. + GNS + verbe copule + adj. attr. + inton. montante-descendante	GNS + art. + adj. attr. + inton. mont.-desc.
Exemple:	Le livre est propre	Liv la pròp

CARACTERISTIQUES:

Article avant le nom	Article après le nom
Verbe copule en accord avec le sujet	Pas de verbe copule
Attribut en accord de genre et de nombre avec sujet du verbe copule.	Adjectif invariable
Intonation mont.-desc.	idem

SIGNIFICATION GRAMMATICALE:

Phrase déclarative	idem
--------------------	------

DISTRIBUTION: Pas de restrictions	Pas de restrictions
--	---------------------

FORME:	GNS + mot de fonction + compl. du nom + verbe copule + attrib. + inton. montante-descendante	GNS + compl. de nom + adj. attribut + inton. mont.-desc.
---------------	---	--

Exemple:	La tête de Pierre (est sale)	tèt pjè (sal)
-----------------	------------------------------	---------------

CARACTERISTIQUES:

Utilisation de l'article avant le nom	Pas d'article avant le nom
Utilisation d'un mot de fonction entre un nom et son complément	Pas de mot de fonction entre le nom et son complément
Util. du verbe copule	Pas de verbe copule
Accord de l'attribut avec le sujet du verbe copule	Pas d'accord entre attr. et sujet du verbe

SIGNIFICATION GRAMMATICALE:

Expression de la notion d'appartenance	idem
---	------

DISTRIBUTION: On peut rencontrer d'autres patrons avec le mot de fonc- tion "à" (un ami à moi)	Pas de restrictions
---	---------------------

FORME:	GS + GV + mot de fonction + compl. circ. de lieu	GS + préf. aspectuel + verbe + comp. circ. de lieu
Exemple:	Il va à Montréal	i pr al m ôréal.

CARACTERISTIQUES:

Utilisation mot de fonction pour marquer le lieu où l'on va.	Pas de mot de fonction pour le lieu où l'on va.
--	---

SIGNIFICATION GRAMMATICALE:

Expression d'un complément circonst. de lieu	idem
--	------

DISTRIBUTION: Le mot de fonction "à" est utilisé pour la place ou la ville où l'on va. Pour une étendue plus large: pays, continent, on emploie plutôt "en" ou "au".	Les mots de fonction sont utilisés dans les locutions empruntées toutes faites au français. Ex.: en Espagne, au Canada, à Paris.
--	--

SOMMAIRE DE DIFFICULTES RENCONTREES DANS LE CORPUS

Les quelques différences de structures dont témoigne ce corpus très réduit montrent éloquentement toute la gamme des difficultés auxquelles doivent faire face professeurs et élèves pour neutraliser les effets de l'interférence des structures du créole sur les structures du français. Il est bien vrai que la structure de la phrase créole semble aller vers une simplification du patron de sa contrepartie française. Qu'à cela ne tienne. A regarder de plus près, cette simplicité apparente

du français peut être la source de nombre de solécismes et de barbarismes de la part du locuteur créole apprenant le français. Ces problèmes, dûs à des causes structurelles, peuvent être résumés rapidement sous les chefs suivants:

- 1) La place de l'article après le nom en créole.
- 2) L'inexistence ou la non équivalence de mots de fonction en créole avec ceux du français.
- 3) Le non accord du verbe avec son sujet au point de vue du nombre.
- 4) La non inflexion des verbes en créole.
- 5) L'utilisation de préfixes verbaux pour marquer l'Aspect.
- 6) La non utilisation du procédé de l'inversion pour marquer une question.
- 7) Le non accord en genre et en nombre de l'adjectif qualificatif avec le nom qu'il qualifie.
- 8) La non utilisation du verbe copulatif entre le sujet et l'attribut du sujet.
- 9) L'absence de mot de fonction pour marquer la possession et la direction.
- 10) L'absence de la catégorie du passif en créole.

Cette liste de différence n'est nullement limitative. Elle n'est qu'une indication de problèmes pouvant causer des interférences ou bien handicaper la compréhension.

Une comparaison systématique, point par point, des structures syntaxiques des deux langues, assortie de commentaires sur la progression des exercices et sur la façon de neutraliser les interférences, se révélerait un instrument important pour l'enseignement du français en Haïti.

COMPARAISON DE QUELQUES ELEMENTS LEXICAUX

La plupart des écrivains qui se penchent sur les problèmes linguistiques du créole d'Haiti affirment péremptoirement que le créole est truffé de mots français dans une proportion de plus de 95% et, partant de cette affirmation, ils assument implicitement que le locuteur haitien n'a que des avantages en apprenant le français. Une telle assomption ne résiste pas tout à fait aux conclusions d'une analyse différentielle sérieuse des lexiques des deux langues.

Pour y voir plus clair, il convient de faire porter la comparaison au triple point de vue de la FORME, du SENS et de la DISTRIBUTION de quelques éléments lexicaux des deux langues.

En effet, pas plus qu'au niveau des structures grammaticales il n'y a pas tout à fait de correspondance bi univoque entre les éléments lexicaux des deux langues.

De plus, il faut bien faire la distinction entre mots de fonction et mots de contenu. Les mots de fonction opèrent dans des syntagmes, et leur comportement a été étudié ci-dessus. Ici, c'est surtout le comportement des mots de contenu plein

qui retient l'attention. Le mot de contenu est pris ici dans le sens que lui accordent FRIES et TRAVER:

For us, a WORD is a combination of sounds acting as a stimulus to bring into attention the experience to which it has become attached by use.¹

La même procédure adoptée pour la comparaison des structures syntaxiques sera suivie pour la comparaison des lexèmes. Chaque unité sera étudiée selon sa FORME, son SENS et sa DISTRIBUTION, selon qu'elle constitue un COGNATE ou un faux COGNATE pour l'unité correspondante dans l'autre langue.

Les éléments lexicaux sont répartis en trois groupes, selon les problèmes qu'ils peuvent causer:

- a) Eléments ayant Forme, Sens et Distribution semblables dans les deux langues.
- b) Eléments ayant la Forme semblable dans les deux langues, mais Distribution et Sens différents.
- c) Eléments n'ayant pas les Formes semblables mais dont le Sens recouvre pratiquement la même étendue.

A - FORME, SENS ET DISTRIBUTION SEMBLABLES

Ce sont, pour la plupart, des éléments lexicaux qui se réfèrent à des objets courants ou à des catégories familières

¹ C.C. FRIES et A. Aileen TRAVER; English Word Lists, A Study of their Adaptability for Instruction, p. 87.

pour classifier les expériences de tous les jours. Leur champ de signification est très restreint et ne donne pas prise à des glissements de sens.

	<u>FRANCAIS</u>	<u>CREOLE</u>
	1) Balai	
FORME:	balè	balé
SENS:	Brosse munie d'un long manche et utilisée pour l'entretien des parquets, des plafonds...	idem
DISTRIBUTION:	S'emploie comme nom et réfère toujours au même objet (sauf dans des expressions métaphoriques)	idem
	2) Ciseaux	
FORME:	sizo	sizo
SENS:	Instrument en acier à deux branches mobiles intérieurement	idem
DISTRIBUTION:	Nom, toujours employé dans le sens ci-dessus.	idem
	3) Automobile	
FORME:	otomobil	otomobil
SENS:	Véhicule progressant de lui-même par l'effet de l'essence	idem

DISTRIBUTION:

Nom employé toujours avec le sens ci-dessus	idem
---	------

4) Fatigue

FORME: fatig	fatig
--------------	-------

SENS: Diminution du pouvoir fonctionnel, provoquée par un excès de travail et accompagnée d'une sensation caractéristique de malaise.	idem
---	------

DISTRIBUTION:

Nom. Garde toujours le sens originel	idem
--------------------------------------	------

B - FORMES SEMBLABLES. DISTRIBUTION ET SENS DIFFERENTS

1) Estomac

FORME: èstoma	lèstômak
---------------	----------

SENS: Partie du tube digestif où les aliments sont brassés lors de la digestion	poitrine, cage thoracique.
---	----------------------------

DISTRIBUTION:

Nom. S'emploie dans de nombreuses expressions figurées.	Nom. Pas d'extension de sens remarquable. S'emploie en parlant du bréchet des oiseaux.
---	---

2) Formé

FORME:	fòrmé	fòmé
SENS:	Constitué; conçu; façonné.	Se dit d'un garçon ou d'une fille qui a atteint l'âge pubertaire.
DISTRIBUTION:	Verbe. Référence de sens au nom forme.	Adjectif. Toujours employé avec le sens ci-dessus.

3) Fréquent

FORME:	frékâ	frékâ
SENS:	Evènement qui se produit souvent	Personne trop peu timide, insolent.
DISTRIBUTION:	Adjectif, avec un sens se référant au temps.	Adjectif, avec un sens se référant au comportement d'un individu.

4) Nègre

FORME:	nègr	nég
SENS:	Personne appartenant à la race noire.	Homme en général, sans référence à sa nuance épidermique.
DISTRIBUTION:	Nom. Utilisé parfois péjorativement.	Nom, sans acception péjorative.

5) Dérapé

FORME:	dérapé	dérapé
SENS:	Glisser de côté par manque d'adhérence au sol, en parlant d'un véhicule.	Démarrer, en parlant d'un véhicule; déta-ler en parlant de personnes.
DISTRIBUTION:	Verbe. Toujours le sens ci-dessus.	Verbe. Toujours le sens ci-dessus.

6) Prêter

FORME:	prêté	prété
SENS:	Céder quelque chose à quel- qu'un pour un temps, à charge de restitution.	Céder quelque chose à quelqu'un à charge de restitution. Recevoir quelque chose en emprunt.
DISTRIBUTION:	Verbe. Sens restreint à l'ac- ception ci-dessus.	Verbe, extension au verbe "emprunter".

C - FORMES DIFFERENTES, SENS IDENTIQUES

FORME:	élégâ	bâda
SENS:	Bien mis, bien habillé, démarche trop surveillée.	même sens
DISTRIBUTION:	Adjectif, employé avec le sens ci-dessus.	Adjectif, employé avec le sens ci-dessus.

FORME:	žymo	marasa
SENS:	Enfants nés d'une même mère et presque en même temps. Evènements simultanés	même sens
DISTRIBUTION:	Nom et adjectif	Nom et adjectif
FORME:	madré	mèt dam
SENS:	Mauvais coucheur, rusé, habile à profiter des autres par la ruse.	même sens
DISTRIBUTION:	Adjectif	Adjectif. Toujours em- ployé pour désigner une personne astucieuse.
FORME:	avar	kras
SENS:	Personne qui a la main dure, qui tient solidement les cordons de sa bourse.	même sens
DISTRIBUTION:	Adjectif. S'emploie métapho- riquement pour désigner tout ce qu'on accorde difficilement: compliments.	Adjectif dans ce sens là.
FORME:	parvény	arivis
SENS:	Personne qui étale inutilement l'aisance à laquelle il était loin d'aspirer.	même sens

DISTRIBUTION:

Nom. Employé surtout dans le
sens péjoratif.

Nom. Employé toujours
dans le sens péjoratif.

REMARQUES SUGGEREES PAR LA COMPARAISON AU NIVEAU LEXICAL

La rapide comparaison de quelques unités lexicales des deux langues montre que des problèmes de différentes sortes peuvent surgir. Là encore la pédagogie de l'enseignement du français peut tirer un riche parti des descriptions linguistiques. On peut faire un résumé des problèmes et solutions dans les termes suivants:

1) Les éléments lexicaux qui ont même forme, même sens et mêmes connotations dans les deux langues ne posent pas de problèmes, sauf dans certains cas une correction phonétique. Ils favorisent un transfert positif et facilitent même grandement le procès de l'apprentissage.

2) Les éléments lexicaux ayant les formes semblables mais les sens différents sont ceux qui doivent retenir le plus l'attention du professeur. L'élève qui ne sait pas la connotation du mot en français peut commettre des impropriétés de termes qui peuvent lui être préjudiciables dans certains milieux. Ce sont les faux COGNATES, encore appelés Faux-Amis qui causent

les plus fâcheuses déconvenues. Le professeur doit s'évertuer à faire naître chez les élèves l'habitude de ne pas faire usage de mots dont le sens ne leur est pas familier. Il encouragera chez son élève la tendance à consulter le dictionnaire pour s'assurer du bien-fondé de ce qu'il veut dire.

3) Les mots ayant les formes différentes mais le sens identique forment l'inverse du problème ci-dessus. Il n'y a pas toujours de correspondance bi univoque entre les mots de deux langues. Là encore le professeur ferait bien d'enseigner le vocabulaire par le contexte. Un exercice intéressant pour connaître la somme des emplois du mot est de l'utiliser dans des contextes différents. Il y a une grande leçon à tirer de la théorie situationnelle du signifié suivant laquelle "Les mots n'ont pas de sens; ils n'ont que des usages." (WITGENSTEIN).

CHAPITRE II

ANALYSE SOCIOLINGUISTIQUE DU FRANCAIS ET DU CREOLE

Haiti est l'un des nombreux pays où deux langues - ou plus - coexistent. Tous les haitiens, nés et éduqués en Haiti, parlent le créole. Cependant, moins de un cinquantième de la population parle aussi couramment le français, la "langue officielle" du pays.

Dans cette partie du travail, il n'est pas question de faire une introduction linguistique à l'histoire d'Haiti. Il est plutôt envisagé une situation spéciale de bilinguisme dénommée DIGLOSSIE. L'usage d'une langue ou de l'autre dans les rapports inter individuels permet de comprendre la distribution fonctionnelle du français et du créole en Haiti, et de définir la diglossie de manière plutôt opérationnelle. Une définition opérationnelle de la diglossie amène à la conclusion logique que ce concept n'est pas linguistique, mais plutôt sociolinguistique. La somme des attitudes - favorables ou défavorables - vis-à-vis du créole permet d'envisager les retombées de cette situation sur l'enseignement en Haiti.

HAÏTI: BILINGUISME OU DIGLOSSIE?

LE BILINGUISME

Le bilinguisme réfère, en général, à l'utilisation de deux langues au niveau d'une communauté ou bien d'un individu. Un milieu où l'usage courant de deux langues est officiellement reconnu est dit bilingue. Un individu qui a une maîtrise suffisante de deux langues est aussi dit bilingue. Il y a donc un bilinguisme, phénomène social, et un bilinguisme, phénomène individuel. Cependant la grande ferveur des recherches psycholinguistiques de ces dernières décades fait infléchir l'attention sur les problèmes psychologiques de l'individu, siège du bilinguisme. Les problèmes sociaux du bilinguisme tendent à être laissés aux sociologues, pour fins de planification linguistique.

Ainsi, cette conception restrictive du bilinguisme permet de le définir: la situation permettant à l'individu d'encoder et de décoder des messages dans deux langues différentes.

Une très riche littérature est consacrée aux facteurs psychologiques tant en langue maternelle qu'en langue seconde. Il convient surtout de retenir ici quelques chercheurs qui ont

marqué les travaux en ce domaine: W.E. LAMBERT, Susan ERVIN, C.E. OSGOOD, J.A. DIEBOLD, Elizabeth PEAL... Leurs recherches portent sur des problèmes d'importance tels que: a) la notion de dominance chez les bilingues; b) les relations du bilinguisme et de l'intelligence; c) les problèmes de l'apprentissage dans une deuxième langue; d) les notions de bilingue "compound" et bilingue "coordinate"; e) les relations de la chose, du mot et du référent chez le bilingue; f) les problèmes psychologiques du bilingue qui dispose de deux signifiants pour un seul signifié, etc... Ces problèmes ne nécessitent pas un développement ici.

La recherche vers plus de précision dans l'extension et la compréhension des concepts amène à considérer le bilinguisme social comme la situation engendrée par la coexistence de deux langues d'égal prestige culturel dans un milieu donné. Par exemple, le français et l'anglais au Canada. Cependant, lorsqu'une langue présente deux variantes, dont l'une est hautement codifiée, valorisée, apprise à l'école, et dont l'autre est plutôt vernaculaire, on parle plutôt de diglossie. Par exemple: l'Arabe du Coran et l'Arabe vernaculaire.

LA DIGLOSSIE

Depuis que Ferguson a attiré l'attention sur ce cas particulier de bilinguisme - en 1959 - beaucoup d'eau a coulé sous les ponts. Les recherches ont été orientées dans plusieurs voies nouvelles. Les implications théoriques de cette distinction sont cependant très importantes.

La meilleure définition de la diglossie est celle donnée par Ferguson lui-même dans l'article du même titre:

Diglossia is a relatively stable language situation, in which, in addition to the primary dialects of the language (which may include a standard or regional standards), there is a very divergent, highly codified (often grammatically more complex) superposed variety, the vehicle of a large and respected body of written literature, either of an earlier period or in another speech community, which is learned largely by formal education and is used for most written and formal spoken purposes but is not used by any sector of the community for ordinary conversation.¹

Le trait principal à noter de cette définition de la diglossie est qu'elle est basée sur des facteurs extra linguistiques. Elle réfère à des facteurs sociaux: facteurs de fonction plutôt que de structure. La langue de prestige, surajoutée au dialecte courant, est apprise par une éducation

¹ FERGUSON, Charles A., Diglossia; Word, vol. 15, 1959, p. 336.

soignée et n'est utilisée que dans les situations formalistes. Somme toute, ces deux langues sont en distribution sociale complémentaire; ou mieux, elles fonctionnent comme des variantes situationnelles l'une de l'autre.

Une abondante littérature est consacrée aux problèmes de la diglossie: problèmes de planification linguistique, typologie des situations qui commandent l'utilisation de l'une des deux langues, les changements de registre à l'intérieur d'une même langue. L'apport de Dell HYMES, GUMPERZ, Susan ERVIN-TRIPP, FISHMAN, ... aura été décisif pour fixer les directions de la recherche dans les rapports de la langue et des situations.

Il convient d'insister sur le fait que les recherches sociolinguistiques mettent l'accent non sur la structure interne de la langue, mais sur les relations entre la situation, statut social des participants, le "topic", les fonctions, la forme de la langue, et les valeurs attachées par les locuteurs à chacune de ces données. (HYMES: 1962). Examiner les corrélations entre situations stylistiques et situations sociales, analyser les degrés de variation permmissible à l'intérieur des codes linguistiques (ou entre eux), doser les valeurs accordées à des changements de code dans des situations données, telle semble être la démarche centrale de la plupart des recherches

actuelles en sociolinguistique. JOOS propose une classification en cinq niveaux de style, qui varie du maximum d'informalité au maximum de formalité. Les cinq niveaux de style pour l'Anglais, d'après JOOS, sont: intimate, casual, consultative, formal et frozen.¹

Paul PIMSLEUR propose une intéressante distinction entre le bilinguisme et la diglossie, distinction appuyée sur des considérations opérationnelles. Selon lui,

Bilingualism exists in those situations in which the two languages in question both have relatively complete levels of discourse, whereas diglossia exists in the situation in which the burden is shared by certain levels in the one, and different levels in the other.²

La distinction de PIMSLEUR est certes séduisante. Mais elle soulève pourtant des difficultés d'ordre pratique: les situations diffèrent dans deux cas de diglossie. La langue de moindre prestige dans une situation de diglossie A, par exemple à Bagdad, ne remplit pas le même rôle que B dans une circonstance sociale identique, par exemple à Port-au-Prince. Une certaine situation pour laquelle le Syriaque de Bagdad est

1 JOOS, Martin, The Isolation of Styles, in Richard S. HARPELL, ed. Georgetown University Monograph Series on Language and Linguistics, No. 12, pp. 107-113, 1960.

2 PIMSLEUR, Paul, in Monograph series on Language and Linguistics, No. 15, p. 174, 1960.

de mise serait assumée en Haiti par le français, pas nécessairement par le créole.

Il faut donc, à chaque situation sociolinguistique, reposer la question de FISHMAN: who speaks, what language, to whom and when?¹

Plusieurs modèles ont été proposés pour rendre compte de la diglossie. On peut examiner rapidement le contenu de trois d'entre eux pour voir les variables qui interviennent dans la prise de décision du choix d'un code. Les trois modèles à examiner sont celui de STEWART (1962), celui de GILMAN et BROWN (1960) et celui de Madeleine ST PIERRE (1969).

Le modèle de Stewart étudie la distribution fonctionnelle des deux langues selon des variables contextuelles. Une table à double entrée présente le choix de la langue utilisée selon la situation (formaliste ou non formaliste) et l'environnement (privé ou public).

Le modèle de Stewart a le mérite d'embrasser toutes les situations. Cependant des variables très importantes, telles que le sujet de la conversation, ou le statut social des interlocuteurs en présence, les fonctions de l'interaction, sont

1 FISHMAN: who speaks, what language, to whom, and when? in *La linguistique*, No. 2, Paris, 1965, pp.67-88.

absentes. Or de telles variables sont d'une importance capitale dans une classification des facteurs qui influencent le choix du code à utiliser.

Le modèle de GILMAN et BROWN se situe au niveau de la différence de statut social entre les interlocuteurs. D'après ce modèle, illustré par RUBIN, le choix des pronoms tu et vous sont des signalisateurs de différenciation sociale au Paraguay. Deux dimensions sont retenues et expliquées: a) le pouvoir, classé sous les épithètes de "supérieur", "d'égal" ou "d'inférieur"; b) la solidarité, déterminée par la distance sociale des interlocuteurs en présence. Deux dimensions sont retenues pour la solidarité: "solidaire", "non solidaire". En combinant ces deux dimensions selon une table à double entrée, on aboutit à six combinaisons possibles.

On pourrait reprocher à ce modèle le manque de souplesse des rapports interindividuels. Les statuts varient à travers un réseau de dimensions tel qu'il est difficile de caser l'individu dans des relations inchangeables vis-à-vis d'autres individus. Midget a d'ailleurs apporté une critique décisive de ce modèle:

"... an individual carries a multiplicity of identities any number of which may be activated in a particular relationship. It is evident from the analysis above that there are some situations where the relationships are seen by their principals as being quite rigid in the sense that there is little room for toying within code usage."¹

Le modèle de Madeleine ST PIERRE (1969).

Le modèle de ST PIERRE concilie les approches de STEWART et de GILMAN et BROWN.

Elle part du postulat de l'existence de classes sociales dans les milieux en proie à la diglossie. L'opposition entre groupe dominant et groupe dominé se traduit sur le plan de la diglossie par l'opposition entre langue standard et langue vernaculaire. Les deux codes sont donc en distribution complémentaire.

Le deuxième point important de ce modèle est celui du choix du code, dépendant des facteurs compris dans l'acte de communication: a) les participants; b) la situation de l'interaction; c) les sujets (topic); d) la fonction (ou but) de l'interaction.

¹ MIDGET; 1968;

Il sera intéressant d'étudier la situation de diglossie en Haiti selon le modèle de STEWART. L'utilisation des deux langues sera donc étudiée strictement du point de vue des variantes contextuelles.

Haiti: Cas curieux d'une situation de diglossie

La définition de la diglossie proposée par Ferguson se prêterait bien à la position relative du français et du créole en Haiti. Le statut juridique d'une langue est d'ailleurs tacitement reconnu par l'Unesco, qui définit un vernaculaire, à toutes fins utiles, : "a language which is the mother tongue of a group which is socially or politically dominated by another group speaking a different language."¹

Cependant, l'analyse différentielle des deux systèmes, faite au chapitre précédent, montre que ce sont deux langues différentes. Force est donc de reconnaître le caractère un peu restreint de la notion de diglossie chez Ferguson. Il faut donc élargir cette définition pour qu'elle embrasse pleinement cette situation haitienne où deux langues - pour des raisons

¹ Unesco: The use of vernacular languages in education (Monographs on Fundamental Education, No. 8, Paris, 1953, p.46.)

qui remontent à des facteurs historiques - ont les structures et les lexiques assez proches pour fonctionner comme des variantes situationnelles l'une de l'autre.

FONCTIONS SOCIALES DU FRANCAIS ET DU CREOLE DANS LES RELATIONS INTERINDIVIDUELLES ENTRE HAITIENS

Il n'est pas inutile de rappeler que cette situation de diglossie ne peut concerner que les haitiens qui maîtrisent les deux langues. Les unilingues parlant uniquement le créole n'ont aucun problème de "code-switching" en fonction des situations sociales.

REGISTRES DE LANGAGE ET SITUATION SOCIALE

En situation de diglossie, le choix d'un code n'est pas un phénomène "context-free"; il est "context-sensitive". Deux traits importants commandent l'attention: la distinction entre les situations formaliste ou non-formaliste dans lesquelles se trouvent les interlocuteurs en présence, et la notion de niveaux de style, issue de JOOS.

En abordant l'étude du comportement linguistique des interlocuteurs, il est intéressant de poser la question de Joshua A. FISHMAN: "who speaks, what language, to whom and when?"

En effet la nature des rapports des interlocuteurs infléchit l'usage d'une langue vers un registre de langage ou bien vers l'autre. Cette étude peut commencer par la distinction formaliste/non formaliste de la situation sociale dans laquelle sont deux haïtiens quand ils parlent. Le tableau et la distinction¹ sont suggérés par William A. STEWART.

1. PUBLIC/FORMALIZED: FRENCH

Le français est la langue officielle, la langue de l'administration, de l'enseignement, des réunions mondaines. Dans les cérémonies officielles, les messages à la radio, sur les journaux, à l'école et au barreau, dans les clubs entre étrangers, c'est le français qui est de mise. Deux haïtiens qui lient connaissance le font en français. Et leurs styles restent quindés jusqu'au moment où ils conviennent de "se mettre à l'aise," c'est-à-dire de s'exprimer en créole. Au barreau, les avocats font l'exégèse des articles des Codes dans un français assorti de citations latines. Et des fois, l'accusé sur la sellette criminelle ne comprend pas un traître

¹ STEWART, William A.: The functional Distribution of Creole and French in Haiti, Monograph series on Languages and Linguistics, No. 15, Georgetown University, 1963, pp. 149-162.

mot de la plaidoirie. Un élève écopera une punition exemplaire pour une remarque faite en créole à la portée des oreilles du professeur.

2. PRIVATE/FORMALIZED: FRENCH CREOLE

Lorsque deux personnes sont en situation formaliste, mais en privé, elles peuvent admettre un va et vient continu du français au créole. Des fois, une phrase commencée en français est achevée en créole. Cette situation se produit entre personnes de même rang social et de même niveau intellectuel, si elles discutent d'un thème de prestige, par exemple: sociologie, économie politique, etc. Un jeune homme qui s'adresserait en créole à un notable témoignerait d'un comportement qui frise l'impertinence.

3. PUBLIC/NON-FORMALIZED: CREOLE FRENCH

Une réunion où il n'y a que des personnes assez proches l'une de l'autre exige le créole. A l'occasion fusent de courtes phrases françaises stéréotypées. Mais une conversation soutenue en français n'est pas de rigueur.

4. PRIVATE/NON-FORMALIZED: CREOLE(FRENCH)

Dans une telle situation, le français n'est pas de mise entre personnes de même rang social. Cependant, dans certains milieux on oblige les enfants à s'adresser en français aux adultes et entre eux. La raison en est de porter les enfants à pratiquer le français. Mais entre eux, les adultes ne peuvent s'empêcher de parler le créole, même en présence des enfants. Même s'ils s'adressent en créole aux enfants, ces derniers devraient répondre en français. Bien entendu, les enfants parlent le créole de plus belle dès qu'ils ne sont plus à la portée des oreilles des adultes.

CONCLUSION A TIRER DE CETTE ANALYSE:

LE CHANGEMENT CONSTANT DE CODE NAIT A LA MAITRISE PARFAITE DU FRANCAIS

La classification de JOOS a une intéressante implication pour la diglossie en ce qui concerne les registres de langage. En passant en revue le tableau proposé par Stewart, il faut remarquer que la première case ne contient que le français et que les autres cases montrent la présence du créole. L'on peut déduire que le passage constant du français au créole peut nuire dans l'apprentissage du français. De là on peut

affirmer aussi que le bilingue haïtien ne maîtrise pas tous les registres du français. Il maîtrise très bien le registre élevé de la langue littéraire, apprise après une éducation soignée. Mais quand la situation tend à devenir familière, "intimate", ne maîtrisant pas ce registre, l'haïtien passe au créole. Ce "code-switching" constant mène à la conclusion que l'haïtien ne parle pas bien le français. Parler une langue, c'est pouvoir passer sans hiatus du registre le plus familier au registre le plus "sophistiqué", et vice-versa. Somme toute, c'est pouvoir jouer sur tous les claviers. Cette insuffisance explique et excuse le français ampoulé que parle l'haïtien, langue qui détonne dans les situations de tous les jours et qui trahit sa familiarité avec les classiques français. Réalisant mal la question, l'haïtien non informé prétend qu'il parle un français "plus pur" que les français eux-mêmes. La vérité est qu'il a des lacunes dans le registre familier.

Ce style "sophistiqué" caractérise aussi bien les écrivains haïtiens que les locuteurs. Dantès BELLEGARDE reproche aux hommes de lettres haïtiens le manque de cette spontanéité qu'on retrouve sous la plume des écrivains français.

Le conflit entre le créole et le français se décèle manifestement chez quelques uns de nos écrivains. Leur style manque de spontanéité et de naturel, il a souvent l'air emprunté d'un paysan endimanché. Le français n'est pas, en effet, pour eux, l'expression jaillissante et pure de l'idée et du sentiment: ils n'écrivent pas, ils rédigent.¹

Que l'haitien l'admette ou non, le français est pour lui une langue d'emprunt, une seconde langue. C'est une vérité qu'un bon nombre n'admet pas. Tout un ensemble de préjugés sous-tendent cette attitude.

USAGE DU FRANCAIS ET ATTITUDES ENVERS LE CREOLE

L'usage du français ou du créole en Haiti n'est pas toujours commandé que par des facteurs stylistiques ou sociaux. Il est aussi étayé sur des facteurs psychologiques consistant en un réseau de préjugés conscients ou inconscients. Si l'on définit un préjugé comme une attitude irrationnelle dans l'acceptation ou le rejet d'un fait, il est facile de comprendre comment et pourquoi le français est valorisé, tandis que le créole est déprécié. Il y a une attitude ambiguë chez les haitiens bilingues vis-à-vis du créole. Le français est la langue du transfert social. L'haitien voudrait en maîtriser

¹ BELLEGARDE, Dantès, Haiti et ses Problèmes, Bernard Valiquette, Montréal, 1926, p. 66.

toutes les nuances pour "bien paraître" dans les milieux auxquels il aspire. Le créole est la langue dans laquelle il est à son aise, où il est lui-même. L'importance du français pour la promotion sociale accorde donc à cette langue une valeur singulière. Edith EFRON a résumé la diglossie haitienne, une "schizophrème linguistique":

Faced, on the one hand, by academic French, the language of civilized White world, spoken by few citizens, and by creole, a language of Black slave origin, spoken by all citizens, Haiti has evolved a characteristic myth of language to deal with the situation. French has become the official tongue, the language of intellect, of social distinction, the language of the ELITE; while Creole has been pushed into the background, receives no formal status at all and is termed the language of the mass... The two languages (are not really symbolic of two Haitis, but) actually complement each other in Haitian life, serve a vital function in the split culture of the Haitian people - French being the linguistic vehicle for the formal - public - official European cover of all Haitian institutions, and the lively and popular Creole expressing in all its rich nuances, the living mores of the country themselves.

(EFRON, Edith, French and Creole Patois in Haiti; Caribbean Quarterly, No. 14, 1954, p. 199.

Le créole, langue du coeur, est refoulé consciemment, mais il réurgit constamment à la surface. Le modèle de la valeur symptomatique d'une langue dans un milieu bi-dialectal a été appliqué par RONA sur le Statut du Guarani au Paraguay.

La notion de prestige attachée à chacune des deux langues est pour beaucoup dans la valeur des deux langues pour le diglotte haitien. Sans être l'unique aspect dans le choix d'une langue, cette question est étroitement associée à un contenu de classes sociales, comme le remarque Madeleine ST PIERRE. Dans sa pénétrante étude sur la signification sociale des deux langues, étude intitulée FRENCH AND CREOLE PATOIS IN HAITI, Edith EFRON remarque:

The significant fact that language strongly implies class status - a total absence of French decidedly placing the Haitian in the unschooled lower classes - intensifies the social snobbery toward the native tongue. The uneducated Haitian feels an immense pride in his child who goes to school and becomes "educated", who can "really" write and speak the French language; and conversely, the French-speaking Haitian who has emerged from the lower classes may feel real shame over his exclusively creole-speaking family, keeping them out of sight of his more educated acquaintances.¹

MOTIVATION DES PARENTS ET DES ELEVES POUR APPRENDRE LE FRANCAIS

On ne doit guère oublier que l'utilisation, ou même le désir d'utilisation, du français en Haiti participe d'un comportement global de l'individu qui essaie de se conformer au

1 EFRON, Edith; French and Creole Patois in Haiti, Caribbean Quarterly, No. 14, 1954, pp. 199-200.

pattern exigé de lui par le milieu ambiant. Chacun en Haiti sait que la maîtrise du français lui est indispensable si, socialement, il veut se conférer une once de plus-value. Le Dr Pradel POMPILUS note à ce propos:

L'homme de la masse admire ceux qui le parlent (le français) et aspire, lui aussi, à le parler, car la connaissance de cette langue est l'un des facteurs essentiels du progrès social: les échelons supérieurs de l'administration ne sont pas accessibles à ceux qui l'ignorent.¹

L'intérêt matériel aidant, il y a donc en Haiti une motivation très forte pour l'apprentissage du français et du côté des parents et du côté des élèves.

Que les parents aient été scolarisés ou non, en ville, ils tiennent à ce que de très tôt les enfants témoignent de bonnes manières, c'est-à-dire qu'ils sachent tout au moins répondre en français à un étranger. Les illettrés considèrent que la seule façon d'épargner à leurs enfants le spectre d'une vie misérable est de les envoyer à l'école pour apprendre le français.

Dans certains villages, les sentiments d'amour s'expriment par une lettre écrite en français pour l'amoureux par

¹ Pradel POMPILUS, La Langue Française en Haiti, Protat Frères, Mâcon, 1961, p. 19

un tiers. La destinatrice, qui à son tour ne sait pas lire le français, l'apporte en ville à un clerc pour en connaître le contenu.

Dès qu'ils atteignent un certain niveau de "conscientisation" de la signification sociale du français, ils l'apprennent à corps perdu. Qu'ils ne parviennent pas à bien le maîtriser, c'est un problème dont les causes doivent être cherchées dans la méthode d'enseignement du français en Haïti, objet du prochain chapitre. Les élèves en ont une connaissance passive, livresque, et surtout ils craignent de commettre des fautes et de se rendre ridicules.

ESQUISSE DE QUELQUES CLICHES DEFAVORABLES AU CREOLE

L'attitude ambiguë et le réseau de préjugés dont il était question précédemment amènent à se poser des questions. Il n'est pas rare d'entendre certains haïtiens affirmer placidement qu'ils ne parlent ni ne comprennent le créole, bien qu'ils soient nés et aient grandi en Haïti. C'est une forme curieuse de snobisme stigmatisée d'ailleurs par Price Mars dans son ouvrage *Ainsi parla l'Oncle*. Voici, résumés, les clichés le plus souvent entendus.

1) Le créole n'est pas une langue.

Cette opinion est basée sur le fait qu'il manque au créole une certaine rigueur dans sa standardisation et dans sa représentation orthographique. De plus, il n'y a pas d'oeuvres littéraires vraiment représentatives en créole. A noter que ce ne sont pas là les critères auxquels on reconnaît une langue.

2) Le créole n'a pas de grammaire.

Cette opinion est basée sur l'aspect documentaire de la grammaire. Du fait que le créole ne dispose pas d'un code écrit de règles, un documentum, on lui dénie le statut de langue. Dantès BELLEGARDE, écrivain, ancien ministre haïtien, s'est fait le ténor de ces deux points de vue.

Le créole, n'ayant ni grammaire ni littérature écrite, ne peut faire la matière d'un enseignement méthodique. Instable, soumis à de continuelles variations dans son vocabulaire, dans sa syntaxe et sa prononciation, il n'a point les caractères d'une langue fixée et ne peut se conserver ou se transmettre que par l'usage.¹

1 BELLEGARDE, Dantès, Haiti et ses Problèmes, éditions Bernard VALIQUETTE, Montréal, 1926, p. 45.

Si le manuel est utile, il n'est pas indispensable pour la survie d'une langue. De plus, le vocabulaire n'est pas l'épine dorsale de la langue. Ce qui fait surtout la physionomie de la langue, ce sont les structures syntaxiques et phonologiques. Les variations sub-phonémiques, dans le cas du créole, peuvent être facilement contrôlées par des mesures de standardisation de la langue.

Il faut noter que Bellegarde est victime des préjugés de son temps. Tout le courant poétique de 1898 à 1915, connu sous le nom de Génération de la Ronde, ambitionnait d'écrire des oeuvres poétiques d'une forme aussi soignée que les meilleures pièces parnassiennes, afin de figurer dans la littérature française. L'oeuvre et la correspondance d'Etzer Vilaire sont d'ailleurs ponctuées de ce perpétuel tourment.

3) Le créole est une corruption du français standard.

Il est indéniable que le créole et le français sont fortement apparentés au niveau lexical. Il n'est pas moins vrai que le créole a ses structures syntaxiques propres, ce qui crée de réelles difficultés pour l'haitien s'exprimant en français.¹ Les tenants de ce cliché mêlent évolution diachro-

¹ POMPILUS, Pradel, De quelques influences du Créole sur le français.

nique et fonctionnement synchronique. Il fut une époque, en Gaule, où le latin et le français coexistaient en situation de diglossie. Devrait-on toujours soutenir à bon droit que le français n'est qu'une corruption ou un patois du latin?

4) Le créole est sujet à des variations lexicales.

Que le créole emprunte constamment des unités lexicales d'autres langues, ce n'est pas si grave. D'ailleurs, toutes les langues connaissent le fait de l'emprunt lexical, pourvu qu'il s'opère sur la base de la perméabilité sélective. Il est important que les mots empruntés ne fassent pas violence à la structure phonétique de la langue receveuse. Si la langue a une productivité assez forte pour forger les termes qu'il lui faut, l'emprunt est moins courant. En revanche, si c'est une langue comme le créole où la productivité des affixes est pratiquement nulle, force est de laisser entrer certains mots dans la langue "avec armes et bagages". Il arrive également qu'une même chose est désignée différemment dans l'Ouest et dans le Nord d'Haiti. Ce n'est pas là un grave danger qui compromet l'existence même de la langue.

On peut donc conclure que les préjugés contre le créole sont la conséquence d'une situation socio-économique qui remonte

à l'époque coloniale. Le français est resté la langue des administrateurs, de l'élite, de la classe à laquelle tout le monde aspire. Il symbolise le prestige, la supériorité. Il est l'un des instruments du transfert de classe. C'est la langue du SUR-MOI. Le créole est la langue parlée par tout le monde dans des situations intimes. C'est la langue du MOI.

IMPACT DE LA SITUATION DE DIGLOSSIE SUR L'ENSEIGNEMENT

La coexistence du français et du créole en Haïti dans de telles conditions a des retombées considérables sur l'enseignement en général et sur l'enseignement du français en particulier. Du fait que le français est la langue d'enseignement, on fait table rase des problèmes pédagogiques qui se posent à l'élémentaire pour les enfants qui ne la comprennent pas avant de venir à l'école.

L'ECOLE ET LE FAIT CREOLE

Parce que le français est la langue officielle de l'enseignement, aucun effort systématique n'est fait pour obtenir que les ouvrages de langue française dont on se sert en Haïti soient différents de ceux élaborés pour de petits français.

De là une certaine distorsion entre ce qu'on réclame de l'élève et l'effort qu'il peut soutenir. Joseph P. MOROSE a d'ailleurs relevé cette anomalie dans sa thèse de doctorat.¹ Il faudrait envisager que les ouvrages dont on se sert en Haiti tiennent compte davantage de l'environnement socio-culturel de l'élève, qu'il trouve des références à des situations qui lui sont familières.² Les conséquences psycho-pédagogiques et émotionnelles de cet état de chose n'ont jamais été mises en question. On devrait réfléchir un peu plus sur les problèmes psycholinguistiques posés à ce niveau.

Avec l'accent mis sur l'usage exclusif du français en classe, l'élève du niveau élémentaire qui ne comprend pas le français a le choix entre dire ce qu'il ne comprend pas dans un français boiteux, et ne pas dire ce qu'il comprend. Les deux situations sont également frustrantes. Les raisonnements sur les problèmes d'arithmétique en sont un exemple éloquent.

Les conséquences proprement pédagogiques de cette situation qui met l'élève en plein désarroi linguistique sont assez frappantes. Le rendement de l'élève s'en ressent. Il

1 Joseph P. MOROSE, Pour une Réforme de l'Education en Haiti, Fribourg, 1970.

2 UNITED NATIONS, Mission of Technical Assistance to Haiti, 1949.

est difficile de soutenir que le rendement de l'élève soit normal quand l'enseignement lui est dispensé dans une langue qu'il ne comprend pas.

LES INTELLECTUELS ET LE FAIT CREOLE.

Bien avant les conclusions de l'Unesco sur l'usage des langues vernaculaires dans l'Enseignement (1953), la Commission haïtienne de l'Enseignement secondaire de 1906 prescrivait l'utilisation du créole pour un apprentissage graduel du français. Les positions inconciliables des partisans et adversaires de cette stratégie pédagogique font qu'aucun effort sérieux et de longue haleine n'a pu être tenté en ce sens. Selon les adversaires de cette démarche, "c'est une astuce des ennemis du peuple pour empêcher ses enfants d'apprendre la belle langue française qui va leur permettre de rompre le cercle vicieux de leur condition de vie. L'éducation doit se faire en français ou ne se fera pas."

Cette attitude défavorable envers l'utilisation du créole à l'école est aggravée par certaines écoles qui, sous prétexte de faire une sélection des élèves les plus intelligents à l'inscription - ce qui est louable en soi - choisissent leurs élèves à partir de tests verbaux (entendez ceux qui parlent

couramment le français à cinq ans). Or, les tests d'intelligence devraient être non verbaux dans une certaine mesure.

A l'école, aux niveaux élémentaire et secondaire, l'enfant est passible de sévères punitions - le fouet n'est pas exclu - s'il parle le créole avec un camarade en classe ou sur la cour de récréation. La langue dans laquelle il exprime son expérience quotidienne est donc frappée d'une motion de nullité en franchissant le seuil de l'école. Il n'est pas étonnant que l'enfant développe une attitude négative vis-à-vis du français, instrument d'oppression pour lui, ou bien qu'il méprise ses parents qui ne parlent pas le français. Il tourne en dérision le professeur en parlant le français en sa présence, et en retournant au plus pur créole dès qu'il s'éloigne.

L'EDUCATION NATIONALE ET LES RECOMMANDATIONS DE L'UNESCO.

En 1951, une conférence de l'Unesco était consacrée à une recension des problèmes pédagogiques issus de la coexistence d'une langue vernaculaire et d'une langue de culture dans un même milieu. En conclusion, cette conférence suggérait un certain nombre de recommandations visant à promouvoir et à améliorer l'éducation selon une action concertée de l'Unesco et de chacun des pays concernés. Les résolutions de cette

1
conférence ont été publiées en 1953.

Les conclusions sont résumées en trois assomptions opérationnelles:

- a) Que chaque enfant d'âge scolarisable soit scolarisé;
- b) Que les analphabets soient alphabétisés;
- c) Que le meilleur médium d'enseignement est la langue maternelle de l'élève.

Seul le troisième point est pertinent pour la présente partie du travail.

Le point central est que chaque élève devrait recevoir son enseignement de base dans sa langue maternelle, et que cette langue devrait servir tant qu'elle peut véhiculer la formation et l'information nécessaires à l'enrichissement intellectuel de l'enfant. Aucune langue n'est vraiment inadéquate pour inculquer à l'enfant les premiers rudiments d'enseignement. Il n'est pas écarté qu'il manque à certains dialectes des termes techniques spécialisés. Voilà pourquoi il doit s'opérer un passage graduel de la langue vernaculaire à la langue de culture. Si donc la langue de l'enfant est la

1 The Use of Vernacular Languages in Education (Monographs on Fundamental Education, No. 8, Paris, Unesco, 1953.

langue vernaculaire, cette démarche doit viser à faire de lui un bilingue. Les gouvernements, de leur côté, devraient persuader leur public d'accepter cette forme d'enseignement plus en harmonie avec les données d'une saine psychopédagogie.

Dès 1949, le Rapport de l'ONU sur la question de la langue d'enseignement en Haiti était très catégorique:

Learning is based on experience. It is an elementary law of learning that one passes from the known to the new and unknown. Language makes it possible to have vicarious experience. A language that is not spoken or used cannot serve as a vehicle for direct or vicarious experience. It seems logical, therefore, to develop a method of teaching French to the rural population which is based on previous ability to speak, read, and write the native language. The linguistic and phonetic relationship between Creole and French are strong enough to make possible a rapid transition from the former to the French.¹

Les responsables du Ministère de l'Education n'ont pas accordé à ces recommandations toute l'attention à laquelle elles ont droit. Les Nations Unies ont fait des pressions directes auprès des organismes concernés pour les convaincre de l'urgence de ces recommandations dont l'évidence saute aux yeux. L'expérience pilote de Marbial a été une brillante flambée. Il faut attendre les résultats de l'Office National d'Education

1 United Nations, Mission of Technical Assistance to Haiti Report; Lake Success, 1949, p. 48.

Communautaire pour voir la stratégie d'enseignement que développera le Ministère de l'Education.

Le problème de l'enseignement des langues en situation de diglossie est plus social que linguistique. L'école, en tant qu'élément du système social, subit les contre coups des commotions qu'engendre cette question. Les statistiques montrant la déperdition scolaire à l'élémentaire et au secondaire plaident urgemment pour l'adoption de solutions issues d'une saine psycho-pédagogie. L'enfant qui répète trois fois d'affilée la même classe parce qu'il ne comprend pas la langue d'enseignement perd toute motivation pour l'école. Une telle situation fait mûrir les raisins de la colère.¹

¹ Voir Price MARS, De Saint Domingue à Haiti, Essai sur la Culture, les Arts, la Littérature, Présence Africaine, Paris, 1959, pp. 113-114.

CHAPITRE III

L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS EN HAITI

Un compte rendu critique de la façon dont le français est enseigné en Haiti s'avère indispensable pour un renouveau vers un enseignement rationnel. Connaissant l'état présent de l'enseignement du français et la façon dont il doit être enseigné, on peut plus facilement évaluer les besoins et tracer une stratégie pour satisfaire ces besoins. Une définition opérationnelle du concept de besoins, c'est un écart entre une situation actuelle et une situation désirée. Ce chapitre montre l'état actuel de l'enseignement du français. Le chapitre final propose des mesures pour un enseignement plus rentable, basé sur les acquis des recherches contemporaines sur l'enseignement des langues.

FORMATION LINGUISTIQUE DES PROFESSEURS DE LANGUES

Il n'est pas trop osé de dire que la science linguistique n'est pas très connue en Haiti. Les professeurs de langues secondes, pas plus que les professeurs de français, n'en ont pratiquement aucune notion précise. Aux écoles normales d'Instituteurs et d'Institutrices, les plus urgemment concernées, aucun cours de Linguistique Appliquée à l'Ensei-

gnement des Langues n'a été dispensé, jusqu'à ces dernières années.

Sans farder la vérité, il est aisé de dire que la question de la culture, ou plutôt de l'inculture, linguistique des professeurs de français se pose d'une façon cruciale en Haiti. L'ignorance des problèmes de Linguistique, de Psycholinguistique et de Sociolinguistique - et par ricochet de Méthodologie de l'enseignement des langues - vaut aux élèves des torts irréparables. Les propos de BLOOMFIELD en 1925 sur la question de l'enseignement des langues aux Etats-Unis s'appliquent bien à la situation d'Haiti:

Our schools are conducted by persons who, from professors of education down to teachers in the classroom, know nothing of the results of linguistic science, not even the relation of writing to speech or of standard language to dialect. In short, they do not know what language is, and yet must teach it, and in consequence waste years of every child's life and reach a poor result.¹

Pour combler cette lacune chez les professeurs de français à l'élémentaire et au secondaire, il faudrait que les responsables de l'éducation soient convaincus des services que peut apporter un vernis de linguistique. Les professeurs

1 BLOOMFIELD, Leonard, Why a Linguistic Society? Language, No. I, p. 5, 1925.

qui auraient appris comment utiliser les informations de cette discipline à la formation de leurs élèves pourraient alors concevoir leurs cours d'une façon plus méthodique.

LE FRANCAIS TEL QU'ENSEIGNE A L'ELEMENTAIRE

La description ici donne le profil de l'enseignement du français généralement dispensé à l'élémentaire. Il n'est pas tenu compte des expériences pilotes qui, du reste, sont trop souvent de brillantes flambées.

Au tout début de l'enseignement à l'élémentaire, l'accent est mis sur la lecture et l'écriture. C'est l'approche syllabique qui est adoptée. Les élèves déchiffrent donc les mots syllabe par syllabe sans avoir une idée globale ni du mot ni du contexte dans lequel il a son sens. Ce procédé dure au moins trois ans dans certaines écoles. Les dictées françaises que les élèves prennent concurremment sont administrées aussi sur le même patron. Dans les classes où on lit couramment, l'instituteur relit la phrase entière et enfin le texte entier pour que l'élève puisse s'assurer qu'il n'a pas omis de mots, mais non pour donner le sens global du texte. Il n'est pas de doute qu'il naît, à l'occasion, des distorsions très désagréables pour l'oreille: ainsi les (e) sont prononcés à

l'intérieur et en finale de mot. L'élève fait de fausses identifications. Plus tard, quand vient le temps de réciter des fables, l'instituteur ne relève pas toujours les anomalies qui finissent par s'installer dans le parler et qui corrompent, à la longue, les habitudes langagières du sujet. Il faudrait envisager aussi les conséquences des inversions ou d'autres effets de styles sur la compréhension.

Après la troisième année jusqu'à la septième année, c'est l'étude systématique de la grammaire française, assortie d'exercices sur les règles, d'analyses grammaticale et logique. Des exercices de rédaction permettent de juger de la performance de l'élève dans la composition française. On mesure sa compétence dans la langue en s'en tenant uniquement à sa performance au niveau de l'écrit. Somme toute, le français est enseigné comme une langue morte. Aucun point du programme ne prévoit l'exploitation de l'expression orale, libre ou dirigée.

On peut revenir sur l'enseignement de la grammaire: Le premier problème est que l'attention de l'élève est fixée sur des règles à apprendre et des paradigmes à réciter par coeur pour prouver à l'instituteur qu'il "sait sa grammaire". Deuxième problème: la métalangue utilisée apporte un supplément de difficultés pour entraver la compréhension. Pour se

tirer d'embarras, l'élève recourt au psittacisme. Il doit apprendre par coeur les nuances que les grammaires SOUCHE-LA MAISON ou HARTMAN-DUTREUIL font entre une "relative complétive déterminative" et une "relative complétive explicative". Il se gargarise de gros mots qui n'ont pour lui aucun référent. Mais en même temps il est très peu capable de s'exprimer en français sur la rue.

L'analyse grammaticale à son tour est un exercice parsemé d'embûches où le maître mesure non les connaissances de l'élève, mais l'étendue de son ignorance. L'élève qui ne peut pas identifier le "de" de provenance et le "de" d'appartenance peut même connaître le supplice du fouet en classe. Les exercices sur les participes passés ajoutent à ces difficultés. Combien d'élèves échouent à l'élémentaire à cause d'une connaissance insuffisante et de la langue et de la compréhension de la métalangue. L'examen officiel qui couronne le cycle élémentaire débute par l'épreuve d'orthographe française. Véritable épreuve. L'élève qui commet plus de dix fautes d'orthographe est exclu ipso facto du reste des examens. La compétence orale de l'élève n'a jamais été mesurée pendant le cycle élémentaire. Le manque de compréhension du français explique les échecs dans les autres matières aussi.

Il ne faut pas croire qu'il est demandé ici d'abolir la sacro-sainte question de la grammaire française - à Dieu ne plaise! Il faut voir plutôt une critique susceptible de porter les responsables de l'éducation à faire enseigner la grammaire d'une façon vivante, c'est-à-dire tout en enseignant à parler la langue. L'étude rationnelle de la grammaire s'en trouvera facilitée.

LE FRANCAIS TEL QU'ENSEIGNE AU SECONDAIRE

En passant au niveau secondaire, les élèves sont soumis à un changement dans l'apprentissage du français: changement quantitatif, pas qualitatif. Il faut faire plus de dictées (aux trois premières années), faire plus d'analyses logiques, plus de narrations, de descriptions, de portraits, de lettres, et plus tard, des analyses littéraires et des dissertations. Les manuels d'histoire de la littérature française sont parcourus aux quatre-cinquième près. Les étudiants qui ne connaissent rien à rien des textes d'ancien français apprennent toutes les annotations sur la vie et l'oeuvre des écrivains. Entre temps, on ne pratique pas l'expression orale avec les élèves qui, après treize années d'un tel apprentissage du français, évitent les occasions de parler, de peur de

"sortir des perles". La dissertation littéraire au baccalauréat couronne ces longues années d'apprentissage du français. L'élève peut certes écrire des pages d'une belle facture, mais ne peut pas bien dire ce qu'il a écrit.

LES CONSEQUENCES DE CETTE FORME D'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS

Il est certes possible de justifier les raisons de l'attention si soutenue apportée à cette forme d'enseignement qui à la longue donnera à l'élève une belle plume. Cependant, dans ce milieu où l'on est très chatouilleux quant au "bon français", les élèves doivent un jour déposer leur belle plume pour parler. Et ils arrivent dans une conversation en français tels des voyageurs sans bagages. Un certain nombre de conséquences, les unes plus importantes que les autres, découlent de cette forme d'enseignement du français.

ON ENSEIGNE A PARLER DE LA LANGUE PLUTOT QU'A LA PARLER

La première conséquence de cette façon d'enseigner le français est qu'elle forme de vains hâbleurs, capables de suivre si le locuteur a bien appliqué les règles de la concordance des temps ou celles du participe passé.

Les élèves ont une connaissance passive du français. A la longue, ils finissent par accéder à la compréhension orale normale du français. Mais d'autres facteurs, surtout psychologiques, s'y mêlent. La peur de s'exprimer contre les règles de la grammaire et la crainte des lapsus due à un manque de pratique les retiennent. Les facteurs "role-relationship" de la diglossie les empêchent de pratiquer le français parlé entre eux. S'ils ont une certaine compétence ou une compétence certaine aux trois niveaux de la compréhension écrite, de la compréhension orale et de l'expression écrite, l'expression orale est gravement endommagée, sinon atrophiée.

A New York, des haïtiens qui craignent de parler le français en public parlent couramment l'anglais, bien qu'ils commettent des fautes aux niveaux de la phonologie, de la syntaxe et du lexique. Ils ne se sentent pas "engagés" vis-à-vis de l'anglais, encore qu'ils l'apprennent sans le support constant de la grammaire. Plus d'un parle du peu d'importance qu'ils accordent aux fautes commises en s'exprimant en anglais; l'essentiel est d'arriver à se faire comprendre. Une telle attitude est tout-à-fait différente de celle qu'ils ont vis-à-vis du français. Que le ton de la conversation change vers un formalisme exigeant le français, les mêmes personnes, jadis

si loquaces, sont avares de paroles. Une personne pourrait mourir de chagrin si, à force de surveiller son français, elle accouche d'une perle.

A LONG TERME, LES ELEVES SONT DES BILINGUES "COMPOUND",
ILS NE SERONT JAMAIS "COORDINATE"

Il convient d'introduire ici une distinction utile faite par OSGOOD entre deux formes de bilinguisme individuel: COMPOUND et COORDINATE.

Le bilingue "compound" est celui qui tendrait à utiliser une seconde langue en faisant une référence constante à sa première langue. Il se trouve assez souvent en proie à des interférences structurelles et, au niveau des éléments lexicaux, il se trouve embarrassé avec deux signifiants pour un même signifié. Ou bien encore, il distribue mal l'extension du sens des mots de sa langue maternelle pour désigner des réalités avec les équivalents de la langue seconde. Le bilingue "coordinate" est celui qui de très tôt utilise deux langues différentes et les maîtrise si bien qu'il arrive à les garder séparées. On pourrait dire qu'il est un bilingue "équilibré", qu'il n'a pas de langue dominante, mais plutôt que les deux langues sont également maîtrisées. Il a un comportement normal

dans chacune. Il a deux codes distincts, et dans chacun, chaque signifiant réfère à un signifié. La distinction "compound-coordinate" peut renvoyer aux notions "fused context" et "separate context".

Avec la connaissance passive du français dont il est question ci-dessus, l'élève haïtien est de dominance créole. S'il n'a pas su à temps apprendre à encoder et à décoder librement les messages en français, - au niveau oral -, il tend à traduire avant de s'exprimer. Il court ainsi le risque de mal exprimer sa pensée: tradutore, traditore...

EXPLICATION DU FRANÇAIS POMPEUX PARLE PAR L'HAÏTIEN

La rapide revue, qui vient d'être faite, de la façon dont le français est enseigné en Haïti jette une certaine lumière sur les causes du français pompeux parlé par l'haïtien diglotte. N'étant pas habitué à l'expression familière, il développe et consolide les patrons auxquels l'habitude la pratique des grands écrivains. Il ne pratique donc et ne cultive que le registre littéraire du français. Le registre littéraire ne doit pas être utilisé dans les situations familières quotidiennes. Il n'est donc pas rare que le français de l'haïtien détonne dans une situation familière comme un coup de tonnerre indécent dans un ciel de vacances.

CONCLUSION

PROPOSITIONS POUR L'AMELIORATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS EN HAITI

Les analyses précédentes - différentielle et sociolinguistique - montrent que le créole et le français sont deux langues différentes avec leurs caractéristiques propres. Elles montrent également les fonctions sociales de ces deux langues qui coexistent sous une forme spéciale de diglossie. L'enseignement du français tel qu'il est dispensé en Haiti accuse une certaine inefficacité à l'élémentaire et au secondaire. Il appert donc qu'il faut le remettre en question. Un certain nombre de leçons peuvent être tirées des considérations précédentes en vue d'une planification de l'enseignement du français. Elles prennent la forme de propositions pour l'amélioration du français, et sont au nombre de cinq. Elles peuvent être présentées en fonction de leur coefficient d'importance.

REVISER LES ATTITUDES DEFAVORABLES VIS-A-VIS DU CREOLE

La plupart des écrivains et publicistes haitiens, A. FIRMIN, Jean Price MARS, ont prêché une réforme de la neutralité haitienne. Price MARS surtout a insisté sur l'attitude

de snobisme de certains haitiens qui nient presque le fait créole. Cet ensemble de préjugés défavorables contre le créole ne va pas sans poser des problèmes sérieux en ce qui concerne l'utilisation du créole pour un enseignement rationnel du français en Haiti. La première démarche vers l'utilisation du créole semble devoir être une campagne d'information du public: essayer de convaincre de l'avantage qu'a l'enfant d'apprendre dans sa langue les notions de base tout en évoluant graduellement vers le français. Cette démarche semble être fondamentale. Tant que les gens ne voient pas l'aspect pratique d'une telle entreprise, ils resteront toujours méfiants. Il faut donc qu'une telle campagne s'inscrive dans la planification d'une politique globale de l'enseignement.

ENSEIGNER LE FRANCAIS COMME UNE LANGUE ETRANGERE

Le fait que le français est la langue officielle d'Haiti masque la vérité que la langue nationale est le créole. Et cette erreur d'interprétation n'est pas toujours dissipée dans l'esprit des haitiens. Le français est enseigné comme une langue maternelle au grand dommage de la grande majorité de la clientèle scolaire. Puisque les élèves arrivent en classe la plupart sans connaissance du français, il faut le leur ensei-

gner comme une langue seconde. Il convient de donner aux instituteurs une formation adéquate pour assumer leur rôle dans les classes d'immersion en français. Une préparation adéquate est aussi nécessaire en ce qui concerne les différentes approches actuellement en faveur dans l'enseignement. La démarche structurelle situationnelle, par exemple, serait rentable pour faire acquérir rapidement certains mécanismes du français, parce que l'élève possède déjà les éléments lexicaux du français dans une très grande mesure. Soigner l'expression orale avant l'expression écrite augmenterait la productivité globale de l'élève. Le test écrit d'orthographe, au premier degré, céderait un peu plus le pas aux exercices d'expression et de compréhension orales.

TOUTE METHODE OFFICIELLE DEVRAIT PARTIR D'UNE ANALYSE
DIFFERENTIELLE DES DEUX LANGUES

L'analyse différentielle du créole et du français aux différents niveaux montre que les deux langues sont différentes. Une méthode rentable serait certes celle qui tiendrait compte de ce point dans la progression des structures à enseigner. Il y a certes des ressemblances entre les traits du créole et ceux du français. Une méthode qui tient compte des

traits de la langue source et de ceux de la langue cible permettrait une bonne systématisation de l'enseignement. Les tests à administrer mesureraient ce qui a été rationnellement enseigné. Trop souvent les tests de français mesurent l'étendue de l'ignorance de l'élève plutôt que l'étendue de ses acquisitions.

PASSAGE GRADUEL DU CREOLE AU FRANCAIS

L'échec de l'enseignement du français à l'élémentaire montre combien peu rentable il est de plonger brusquement un élève dans une langue qu'il ne maîtrise pas. Loin de blâmer les élèves, on aurait à redire du système d'éducation. C'est faire preuve d'une ignorance flagrante des éléments du procès de l'apprentissage que de demander à un élève de conceptualiser dans une langue à laquelle il n'a pas été préalablement ni adéquatement introduit. Comme le remarque l'Unesco, un passage graduel de la langue vernaculaire à la langue officielle atténuerait le choc psychologique que cause la seconde langue. De plus, la compréhension étant mieux facilitée dans la langue maternelle, les progrès sont peut-être lents mais méthodiques. Le maintien de l'acquis est sauvegardé.

ENSEIGNER LA LANGUE AVANT D'ENSEIGNER DANS LA LANGUE

C'est une idée qui est diffuse dans tout le travail. Une maîtrise acceptable du français est une condition nécessaire et suffisante pour l'enseignement de toute autre discipline en français. Sinon, les notions qu'on enseigne à l'élève ne renvoient à aucun référent existant dans son univers mental. De plus, la métalangue utilisée est une source de difficultés pour l'élève. C'est une activité éreintante au début que de demander à l'élève de troisième année de comprendre la grammaire, la syntaxe, la signification des parties du discours... Tout cela crée un blocage psychologique chez lui. Les plus ardents défenseurs de la méthode encore en usage devraient se rendre à l'évidence sur ce point.

La liste des propositions pour une amélioration de l'enseignement du français en Haïti présentée dans ce travail n'est nullement exhaustive. Elle présente des éléments dont la justification se trouve dans les chapitres précédents.

Une nouvelle discipline issue de la Sociolinguistique, la Planification linguistique, est en train de chercher sa voie actuellement. Elle s'intéresse aux problèmes sociaux soulevés par la situation de plurilinguisme dans des pays en

voie de développement. Linguistes, sociologues, statisticiens, économistes, psychologues et pédagogues ont leur rôle à jouer pour résoudre linguistiquement des problèmes qui se posent à l'échelle socio-économique. Il est certes intéressant de savoir que l'éducation des enfants et des adultes est au centre de ces préoccupations. Les ténors de cette discipline, E. HAUGEN, GUMPERZ, Delia HYMES, FISHMAN, montrent qu'il y a interaction entre progrès social et planification linguistique. C'est avec cette idée et dans ce sens que le présent travail a été ébauché. Mieux la langue française aura été enseignée, tenant compte du fait créole, plus il sera possible de réduire certaines tensions sociales latentes en Haïti. La connaissance du créole se révèle un prérequis pour un enseignement rentable en Haïti.

SOMMAIRE DE LA THESE

Le travail présente une description comparée du créole haitien et du français parlé en Haiti au double point de vue de la structure linguistique et de la signification sociale des deux langues.

L'assomption de base est que les deux langues présentent des dissemblances entre elles aux niveaux phonologique, morphosyntaxique et lexical. Une analyse différentielle à ces trois niveaux attire l'attention sur les traits spécifiques à chacune des deux langues et sur les conséquences pédagogiques pour l'enseignement des langues. Cette analyse fait l'objet du chapitre I.

Le créole et le français coexistent en situation de diglossie. Il a fallu étudier la distribution sociale des deux langues et montrer que chez les "diglottes", l'utilisation d'une des deux langues n'est pas "context-free", mais plutôt "context-sensitive". Cette analyse fait l'objet du chapitre II.

L'impact de cette situation sur l'enseignement des langues en particulier et sur l'enseignement en général est d'importance. Le chapitre III présente un compte rendu critique des problèmes posés.

Le travail s'achève sur quelques propositions pour améliorer la philosophie de l'enseignement du français en Haïti à l'élémentaire et au secondaire.

BIBLIOGRAPHIE

LIVRES

AGARD, Frederick and DI PIETRO, Robert J:

The sounds of English and Italian; Contrastive Structures series, University of Chicago Press, second impression, 1969, VII - 76 p.

Les auteurs étudient les avantages de l'analyse différentielle pour l'enseignement des langues secondes, avec comme illustration une analyse différentielle de l'Anglais et de l'Italien au niveau phonologique. L'ouvrage contient une belle préface par C.A. FERGUSON.

ALATIS, James E. (editor):

Contrastive Linguistics and its pedagogical implications, Monograph Series on Languages and Linguistics, Georgetown University Press, Washington, 1968, IX - 224 p.

Cet ouvrage collectif contient d'intéressantes interventions de plusieurs linguistes sur les divers aspects de l'analyse différentielle.

ANS (d'), André-Marcel:

Le Créole Français d'Haiti, Mouton, Paris, The Hague, 1968, 181 p.

Après avoir étudié les rapports entre Pidgins et Créole dans son Introduction, l'auteur étudie la structure du créole haitien d'un point de vue Martinétiste. En dépit de certaines conclusions trop catégoriques cette oeuvre est pour le moment la meilleure présentation du Créole d'Haiti. Bonne bibliographie.

BELLEGARDE, Dantès:

Haiti et ses Problèmes, Valiquette, Montréal, 1926, 297 p.

L'auteur qui a été professeur, journaliste, politicien et diplomate haitien livre ses impressions sur divers sujets. On lira avec profit la partie Le Créole haitien, le Français langue de civilisation, pp. 61-69.

BLOOMFIELD, Leonard:

Language, Holt, Rinehart and Winston, New York, 1961, IX - 564 p.

Ouvrage de doctrine. Lire spécialement les deux derniers chapitres sur le contact des langues. Riche bibliographie.

CARVALHO (De), José G.C. Herculano:

Fonologia Mirandesa, Coimbra, 1958, 158 p.

Intéressante étude sur la détermination des phonèmes, nasales et orales, distribution et combinaison de phonèmes.

COMHAIRE-SYLVAIN, Suzanne:

Le Créole Haitien, Imprimerie de Meester Wetteren, 1936, 180 p.

L'auteur s'efforce de donner une bonne présentation du Créole souvent basée sur les caractéristiques du français. Le manque de rigueur dans l'analyse linguistique nuit un peu.

FAINE, Jules:

Philologie Créole, Imprimerie de l'Etat, Port-au-Prince, 1936, 320 p.

L'ouvrage paraît la même année que celui de Mme Comhaire. L'auteur étudie les origines du Créole et quelques traits syntaxiques du Créole comparés au français. L'ouvrage contient aussi un lexique. Certaines légèretés dans les conclusions ne résistent pas à un examen sérieux.

FISHMAN, Joshua A. (ed.):

Language Problems of Developing Nations, Wiley and Sons, New York, 1968, XV - 521 p.

Ouvrage collectif sur les problèmes sociolinguistiques posés par la coexistence d'une langue de culture et de langues de moindre prestige dans les pays en voie de développement. D'intéressantes discussions de certains sociolinguistes sont à consulter.

FISHMAN, Joshua, A.:

Sociolinguistics: a brief introduction, Newbury House, Rowley, Mass., 1970, XVI - 126 p.

Comme l'indique le titre, le visage donne une introduction aux aspects sociaux du langage. Il indique également les méthodes d'approche de cette branche telle que conçue aux Etats-Unis d'Amérique.

GOODMAN, Morris F.:

A Comparative Study of Creole French Dialects, Mouton, The Hague, 1964, 143 p.

L'auteur fait une rapide comparaison des différents créoles français aux points de vue phonémiques et de la structure de la syllabe. Certains traits pertinents dans un créole ne le sont pas dans un autre. Intéressante bibliographie.

HALL, Robert, A., Jr et COMHAIRE-SYLVAIN, S.:

Haitian Creole, Grammar, Texts, Vocabulary, Memoirs of the American Folklore Society, Volume 43, Philadelphie, 1953, 309 p.

L'ouvrage présente une analyse du Créole suivant les principes du structuralisme américain. Certaines analyses à partir des catégories grammaticales du français font violence au créole. Le lexique anglais-créole empêche de voir certaines parentés lexicales avec le français.

HALL, Robert, A., Jr:

Pidgin and Creole Languages, Cornell University Press, Ithaca, N.Y., 1966, XV - 188 p.

L'auteur y étudie les processus de formation du Créole et en quoi il diffère d'un Pidgin. Une très intéressante analyse des aspects en créole et une utile bibliographie sont à noter.

HAUGEN, Einar:

Bilingualism in the Americas, University of Alabama Press, 1956, 161 p.

On trouve dans cet important ouvrage de solides discussions sur la théorie du bilinguisme. Les faits d'interférence et de loyauté à la langue mère sont illustrés avec des cas concrets aux U.S.A. Riche bibliographie.

HAUGEN, Einar:

Language Conflict and Language Planning, Harvard University Press, 1966, XVI - 393 p.

L'auteur aborde le problème politique de la planification linguistique spécialement en Norvège. Plus d'une analyse peut servir de canevas général pour d'autres pays à problèmes linguistiques. Une abondante bibliographie sur le sujet y est présentée.

HYPOLITE, Michelson P.:

Les Origines des Variations du Créole d'Haiti, Imprimerie de l'Etat, Port-au-Prince, 1949, 85 p.

Des hypothèses sur la cause des différences dialectales dans le Créole d'Haiti ne sont pas fondées. Le livre respire l'amateurisme.

HYMES, Dell, (ed):

Language in Culture and Society, Harper and Row, New York, 1964, XXXV - 764 p.

Ouvrage collectif sur plusieurs aspects du problème de la langue et de la société. Une très riche bibliographie y est ajoutée.

JAKOBOVITS, Leon A.:

Foreign Language Learning, a Psycholinguistic Analysis of the Issues, Newbury House, Rowley, Mass., 1970, XXII - 336 p.

L'auteur y étudie le problème de l'apprentissage d'une deuxième langue à la lumière de la psycholinguistique. Tant au point de vue analyse différentielle qu'au point de vue de l'attitude du locuteur vis-à-vis d'une langue, les problèmes soulevés forcent l'attention. Voir bibliographie à la fin.

JOURDAIN, Elodie:

Du Français aux Parlers Créoles, Klincksieck, Paris, 1956, XXVIII - 334 p.

Le travail prétend rendre compte du passage du français aux créoles antillais principalement. Les structures du créole sont étudiées sur le patron du français. Des conclusions trop hâtives sur l'origine des locuteurs du créole nuisent à ce livre.

JOURDAIN, Elodie:

Le Vocabulaire du Parler Créole de la Martinique, Klincksieck, Paris, 1956, X - 303 p.

Cet ouvrage fait pendant au précédent. Il est une source utile de renseignements pour une comparaison des vocabulaires des différents créoles.

KELLY, Louis-Gérard, (ed.):

The Description and Measurement of Bilingualism, University of Toronto Press, 1969, XVII - 442 p.

L'ouvrage est un compte-rendu d'un séminaire tenu à Moncton sur la Description et la Mesure du Bilinguisme. Les aspects psychologiques et sociaux de ce problème étudiés par certains auteurs sont riches en enseignement. Une riche bibliographie sur le sujet est mise à jour.

LADO, Robert:

Linguistics Across Cultures, University of Michigan Press, Ann Arbor, 1957, 141 p.

L'un des ouvrages fondamentaux dans l'étude des problèmes et des solutions de l'analyse différentielle.

MACKEY, William, F.:

Bilingualism as a World Problem, Harvest House, Montréal, 1967, 62 p.

Etude des traits généraux du bilinguisme avec références spéciales à la réalité linguistique canadienne.

MACKEY, William, F.:

Language Teaching Analysis, Indiana University Press, Bloomington, 1967, deuxième édition, XI - 562 p.

L'auteur y étudie un très grand nombre d'aspects reliés à l'enseignement et à l'apprentissage d'une deuxième langue. Très intéressant est le schéma de l'analyse différentielle. Une très riche bibliographie couronne cet important livre.

MARS, Jean Price:

Ainsi Parla l'Oncle, Imprimerie de Compiègne, 1928, IV - 243 p.

Dans cet essai sur les moeurs et la mentalité haïtiennes, l'auteur critique le snobisme des haïtiens qui pour la plupart ont honte de leur patrimoine culturel et revendique l'origine africaine de l'haïtien.

MARS, Jean Price:

De Saint Domingue à Haiti, Essai sur la Culture, les Arts, la Littérature, Présence Africaine, Paris, 1959, 170 p.

Dans cet ouvrage, l'auteur qui était le maître à penser de toute une génération, fait le point sur la culture et la littérature haïtiennes. La partie consacrée à l'utilisation intelligente du créole à l'école doit retenir l'attention.

MARTINET, André:

La Description Phonologique, Dros, Genève, Minard, Paris, 1956, 108 p.

Dans ce livre, l'auteur montre clairement comment il conçoit la représentation phonologique d'une langue en appliquant sa méthode à un cas concret du français.

MOROSE, Joseph P. :

Pour une réforme de l'Education en Haiti, Fribourg, 1970, v - 176 p.

On trouve dans cet ouvrage la structure de l'éducation nationale haïtienne. Au terme de la critique du système d'enseignement l'auteur opte pour une réforme de l'enseignement en s'appuyant sur l'utilisation intelligente du créole. Un engagement communautaire fait partie des principes pédagogiques de cette réforme proposée.

MOULTON, William G. :

The Sounds of English and German, Chicago, University of Chicago Press, second printing, 1968, 145 p.

L'auteur fait une analyse différentielle de l'anglais et de l'allemand au niveau phonologique. La démarche suivie pour l'analyse est intéressante sur plus d'un point.

O.N.U. :

Mission to Haiti report, Lake Success, 1949, 329 p.

C'est un ouvrage portant sur une analyse aussi large que possible sur la réalité sociologique haïtienne. Un chapitre très intéressant sur le statut du créole et la langue d'enseignement est digne d'attention.

ORJALA, Paul Richard :

Dialect Survey of Haitian Creole; Hartford Seminary Foundation, unpublished, Ph.D. Dissertation, 1970, 226 p.

Le travail décrit les systèmes ethnolinguistiques qui entrent en jeu pour les variations en créole haïtien, et suggère quelques applications aux problèmes de langues en Haïti.

POMPILUS, Pradel :

La Langue Française en Haiti, Protat Frères, Mâcon, 1961, 278 p.

Après avoir établi la provenance des premiers français arrivés en Haïti, l'auteur présente les traits pertinents du français parlé et écrit en Haïti. L'abondance des sources et l'exactitude des références en font un bon travail de consultation.

RACINE, Marie-Marcelle Buteau:

French and Creole lexico - semantic conflicts: a contribution to the study of languages in contact in the Haitian diglossic situation, unpublished, Ph.D. Dissertation, Georgetown University, 1970, 304 p.

Le travail est une investigation des liens de parenté du créole et du français dans la situation de diglossie haïtienne.

RIVERS, Wilga M.:

Teaching Foreign Language Skills, The University of Chicago Press, second printing, 1969, XI - 403 p.

L'auteur passe en revue les différentes compétences à faire acquérir à l'étudiant d'une langue étrangère et aide à réfléchir sur les obstacles que peut rencontrer le professeur de langues en classe. Un des bons livres sur le sujet.

SHUY, Roger, W.(ed):

Sociolinguistics: Current Trends and Prospects
23rd Annual Round Table, Georgetown University Press, Washington, No. 25, 1972, IX - 351 p.

TINELLI, Henri:

Generative Phonology of Haitian Creole, University of Michigan unpublished dissertation, 1970, 178 p.

Etude de phonologie du créole suivant le modèle génératif.

TROUBETZKOY, Nicolas S.:

Principes de Phonologie, Klincksieck, Paris, 1967, XXXIV - 396 p.

Ouvrage de doctrine. Lire spécialement les règles permettant d'établir le statut des phonèmes.

UNESCO:

The Use of Vernacular Languages in Education,
(Monographs on Fundamental Education), No. 8, Paris, 1953,
171 p.

L'ouvrage présente les discussions sur les langues vernaculaires qui coexistent avec une langue de culture dans certains pays, et les retombées de cette situation sur l'éducation. La conclusion est que la langue du milieu, vernaculaire, est le meilleur médium d'enseignement et au début et pour un apprentissage progressif de l'autre langue.

UNESCO:

L'Expérience témoin d'Haiti, 1947-1949, (Monographies sur l'éducation fondamentale), No. 4, Paris, 1951, 92 p.

L'ouvrage fait le compte rendu de l'expérience pilote faite à Marbial en Haiti. Un certain nombre de résolutions sur l'urgence d'utiliser le créole dans l'enseignement y sont présentées.

VILDOMEK, Veroboj:

Multilingualism, A.W. Sythoff, Leyden, 1963, 262 p.

L'auteur y analyse de façon générale les problèmes de contact de langues. Une part spéciale y est faite aux relations avec la psychologie. Abondante bibliographie.

WEINREICH, Uriel:

Languages in Contact, Linguistic Circle of New York, 1953, XI - 147 p.

Cet ouvrage est l'étude la plus large et la plus profonde qui ait été faite sur les problèmes linguistiques et sociaux du bilinguisme. Le problème de l'interférence de deux langues y est analysé aux divers niveaux. Une riche bibliographie couronne le livre.

ARTICLES

BOURQUIN, Guy:

Niveaux, Aspects et Registres de Langage, dans Linguistics, No. 13, The Hague, avril 1965, p.5-15.

Après avoir dégagé la signification des notions de Niveau, Aspects et Registres de langage, l'auteur analyse leur importance pour l'enseignement des langues secondes.

BOWERS, John:

Language Problems and Literacy, dans Language Problems of Developing Nations, Ferguson, C.A. (ed), 1968, New York, p. 381-401.

L'auteur analyse les problèmes de l'analphabétisme liés à la situation de multilinguisme. Il étudie le rôle de l'alphabétisation comme fonction sociale et le choix d'un dialecte pour l'éducation des adultes.

BROWN, Roger W. and GILMAN, A.:

The pronouns of power and solidarity; in SEBEEK (ed), Style in Language, M.I.T. Press, Cambridge, Mass., 1960, p. 253-276.

BULL, William E.:

Review of the Use of Vernacular Languages in Education, dans Language in Culture and Society, Dell HYMES (ed), N.Y., 1964, p. 521-532.

L'auteur résume les conclusions de la conférence de l'Unesco sur l'usage des langues vernaculaires dans l'enseignement.

DAVY, Pierre:

Créole et Français en Guadeloupe, une Complicité périlleuse; in Bulletin No. 15 du Groupe French 8, Modern Language Association of America, numéro spécial; les documents du C.E.R.A.G. No. 4/1971, Fort-de-France, Martinique; p. 59-66.

L'auteur présente la coexistence du créole et du français dans la société guadeloupéenne et étudie les phénomènes de contamination de l'une par l'autre chez les locuteurs aux niveaux phonologiques, morphosyntaxiques et lexicaux.

DIEBOLD, A.R. Jr:

Incipient Bilingualism, dans Language, Vol. XXXVII, No. 1, New York, 1961, p. 97-112.

L'auteur étudie l'interdépendance entre les facteurs linguistiques et les facteurs sociologiques à un stade de l'apprentissage de la deuxième langue.

EFRON, Edith:

French and Creole Patois in Haiti, dans Caribbean Quarterly, Vol. III, No. 4, Port of Spain, August 1954, p. 199-214.

L'auteur étudie la signification sociale de l'usage des deux langues et l'attitude des diglottes haitiens vis-à-vis du créole.

FERGUSON, Charles A.:

DIGLOSSIA, dans WORD, Vol. XV, New York, 1959, p. 325-340.

L'auteur attire l'attention sur une forme spéciale de bilinguisme dans laquelle coexistent une langue de prestige et un dialecte de moindre prestige. Ces deux langues sont en distribution complémentaire. Un article très important.

FERGUSON, Charles, A.:

Problem of Teaching Language with Diglossia, in Monograph series on Language and Linguistics, No. 15, WOODWORTH, E.D. (ed), Georgetown University Press, Washington, 1963, p. 163-177.

L'auteur met en évidence les différences entre les problèmes qu'on rencontre dans l'enseignement des langues selon qu'il s'agit d'une situation de diglossie ou de la présence de deux langues d'égale prestige social.

FISHMAN, Joshua A.:

Who Speaks, What Language, to Whom and When? dans La Linguistique, No. 2, Paris, 1965, p. 67-88.

En prenant comme illustration la situation linguistique suisse, l'auteur montre la corrélation entre situation sociale et situation stylistique par le choix d'un registre de langage ou d'un dialecte donné.

FISHMAN, Joshua A.:

The Implications of Bilingualism for Language Teaching and Language Learning, dans Trends in Language Teaching, Valdman A. (ed) McGraw-Hill, New York, 1966, p. 121-131.

L'auteur étudie les différents aspects du bilinguisme, les contextes et les degrés du bilinguisme et l'utilisation dans les situations sociales. L'article se termine par les implications de la méthode "Directe" sur l'apprentissage d'une deuxième langue.

FISHMAN, Joshua A.:

Bilingualism with and without Diglossia; Diglossia with and without Bilingualism, dans The Journal of Social Issues, Vol. XXIII, No. 2, N.Y., 1967, p. 29-38.

Cet article présente et explique la situation créée par l'existence d'une situation de diglossie dans un pays où coexistent deux langues d'égal prestige culturel.

FISHMAN, Joshua A.:

Sociolinguistic Perspective on the Study of Bilingualism, dans Linguistics, No. 39, The Hague, 1968, p. 20-49.

L'article, dans une première partie, présente une revue critique des études du bilinguisme aux niveaux psychologique, linguistique et sociologique. Dans la deuxième partie il suggère une théorie interdisciplinaire pour l'étude du bilinguisme.

GARVIN, Paul:

The Standard Language Problem: Concepts and Methods, dans Anthropological Linguistics, Vo. I, No. III, Indiana University, 1959, p. 28-31.

HAUGEN, Einar:

Dialect, Language, Nation, dans American Anthropologist, No. 68, N.Y., 1966, p. 922-935.

Selon cet article, le développement d'une langue vernaculaire vers une langue est lié à la croissance d'un certain nationalisme. Ce procès est accompagné d'une sorte d'acceptation, d'une codification et d'une norme linguistique.

JAKOBOVITS, Leon A.:

Dimensionality of Compound - Coordinate Bilingualism, dans Language Learning, No. 3, Numéro spécial, Ann Arbor, août 1968, p. 29-55.

L'auteur expose et critique la distinction 'compound-coordinate' de Ervin et Osgood (1954). Pour lui, le bilinguisme implique deux aspects différents de l'interrelation de deux systèmes différents de la langue et de la culture.

JOOS, Martin:

The Isolation of Styles, dans Georgetown University Monograph Series on Language and Linguistics, No. 12, Washington, 1959, p. 107-113.

L'auteur analyse la corrélation entre variation stylistique et contexte social. L'étude des registres de langage l'amène à la reconnaissance de cinq niveaux de style: intimate, casual, consultative, formal, frozen.

KNAPPERT, Jan:

The Function of Language in a Political Situation, dans Linguistics, No. 39, The Hague, 1968, p. 59-67.

Selon l'auteur, la langue est un instrument d'unité pour forger le sentiment de nation. Elle sert pour résister à l'assimilation. Les conquérants empêchent la langue unique pour cloisonner les groupes différents et par ainsi retarder le sentiment d'unité nationale.

LAMBERT, Wallace E.:

A Social Psychology of Bilingualism, dans The Journal of Social Issues, No. XXIII, N.Y., 1967, p. 91-109.

L'auteur étudie les implications à la fois psychologiques et sociales du bilinguisme.

LEFEBVRE, Gilles:

Les Diglossies Françaises dans la Caraïbe; in Bulletin No. 15 du Groupe French 8, Modern Language Association of America, Numéro spécial; les documents du C.E.R.A.G. No. 4/1971, Fort de France, Martinique, p. 21-33.

Après un rappel des définitions de base en sociolinguistique, l'auteur étudie la diversité linguistique dans les Antilles francophones, passe en revue les statuts subjectifs des idiomes et les attitudes antillaises face au créole. Le papier fait de sérieuses considérations sur les langues et la stratification sociale.

MIDGET, Douglas:

Bilingualism and Linguistic Change in St. Lucia Anthropological Linguistics, Vol. 12, No. 5, 1970, p. 158-170.

L'auteur étudie la situation linguistique à St. Lucia en comparant les résultats des modèles de Stewart et Brown et Gilman.

MOULTON, William G.:

What Standard for Diglossia? dans Monograph Series on Language and Linguistics, No. 15, Washington, 1963, p. 133-148.

La notion de diglossie selon Ferguson ne recouvre pas tous les cas, d'après Moulton. Il s'appuie sur le cas de l'allemand vernaculaire parlé en Suisse et établit les relations entre écart de prononciation et niveau de langue.

POMPILUS, Pradel:

De quelques influences du Créole sur le Français officiel d'Haiti, dans Proceedings of the Conference on Creole Language Studies, R.B. Le Page (ed), McMillan, London, 1961, p. 91-98.

L'auteur se réfère à des solécismes relevés du français écrit et parlé d'Haitiens pour expliquer les interférences du créole sur le français.

POMPILUS, Pradel:

En Haiti, in Revue Esprit, Paris, novembre 1962, p. 691-701.

L'auteur montre les viscissitudes du Français à la faveur des changements historiques en Haiti. La situation actuelle est qu'il est un instrument de domination aux mains d'une élite. L'avenir du français est exposé à tous les avatars que peuvent susciter les changements politiques.

REINECKE, John E.:

Trade Jargons and Creole Dialects as Marginal Languages, dans Language in Culture and Society, Dell HYMES, (ed), Harper and Row, New York, 1964, p. 534-547.

L'auteur étudie les conditions de naissance des jargons commerciaux et des créoles et les raisons sociologiques qui les font regarder comme langues marginales: elles reflètent la relation maître-esclave qui prévalait dans les colonies.

RONA, José Pedro:

The Social and Cultural Status of Guarani in Paraguay, dans Sociolinguistics, William BRIGHT (ed), Mouton, The Hague, deuxième édition, 1971, p. 277-298.

L'auteur décrit l'attitude des paraguayens vis-à-vis du Guarani, les aspects social, culturel et éducatif de la langue. L'auteur conclut qu'il n'y a pas un vrai bilinguisme au Paraguay, que le Guarani est un facteur d'unification et que les paraguayens sont très fiers de leur langue.

RUBIN, Joan:

Bilingualism in Paraguay, in Anthropological Linguistics, 4(1), 1962, p. 52-58.

ST. PIERRE, Madeleine:

Problèmes de diglossie dans un village Martiniquais
Thèse de Maîtrise. Département d'Anthropologie, université de Montréal.

STEWART, William A:

Creole Languages in the Caribbean, dans Study of the Role of Second Languages in Asia, Africa and Latin America, F. RICE (ed), Washington, 1962, p. 34-53.

L'auteur étudie la distribution géographique des créoles basée sur quatre langues européennes et le statut social de ces langues dans les Caraïbes. Il dégage les clichés montrant l'attitude négative des locuteurs vis-à-vis de ces langues de moindre prestige culturel que les langues européennes: français, anglais, espagnol, hollandais.

STEWART, William A.:

The Functional Distribution of Creole and French in Haiti, dans Monograph Series on Language and Linguistics, No.15, Washington, 1963, p. 149-162.

L'auteur passe en revue la notion de diglossie, fait une rapide comparaison des phonèmes vocaliques et des grammaires des deux langues et enfin montre qu'elles sont en distribution complémentaire, socialement parlant.

TAYLOR, Douglas:

On Function Versus Form in non-traditional Languages, dans WORD, No. 15, New York, 1959, p. 485-489.

L'auteur montre comment dans les langues non traditionnelles la différence dans la forme des morphèmes des deux langues varie avec leurs fonctions syntaxiques.

TINELLI, Henri:

Generative and Creolization processes Nasality in Haitian.; mimeo, 1973, p. 42.

Le travail est une étude de phonologie générative du créole parlé à Port-au-Prince. Il présente aussi une étude des contraintes distributionnelles qui opèrent sur les segments phonologiques en français standard et en créole.

VALDMAN, Albert:

The Language Situation in Haiti. Conference on Research and Resources of Haiti. Research Institute for the Study of Man, New York, November 1-4, 1967, p. 20.

VALDMAN, Albert:

Language Standardization in a Diglossia Situation: Haiti, dans Language Problems of Developing Nations, Fishman, Ferguson et Das Gupta (ed), John Wiley and Sons Inc., New York, 1968, p. 313-326.

L'auteur analyse la diglossie en Haiti, étudie les variations dans le créole d'Haiti aux différents niveaux d'analyse linguistique et fait un rapide coup d'oeil sur la standardisation de l'orthographe.

VALDMAN, Albert:

Du Créole au Français en Haiti, dans Linguistics, No. 8, The Hague, 1964, p. 84-94.

L'auteur part de l'analyse différentielle du créole et du français et postule qu'un enseignement du français devrait tenir compte des structures du créole.

VALDMAN, Albert:

Sur l'évolution sociolinguistique des dialectes français créoles aux Antilles; in Bulletin No. 15 du Groupe French 8, Modern Language Association of America, Numéro Spécial; les documents du C.E.R.A.G. No. 4/1971, Fort de France, Martinique, p. 7-20.

L'auteur passe en revue les cinq traits principaux pour qu'une langue vernaculaire devienne standard. Après comparaison du degré de ces traits dans les Antilles francophones, l'auteur conclut qu'en Haiti seulement le créole a la chance de devenir langue officielle auxiliaire.

VALDMAN, Albert:

Long Vowels and Underlying Postvocalic R in Creole French Dialects, Mimeo, 1972, p. 9.

Etude du R post vocalique haitien du point de vue de la phonologie générative.

VALDMAN, Albert:

Notes on Creole Vowels; Mimeo, 1973, p. 6.
Communication personnelle.

ZEPHYR, Jacques J.:

Situation de la langue Française en Haiti, dans La Revue de l'Université Laval, Volume XIX, No. 8, Québec, avril 1965, p. 701-713.

L'auteur étudie la situation créée par le grand nombre de gens ne parlant pas le français en Haiti et le soin jaloux avec lequel les professeurs veillent sur le français correct. L'utilisation d'ouvrages venant de France alourdit considérablement le rendement de l'élève pour qui les situations dépeintes n'ont pas beaucoup de signification.

APPENDICE A

Il faut reconnaître que l'usage presque général du créole est l'une des grandes difficultés de l'enseignement du français en Haïti. L'enfant du peuple arrive en effet à l'école primaire avec un vocabulaire composé de mots français, dont la prononciation, ou quelquefois même le sens est altéré. Né et élevé dans un milieu où l'on parle couramment le créole, il a imité gestes et paroles de ses parents, traduisant ses premières impressions dans le puéril patois maternel. Puis, son vocabulaire s'est enrichi à mesure qu'il acquérait une plus grande connaissance des choses qui l'entourent et que son horizon intellectuel s'élargissait. Quand donc il est admis à l'école primaire, souvent à un âge assez avancé, il a déjà contracté des habitudes de langage pour la plupart vicieuses; il s'est accoutumé à attribuer aux objets des noms impropres; il a appris à donner à certains mots une acception qui ne leur convient pas ou une prononciation qui les défigure. Mis brusquement en contact avec le français, il est d'abord comme dérouté, car cette langue est pour lui quelque chose d'étranger et de mort, qui ne lui semble avoir aucun rapport avec le langage vivant et expressif au moyen duquel il communique avec ses semblables. Il s'établit ainsi entre la langue qu'on lui enseigne à l'école et celle qu'il

parle au dehors un véritable antagonisme. Et cet antagonisme dure d'autant plus longtemps que le maître - comme c'est presque toujours le cas dans nos classes - fait consister l'enseignement du français dans l'étude étroite et rebutante de la grammaire, au lieu de l'appliquer le plus tôt possible à l'expression vivante - parlée et écrite - de la pensée.

(BELLEGARDE, Dantès, Haiti et ses Problèmes, éditions Bernard VALIQUETTE, Montréal, 1926, pp. 65-66)

APPENDICE B

... Cependant si le bovarysme impénitent des bien pensants élevait de nouvelles objections, je leur demanderais s'il faut continuer à poursuivre l'application du système qui prévaut en ce moment, c'est-à-dire s'il faut enseigner le français comme la seule langue obligatoire que l'universalité des citoyens doit posséder puisque c'est la langue officielle prescrite et ordonnée par la Constitution.

Nous savons que c'est la situation qui existe à l'heure actuelle, mais nous savons aussi qu'elle camoufle le plus évident et le plus hypocrite mensonge conventionnel, que la statistique et le mouvement démographique le dénoncent comme un violent antagonisme de classe puisque seule une infime minorité en fait son profit aux dépens de la masse. Et dans ce pays dit pompeusement démocratique où les mots magiques de liberté, égalité, fraternité sont considérés comme les symboles de la vie publique, les neuf dixièmes peinent de leurs mains, s'essouffent lourdement au travail pour permettre à l'autre dixième d'afficher le panache représentatif comme s'ils étaient les seuls Haitiens, tout comme autrefois nos ancêtres à tous travaillaient pour assurer le luxe d'une minorité de privilégiés.

Eh bien, je trouve qu'un tel système est simplement odieux et constitue la plus flagrante et la plus dangereuse des injustices en plein vingtième siècle. Que ceux qui veulent le conserver à tout prix fassent un retour sur eux-mêmes, qu'ils réfléchissent sur la gravité du mal et sur ses conséquences possibles.

(Dr MARS, Jean Price, De Saint Dominique à Haiti, Essai sur la Culture, les Arts, la Littérature, Présence Africaine, Paris, 1959, pp. 113-114)

APPENDICE C

To what degree can Haiti claim the possession of this great cultural instrument as an asset of its national life and prosperity? At best, only fifteen per cent of the adult population can speak and write French. The existence and the use of a spoken language, side by side with the written, official language, is a common phenomenon among some of the most advanced peoples in Europe. When compulsory education and adequate schools and teachers enable the children of a nation to become literate, the question of class distinction based on language differences does not arise. Differences of opinion as to the relative merits of teaching Creole or French, or Creole as a stepping stone to the more rapid mastery of French will be purely academic. The undeniable fact is that at present all Haitians speak and understand Creole, but the French has very little functional use in the lives of the peasants who live in isolation from the main stream of commercial and cultural activities. If language is a carrier of culture - and it is so understood by educated people all over the world - then it must be an integral part of the spiritual and emotional life of a people. In their formative years most Haitian children think, feel, and express themselves in their mother tongue, which is Creole. For them, French when it is taught

in school is an auxiliary language, and remains so until such time as they can share as playmates or as adults in the common command of the national language.

Learning is based on experience. It is an elementary law of learning that one passes from the known to the new and unknown. Language makes it possible to have vicarious experience. A language that is not spoken or used cannot serve as a vehicle for direct or vicarious experience. It seems logical, therefore, to develop a method of teaching French to the rural population which is based on previous ability to speak, read, and write the native language. The linguistic and phonetic relationships between Creole and French are strong enough to make possible a rapid transition from the former to the French. In urban areas where the use of French is current, literacy classes in French are required. The adult classes for literacy in French could serve employees, soldiers, workers and servants for whom the knowledge of spoken French and a minimum reading knowledge is of immediate value. A special course for teachers should be planned to develop a more rational method than the present memorization technique of teaching French to children in the beginning years of elementary school.

(United Nations, Mission to Haiti Report, Lake Success, 1949, pp. 47-48)

APPENDICE D

DIMINUTION DE LA CLIENTELE SCOLAIRE A L'ELEMENTAIRE.
CHIFFRES DE 1964

<u>Années de Cours</u>	<u>Ecoles Publiques</u>		<u>Ecoles Rurales</u>	
	Effectifs	%	Effectifs	%
1e Année	87.286	100	57.150	100
2e Année	36.728	42.87	18.102	31.67
3e Année	25.435	29.13	9.647	16.88
4e Année	19.076	21.85	5.961	10.43
5e Année	13.534	15.50	3.564	6.23
6e Année	9.019	10.33	1.920	3.35
7e Année	5.625	6.44	1.069	1.87

Source: Archives Education Nationale d'Haiti (citée par le Dr. J.P. MOROSE, o.c., p. 127)

APPENDICE E

DISTRIBUTION DE LA CLIENTELE SCOLAIRE A L'ELEMENTAIRE:
ENSEIGNEMENTS RURAL ET URBAIN (LAIQUE ET CONGREGANISTE).

Types d'écoles	1e Année	2e Année	3e Année	4e Année	5e Année	6e Année	7e Année
Tous les types	87.286	36.728	25.435	19.076	13.534	9.019	5.625
% de la 1e année	---	42.07	29.13	21.85	15.50	10.33	6.44
Ecoles rurales	57.150	18.102	9.647	5.961	3.564	1.920	1.069
% de la 1e année	---	31.67	16.88	10.43	6.23	3.35	1.87
Ecoles urbaines laïques	20.612	11.831	9.887	8.121	6.004	4.206	2.629
% de la 1e année	---	57.39	47.96	39.39	29.12	20.40	12.75
Ecoles urbaines congréganistes	9.524	6.795	5.901	4.994	3.966	2.893	1.927
% de la 1e année	---	71.34	61.95	52.43	41.64	30.37	20.23

Source: Archives Education Nationale (citée par Dr. J.P. MOROSE,
O.C., p. 36)

APPENDICE F

DISTRIBUTION DE LA CLIENTELE AU SECONDAIRE EN
CHIFFRES ABSOLUS ET EN POURCENT (1963-1964)

Classes	Garçons	Filles	Total	% élémentaire 87.286	% secondaire 6e 3.501 élèves
Sixième	2.527	974	3.501	4.01	100%
Cinquième	1.783	692	2.475	2.75	70.69
Quatrième	1.490	499	1.989	2.27	56.81
Troisième	1.144	352	1.496	1.71	42.73
Seconde	880	240	1.120	1.28	31.99
Rheto	884	195	1.079	1.23	30.81
Philo	492	84	576	0.65	16.45

(Source: Archives Education Nationale (citée par Dr. J.P. MOROSE, oc.,
p. 46)).