

## Article

---

« Problématique linguistique en Haïti et réforme éducative : quelques constats »

Michel Saint-Germain

*Revue des sciences de l'éducation*, vol. 23, n° 3, 1997, p. 611-642.

Pour citer cet article, utiliser l'information suivante :

URI: <http://id.erudit.org/iderudit/031954ar>

DOI: 10.7202/031954ar

Note : les règles d'écriture des références bibliographiques peuvent varier selon les différents domaines du savoir.

---

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter à l'URI <https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

---

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. Érudit offre des services d'édition numérique de documents scientifiques depuis 1998.

Pour communiquer avec les responsables d'Érudit : [info@erudit.org](mailto:info@erudit.org)

# Problématique linguistique en Haïti et réforme éducative: quelques constats

Michel Saint-Germain  
Professeur

Université d'Ottawa

**Résumé** – Cet article traite de la situation du français en Haïti. Après un survol de l'aspect historique de la situation diglossique en Haïti, l'auteur expose les visées de la dernière réforme de l'éducation, à savoir accroître la scolarisation de base et l'utilisation du créole en classe. Une étude des données du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports ne montre pas de gain éducatif depuis dix ans. La réforme, faute d'appuis pertinents, n'a pas atteint ses objectifs, notamment quantitatifs, même si elle a contribué au maintien d'une séquence de scolarisation normale. Chez les jeunes, la valorisation du créole n'est pas évidente malgré les acquis que la langue a enregistrés dans le domaine de la vie politique.

## *Introduction*

En Haïti, les notions de minorité et de majorité peuvent se modifier selon les paramètres qu'on leur attribue. Il y a une minorité linguistique constituée de bilingues, une minorité urbaine en opposition à la majorité rurale, une minorité riche par rapport à une majorité pauvre, etc. L'un des paramètres sur lequel est fondé ce clivage social est la maîtrise de la langue. On parle d'Haïti comme d'un pays associé à la francophonie. Or, il faut nuancer cette position. Le premier espace minoritaire à examiner est celui qu'occupe la langue française.

Il convient, dans un premier temps, de situer la problématique linguistique de façon générale en fonction de deux paramètres: une estimation du nombre de parlants français et un survol de l'aménagement linguistique, c'est-à-dire des domaines d'utilisation des langues selon les activités et les lieux. À partir de constats, il y aura lieu de relever les actions entreprises par le gouvernement dans le cadre de la réforme de l'éducation pour pallier la dualité linguistique que l'on considérerait être l'une des causes de la piètre qualité du système éducatif au même titre que l'insuffisance des infrastructures scolaires, le manque de préparation du corps enseignant, une administration inefficace, une piètre qualité du système éducatif. L'analyse de la réforme se fera selon

deux dimensions. D'une part, les intentions et le contexte; d'autre part, les résultats obtenus jusqu'à présent à partir de trois aspects: une présentation générale du système éducatif et de l'évolution des effectifs des écoles du système de la réforme par rapport aux écoles du système traditionnel, une analyse des taux de scolarisation (taux brut, taux net et taux spécifique par âge et par niveau) et, enfin, une analyse comparative des cohortes des deux systèmes. Une question fondamentale se pose: «La réforme entreprise au tout début des années quatre-vingt a-t-elle influencé la perception des jeunes sur la langue?» En réponse à cette question, nous ferons état des résultats préliminaires de recherches menées sur le terrain en juin 1995 auprès de 161 élèves de quatrième année et portant sur le jugement linguistique du jeune Haïtien.

### *La problématique linguistique*

#### *Le nombre de parlants français*

Il a toujours été difficile d'établir le nombre de parlants français pour deux raisons: l'absence d'une définition appliquée qui tienne compte des exigences de l'environnement et la difficulté de quantifier le phénomène. Ne sachant *quoi* chercher, il devenait difficile de savoir combien de personnes maîtrisaient le code. D'une part, le concept, appliqué à Haïti, est vague et imprécis (Saint-Germain, 1988, p. 274). Les exigences implicites du concept de «parlant français» sont fonction de la nature de la relation exigée entre le sujet et les exigences de son environnement. Parle-t-on de fonctionnalité dans la langue (écoute, lecture, production orale, production écrite)? Parle-t-on de bilinguisme actif ou passif? Un individu possédant une connaissance minimale du français peut être fonctionnel dans un milieu où les exigences requises de production sont minimales alors qu'il ne le serait pas dans un milieu où les exigences sont plus élevées. D'autre part, la collecte d'information s'avère très difficile. Le pays possède peu de voies de communication, les ressources sont minimales et il s'agit d'un sujet politiquement délicat. De plus, la paysannerie, qui constitue la majorité, se méfie des questions, surtout lorsqu'elles proviennent du gouvernement, de la ville, particulièrement à Port-au-Prince.

Aucune enquête n'a été menée de façon systématique sur les langues parlées et utilisées. Lors du recensement de 1982, la question a été posée, mais n'a pas fait l'objet d'un dépouillement permettant l'analyse des résultats (Institut haïtien de statistiques et d'informatique, 1984, p. xii-xiii). On se contente de relever l'aptitude à lire et à écrire sans spécifier la langue. Il est donc impossible de savoir, à partir du seul recensement général, le nombre de parlants français, encore moins l'évolution de la tendance.

On reconnaît que le créole est la langue maternelle des Haïtiens. Dejean (1983) est plus nuancé: il considère que «le français est une langue maternelle, acquise à partir de 20 mois, à la maison, pour quelques milliers d'Haïtiens du groupe social qualifié

“d’élite” (p. 5). Les données varient beaucoup quant à l’estimation du nombre de bilingues. À partir du recensement de la ville de Port-au-Prince de janvier 1949, on estimait que 15 800 habitants sur 142 000 utilisaient le français à la maison (soit 11,1 %); par contre, 45,6 % déclaraient savoir le lire et l’écrire (Pompilus, 1952, p. 7). Cette question avait été omise dans le recensement des villes de provinces en 1949 et dans le recensement de 1971. Dans une publication plus récente, Pompilus (1983, p. 7) estime entre 3 et 7 % ceux qui sont capables de parler français, ce qui laisse une marge importante comprenant entre 150 000 à 500 000 Haïtiens.

Plusieurs autres chercheurs ont tenté de définir le nombre de parlants français sans toutefois spécifier la méthodologie de leur approximation. Le plus connu est probablement Valdman. Dans ses recherches, il considère qu’il y a, en moyenne, 10 % de bilingues (1964, p. 85-86; 1978, p. 360). D’ailleurs, la loi du 28 septembre 1979 autorisant l’usage du créole dans les écoles d’Haïti reconnaît, dans son préambule, qu’il y a 90 % d’unilingues créolophones et que ceci justifie un changement de paradigme dans l’enseignement des langues.

Alors que certains chercheurs, dont D’Ans (1968, p. 15), Lucrèce (1982, p. 101; 1983, p. 176), Prudent (1980, p. 101) avancent des approximations équivalentes à celles de Valdman, d’autres en arrivent à des estimations différentes. Selon De Ronceray et Petit-Frère (1975, p. 5), un pourcentage dérisoire d’Haïtiens est en mesure de comprendre et d’utiliser le français. Dejean (1975, p. 5, 11, 22) estime à 100 000 ou à 2 % les bilingues. Il considère, à cette époque, qu’il y a plus d’Haïtiens parlant l’anglais aux États-Unis et parlant espagnol à Cuba et en République Dominicaine que de bilingues en Haïti. Bentolila et Gani (1981, p. 117) estiment que 80 % des Haïtiens sont unilingues créolophones, que 15 à 20 % seraient des bilingues, mais qu’à peine 3 % des Haïtiens, appartenant à la bourgeoisie, auraient une compétence linguistique suffisante pour envisager toute situation de communication en créole et en français. Valdman (1984, p. 79) raffine son jugement: il n’y en a qu’une petite partie, à peine 5 % qui peut être considérée comme bilingue, capable d’utiliser couramment les deux langues; un maximum de 10 à 15 % est capable de faire preuve d’un certain niveau de compétence langagière, mais ne peut être considéré comme bilingue. Dans le recensement de 1971, 2,7 % de la population (10 ans et plus) a déclaré savoir lire et 21,3 % a déclaré savoir lire et écrire. En 1982, 36,9 % de la population de 10 ans et plus a déclaré savoir lire et écrire.

Dans une recherche précédente sur le sujet (Saint-Germain, 1988, p. 274-313), on a tenté de définir le nombre de parlants français à partir de données longitudinales (1927 à 1982) sur la scolarisation. À partir d’une estimation du nombre d’heures d’enseignement du et en français et en la comparant avec une norme reconnue de seuil minimal d’heures d’enseignement requis pour l’apprentissage d’une langue seconde, on a pu estimer le nombre d’Haïtiens (de 65 ans et moins) potentiellement bilingues, c’est-à-dire ayant été suffisamment longtemps à l’école pour acquérir les bases du français. Compte tenu de la diversité du type de données, on a fait appel à trois méthodes

de calcul différentes. Une approche par interpolation a été utilisée pour déterminer le taux de croissance des effectifs de 1927 à 1959, alors qu'une approche fondée sur le calcul d'un taux de proportionnalité l'a été aussi pour couvrir la période 1960-1972. Enfin les annuaires statistiques présentent des données utilisables pour la période 1973-1982.

En utilisant les données du recensement de 1982 comme point de référence pour la population et en utilisant les annuaires statistiques du Département de l'éducation nationale (certains remontant à 1942), on arrivait à une estimation de 13,4 % d'Haïtiens de 65 ans et moins ayant été exposés à un nombre suffisant d'heures d'enseignement **du** et **en** français pour être considérés comme potentiellement bilingues. Toutefois, on doit prendre en compte certaines considérations. De ce nombre, il faut soustraire les Haïtiens de la diaspora, qui sont habituellement fortement scolarisés (du moins pour les vagues des années 1960 et 1970), les effets de la mortalité, de la désalphabétisation et surtout de la différence de qualité dans l'enseignement du français et l'enseignement en français entre les écoles publiques et privées, entre certaines écoles privées et, enfin, entre le milieu rural et le milieu urbain.

La base de calcul pour les potentiellement bilingues était les inscrits en sixième année du primaire. On considère que, dans les cinq premières années du cours primaire, l'élève a reçu suffisamment d'heures d'enseignement du français et en français pour acquérir la base de la langue. Or, la qualité de l'enseignement est une variable importante et le véritable indice de mesure aurait été l'obtention du Certificat d'études primaires (CEP). Ces données n'étaient pas disponibles. Une hypothèse optimiste a consisté à réduire de 30 % l'approximation précédente de 13,4 %, ce qui nous amène à 9,4 %. Une hypothèse plus réaliste nous a incité à la réduire de 50 %, ce qui nous amène à 6,8 % d'Haïtiens comme étant potentiellement bilingues. Compte tenu des considérations sur la variation de la qualité de l'enseignement, on peut avancer qu'il y a probablement de 2 à 3 % d'Haïtiens résidant en Haïti qui peuvent se déclarer bilingues.

La qualité de la langue parlée est aussi un facteur dont il faut tenir compte. Hyppolyte (1952, p. 11) souligne que certains locuteurs «parlent et comprennent plus ou moins le français après avoir passé 10, 12 et même 15 ans à l'école». Cette situation prévalait aussi en 1978 alors que des professeurs à l'Université d'État d'Haïti utilisaient le créole dans leurs cours pour s'assurer que les étudiants comprennent. Cette pratique était, semble-t-il, généralisée au secondaire. Selon Romain (1978), 50 à 75 % des étudiants universitaires maîtrisaient parfaitement le français et quelque 40 % des professeurs estimaient qu'il n'y aurait aucun inconvénient à utiliser le créole à ce niveau. La situation, selon un observateur, est demeurée identique en 1995<sup>1</sup>.

Certains jugements sont durs. On qualifie le français d'Haïti de figé, de monolithique, d'immuable, de rempli de clichés appartenant à une époque révolue; la langue française est liée à une connotation de verbalisme, sinon de verbiage (Lofficial, 1979,

p. 40-41). Bentolila et Gani (1981, p. 119) évoquent le langage vide d'explication et les formules «ampoulées et fleuries» des écrits journalistiques haïtiens. Par contre, il ne faut pas généraliser ces jugements à toute la population. Haïti est et a été un pays de lettres même si ce domaine est réservé à une minorité. La presse écrite a, entre autres, une longue tradition en Haïti (Saint-Germain, 1988, p. 69-75).

### *L'aménagement linguistique*

*Le bilinguisme et la diglossie* – On parle de bilinguisme en Haïti; pourtant, le terme est mal choisi. À partir des définitions classiques du bilinguisme – on peut voir à ce sujet la synthèse de Tabouret-Keller, 1978; Lucrèce, 1982, p. 103 –, le bilingue est une personne capable de manier aisément deux langues, acquises de façon simultanée ou non. On présume aussi que la fonction d'apprendre une seconde langue est de permettre une relation, une compréhension entre deux locuteurs dont l'un ne possède qu'une langue et l'autre, les deux. Une situation diglossique existe lorsque, dans une même communauté linguistique, une autre langue constitue une valeur et remplit des fonctions précises. Tel est le cas d'Haïti. On admet que le créole est la langue parlée et comprise par tous les Haïtiens, mais qu'une seconde langue, et ce depuis l'indépendance en 1804, a servi à la séparation sociale. En fait, écrivions-nous il y a une dizaine d'années, «la situation linguistique en Haïti est caractérisée par un état de diglossie résultant de la pratique linguistique de couples opposés: maîtres-esclaves, culture européenne-cultures africaines et créole, colonisateurs-colonisés, classe dominante-classe dominée, instruits-analphabètes» (Saint-Germain, 1988, p. 25).

Dans un contexte diglossique, on distingue une langue haute (H), réservée, par exemple, à certaines fonctions comme l'administration, la justice, l'enseignement, etc. et une langue basse (B), langue vernaculaire et langue véhiculaire, confinée à des domaines quotidiens. Ferguson (1971 cité par Saint-Germain, 1988, p. 27-31), dans son étude sur le créole haïtien, a défini neuf dimensions linguistiques pertinentes à une situation diglossique. Il avance, entre autres, que les langues H et B ont des fonctions spécialisées et que l'utilisation de la mauvaise langue au mauvais endroit amène le ridicule. Il soutient aussi que tous les locuteurs, peu importe leur maîtrise de H, considèrent cette dernière comme supérieure, plus belle, capable de mieux exprimer les idées importantes. La situation diglossique est habituellement stable, elle s'étend sur de longues périodes et même un millénaire (Ferguson, 1971, p. 533). L'utilisation du latin dans les rites religieux catholiques en est un exemple. Selon Valdman (1978, p. 315), on retrouve quatre caractéristiques à une situation diglossique. D'abord, seule la langue H peut être considérée propre à la transmission de l'héritage littéraire. Ensuite, alors que la langue B s'apprend spontanément au foyer, la langue H s'apprend par des canaux de communication formels comme l'école. On considère aussi que la langue H est la norme et la langue B est une déviation de H ou un objet linguistique avec lequel la notion de norme est incompatible. Enfin, les langues H et B se distinguent sur le plan morpholinguistique mais partagent des éléments lexicaux.

Valdman (1984, p. 79 et suiv.), tout comme Dejean (1983), considère que le créole et le français sont deux langues distinctes. L'enfant d'un milieu bilingue acquiert les deux langues à la maison mais perfectionne son français à l'école. D'autres chercheurs, dont Prudent (1980, 1981) et Dejean (1975, 1983), estiment qu'on ne retrouve pas, en Haïti, de situation diglossique parce que plus de 80 % de la population, ne parlant pas français, n'est pas en mesure d'exercer un choix linguistique. Il y aurait donc une situation unilingue pour cette majorité et une situation diglossique pour une minorité qui peut choisir la langue d'utilisation en fonction du contexte. La situation diglossique, telle que l'a décrite Ferguson, ne s'applique qu'à la minorité ayant la possibilité d'un choix linguistique et pouvant attribuer à une situation un choix privilégié ou formel en utilisant le français, ou un statut plus familier en utilisant le créole. C'est une situation de diglossie de fait, car seuls les bilingues sont en mesure de faire ce choix.

On peut prétendre que la majorité se trouve dans une situation de diglossie «mentale». Même si elle ne peut utiliser la langue H, elle considère normal que certains domaines d'utilisation lui soient réservés pour des raisons historiques et culturelles. Un conditionnement constant entretient cette situation. La rupture débute lorsque cette majorité unilingue en langue B se rend compte qu'il y a possibilité de fonctionner en langue B dans des domaines antérieurement réservés à la langue H.

*Le partage linguistique* – La considération sociale des langues française et créole repose sur les situations d'utilisation privée ou publique. Stewart (1962), Valdman (1978), Jardel (1975), Belloncle (1981), Philippe (1975), Paul (1965), Bertrand (1978), Fleischmann (1976), Gouraige (1974) ont analysé, pour Haïti, les interactions entre les situations linguistiques. Il en ressort que la langue française jouit d'une considération sociale élevée, peu importe son degré de fonctionnalité. La dévalorisation rattachée au créole tient à son statut de dépendance par rapport au français standard. Parler créole correspond à parler une langue dérivée, se situant sur un plan inférieur par rapport à la langue H. Cette dévalorisation linguistique débute à l'école, car on ne cherche pas y apprendre quelque chose qui permettrait d'améliorer son milieu, par exemple le créole, mais plutôt ce qui permettrait de le quitter. Dans une recherche sur la considération sociale offerte par la langue, Antoine (1979) souligne qu'un des commentaires le plus fréquemment énoncé par les élèves est que le plus grand malheur serait de passer leur vie sans être capables de parler français, sans être capables d'entrer dans la «société».

Cette position sociale a influencé l'aménagement linguistique. Pendant longtemps, certains domaines ont été exclusivement du ressort de la langue française. Ferguson (1971) estimait que le français était utilisé dans les domaines suivants: les offices religieux, la correspondance, les discours politiques, les cours universitaires, les nouvelles (radio et télévision), les journaux, la poésie. Le créole était utilisé pour les ordres aux domestiques, les conversations familières, les chansons locales, les légendes, les caricatures et le folklore.

Dans une recherche précédente, nous avons analysé en profondeur l'utilisation des langues dans les domaines suivants: la législation, la presse parlée (radiodiffusion, télédiffusion), le cinéma, la presse écrite, le secteur économique (international comme le secteur de la sous-traitance et national comme l'organisation des marchés et commerces), la littérature et, enfin, les aspects religieux (Saint-Germain, 1988, p. 48-76). Il en ressortait que les fonctions que Ferguson a décrites s'étaient considérablement modifiées. On retrouvait une utilisation croissante du créole dans les offices religieux – la religion catholique ayant accusé un certain retard sur les cultes réformés à cet égard –, à la radio et à la télévision, dans la littérature. On retrouvait aussi le créole dans des discours officiels d'hommes politiques. Dans le commerce, notamment international, l'anglais prenait une place évidente, notamment dans la relation entre les contremaîtres et la direction des usines de sous-traitance alors que le créole conservait sa place dans les relations entre les contremaîtres et les ouvriers. Les gains se sont surtout fait sentir au niveau de l'oralité (*Ibid.*, p. 77). L'introduction du créole dans l'enseignement devait permettre d'accentuer la dimension «écriture» puisqu'on en était au début d'une phase de normalisation et de formalisation de l'écrit.

Une enquête a été réalisée auprès de 75 adultes répartis en 4 groupes: 13 étudiantes et étudiants d'une université privée à Port-au-Prince (groupe Université), 39 adultes résidant aux Gonaïves (groupe Gonaïves), 14 adultes résidant à Port-au-Prince (groupe PAP) et 9 instituteurs résidant aux Gonaïves (groupe Enseignants): 52,7 % de l'échantillon sont des hommes et 47,3 % sont des femmes.

La moyenne d'âge du groupe est de 28,9 ans avec un écart-type de 8,7. La répartition des âges dans les 4 groupes est la suivante: groupe Université: 20,7 (écart-type 1,5), groupe Gonaïves: 28 (écart-type 8), groupe PAP: 37,5 (écart-type 9,7), groupe Enseignants: 31,7 (écart-type 1,2). La moyenne d'années de scolarité est de 13,2.

En plus des variables sociodémographiques (âge, sexe, résidence urbaine ou rurale, type de travail), le questionnaire comportait trois parties: a) questions sur le changement dans les secteurs d'utilisation des langues dans les 10 dernières années; b) jugements sur les langues (9 questions sur le choix de langues); c) jugement sur l'importance des langues pour les jeunes (12 énoncés avec comme préambule: *Pour les enfants qui vont à l'école...*).

Le questionnaire a été administré entre le 11 et le 22 juin 1995. Dans le cas des groupes Université et Enseignants, le questionnaire a été remis en main propre à chacun et complété sur place. Dans le cas du groupe Gonaïves, chaque sujet du groupe Enseignants a reçu cinq questionnaires qu'il devait faire compléter à des gens rencontrés dans la rue. Dans le cas du groupe PAP, les questionnaires ont été remis à un sujet qui a demandé à d'autres de le compléter. J'ai aussi administré, en privé, le questionnaire à cinq personnes.



Le biais méthodologique le plus important est que l'échantillon n'est pas représentatif de la population adulte haïtienne. Tous les répondants sont fortement scolarisés (à l'exception d'un seul qui admet n'avoir aucune scolarité). Le dépouillement et l'analyse sont en cours. Certains résultats préliminaires sont utilisés dans ce texte.

Cette recherche menée en 1995 auprès de 75 adultes confirme l'avance du créole dans certains domaines. Plus de 96 % des adultes interrogés ont reconnu qu'il y avait eu des changements dans les domaines d'utilisation des langues dans les dix dernières années. Le tableau 1 présente le pourcentage des réponses de l'échantillon selon le domaine d'utilisation et la langue utilisée. L'échantillon n'est pas représentatif de la population, mais il présente néanmoins une perspective intéressante pour des recherches futures.

**Tableau 1**  
**Pourcentage des répondants identifiant les gains**  
**dans l'utilisation des langues selon les secteurs d'activités**

Domaines	Langues						
	f	a	c	ca	cf	fa	fac
commerce	7,0	1,4	87,3	2,8	1,4		
tribunaux	58,2		41,8				
vie culturelle	41,7		51,7		11,6		
radio	31,9		52,2	2,9	11,6		1,4
télévision	40,0	6,2	40,0	1,5	10,8	1,5	
vie politique	19,1		73,5		7,4		
adminis. publique	33,3		62,1		4,5		
cours universitaires	72,6		25,8	1,6			
offices religieux	15,9		77,8		6,3		
journaux	62,1	1,7	29,3		6,9		
hebdomadaires	53,7		37,0		9,3		

f: français; a: anglais; c: créole.

Selon la majorité des répondants, le créole a fait des gains appréciables dans les secteurs du commerce (87,3 %), de la vie culturelle (51,7 %), de la radio (52,2 %), de la vie politique (73 %), de l'administration publique (62,1 %), de la religion (77,8 %). On note cependant certaines différences entre les groupes de répondants. Ainsi, 83,3 % du groupe Université et 66,6 % du groupe Enseignants considèrent que le créole a fait un gain appréciable dans le secteur de la vie culturelle alors que le français, selon ces groupes, en a peu fait (respectivement 16,7 % et 33,3 % des répondants). Le groupe d'adultes de Gonaïves se positionne différemment: 51,7 % considèrent qu'il y a plus de français dans la vie culturelle alors que 34,5 % estiment qu'il y a plus de créole. On retrouve cette même divergence dans le secteur télévision. Alors que pour les groupes Université et Enseignants, le créole a fait des gains appréciables (respectivement 61,5 % et 85,7 %), c'est le français qui aurait fait des gains pour le groupe de Gonaïves (53,1 %) et le groupe PAP (53,8 %). Pour ce qui est de la radio, selon 87,5 % du groupe Enseignants, le créole y aurait fait un gain

appréciable; toutefois, cette position n'est pas partagée par les autres groupes, si ce n'est par 53,8 % des répondants universitaires.

Dans la vie politique, pour plus de 90 % des répondants de chaque groupe, sauf le groupe Gonaïves, il y a eu un gain du créole. Le groupe Gonaïves est plus partagé sur la question: 30,6 % considèrent qu'il y a eu un gain du français alors que 55,6 % optent pour un gain du créole. Selon certaines sources qu'on ne peut identifier (voir note 1), il semblerait que l'utilisation du créole dans la vie publique, notamment à la Chambre des Députés, ne résulte pas du choix des locuteurs, mais de leur incapacité à utiliser correctement le français pour exprimer leurs idées. C'est en quelque sorte un gain par défaut. L'avènement de la démocratie a fait en sorte que des représentants politiques ont été choisis par le peuple en fonction de leurs idées plutôt qu'en fonction de leur maîtrise du français.

Au ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports, des avis administratifs sont affichés dans les deux langues sur les murs: circulaire/*sikilè*, communiqué de presse/*not pou lapres*, communiqué/*kominike*. On y retrouve aussi des slogans comme *Nou bezwen pwofèsè Konpetan pou yon sosyete kòrèk* (Nous avons besoin de professeurs compétents pour une société juste).

Le français aurait fait des gains dans le secteur des tribunaux (selon 58,2 % des répondants), dans les cours universitaires (72,6 %), dans les journaux (62,1 %) et dans les hebdomadaires (53,7 %). Toutefois, le gain du français dans les cours universitaires n'est pas unanimement reconnu. Quelque 46,2 % du groupe Université reconnaissent un gain du créole et 7,7 % un gain du créole et de l'anglais alors que 71,4 % du groupe Enseignants reconnaissent aussi un gain du créole dans le secteur de l'enseignement universitaire. Le gain du français dans les journaux et hebdomadaires n'est pas évident pour tous; le groupe Université considère que le créole a fait plus de gain que le français dans la presse écrite.

Il est surprenant de constater que, contrairement à une certaine croyance, l'anglais n'aurait fait, dans les secteurs recensés, que peu de gain, si ce n'est à la télévision (6,3 % des répondants). Une explication possible est que l'anglais était déjà une langue relativement bien implantée, notamment dans le domaine de la télévision et qu'il n'y aurait eu que peu de gain évident. Par contre, dans certaines régions du pays comme aux Gonaïves, la chaîne *Trans America* diffuse abondamment en anglais et en espagnol.

Il faut relativiser ces résultats en tenant compte de deux éléments. D'une part, l'échantillon n'est pas représentatif de la population. Il représente une couche scolarisée et ne constitue qu'un point de vue. D'autre part, il est difficile de cerner la notion de gain considérant l'écart au départ. La langue française, bien implantée dans certains secteurs, peut avoir fait peu de gain tout en occupant une place importante; le créole peut avoir fait beaucoup de gain sans occuper nécessairement une place importante. Toutefois, la notion de gain implique la notion de mouvement, de tendance et c'est le point important à retenir dans la problématique linguistique.

### *Le volet linguistique de la réforme de l'éducation*

À la fin des années soixante-dix, le gouvernement haïtien et les organismes internationaux étaient très conscients de l'incapacité du système à satisfaire les exigences tant qualitatives que quantitatives de la société haïtienne. Avec l'aide d'organismes tels le PNUD, l'UNESCO, l'OEA, la CEE, la Banque mondiale et de plusieurs pays, notamment le Canada, la France, les États-Unis, Haïti a entrepris une vaste réforme du système éducatif.

Deux raisons principales justifiaient cette réforme. D'une part, l'accès au système éducatif était très limité. Morose (1970, p. 125) estimait que 80 % des enfants n'avaient pas accès à l'école. Les taux nets de scolarisation, en 1981-1982 (rapport des effectifs scolarisés 6 à 12 ans sur les effectifs scolarisables 6 à 12 ans) étaient, en milieu urbain, de l'ordre de 0,81 et en milieu rural, de 0,34. (Saint-Germain, 1988, p. 110-111). Le système était inaccessible pour plusieurs raisons, notamment pour des raisons économiques et à cause des distances à parcourir.

D'autre part, le système présentait des lacunes énormes de fonctionnement. Wiesler (1978, p. 49) a estimé qu'en milieu rural, sur une cohorte initiale de 1000 élèves en première année, 360 abandonnaient à la fin de l'année, 354 redoublaient et 286 étaient promus en deuxième année. Il n'y en a que 16 sur 1 000 qui obtenaient le certificat d'études primaires (CEP) sans redoubler. En comptant ceux qui redoublent jusqu'à concurrence de 4 fois pendant leur cours primaire, il y en avait 102 qui obtenaient le CEP. En milieu urbain, pour une cohorte débutant sa scolarisation en 1976 et devant la compléter théoriquement en 1982, on rencontrait des taux de réussite de l'ordre de 0,489 (au total), 0,336 pour le secteur public et 0,704 pour le secteur privé (Saint-Germain, 1988, p. 113-119). La situation était identique au niveau secondaire. Pour 87 780 élèves inscrits en première année primaire en 1960, 1028 ont réussi, en 1973, les examens de la Philosophie (fin des études secondaires), soit un taux de persévérance de 1,17 %. Pour la cohorte commençant ses études en 1969 et les terminant en 1982, le taux était de 1,95.

On invoque plusieurs raisons pour expliquer cet état de choses. Les instituteurs ne sont pas qualifiés – on peut être admis à l'École normale après la troisième secondaire –, le rapport élèves-maître est très élevé (50-100 selon le milieu), l'habitat étant dispersé, les élèves font de grandes distances à pied et se fatiguent rapidement, la structure d'encadrement (directions, inspectorats) est incapable de faire face à la poussée des effectifs: le système devenait incontrôlable. Trop rigoureux et très sélectif dans les premières années de l'enseignement primaire (Département de l'éducation nationale, 1982*b*, p. 12-13), le système générait des rejets massifs.

Toutefois, l'une des raisons fondamentales réside dans l'utilisation du français comme langue unique d'enseignement. Morose (1970, p. 12), Wiesler (1978, p. 71), Dupoux-Benjamin (1972), Carmant (1979), Price-Mars (1971) reconnaissent que

le français est une entrave à la scolarisation. Déjà, sous Pétion, on avait reconnu que l'utilisation du français comme langue d'enseignement était inappropriée et on avait proposé l'utilisation du créole dans l'enseignement (Brutus, 1948, p. 62). Jaume (1951) et Paul (1965) avaient proposé une éducation de base en utilisant le créole comme langue d'enseignement. Même le Département de l'éducation nationale (1963), dans le «Code de l'instituteur, reconnaissait que le bilinguisme [...] entrave les premières démarches de nos enfants dans la voie des acquisitions intellectuelles» (p. 54). Une réforme de l'éducation s'imposait et elle devait porter particulièrement sur le volet linguistique.

### *Les intentions*

*Le cadre juridique* – Préalablement à la réforme administrative et à la réforme de l'enseignement, il y eut la mise en place du cadre juridique. Déjà proposée à l'époque de Pétion, timidement mise de l'avant en 1943 par une première initiative gouvernementale créant le Comité pour l'enseignement en créole (Saint-Germain, 1988, p. 169), l'utilisation du créole dans l'enseignement est enfin reconnue, le 18 septembre 1979, par la *Loi autorisant l'usage du créole dans les écoles comme langue d'enseignement et objet d'enseignement*. Cette Loi a été suivie, le 30 mars 1982, par le *Décret organisant le système éducatif haïtien en vue d'offrir des chances égales à tous et de refléter la culture haïtienne* dont les articles 29, 30 et 31 portent spécifiquement sur les langues créole et française. On reconnaît que le créole est langue d'enseignement et langue enseignée tout au long de l'école fondamentale, mais que le français, enseigné tout au long de l'école fondamentale, devient la langue d'enseignement à partir de la sixième année. Suivant le décret du 5 juin 1989, le créole maintient son statut de langue enseignée (objet d'enseignement) jusqu'à la neuvième année de l'enseignement fondamental.

La réforme administrative, avec la Loi organique de 1979 restructurant le Département de l'éducation nationale, a modifié les structures et a créé des directions avec des mandats spécifiques (planification, personnel, enseignement, administration, inspection), des organismes décentralisés (Université d'État, Office national d'alphabétisation et d'action communautaire, le Comité du curriculum, etc.).

*Les objectifs généraux* – Les objectifs généraux de la réforme de l'enseignement fondamental visaient à assurer une base de connaissances générales à tous les élèves, à proposer un type d'éducation différent de l'enseignement primaire traditionnel en l'associant étroitement avec son milieu, notamment par l'utilisation de la langue et, enfin, à introduire le concept de l'éducation permanente. On y a élaboré aussi des objectifs destinés à servir d'orientation et de guide pour la rénovation des contenus et des méthodologies pédagogiques, des objectifs pédagogiques, des objectifs d'intégration des matières et des objectifs d'ordre sociologique axés sur la communication, les échanges d'expériences, etc.

*Les cinq volets* – Pour atteindre ces objectifs, cinq volets ont été identifiés : a) préapprentissage et activités d'éveil; b) langage (créole-français) dans la communication orale et la communication écrite; c) les mathématiques; d) éveil et étude du milieu comprenant l'expression créatrice, les travaux manuels, l'éducation morale et civique, l'éducation sanitaire et nutritionnelle; e) l'éducation physique et sportive. Par la suite, on a reconnu d'autres volets comme l'éducation esthétique et artistique, l'initiation à la technologie et aux activités productives (ITAP).

*Le volet linguistique* – Dans le contexte de la problématique linguistique générale, une attention particulière doit être portée au volet langage. Même si ce n'était qu'un volet parmi les cinq autres, il a rapidement dominé la scène au point où la réforme de l'enseignement a été associée tout simplement à l'introduction du créole à l'école. L'abondante documentation sur le sujet date de la période 1979-1985. L'objectif général du volet linguistique est de former un enfant bilingue fonctionnel à la fin du second cycle (6<sup>e</sup>) de l'enseignement fondamental. L'utilisation du créole dans l'enseignement a, entre autres, comme objectifs la promotion de la langue, la diffusion de la culture nationale, l'étude de la langue et de la littérature créoles, l'éradication de l'analphabétisme et, enfin, un abord plus facile du code écrit français (Département de l'éducation nationale, *La Réforme éducative*, 1982b, p. 50 et 54). On fait explicitement mention de la volonté de promouvoir la langue créole dans la vie sociale et culturelle du pays.

La répartition du temps d'enseignement des langues donne une image de l'importance de ce volet. On consacre, dans la première partie de la première année d'études, 29 % du temps au langage. Dans la seconde partie de la première année et dans la deuxième année d'études, on consacre 60 % du temps au langage contre 17 % pour les mathématiques, 11 % pour l'éveil, 8 % pour les activités d'accueil (Département de l'éducation nationale, 1985b, p. 17). Par rapport à la grille originale établie en 1980, ceci constitue une augmentation du temps consacré aux langues et une diminution du temps consacré aux autres activités à l'exception des mathématiques. Cette grille a été modifiée à plusieurs reprises, entre autres en juin 1989, en 1992, en septembre 1993.

Dès la première année, on introduit le français comme langue enseignée. Pour chacune des quatre premières années, l'élève reçoit respectivement 175, 175, 201, 201 heures d'enseignement du français pour un total de 752 heures. En enseignement du créole, il reçoit respectivement, pour ces quatre années, 135, 262, 187, 187 pour un total de 763 heures. Dès la troisième année, l'élève reçoit plus d'heures d'enseignement du français que d'heures d'enseignement du créole. Il faut aussi tenir compte des heures d'enseignement en créole. L'utilisation du français comme langue d'enseignement, pour les quatre premières années, est quasi nulle à ce niveau. On estime que l'élève reçoit environ 2400 heures d'enseignement du et en créole pour les quatre premières années. En cinquième année, le français conserve cette fonction de soutien dans toutes les matières sauf en éducation physique et pour les travaux manuels

où on utilise le créole. En sixième et en septième année, le français est utilisé comme langue d'enseignement, avec le créole comme langue complémentaire ou langue de soutien pédagogique. D'après le décret de 1989, le français et le créole deviennent, au troisième cycle fondamental (7<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup>), langue et objet d'enseignement et sont mesurés à l'écrit aux examens officiels de neuvième année fondamentale.

Le débat sur les langues a été long et passionné. L'ambivalence linguistique était de mise et on ne semblait pas vouloir se départir du français comme langue d'enseignement. Le Comité de curriculum, en 1983, et une Commission sur la politique linguistique, en 1984 (Commission Jean-Charles), ont déposé des modèles d'utilisation des langues pour le deuxième cycle de l'école fondamentale. Les membres de la Commission Jean-Charles ne s'accordant pas sur un modèle, quatre modèles ont été déposés (Jean-Charles, 1984).

Dans le contexte de la réforme Bernard, la promotion du créole était à la fois instrumentale et politique parce qu'elle voulait se donner un outil pour garder le jeune à l'école et lui permettre d'apprendre dans sa langue maternelle. Même si l'élève doit quitter l'école après sa quatrième, il aura acquis suffisamment d'outils conceptuels pour être fonctionnel dans son milieu. Somme toute, on voulait élargir la base de la pyramide de la scolarisation et reculer, à la quatrième ou à la cinquième année, la déperdition massive qu'on enregistrait auparavant vers la deuxième année. Cette promotion se voulait aussi politique. Par exemple, Joseph Bernard, alors ministre de l'Éducation, a cautionné d'une lettre d'introduction le livre d'Hyppolyte (1980) sur l'enseignement du français, langue étrangère. Ce désir, du moins avoué dans ses intentions, de promouvoir le créole dans la vie sociale et culturelle par son introduction en milieu scolaire ébranle les fondements d'une société caractérisée par une diglossie factuelle ou mentale.

Si les intentions étaient nobles, l'application de la réforme et sa mise en œuvre se sont heurtées à des difficultés majeures d'ordre financier, politique et administratif. Le support pédagogique a été défaillant. La réforme n'a pas été soutenue par une volonté politique claire et l'incertitude des dernières années, conjuguée aux effets de l'embargo, a été néfaste. Une analyse de l'état actuel s'impose.

### *Une analyse quantitative*

*Présentation générale du système* – Cette présentation concerne essentiellement le secteur primaire, niveau affecté par la réforme de l'éducation. Le système éducatif se caractérise par une forte proportion, à la hausse, d'écoles privées. En 1973-1974, les effectifs du secteur public se chiffraient à 252 996 alors que ceux du secteur privé se chiffraient à 178 611. On retrouvait alors dans le secteur public 58,62 % des effectifs. En 1991-1992, le secteur public comptait 305 996 élèves, soit une augmentation de 21 % par rapport à 1973-1974. Quant au secteur privé, il en comptait 620 099,

soit une augmentation de 247 %. On ne comptait plus que 33 % des effectifs dans le secteur public. La baisse de la proportion des effectifs du secteur public, par rapport au secteur privé, a été constante jusqu'en 1982-1983. Puis, elle a plafonné aux alentours de 41 % jusqu'en 1985-1986, a augmenté d'un coup en 1986-1987 (47 %) pour chuter de 16 % en une seule année à 31 % en 1987-1988. En 1995, le rapport écoles privées/écoles publiques est de quatre pour un.

En 1973-1974, le pourcentage d'effectifs du milieu urbain était presque équivalent à celui du milieu rural (49,7 % contre 50,3 %). À partir de 1982-1983, le rapport est devenu asymétrique. En 1991-1992, on retrouve 57,86 % des effectifs en milieu urbain et 42,14 % en milieu rural. Or, la population est en majorité rurale. Malgré le taux d'accroissement très élevé des villes par rapport au milieu rural, de l'ordre de trois pour un (Institut haïtien de statistiques et d'informatique, cahier n° 8, fasc. 1, p. 21), la population rurale se retrouve démunie en termes de scolarisation.

Les événements de février 1986, le climat d'incertitude politique et la désorganisation économique qui s'ensuivirent ont eu des répercussions sur le système éducatif. Les effectifs du secteur privé ont chuté de 109 088 passant de 872 500 (en 1985-1986) à 763 412 (en 1986-1987). Les effectifs du secteur public se sont maintenus, sauf qu'il y a eu un transfert d'élèves du milieu urbain au milieu rural. Le milieu urbain a perdu 31 600 élèves et le secteur rural en a gagné 37 428. On peut présumer que les parents, devant l'incertitude qui régnait dans les villes, ont préféré envoyer les enfants à la campagne. Le secteur privé a enregistré des baisses de près de 70 000 élèves dans les villes et de 40 000 dans les campagnes. Le tableau 2 présente les pourcentages pour les secteurs (public, privé) et les milieux (urbain, rural). Le ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports ayant changé sa méthodologie de compilation à partir de 1988-1989, il est impossible d'obtenir des données pour compléter la tendance jusqu'en 1991-1992, dernière année de disponibilité des données.

**Tableau 2**  
**Répartition en pourcentage des effectifs selon le secteur et le milieu**

Année	Secteur public		Secteur privé	
	Urbain	Rural	Urbain	Rural
1973-1974	29,5	29,12	20,21	21,17
1987-1988*	17,82	13,64	34,81	33,73

\* dernière année de disponibilité des données réparties selon le milieu et le secteur.

*Évolution des effectifs du système de la réforme par rapport à ceux du système traditionnel* – Les premières données concernant les effectifs de la réforme remontent à 1983-1984 (Annuaire statistique n° 7, 1983-1984, tab. 30-B-1, 30-B-2). On remarque deux mouvements dans l'évolution quantitative de la réforme. Le premier mouvement, de 1983-1984 à 1986-1987, indique une progression constante des effectifs. En 1983-1984, 16,07 % du total des effectifs, soit 125 660 élèves, faisaient partie des écoles

de la réforme, les deux tiers étant au secteur public. En 1986-1987, 29,41 % des effectifs totaux (227 579 élèves) sont engagés dans les programmes de la réforme. Toutefois, la participation du secteur privé ne s'élève qu'à 26,54 %. Par la suite, il y a un net recul à partir de 1987-1988. Les effectifs des écoles de la réforme chutent à 126 755, soit le même niveau qu'au point de départ et représentent la même proportion (16,24 %). En 1991-1992, les effectifs étaient encore en-deçà des effectifs de 1986-1987. Toutefois, le secteur privé s'était rallié progressivement à la réforme; ses effectifs représentaient 38,55 % des effectifs totaux inscrits dans le système de la réforme.

Le paradoxe haïtien est que le système éducatif traditionnel poursuit son développement (sauf en milieu rural) alors qu'on tente de mettre en place une réforme à l'échelle du pays. On se retrouve donc dans une situation où les effectifs traditionnels sont en croissance (par exemple 5,2 % en milieu urbain et 4,3 % au total), mais à un rythme inférieur à ceux du système de la réforme, notamment en milieu rural. On peut s'interroger sur la volonté politique de mettre en œuvre une réforme quand, après neuf années d'opération, il en faudra encore quinze (en milieu urbain), si la tendance se poursuit, pour obtenir l'équilibre, c'est-à-dire pour que les effectifs des deux systèmes soient égaux.

**Tableau 3**  
**Effectifs engagés dans les écoles de la réforme (en 0,000)**  
 (1987-1988 à 1991-1992)

Année	Total (%)	Secteur		Milieu	
		Public	Privé	Urbain	Rural
1987-1988	127 (16,2)	86	41	78	48
1988-1989	161 (21,6)	97	62	97	63
1989-1990	186 (23,0)	114	72	113	73
1990-1991	199 (23,0)	122	77	121	78
1991-1992	213 (23,0)	131	82	129	84
TGC	67,8 %	52,3 %	100,0 %	65,4 %	75,0 %
TMC (réf)	13,8 %	11,1 %	18,9 %	13,4 %	15,0 %
TMC (trad)	4,3 %	2,2 %	2,2 %	5,2 %	-1,2 %
Croissance réelle	9,5 %	8,9 %	16,5 %	8,2 %	16,2 %
Temps requis pour l'équilibre		14 ans	13 ans	15 ans	9 ans

(%): pourcentage des effectifs de la réforme par rapport aux effectifs traditionnels.

TGC: taux global de croissance.

TMC: taux moyen (annuel) de croissance.

TMC (trad): taux moyen de croissance pour le secteur traditionnel.

Croissance réelle: TMC des effectifs de la réforme – TMC des effectifs du secteur traditionnel.

Temps requis pour équilibre: le temps requis pour que les effectifs de la réforme rejoignent les effectifs inscrits dans le secteur traditionnel<sup>2</sup>.



*Les taux de scolarisation* – Il existe trois types de taux pour mesurer l'efficacité d'un système éducatif. Ces taux sont essentiellement descriptifs et utilisables à partir de comparaisons. Le taux brut de scolarisation (TBS) est le rapport de la population scolarisée totale pour un niveau scolaire sur la population totale en âge d'être à ce niveau. C'est un indicateur peu précis, car il tient compte des élèves plus âgés, ce qui fausse l'image du système. En 1991-1992, on retrouvait 926 000 au primaire pour une population scolarisable de 1 162 566, ce qui donne un TBS de 0,796. Le taux net de scolarisation (TNS) est le rapport de la population scolarisée d'un groupe d'âge spécifique d'un niveau (par exemple 6 à 11 ans pour le niveau primaire) sur la population scolarisable du même groupe d'âge. Ainsi, on ne tient pas compte des élèves qui sont plus âgés. En 1991-1992, il y avait 438 805 élèves âgés de 6 à 11 ans inscrits à l'école pour une population scolarisable de 1 162 566 enfants, ce qui donne un TNS de 0,377. En 1981-1982, le TNS était de 0,81 en milieu urbain et de 0,34 en milieu rural (Saint-Germain, 1988, p. 110-111). Le TNS moyen était alors de 0,475. Il y a donc eu une forte régression en dix ans du TNS.

On peut identifier plusieurs causes. Une croissance démographique forte occasionne une surcharge des structures d'accueil, le résultat étant un manque de places, donc un nombre croissant d'enfants qui n'ont pas accès à l'école. Il y a eu aussi une diminution des capacités économiques des parents qui gardent les enfants à la maison parce qu'ils n'ont pas les moyens de payer les frais de scolarité ou parce qu'ils utilisent les enfants à des travaux agricoles ou autres. La situation politique s'est détériorée tout comme la situation économique, notamment à la suite de l'embargo. Il y a eu un net ralentissement de l'implication de l'État dans le développement du système éducatif et dans la construction de locaux.

Le taux spécifique par âge et par niveau (TSAN) est un indicateur plus précis d'efficacité du système à la condition d'accepter son postulat de départ: une scolarisation est dite normale lorsqu'on retrouve un élève dans une année d'études correspondant à son âge. Ainsi, un élève de 6 ans est normalement en première année, un élève de 7 ans, en deuxième année, un élève de 8 ans, en troisième année, etc. Un élève de 9 ans en première année accuse donc un retard de trois ans par rapport à un cheminement normal de scolarisation. Dans les pays développés, cet indicateur avoisine les 99 %. Dans les pays en développement, il peut constituer un indicateur de comparaison entre deux systèmes, tels que le secteur privé et le secteur public, ou entre deux époques. C'est un indicateur idéaliste, car il se préoccupe d'une progression normale. Cependant, en calculant les retards légers (de 1 à 3 ans sur la progression normale) et les retards lourds (4 ans et plus sur la progression normale), on obtient un indicateur précis du nombre de places occupées par des effectifs plus âgés au détriment d'effectifs scolarisables qui n'ont pas accès à l'école, faute de places.

À partir des données des annuaires statistiques 1987-1988 et 1991-1992, il est possible de comparer le TSAN entre les deux systèmes (traditionnel et réforme) selon les secteurs (public et privé) et les milieux (urbain et rural) pour deux périodes: 1987-1988 (tableau 4) et 1991-1992 (tableau 5).

Tableau 4

Répartition en pourcentage des effectifs selon l'année d'études, le TSAN, les systèmes, milieux et secteurs pour l'année 1987-1988

Années d'études	1	2	3	4	5	6
<b>traditionnel / public</b>						
temps normal	10,4	5,9	3,7	2,7	1,9	1,7
3 ans et moins	39,3	36,5	30,8	29,7	27,3	27,3
plus de 3 ans	50,3	57,5	65,5	67,6	70,7	71,0
<b>traditionnel / privé</b>						
temps normal	6,7	5,3	4,6	4,1	3,7	3,0
3 ans et moins	37,0	35,8	33,1	33,1	31,5	29,8
plus de 3 ans	56,3	58,9	62,3	62,8	64,8	67,2
<b>traditionnel / urbain</b>						
temps normal	11,6	8,4	6,7	5,5	4,3	3,3
3 ans et moins	47,2	45,3	41,2	39,9	36,8	35,2
plus de 3 ans	41,2	46,3	52,1	54,6	58,9	61,5
<b>traditionnel / rural</b>						
temps normal	3,7	2,0	1,1	0,7	0,5	0,6
3 ans et moins	28,3	25,2	20,4	19,5	16,9	13,8
plus de 3 ans	68,0	72,8	78,5	79,8	82,6	85,6
<b>réforme / public</b>						
temps normal	26,0	17,1	12,8	10,4	9,4	6,9
3 ans et moins	57,8	60,4	58,2	58,9	61,4	63,9
plus de 3 ans	16,2	22,5	29,0	30,7	29,2	29,1
<b>réforme / privé</b>						
temps normal	23,5	16,1	11,8	11,3	10,4	8,7
3 ans et moins	51,8	56,3	56,9	56,7	58,6	58,6
plus de 3 ans	24,7	27,6	31,2	32,0	31,0	32,7
<b>réforme / urbain</b>						
temps normal	26,7	18,2	13,8	11,8	10,1	7,3
3 ans et moins	58,3	63,0	61,8	61,8	64,2	65,7
plus de 3 ans	15,0	18,8	24,4	26,4	25,7	27,1
<b>réforme / rural</b>						
temps normal	23,2	14,6	10,3	8,3	8,6	7,9
3 ans et moins	52,2	53,0	50,9	50,9	50,5	54,5
plus de 3 ans	24,6	32,4	38,9	40,8	40,9	37,6

3 ans et moins: pourcentage ayant 3 ans et moins de retard sur la scolarité normale (retards légers); plus de 3 ans: pourcentage ayant 3 ans et plus de retard sur la scolarité normale (retards lourds).

Tableau 5

Répartition en pourcentage des effectifs selon l'année d'études, le TSAN, les systèmes, milieux et secteurs pour l'année 1991-1992

Années d'études	1	2	3	4	5	6
<b>traditionnel / public</b>						
temps normal	10,6	5,9	3,8	2,7	1,9	1,7
3 ans et moins	40,2	36,6	30,6	29,8	27,4	27,3
plus de 3 ans	49,2	57,5	65,7	67,5	70,7	71,0
<b>traditionnel / privé</b>						
temps normal	6,9	5,3	4,5	4,0	3,6	3,0
3 ans et moins	36,9	35,6	32,5	32,6	30,2	29,6
plus de 3 ans	56,2	59,1	63,0	63,4	65,4	67,4
<b>traditionnel / urbain</b>						
temps normal	11,6	8,4	6,8	5,5	4,3	3,4
3 ans et moins	47,2	45,3	41,2	39,9	36,9	35,2
plus de 3 ans	41,2	46,3	52,0	54,6	58,8	61,4
<b>traditionnel / rural</b>						
temps normal	3,6	2,0	1,0	0,7	0,8	1,0
3 ans et moins	27,9	24,7	19,8	19,5	17,1	15,5
plus de 3 ans	68,4	73,3	79,2	79,7	82,0	83,5
<b>réforme / public</b>						
temps normal	26,0	17,1	12,8	10,4	9,3	6,9
3 ans et moins	57,8	60,0	58,2	58,8	60,7	63,8
plus de 3 ans	16,2	22,5	29,0	30,8	29,9	29,3
<b>réforme / privé</b>						
temps normal	23,5	16,6	11,5	11,1	9,6	8,5
3 ans et moins	52,9	57,3	57,9	57,5	59,4	61,9
plus de 3 ans	23,6	26,0	30,7	31,4	31,0	9,6
<b>réforme / urbain</b>						
temps normal	26,7	18,2	13,8	11,8	10,1	7,2
3 ans et moins	58,4	63,1	61,8	61,8	64,1	71,2
plus de 3 ans	15,0	18,8	24,4	26,4	25,8	21,5
<b>réforme / rural</b>						
temps normal	24,1	15,1	9,7	8,4	8,0	7,4
3 ans et moins	52,5	53,7	51,7	51,7	52,2	40,8
plus de 3 ans	23,5	31,3	38,9	39,9	39,8	31,7

3 ans et moins: pourcentage ayant 3 ans et moins de retard sur la scolarité normale (retards légers);  
plus de 3 ans: pourcentage ayant 3 ans et plus de retard sur la scolarité normale (retards lourds).

On note que la décroissance du TSAN est plus marquée dans le secteur traditionnel public que dans les autres secteurs et ce, pour les deux périodes. La composante réforme est plus performante que la composante traditionnelle: les élèves accumulent moins de retard dans leur scolarisation. La proportion des effectifs qui ont plus de trois ans de retard dans la composante traditionnelle est beaucoup plus élevée que dans la composante réforme et ce, pour les deux périodes choisies. À ce titre, la réforme a atteint l'un de ses buts, à savoir la réduction des retards lourds et une progression plus harmonieuse dans le système, notamment par la promotion automatique entre certaines années d'études (première/deuxième; troisième/quatrième). Cependant, l'indice de déperdition chronologique reste élevé alors qu'on s'attendait à ce qu'il demeure plus constant. Il y a donc d'autres facteurs à considérer, comme les conditions économiques, dans la persévérance scolaire.

Les TSAN sont étonnamment quasi identiques pour les deux périodes, sauf pour le secteur rural (sixième année) où on remarque un pourcentage croissant de retards lourds. Il n'y a donc pas eu d'amélioration interne, peu importe le système. Le système traditionnel demeure peu performant et accumule les retards lourds; le système de la réforme enregistre des pourcentages initiaux élevés, mais il est incapable de les conserver à mesure que la cohorte évolue. On peut analyser ce point plus en détail par une analyse du cheminement des cohortes.

*Analyse des cohortes* – On décèle des différences importantes entre les deux composantes par une analyse comparative de l'évolution des cohortes de 1986-1987 à 1991-1992, soit sur une période de six ans qui est la durée normale des études primaires. Il s'agit de voir comment a évolué la cohorte qui, en 1986-1987, entamait la première année et qui terminait le cycle primaire en 1991-1992. La méthodologie est simple. On calcule les effectifs nets en soustrayant les redoublants des effectifs inscrits dans une année d'étude. On ne peut utiliser, dans le cas d'Haïti, la méthode classique de calcul de cohortes reconstituées (Chesswas, 1973; UNESCO, 1985) parce qu'il y a une entrée additionnelle, à savoir les transferts de système, les annuaires ne fournissant aucune indication sur ces transferts. Le tableau 6 présente, en deux volets, la compilation de ces données.

La cohorte du système de la réforme, dans le secteur public, avait en 1986-1987, en première année, un effectif de 52 864 élèves dont 5 504 redoublants. En 1987-1988, il en restait 20 208 dont 3500 étaient des redoublants. Ceux qui ont quitté le système de la réforme ont abandonné l'école définitivement ou se sont dirigés vers le système traditionnel, ce qui expliquerait que les cohortes du système traditionnel ne suivent pas le «comportement normal» d'une cohorte scolaire à l'exception de celle en milieu rural où on remarque une baisse progressive des effectifs nets. Tout comme on peut obtenir un taux brut de scolarité supérieur à 1 lorsque le total des effectifs inscrits est supérieur à la population scolarisable, on peut obtenir un rapport des effectifs 1991-1992/1986-1987 supérieur à 1 lorsque, de la deuxième à la sixième année, il y a un afflux d'effectifs supérieur à la déperdition scolaire. Dans le système

de la réforme, le comportement des cohortes est «normal»; toutefois, le rapport de rétention (les effectifs nets 1991-1992 par rapport aux effectifs nets 1986-1987) est dramatiquement faible: les élèves quittent rapidement le système de la réforme. Par contre, ceci pourrait expliquer la situation des rapports de rétention très élevés du système traditionnel (public, privé, urbain): les élèves changeaient de système, passant du système de la réforme au système traditionnel. Ceci peut être expliqué par les hésitations du gouvernement à s'engager à fond dans le processus de réforme, par les difficultés budgétaires retardant la publication des manuels et des supports pédagogiques nécessaires à la réforme, par la perte de confiance des parents dans la réforme et surtout par l'image que la réforme se limitait à l'enseignement en créole (Ministère de l'Éducation nationale, 1987, p. 9). Les parents ne voyant aucun progrès dans les acquis linguistiques en français ont préféré retirer leurs enfants du système de la réforme pour les envoyer au système traditionnel.

Cependant, comme l'indiquent les tableaux 4 et 5, ceux qui demeurent dans le système de la réforme enregistrent une meilleure performance quant à la progression selon les années d'études, le TSAN présentant moins de retards lourds.

### *Le jugement sur les langues*

Il est évident qu'il y a eu des obstacles majeurs à la mise en œuvre de la réforme. Une réforme de cette ampleur présentait des défis énormes au point de vue de la formation continue des personnels (membres du corps enseignant, direction, inspecteurat, encadrement administratif), de la logistique pour l'impression et l'acheminement des manuels, de la pédagogie pour la conception, la rédaction des programmes, du budget pour l'allocation des ressources financières. Tous ces aspects ont fait face à d'énormes difficultés résultant de la crise économique, des crises politiques successives, de l'embargo et du retrait des bailleurs de fonds et de l'aide technique externe.

Au point de vue quantitatif, la réforme n'a pas atteint ses objectifs. Le schéma théorique d'implantation du programme de premier cycle (les quatre premières années) prévoyait que la mise en œuvre serait complétée en 1987-1988 (Saint-Germain, 1988, p. 199). On en est encore très loin et, à moins d'une intervention politique ferme, la mise en œuvre complète de la réforme ne peut être envisagée que dans un horizon très lointain.

On peut cependant se poser des questions sur l'impact linguistique du débat relativement à l'utilisation du créole dans l'enseignement. Comment les jeunes et les adultes perçoivent-ils les langues et l'aménagement linguistique? Pour les élèves, y a-t-il des changements de perception depuis la mise en œuvre, même partielle, de la réforme?

Tableau 6

## Évolution des cohortes selon les systèmes, les secteurs et les milieux (1986-1987 à 1991-1992)

Années	Système traditionnel											
	Secteur public			Secteur privé			Milieu urbain			Milieu rural		
	effectifs	redoublants	net	effectifs	redoublants	net	effectifs	redoublants	net	effectifs	redoublants	net
1986-1987	21971	3154	18817	53703	7076	46627	34338	3930	30408	41336	6300	35036
1987-1988	21568	4116	17452	62400	6415	55985	45096	5953	39143	38872	4578	34294
1988-1989	24637	5927	18710	76574	7380	69194	57854	7933	49921	49357	5375	43982
1989-1990	25731	4578	21153	74738	8275	66463	56278	6177	50101	37093	5770	31323
1990-1991	26618	3800	22818	57911	6122	51789	54373	5130	49243	30156	4792	25364
1991-1992	21625	1334	20291	48095	2150	45945	47237	1801	45436	22483	1783	20700
Rapport de rétention			1,07			0,99			1,49			0,59
Années	Système de la réforme											
	Secteur public			Secteur privé			Milieu urbain			Milieu rural		
	effectifs	redoublants	net	effectifs	redoublants	net	effectifs	redoublants	net	effectifs	redoublants	net
1986-1987	52864	5504	47360	23061	2654	20407	30972	3902	27070	12055	4256	7799
1987-1988	20208	3500	16708	10553	2813	7740	18456	1253	17203	12305	940	10365
1988-1989	18404	4042	14362	9467	1027	8440	17702	3257	14445	10169	1809	8360
1989-1990	14793	2457	12336	7533	1194	6339	14785	1836	12949	7541	1815	5726
1990-1991	10434	1661	8773	5537	807	4730	10816	1241	9575	5157	1227	3930
1991-1992	4802	1061	3741	2819	516	2303	5286	793	4493	2135	784	1351
Rapport de rétention			0,08			0,11			0,17			0,17

**Tableau 7**  
**Résultats comparés (en pourcentage) des réponses de 1979**  
**et des réponses de 1995**

	Angl	Esp.	Franç.	Créo.	Fr./cr.	Fran./ang.
<b>Q1 – Dans quelle langue peut-on dire tout ce qu'on veut?</b>						
1979				100,0		
1995	1,9	1,3	10,4	49,4	31,2	3,9
ADU				81,2	14,7	
<b>Q2 – Quelle est la langue du pays?</b>						
1979				96,0	4,0	
1995	2,0	0,7	4,1	28,4	58,1	3,4
ADU			6,7	44,0	49,3	
<b>Q3 – Quelle est la langue pour parler avec un étranger?</b>						
1979	6,0		78,0	16,0		
1995	13,5	3,5	41,8	12,1	16,3	9,2
ADU	16,9		25,4	4,2	5,6	42,3
<b>Q3a – Quelle est la langue pour parler à la radio?</b>						
1979	2,0		52,0	46,0		
1995	3,2	1,6	25,8	46,0	16,9	5,6
ADU	3,0		34,3	14,9	41,8	4,5
<b>Q4 – Quelle est la langue la plus facile pour apprendre?</b>						
1979				100,0		
1995	2,8	1,4	33,8	39,4	17,6	3,5
ADU	15,1	1,4	30,1	42,5	6,8	
<b>Q5 – Quelle est la langue la plus facile pour comprendre?</b>						
1979				100,0		
1995	5,7	2,1	29,1	49,6	11,3	1,4
ADU	5,3	2,7	26,7	52,0	12,0	
<b>Q6 – Quelle est la langue la plus utile pour trouver un bon travail?</b>						
1979	8,0		80,0	12,0		
1995	14,3	1,4	49,7	13,6	4,8	15,0
ADU	8,1		52,7	4,1	5,4	29,7
<b>Q7 – Quelle est la plus belle langue?</b>						
1979	12,0		72,0	16,0		
1995	30,6	11,1	29,9	12,5	0,7	11,8
ADU	9,7	26,4	40,3	12,5	4,2	4,2
<b>Q8 – Quelle langue préfères-tu?</b>						
1979	14,0		62,0	24,0		
1995	22,1	13,1	25,5	18,6	6,9	13,1
ADU	13,5		37,8	20,3	8,1	9,5

1979: réponses (%) obtenues lors de l'enquête de Joseph (1979) auprès d'élèves de 4<sup>e</sup> année.

1995: réponses (%) obtenues lors de l'enquête de juin 1995 auprès d'élèves de 4<sup>e</sup> année.

ADU: réponses (%) obtenues auprès des adultes lors de l'enquête de juin 1995.

Note: certains totaux ne sont pas équivalents à 100 parce que certaines combinaisons n'ont pas été retenues, c'est-à-dire français-créole-espagnol, les pourcentages étant minimes.

*Le jugement sur les langues des élèves et des adultes*

Joseph, qui étudiait alors avec Valdman à l'Université d'Indiana, avait administré, en 1979, un questionnaire sur le jugement linguistique à un échantillon de 50 élèves dans deux régions rurales du pays: le Nord-Ouest et le Sud. Le même questionnaire a été administré en juin 1995 à quatre groupes d'élèves en milieu rural et en milieu urbain<sup>3</sup>.

La compilation des questions sur le jugement sur les langues apparaît au tableau 7. On y retrouve les réponses fournies lors de l'enquête de Joseph en 1979 (élèves/79) et les réponses fournies par les élèves en 1995 (élèves/95). Pour compléter la comparaison, on a ajouté les réponses fournies par les adultes lors de la recherche de 1995 (ADU).

Une analyse préliminaire fait voir que les réponses à l'enquête de juin 1995 sont beaucoup plus dispersées, moins polarisées que celles de 1979. L'enquête de 1979 avait été effectuée dans deux localités à l'écart des grands centres urbains (Port-de-Paix et Laborde). Les réponses à la question 1 indiquent que le créole demeure important, surtout pour les adultes, mais les réponses sont plus nuancées pour les élèves/95. Malgré la scolarisation poussée des adultes (en moyenne, 13,2 années), la langue créole demeure celle qui permet de tout dire. La question 2 est ambiguë. On peut l'interpréter comme portant sur la langue parlée ou sur la langue officielle du pays. Selon la Constitution, le français et le créole sont les langues officielles du pays et le créole, la langue nationale. Contrairement aux élèves/79, les élèves/95 reconnaissent la dualité des langues, tout comme les adultes.

On s'adresse beaucoup moins exclusivement en français à l'étranger. Il y a donc une ambivalence qui existe par rapport à l'étranger. Ceci est moins évident chez les élèves mais beaucoup plus apparent chez les adultes. Quelque 76,9 % des répondants adultes font intervenir la variable «anglais» dans leurs réponses alors que pour 42,3 %, c'est la variable «français».

À la radio, contrairement à ce qu'on aurait pu croire, l'anglais n'a pas progressé dans la perception des répondants: il y aurait plus de français et de créole. Les adultes, contrairement aux élèves/95, considèrent qu'il y a moins de créole et plus de français/créole. Comme il y a des postes qui diffusent exclusivement en créole et d'autres en français et créole, on peut présumer que le choix des postes est différent selon les goûts des auditeurs.

La question 4 est aussi une question ambiguë. S'agit-il de la langue la plus facile à apprendre ou de la langue la plus facile pour apprendre? Alors que le français reste sensiblement au même niveau pour les élèves/95 et les adultes, 15 % de ces derniers considèrent l'anglais comme étant la langue la plus facile pour apprendre.



Concernant la question 5, les élèves/95 et les adultes sont sur la même longueur d'onde et diffèrent radicalement des élèves/79. Le créole est toujours choisi en majorité, mais il a néanmoins chuté de près de 50 %. Le français, comme langue de compréhension, a fait des gains importants.

Pour trouver un bon travail, le français, malgré une baisse de 30 %, est toujours la langue jugée la plus utile. La langue anglaise fait une percée évidente. Elle est perçue par 29,3 % des élèves/95 et par 37,8 des adultes comme étant importante. Le créole n'a enregistré pratiquement aucun gain, ce qui montre qu'il n'y a pas de connexion établie entre la maîtrise de la langue vernaculaire et sa fonctionnalité dans l'emploi: il y a toujours deux mondes.

Quant à la préférence pour la langue, le français est en recul: de 72 % en 1979 à 29,9 % en 1995. L'anglais, pour les élèves/95, est le premier choix absolu: près du tiers. En combinant les réponses, la variable «français» se retrouve dans 42,4 % des réponses alors qu'on dénote une préférence pour la langue anglaise dans 41,4 % des réponses. Chez les adultes, la langue française demeure la plus belle, avec 40 % de réponses. Cependant, on peut remarquer que l'espagnol vient au second rang. Chez les élèves/95 et les adultes, le créole vient après les autres langues. La valorisation linguistique sur les plans social et éducatif n'a manifestement pas atteint son but. Le choix du créole comme «la plus belle langue» est même en baisse: de 16 % en 1979 à 12,5 % en 1995.

Les élèves/95, à partir des pourcentages combinés, préfèrent l'anglais à 35,2 %; le français, à 32,4 % et le créole, à 25,5 %. Chez les adultes, à partir des pourcentages combinés, c'est le français qui est préféré à 45,9 %, suivi du créole à 28,4 % et de l'anglais à 23 %. Le français a enregistré une perte substantielle tandis que le créole a aussi diminué dans la préférence des élèves.

Trois éléments semblent se dégager. D'abord, le créole n'a pas fait de gain, mais a plutôt baissé dans le choix des répondants en termes de langue préférée, de plus belle langue, de langue pour parler à un étranger, etc. La valorisation du créole, telle que la proposait la réforme, n'a pas atteint son but. Au contraire, on semble constater non pas un rejet mais une mise à l'écart, et il semblerait que la langue anglaise, en tant que nouveau paramètre dans la situation géopolitique et économique du pays, n'y soit pas étrangère. Par contre, on voit que le créole est associé plus fréquemment au français, ce qui donne raison à Valdman (1986, 1988, 1989), lorsqu'il parle de la décréolisation de la langue, c'est-à-dire l'utilisation de plus en plus fréquente de termes français dans le créole qui perd, ainsi, son originalité.

De plus apparaît une baisse dans la perception du français comme langue pour s'adresser à un étranger, comme langue préférée et comme belle langue et, dans une moindre mesure, comme langue pour trouver un bon travail. Cette baisse, dans tous les cas, est accompagnée d'une préférence pour l'anglais, notamment en ce qui concer-

ne la langue pour s'adresser à un étranger, pour trouver un bon travail, la plus belle langue et la langue préférée. Par contre, chez les élèves/95, on remarque, par rapport à l'enquête de 1979, un certain gain du français comme langue qui permet de dire tout ce qu'on veut.

Il faut enfin noter la dépoliarisation des réponses. L'enquête de 1979 présente des réponses qui sont «catégoriques». À plusieurs occasions, on retrouve 100 % des répondants pour le même choix. Pour les élèves/95, le plus haut pourcentage est de 58,1 % (question 2). Chez les adultes, il est de 81,2 % (question 1). Il y a donc une plus grande sensibilité au fait que plusieurs langues coexistent et qu'elles servent à des fonctions bien précises.

### *Perception des adultes à propos de l'importance des langues pour les jeunes*

Le questionnaire pour les adultes comportait aussi une partie sur les perceptions quant à l'importance des langues pour les jeunes. Il y avait 12 énoncés avec, comme préambule: *Pour les enfants qui vont à l'école:...* Aux fins de compilation préliminaire, les réponses *complètement en désaccord* et *désaccord* ont été regroupées sous le vocable *désaccord*. Les réponses *complètement en accord* et *accord* ont été regroupées sous le vocable *accord*.

À l'énoncé 1 «Il est plus important d'apprendre à l'école primaire le créole que le français ou l'anglais», 44,7 % sont en désaccord alors que 44,2 % sont en accord. Il n'y a donc pas d'unanimité sur ce sujet même si 65,7 % sont d'accord avec l'énoncé 5 «Le créole permet d'apprendre toutes les matières». Pourtant, une majorité (79,4 %) admet qu'il est important d'apprendre le créole à l'école (énoncé 10). Il y a manifestement une ambivalence chez les adultes. On reconnaît l'importance et la valeur du créole comme langue pour apprendre toutes les matières, mais on est partagé quant à son importance relative par rapport au français et à l'anglais. L'école, malgré la réforme et le discours politique, demeure, pour les adultes, une institution où le français prime. En fait, 77 % des répondants considèrent normal de communiquer en français avec les instituteurs et la direction alors que 15 % sont en désaccord avec cette position. Cette question, posée à des analphabètes, donnerait un précieux indice sur la diglossie mentale.

Près des trois quarts des adultes (74,4 %) sont en accord avec le fait qu'il est nécessaire d'apprendre l'anglais pour obtenir un bon travail (énoncé 2). Toutefois, à l'énoncé 6 «Il est plus important d'apprendre l'anglais que le français», les perceptions sont partagées: 37 % sont en désaccord alors que 32,8 % sont d'accord. Ceci rejoint un commentaire d'une direction d'école nationale qui soulignait que des élèves lui demandaient pourquoi on enseignait le français plutôt que l'anglais à l'école... D'ailleurs, un nombre important de répondants (30,6 %) sont en désaccord avec l'énoncé 8 «Il sera toujours nécessaire de parler français en Haïti» alors que seulement

55,5 % sont en accord avec cet énoncé. On peut souligner le message implicite des réponses à ces énoncés: près du tiers des répondants estiment que l'apprentissage de l'anglais est plus important que le français et qu'il ne sera pas toujours nécessaire de parler français en Haïti.

L'intrusion de l'anglais est évidente. Quelque 88 % des adultes admettent que l'anglais prend de plus en plus d'importance dans la vie des jeunes par la radio, la chanson, les rencontres avec les étrangers (énoncé 11). On reconnaît (énoncé 12) aussi, à 82,7 %, que les étrangers qu'on rencontre parlent de plus en plus en anglais. En réalité, l'anglais devient valorisé non seulement auprès de la bourgeoisie (Saint-Germain, 1989, p. 77) où il le demeure, mais aussi dans les autres couches sociales, notamment la classe moyenne. L'espérance d'une meilleure vie passe maintenant par l'anglais plutôt que par le français et encore moins par le créole. Il est toutefois intéressant de relever qu'aucun répondant universitaire n'a choisi l'anglais comme langue la plus belle ou langue préférée: ces gens font partie de la bourgeoisie (intellectuelle sinon économique) puisqu'ils étudient dans une université privée où les frais de scolarité sont relativement élevés.

### *Conclusion*

Quatre conclusions semblent se dégager à partir de ce survol de l'aménagement linguistique et de la conception des langues chez les jeunes haïtiens et les adultes d'une part et des efforts entrepris dans le cadre de la réforme pour augmenter la scolarisation et ce, par le biais de l'introduction du créole comme langue d'enseignement et langue enseignée.

*Première conclusion* – Comme toute problématique linguistique, la situation d'Haïti est complexe. La situation historique et l'image mentale d'une personne éduquée comme étant celle qui peut parler français font en sorte qu'on se retrouve dans une situation, chez les unilingues créolophones, de diglossie mentale. Le choix de la langue, même s'il ne peut être exercé de fait, n'en demeure pas moins orienté vers le français. Ceci explique, en partie, pourquoi les efforts de la réforme se sont longtemps butés à la résistance des parents et que la désaffection du système de la réforme n'était pas nécessairement due à l'introduction de nouveaux programmes ou de nouvelles stratégies d'enseignement mais plutôt à l'utilisation du créole comme langue d'enseignement et langue enseignée.

La longueur et l'intensité des débats initiaux sur la place et l'importance des langues dans le curriculum formel, les hésitations du pouvoir politique devant les choix de répartition du temps d'enseignement en et du créole et les résistances des parents et de la société en général montrent à quel point cette question était et reste délicate.

*Deuxième conclusion* – Les buts initiaux de la réforme étaient bien fondés. On voulait rénover le système, rendre l'apprentissage plus dynamique, les matières plus contextualisées et plus enracinées dans les réalités du pays. On ne pouvait y arriver qu'en utilisant la langue commune dans la plupart des activités scolaires tout en gardant un souci constant de faciliter l'apprentissage du français. Ce faisant, on allongerait la scolarisation des élèves et on leur permettrait l'acquisition, dans la langue vernaculaire, d'habiletés fondamentales pour fonctionner en société.

Or, certains facteurs sont venus contrecarrer ces intentions. D'une part, avant les événements de février 1986, il y avait une dissociation entre la volonté politique (encore était-elle souvent exprimée de façon ambiguë) et les moyens de réaliser la réforme, d'où un certain flottement, une certaine hésitation dans la mise en œuvre initiale de la réforme. Les moyens manquaient pour assurer le perfectionnement des maîtres; le matériel didactique était tantôt en quantité insuffisante, tantôt en qualité insatisfaisante; les zones rurales étaient difficiles d'accès et l'encadrement posait des défis tout comme l'acheminement du matériel. D'autre part, après les événements de février 1986, un chaos politique s'installe progressivement et les conditions économiques, déjà désastreuses, se détériorent rapidement. On assiste alors à un désengagement de l'État. Pourtant, la demande d'éducation est toujours présente. Il y a alors une montée importante des écoles privées dont le contrôle, compte tenu des structures d'encadrement du MENJS, n'est pas toujours possible. Lorsque les deux tiers des élèves d'un pays relèvent du secteur privé et que quatre écoles sur cinq sont du secteur privé, il devient très difficile, pour une administration gouvernementale qui ne possède que peu de moyens, d'assurer un contrôle sur les enseignements.

C'est en quelque sorte une crise de leadership, de consensus et de ralliement à une vision commune.

*Troisième conclusion* – Peut-on qualifier de réforme éducative une activité qui prendrait environ 25 ans non pas à s'implanter, mais à rejoindre les effectifs du système traditionnel? Pourtant, à partir des données disponibles, c'est le cas de la réforme. L'analyse quantitative a mis en évidence quatre réalités.

Il y a un déséquilibre croissant entre le secteur public (avec 31 % des effectifs) et le secteur privé. Il y a aussi un déséquilibre croissant entre le milieu urbain (avec 59,7 % des effectifs) et le milieu rural. Dans le système de la réforme, il y a eu une phase de croissance jusqu'en 1986-1987 alors qu'on y retrouvait près de 30 % des effectifs totaux puis une phase de décroissance où on revient à une proportion similaire à celle du point de départ.

On constate une régression du taux net de scolarisation (les effectifs d'un groupe d'âge donné / la population totale de ce groupe d'âge): il est passé de 0,475 en 1981-1982 à 0,377 en 1991-1992.

L'analyse du TSAN montre que, sur ce plan, les objectifs de la réforme ont été atteints. Pour les deux périodes analysées (1987-1988, 1991-1992), il y a plus d'enfants dans une année d'études correspondant à leur âge qu'il y en a dans le système traditionnel. Les données des tableaux 4 et 5 font voir aussi que, parmi ceux qui demeurent dans le système de la réforme, il y en a moins qui accusent des retards lourds (3 ans et plus) mais davantage qui ont des retards légers (moins de 3 ans) dans leur scolarité. Ceci est un gain important pour le système de la réforme puisqu'il montre son efficacité à réduire le temps de scolarisation et, par conséquent, sa capacité à accueillir plus d'élèves.

Par ailleurs, l'analyse des cohortes selon les systèmes, les secteurs et les milieux (tableau 6) montre clairement le désengagement des effectifs et son transfert au système traditionnel. Il n'y a pas de contradiction avec l'analyse du TSAN puisque ce dernier utilise les pourcentages des effectifs présents alors que l'analyse des cohortes montre la progression des unités. On peut présumer que le système traditionnel se retrouve donc congestionné par le transfert d'effectifs. Ce serait une hypothèse qu'il serait intéressant de vérifier de façon empirique, ce que ne permettent pas les données actuelles présentées dans les annuaires statistiques du MENJS.

*Quatrième conclusion* – On pouvait présumer que l'utilisation du créole en tant que langue d'enseignement et langue enseignée aurait des répercussions sur sa valorisation. Un questionnaire, administré en 1979, a été utilisé de nouveau en juin 1995. Il laisse entrevoir des différences importantes avec les modèles des réponses. Le jugement sur les langues du jeune Haïtien (tableau 7) est beaucoup plus partagé qu'il ne l'était en 1979. On note une considération bien moins grande à l'égard du créole et plus grande à l'égard de l'anglais et du français. Cette ambivalence envers les trois langues (créole, français et anglais) est aussi présente chez les adultes. On reconnaît la valeur du créole comme langue dans l'apprentissage; on constate qu'il y a eu des gains considérables dans certains secteurs, dont la participation à la vie politique. En revanche, on est partagé quant à son importance relative par rapport au français et à l'anglais. Par ailleurs, les adultes considèrent maintenant que l'anglais est la langue la plus importante pour obtenir un bon travail.

La dynamique de la réforme passe nécessairement par la langue. C'est à ce niveau qu'il y a eu une modification majeure de la donne depuis l'époque initiatrice de la réforme. L'image de la réussite et du succès passe plus par l'anglais que par le français. Lucrèce (1982, p. 103), Métellus (1985, p. 35), Cornevin (1982, p. 319) exprimaient clairement ce qui attendait Haïti: la montée du créole dans certains secteurs remettrait en question le choix de la langue seconde. L'anglais deviendrait, dans les faits et dans l'imaginaire de la diglossie mentale, la langue à privilégier. Au lieu de bilinguisme,

parlera-t-on, dans un futur plus ou moins lointain, de trilinguisme? Au-delà de la langue, il y aura une crise de l'identité culturelle et, dans cette perspective, le système éducatif est-il en mesure d'influencer la situation?

Tous les secteurs, dans le contexte de la nouvelle Haïti, sont ouverts à des recherches plus poussées. Si l'analyse quantitative du système éducatif, compte tenu de la disponibilité des données, est relativement simple à faire, il est plus difficile et probablement plus important d'entreprendre des recherches dans des domaines comme l'éducation et l'identité culturelle, l'éducation et la construction du soi dans un contexte d'ambivalence linguistique, ou encore le rôle de l'école dans la dynamique du changement social.

#### NOTES

1. Une recherche a été effectuée sur le terrain en juin 1995. À cette occasion, un certain nombre de contacts personnels ont été réalisés avec des intervenants de différents secteurs et de certains niveaux. Parmi les personnes rencontrées, il y avait des linguistes, des aspirants à des postes électifs de haut niveau, un secrétaire d'État, un ancien ministre, un avocat, des cadres administratifs et des directeurs de service de ministères, des officiers du culte (catholique et protestant), des commerçants locaux, des professeurs d'université. Le contexte politique ne permet pas de divulguer le nom ou la fonction précise des sources. Toutefois, les conversations et les entrevues ont été réalisées soit en personne soit par téléphone.
2. Pour calculer le temps requis pour atteindre le point d'intersection entre la projection de la courbe des effectifs traditionnels et la projection de la courbe des effectifs de la réforme, la formule suivante a été utilisée:

$$T = \frac{(\log R(r\ f/\text{trad})) - (\log R(\text{souh}))}{(\log(1 + \text{TMC Eff.R f.})) - (\log(1 + \text{TMC eff.trad}))}$$

- où R(réf/trad): rapport entre les effectifs traditionnels et les effectifs de la réforme à t=0  
 R(souh): rapport souhaité à t=t+n, dans le cas présent, le rapport d'équilibre est 1; cependant, on pourrait obtenir une approximation du temps requis pour une mise en œuvre complète en utilisant un rapport de 0,0001. Ce ne serait qu'une démonstration théorique.  
 TMC Eff.Réf.: le taux moyen de croissance des effectifs de la réforme.  
 TMC Eff.Trad: le taux moyen de croissance des effectifs traditionnels.

3. Une enquête a été réalisée, entre le 11 juin et le 22 juin, auprès de 161 élèves de quatrième année. La répartition des groupes est la suivante: 56 élèves d'une école privée de Gonaïves (une mission protestante); 29 élèves d'une école en milieu rural (Bayonnais); 41 élèves d'une école privée à Port-au-Prince (centre-ville); 30 élèves d'une école Nationale à Port-au-Prince (au Portail Saint-Joseph).

La moyenne d'âge de l'échantillon est de 13,1 ans avec un écart-type de 2,2. Pour chaque groupe, la moyenne d'âge est la suivante: école Gonaïves: 13,2 (écart-type: 1,69); école Bayonnais: 15,8 (écart-type 1,64); école privée PAP: 10,8 (écart-type: 1,27); école nationale PAP: 13,5 (écart-type: 1,5).

Parmi les répondants, 47,2 % sont de sexe masculin et 52,8 % sont de sexe féminin; 76,2 % habitent dans un centre urbain et 23,8 %, à la campagne.

Le questionnaire est une version modifiée de celui utilisé par Joseph (1979). Ceci permet la comparaison des résultats avec un écart de 16 ans. Les modifications ajoutées concernent les heures d'écoute de la radio et de la télévision. Le questionnaire comprend quatre parties en plus des questions d'attribut (sexe, habitat, âge, travail du père et travail de la mère): a) questions sur les heures et les langues d'écoute de la radio et de la télévision; b) questions sur le contact avec le français: les locuteurs, les lieux, les occasions (35 énoncés); c) perception du comportement linguistique des adultes (4 énoncés); d) jugement sur les langues (9 questions sur le choix de langues). Le questionnaire a été administré dans les classes. Chaque question était expliquée aux élèves, bien souvent en créole. L'analyse des données n'étant pas complétée, les résultats présentés sont préliminaires.

**Abstract** – This article describes the state of the French language in Haiti. Following a review of the historical aspect of diglossia in Haiti, the author delineates the objectives of the last educational reform which included an increase in the level of basic schooling and the use of creole in the classroom. A study of the data from the Minister of National Education, Youth, and Sports shows no increase in the level of education in the last 10 years. While the reform did not attain this objective, due to lack of support, the author notes that it did contribute to maintaining the normal schooling sequence. For young people, the value of the creole is not strong even though the language has acquired more status in the political sphere.

**Resumen** – En este artículo se discute la situación del francés en Haití. Después de un resumen del aspecto histórico de la situación diglósica en Haití, el autor expone los objetivos de la última reforma educativa, a saber, aumentar la escolaridad de base y el uso del *créole* en la clase. Un estudio de datos provenientes del Ministerio de Educación, Justicia y Deportes no muestra ninguna ganancia educativa en los últimos diez años. Carente del apoyo necesario, la reforma no alcanzó sus objetivos, particularmente cuantitativos, aún cuando contribuyó al mantenimiento de una secuencia de escolaridad normal. En los jóvenes, la valorización del *créole* no es evidente a pesar de las ganancias hechas por esa lengua en la vida política.

**Zusammenfassung** – Dieser Artikel befasst sich mit der Lage des Französischen in Haiti. Der Autor stellt zunächst zusammenfassend die Geschichte der ungleichen Zweisprachigkeit in Haiti dar und erklärt dann, was mit der jüngsten Erziehungsreform angestrebt wurde, nämlich eine breitere schulische Erfassung und den Gebrauch des Kreolischen in der Schule. Eine Untersuchung der Daten des Erziehungsministeriums zeigt keinen schulischen Gewinn seit zehn Jahren. Vor allen Dingen in quantitativer Sicht konnte die Reform ihr Ziel nicht erreichen, auch wenn sie zu einem größeren Parallelismus zwischen Altersstufen und Schuljahren beigetragen hat. Das Kreolische ist bei den Jugendlichen noch kaum valorisiert, obwohl diese Sprache auf politischem Gebiet mittlerweile höher bewertet wird.

#### RÉFÉRENCES

- Antoine, P. (1979). *Ti Lékol Yo*. Rapport sur le Symposium sur le créole dans l'enseignement primaire en Haïti. Port-au-Prince: Département de l'Éducation nationale.
- Belloncle, G. (1981). *Dix ans d'alphabétisation en Haïti*. Paris: ACCT.
- Bentolila, A. et Gani, L. (1981). Langues et problèmes d'éducation en Haïti. *Langages*, XV(61), 117-127.

- Bertrand, W. (1978). *Lecture publique, problèmes de langues et alphabétisation en Haïti*. Mémoire présenté à l'École nationale supérieure de bibliothécaires, Villeurbanne, France.
- Brutus, E. (1948). *L'instruction publique en Haïti*. Port-au-Prince: Imprimerie de l'État.
- Carmant, L. (1979). *Quelques causes de l'échec scolaire au secondaire public et privé à Port-au-Prince, Haïti*. Thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Montréal.
- Chesswas, J. D. (1973). *Méthodologies de la planification de l'éducation pour les pays en développement*. Paris: Institut international pour la planification de l'éducation.
- Cornevin, R. (1982). *Haïti*. Paris: Presses universitaires de France.
- D'Ans, A. M. (1968). *Le créole français d'Haïti*. Paris: Mouton.
- Dejean, Y. (1975). *Dilemme en Haïti: français en péril ou péril français?* Montréal: Les connaissances d'Haïti.
- Dejean, Y. (1983). Haïti, l'enfant terrible de la diglossie. *Laurentian University Review*, 16-17, 3-12.
- Département de l'éducation nationale (1963). *Code de l'instituteur*. Port-au-Prince: Imprimerie de l'État.
- Département de l'éducation nationale (1982a). *Rapport de la commission sur la politique linguistique dans le cadre de l'école fondamentale*. Port-au-Prince: Imprimerie de l'État.
- Département de l'éducation nationale (1982b). *La réforme éducative*. Port-au-Prince: Imprimerie de l'État.
- Département de l'éducation nationale (1985a). *État actuel de la réforme éducative*. Port-au-Prince: Imprimerie de l'État.
- Département de l'éducation nationale (1985b). *Profil actuel du système éducatif*. Port-au-Prince: Imprimerie de l'État.
- De Ronceray, H. et Petit-Frère, S. (1975). Le projet expérimental sur le bilinguisme créole-français au niveau de l'enseignement primaire en Haïti: bilan de la première année 1974-1975. *Les Cahiers du CHISS – Revue haïtienne des sciences sociales*, IX(12), 2-35.
- Dupoux-Benjamin, R. (1972). *Problème du bilinguisme en Haïti: conséquences sur le rendement scolaire des écoliers*. Thèse de maîtrise, Faculté des études supérieures, Université de Montréal, Montréal.
- Ferguson, C. (1971). Diglossia. In D. Hymes (dir.), *Pidginization and creolization of language* (p. 429-437). Londres: Cambridge University Press.
- Fleischmann, U. (1976). *Écrivain et société en Haïti*. Montréal: Centre de recherches Caraïbes, Université de Montréal.
- Gourage, G. (1974). *La diaspora d'Haïti et l'Afrique*. Sherbrooke: Naaman.
- Hyppolyte, M. P. (1952). *Le devenir du créole haïtien*. Port-au-Prince: Imprimerie de l'État.
- Hyppolyte, M. P. (1980). *L'enseignement du français parlé en Haïti, langue étrangère*. Port-au-Prince: Fardin.
- Institut haïtien de statistiques et d'informatique (1980). *Cahier n° 8: Projections, fascicule n° 1: projections provisoires de la population d'Haïti 1970-2000*. Port-au-Prince: IHSI.
- Institut haïtien de statistiques et d'informatique (1984). *Résultats anticipés du recensement général de 1982*. Port-au-Prince: IHSI.
- Jardel, J. P. (1975). *Du conflit des langues au conflit interculturel: une approche de la société martiniquaise*. Thèse de doctorat de troisième cycle, Université de Nice, France.
- Jaume, P. (1951). Enseignement primaire et éducation de base. *Conjonction*, 36, 4-9.
- Jean-Charles, H. (1984). *Rapport de la Commission*. Texte non publié.
- Joseph, Y. (1979). *Enquête pilote sur l'environnement linguistique de l'enfant haïtien*. Communication présentée au Symposium sur le créole dans l'enseignement primaire en Haïti, Port-au-Prince, Haïti.
- Lofficial, F. (1979). *Créole, français: une fausse querelle*. Ville LaSalle: Collectif Paroles.



- Lucrèce, A. (1982). Jeux de langue, enjeux politiques. À propos de la réforme du système éducatif haïtien. *Archipelago, I*, 95-110.
- Lucrèce, A. (1983). Situation sociolinguistique et réforme en Haïti: rapport de sens et rapport de force. *Archipelago, XX*, 172-184.
- Métellus, J. (1985). La langue de Toussaint Louverture. *La Quinzaine littéraire, 436*, 34-35.
- Ministère de l'éducation nationale (1987). *La réforme éducative telle que perçue et vécue par les inspecteurs*. Port-au-Prince: projet Haïti/PNUD/UNESCO/82/001.
- Morose, J. (1970). *Pour une réforme de l'éducation en Haïti*. Thèse de doctorat, Faculté des lettres, Université de Fribourg, Suisse.
- Paul, E. (1965). *L'alphabétisation en Haïti*. Port-au-Prince: Imprimerie des Antilles.
- Philippe, J. (1975). *Classes sociales et maladies mentales en Haïti*. Port-au-Prince: Presses nationales.
- Pompilus, P. (1952). *Destin de la langue française en Haïti*. Conférence prononcée à l'Institut français de Port-au-Prince le 19 février 1952. Texte non publié.
- Pompilus, P. (1983). *Manuel d'initiation à l'étude du créole*. Port-au-Prince: Impressions magiques.
- Price-Mars, J. (1971). Le créole, Haïti et le français, quelques textes. *Conjonction, 115*, 54-61.
- Prudent, L.F. (1980). *Des baragouins à la langue antillaise*. Montréal: Éditions Caraïbes.
- Prudent, L. F. (1981). Diglossie et interlecte. *Langage, XV(61)*, 13-37.
- Romain, J.B. (1978). *Étude ethnosociopsychologique et linguistique du milieu haïtien en vue d'une réforme de l'Université d'État*. Washington, DC: Organisation des États américains.
- Stewart, W. (1962). Creole languages in the Carribean. In F. A. Rice (dir.), *Study of the role of second language in Asia, Africa and Latin America* (p. 34-53). Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Saint-Germain, M. (1988). *La situation linguistique en Haïti, bilan et prospective*. Québec: Conseil de la langue française.
- Saint-Germain, M. (1989). Analyse de quelques facteurs relatifs au volet linguistique de la réforme de l'éducation en Haïti. *Éducation canadienne et internationale, 18(2)*, 18-33.
- Tabouret-Keller, A. (1978). Bilinguisme et diglossie dans les domaines des créoles français. *Études créoles, 1*, 135-151.
- UNESCO (1985). *Statistiques et indicateurs de l'éducation, module V, section 1: méthodes des cohortes reconstruites et indicateurs dérivés*. Paris: Division des politiques et de la planification de l'éducation.
- Valdman, A. (1964). Du créole au français en Haïti. *Linguistics, 8*, 84-94.
- Valdman, A. (1978). *Le créole: structure, statut et origine*. Paris: Klincksieck.
- Valdman, A. (1982). Education reform and the instrumentalization of the vernacular in Haïti. In B. Hartford, A. Valdman et C. R. Foster (dir.), *Issues in international bilingual education* (p. 139-170). New York, NY: Plenum Press.
- Valdman, A. (1983). Normes locales et francophonie. In E. Bédard et J. Maurais (dir.), *La norme linguistique* (p. 667-706). Québec: Conseil de la langue française.
- Valdman, A. (1984). The linguistic situation in Haïti. In C. R. Foster et A. Valdman (dir.), *Haïti – Today and tomorrow, an interdisciplinary study* (p. 77-99). New York, NY: University Press of America.
- Valdman, A. (1986). Emploi du créole comme langue d'enseignement et décréolisation en Haïti. *Language Problems and Language Planning, 10*, 115-139.
- Valdman, A. (1988). Diglossia and language conflict in Haïti. *International Journal of the Sociology of Language, 69-71*, 68-80.
- Valdman, A. (1989). Use of creole and decreolization in Haïti. In E. Z. Sonino (dir.), *Literacy in school and society* (p. 55-75). New York, NY: Plenum Press.
- Wiesler, H. (1978). *La scolarisation en Haïti*. Port-au-Prince: Institut haïtien de statistiques et d'information.